

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Liliane Rodrigues Reis

**O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NO “NOVO ENSINO
MÉDIO” E A FORMAÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL**

Santa Cruz do Sul
2024

Liliane Rodrigues Reis

O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NO “NOVO ENSINO MÉDIO” E A FORMAÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa em Educação, Trabalho e Emancipação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Éder da Silva Silveira

Santa Cruz do Sul
2024

CIP - Catalogação na Publicação

Reis, Liliane

O componente curricular Projeto de Vida no \"Novo Ensino Médio\" e a formação do sujeito neoliberal / Liliane Reis. – 2024.

125 f. : il. ; 1 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2024.

Orientação: Prof. Dr. Éder Silveira.

1. Projeto de Vida. 2. Novo Ensino Médio. 3. Livro didático. 4. Currículo. 5. Neoliberalismo. I. Silveira, Éder. II. Título.

Liliane Rodrigues Reis

O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NO “NOVO ENSINO MÉDIO” E A FORMAÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado; Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa em Educação, Trabalho e Emancipação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Dr. Éder da Silva Silveira
Professor orientador – UNISC

Dr. Roberto Rafael Dias da Silva
Professor examinador – UNISINOS

Dr. Éverton Luiz Simon
Professor examinador – UNISC

Santa Cruz do Sul
2024

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brasil – Código de Financiamento 001

*À minha filha Pietra, por ser minha motivação
para superar os desafios da vida.*

AGRADECIMENTOS

Ao professor Éder da Silva Silveira, pelos valiosos ensinamentos, pela orientação dedicada e cuidadosa, pela confiança e incentivo ao meu trabalho e por ser um exemplo de comprometimento com a pesquisa e com a tarefa de ensinar.

Ao Grupo de Pesquisa Currículo Memórias e Narrativas em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, por todas as partilhas, incentivo e inspiração para a realização desta pesquisa.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, por todos os ensinamentos que foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores Dr. Éverton Luiz Simon e Dr. Roberto Rafael Dias da Silva pelas contribuições valiosas no exame de qualificação.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, pelas contribuições, pelas conversas, incentivo e apoio nos momentos de preocupação.

Às equipes diretivas e colegas das escolas em que leciono, em especial às diretoras Jaqueline Mendonça e Keli Azevedo pelo apoio e compreensão.

À minha filha Pietra, por me ser minha maior fonte de inspiração na luta por um mundo mais justo.

À minha irmã Josiane, por sempre me incentivar, acolher e acreditar que eu seria capaz.

Aos meus pais, Paulo e Rosania, pelo incentivo a sempre seguir estudando.

Ao meu companheiro, Darlan, pela compreensão nos momentos difíceis, e pelo apoio para que tudo desse certo.

Às minhas amigas, por compreenderem minhas ausências, por ouvirem minhas preocupações e sempre me incentivarem a continuar.

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES pela concessão de bolsa que me permitiu realizar esta pesquisa.

RESUMO

A dissertação origina-se de pesquisa que teve como objetivo geral explicar como o Projeto de Vida, instituído como componente curricular do Ensino Médio com a reforma estabelecida pela Lei 13.415/2017, mobiliza a formação do sujeito neoliberal. Como objetivos específicos nos propomos a: I) Identificar e descrever influências e tendências que contribuem para a compreensão e contextualização do Projeto de Vida e seus sentidos no currículo escolar na contemporaneidade; II) Descrever e analisar os sentidos e finalidades do componente curricular Projeto de Vida nos documentos oficiais do “Novo Ensino Médio” e III) Dimensionar como os livros didáticos de Projeto de Vida mobilizam a formação dos sujeitos neoliberais (Dardot; Laval, 2016). A pesquisa insere-se no domínio dos estudos curriculares críticos e, epistemologicamente, ancorou-se na realização de diálogos entre teorias distintas, podendo caracterizar o que Mainardes (2017) identificou como “Teorização Combinada”, denominação utilizada para fazer referência aos casos nos quais teorias e conceitos diferentes são articuladas na composição do quadro teórico e analítico. Metodologicamente, resulta de um estudo de abordagem qualitativa que utiliza a análise documental e bibliográfica, tendo como fontes documentos normativos nacionais relacionados à Reforma do Ensino Médio e livros didáticos de Projeto de Vida pertencentes ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), publicados no ano de 2020. Para a análise dos documentos, utiliza-se elementos da Análise Textual Discursiva (Moraes, 2003), especialmente no que diz respeito à fragmentação das informações em unidades de significado, categorização, interpretação e escrita. A pesquisa identificou que o componente curricular Projeto de Vida tem servido como uma tecnologia pedagógica que visa formar determinado tipo de subjetividade, o “sujeito neoliberal”, conforme denominaram Dardot e Laval (2016). Os livros didáticos analisados buscam mobilizar essa formação através da legitimação de novos saberes, relações e subjetividades, através de conteúdos textuais, sequências didáticas e atividades, pela produção de novos desenhos de aula e metodologias, através de conteúdos audiovisuais e iconográficos e da redução do mundo do trabalho à espaço de competição. Por esta razão, fazermos a disputa por um sentido crítico do Projeto de Vida no Ensino Médio, parece uma atitude necessária. As características que marcam a ambivalência nos sentidos atribuídos ao Projeto de Vida no campo educacional podem ser uma possibilidade pela disputa de seu sentido crítico, para uma formação humana que não se reduza à fabricação de sujeitos neoliberais.

Palavras-chave: Projeto de Vida. Novo Ensino Médio. Livro didático. Currículo. Neoliberalismo.

ABSTRACT

The dissertation originates from research that had the general objective of explaining how the Life Project, established as a curricular component of High School with the reform established by Law 13,415/2017, mobilizes the formation of the neoliberal subject. As specific objectives we propose to: I) Identify and describe influences and trends that contribute to the understanding and contextualization of the Life Project and its meanings in the contemporary school curriculum; II) Describe and analyze the meanings and purposes of the Life Project curricular component in the official documents of the “New Secondary Education” and III) Dimension how Life Project textbooks mobilize the formation of neoliberal subjects (Dardot; Laval, 2016). The research falls within the domain of critical curricular studies and, epistemologically, was anchored in carrying out dialogues between different theories, being able to characterize what Mainardes (2017) identified as “Combined Theorization”, a name used to refer to cases in which Different theories and concepts are articulated in the composition of the theoretical and analytical framework. Methodologically, it results from a qualitative study that uses documentary and bibliographical analysis, using as sources national normative documents related to the High School Reform and Life Project textbooks belonging to the National Book and Teaching Material Program (PNLD), published in 2020. To analyze the documents, elements of Discursive Textual Analysis (Moraes, 2003) are used, especially with regard to the fragmentation of information into units of meaning, categorization, interpretation and writing. The research identified that the Life Project curricular component has served as a pedagogical technology that aims to form a certain type of subjectivity, the “neoliberal subject”, as Dardot and Laval (2016) called it. The textbooks analyzed seek to mobilize this training through the legitimization of new knowledge, relationships and subjectivities, through textual content, didactic sequences and activities, through the production of new class designs and methodologies, through audiovisual and iconographic content and the reduction of the world from work to competition space. For this reason, we fight for a critical meaning of the Life in Teaching Project Medium, it seems like a necessary attitude. The characteristics that mark ambivalence in meanings attributed to the Life Project in the educational field can be a possibility through dispute of its critical meaning, for a human formation that is not reduced to the manufacture of neoliberal subjects.

Keywords: Life Project. New High School. Textbook. Curriculum. Neoliberalism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Documentos oficiais que tratam sobre o Projeto de Vida	21
Quadro 2 – Tiragem dos livros didáticos de Projeto de Vida	22
Quadro 3 – Livros didáticos selecionados para a investigação	23
Quadro 4 – Exercício de análise dos livros didáticos	25
Quadro 5 – Características do sujeito neoliberal	57
Quadro 6 – Recomendações dos organismos internacionais	59
Quadro 7 – Finalidades do Projeto de Vida de acordo com os documentos oficiais	66
Quadro 8 – Estrutura dos livros didáticos de Projeto de Vida analisados	76
Quadro 9 – Formação dos autores dos livros didáticos de Projeto de Vida	77
Ilustração 1 – Categorias emergentes da análise dos livros	27
Ilustração 2 – Estruturação dos livros didáticos de Projeto de Vida	75
Ilustração 3 – <i>Print</i> da tabela de análise dos dispositivos normativos	66
Ilustração 4 – <i>Print</i> da tabela de análise dos livros didáticos	80
Ilustração 5 – Dicas para ter um diálogo interno positivo	85
Ilustração 6 – Roda das emoções	87
Ilustração 7 – Diário das emoções	88
Ilustração 8 – Exemplos de personalidade inspiradora	90
Ilustração 9 – Exemplo de conteúdo textual	93
Ilustração 10 – Exemplo de atividade	94
Ilustração 11 – Exemplo de atividade	96
Ilustração 12 – Metas para realização do Projeto de Vida profissional	96
Ilustração 13 – Sugestões de conteúdos audiovisuais	98
Ilustração 14 – Sugestões de conteúdos complementares	99
Ilustração 15 – Imagem que representa força de vontade e determinação	101
Ilustração 16 – Jovem protagonista	102
Ilustração 17 – Mundo do trabalho	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Espírito Santo
FEM	Fórum Econômico Mundial
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INLD	Instituto Nacional de Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MP	Medida Provisória
MT	Mato Grosso
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEPE	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômica
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PE	Pernambuco
PEI	Programa de Educação Integral

PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
RCGEM	Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SP	São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO, OBJETIVOS E ETAPAS PRELIMINARES DA PESQUISA.....	13
1.2	ANÚNCIO DA PERSPECTIVA TEÓRICA.....	16
1.3	FONTES DOCUMENTAIS E ASPECTOS METODOLÓGICOS	20
1.4	O PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?..	28
2	O PROJETO DE VIDA NO CONTEXTO NEOLIBERAL DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO	40
2.1	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....	40
2.2	O PROJETO DE VIDA NO CONTEXTO DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL	44
2.3	PROJETO DE VIDA: DISPOSITIVO DE CUSTOMIZAÇÃO CURRICULAR PARA A FABRICAÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL	52
3	O PROJETO DE VIDA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL	65
3.1	CONCEPÇÕES, FINALIDADES E ORIENTAÇÕES DO PROJETO DE VIDA EM DOCUMENTOS OFICIAIS.....	65
3.2	OS LIVROS DIDÁTICOS DE PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO.	72
3.3	A MOBILIZAÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PROJETO DE VIDA	79
3.3.1	Pela redução do mundo do trabalho a espaço de competição	82
3.3.2	Pela legitimação de novos saberes, relações e subjetividades	87
3.3.3	Através de conteúdos textuais, sequências didáticas e atividades	92
3.3.4	Pela produção de novos desenhos de aula e metodologias	96
3.3.5	Através de conteúdos audiovisuais	98
3.3.6	Através de conteúdos iconográficos	101
4	CONCLUSÕES.....	106
	REFERÊNCIAS.....	111
	APÊNDICES	123
	APÊNDICE A – Artigos que embasaram a revisão de literatura, resultado da busca no portal de periódicos da CAPES	123
	APÊNDICE B – Dissertações e teses que embasaram a revisão de literatura, resultado da busca no catálogo de teses e dissertações da CAPES.....	124

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO, OBJETIVOS E ETAPAS PRELIMINARES DA PESQUISA

O Ensino Médio, etapa final da educação básica, tem sido alvo de disputas em torno de suas finalidades, especialmente nas últimas duas décadas. Marcado por constantes reformas, as mudanças curriculares propostas até hoje não foram capazes de solucionar os problemas que permeiam essa etapa.

Em uma perspectiva histórica, o Ensino Médio é marcado pela dualidade: uma educação voltada para o mercado de trabalho para as classes populares, e uma educação que garanta a continuidade dos estudos para as classes mais abastadas. Em alguns cenários da história da educação brasileira, houve uma diminuição dessa dualidade, em outros uma intensificação, mas nunca a sua extinção, pois como aponta Kuenzer (2010, p. 862), a superação da dualidade estrutural não é apenas uma questão pedagógica, “uma vez que é socialmente determinada pela contradição entre capital e trabalho”. Além da dualidade, a exclusão educacional é outra característica que marca a história do sistema educacional brasileiro, em particular o Ensino Médio. Para M. Silva (2020, p. 286), “a desigual inclusão nos níveis escolares, bem como sua distribuição pelo território brasileiro e entre classes sociais e raça/etnia, compõe um quadro histórico de afirmação/negação do direito à Educação”. Como observou a autora, ainda não conseguimos universalizar o acesso ao Ensino Médio. Nem mesmo a Emenda Constitucional 59/2009 (Brasil, 2009) conseguiu incidir sobre os problemas de permanência, conclusão e distorção idade-série que caracterizam esta etapa.

Além disso, nas últimas décadas, o Brasil tem vivenciado mudanças significativas em suas políticas educacionais, resultado, principalmente, de uma nova lógica de funcionamento do Estado que tem se consolidado, pautada por princípios neoliberais que atingem diretamente os investimentos em direitos sociais básicos, entre os quais a educação. De acordo com Souza (2021), essa nova lógica pode ser percebida com a minimização do papel do Estado e a proposta de privatização e mercantilização do público desde o governo Collor de Melo, sendo durante o governo Fernando Henrique Cardoso que este processo tomou amplitude. Em 1995, por meio do Projeto de Reforma do Estado, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado “revelou a intenção de transformar a República Federativa do Brasil em um Estado mais regulador e menos provedor de serviços e bens” (Souza, 2021, p. 46).

Para Laval (2019, p. 19), essas “mutações” nas políticas educacionais atuais fazem parte de uma construção muito bem formulada, na medida em que não é possível identificar as instâncias responsáveis por elas. “O processo é difuso, tem múltiplas plataformas nacionais e internacionais cuja ligação não é clara à primeira vista, utiliza em geral vias técnicas e se apresenta com frequência com as melhores intenções éticas” (Laval, 2019, p. 19). No Brasil, a partir do governo Michel Temer, esse movimento ganhou força, com o apoio de organizações empresariais e de influências internacionais, como o Banco Mundial (BM), na proposta de Reforma do Ensino Médio. Deste modo, as organizações internacionais, além de força financeira, têm tido cada vez mais papel de centralização política e normatização simbólica, devido ao grau de influência que exercem na indução de políticas educacionais e reformas curriculares.

A polarização política foi outro processo que se acentuou no Brasil, principalmente após as eleições presidenciais de 2018, refletindo também no âmbito da educação. O presidente eleito, logo de início deixou claro o projeto de educação que pretendia implementar: livre de “doutrinação ideológica” e focado no ensino das disciplinas básicas e na preparação para o trabalho. A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), aprovada no governo anterior, chegou à fase de implantação dentro deste cenário, difundindo um modelo de educação pautado na flexibilidade curricular, na escolha de percursos formativos e no aumento da carga horária escolar. Laval (2019), sobre as transformações que a escola pública vem sofrendo, destaca que:

O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só têm sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” são as referências do novo ideal pedagógico (Laval, 2019, p. 29).

Foi neste cenário de intensas mudanças na esfera educacional que comecei minha jornada como professora da educação básica. Embora tenha me graduado em Pedagogia anos antes, em 2010, durante oito anos atuei como Pedagoga na área da assistência social, percurso que considero fundamental na formação da visão de mundo que construí e que me possibilitou enxergar de perto quão grave pode ser a falta de acesso a políticas públicas e a direitos básicos, situação que atinge grande parte da população.

Em 2018, iniciei como professora de séries iniciais na rede municipal de General Câmara, Rio Grande do Sul (RS), mesmo ano em que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou a ser implementada. Neste período eu já tinha consciência dos problemas e retrocessos que essa nova política curricular poderia ocasionar, pois sempre procurei manter

uma visão crítica sobre o processo educacional, sabendo das influências externas que perpassam este processo e refletem diretamente na nossa prática e na formação dos estudantes. Com o desejo de cursar o mestrado, e com essas inquietações, me aproximei do grupo de pesquisa “Currículo, Memórias e Narrativas em Educação”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (PPGEdu-UNISC), através do contato com o professor Éder da Silva Silveira. Durante o ano de 2021, buscando interlocuções com as pesquisas que o grupo vinha desenvolvendo, mais voltados à etapa final da educação básica, me chamou a atenção um novo componente curricular que passava a fazer parte do “Novo Ensino Médio”, o Projeto de Vida. Neste ano, me dediquei a uma pesquisa preliminar sobre este tema, fazendo levantamento de documentos que tratassem do novo componente curricular, realizando leituras e exercícios de análises. Posteriormente passei a pesquisar sobre os livros didáticos de Projeto de Vida que compõem o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), fazendo um levantamento dos livros disponíveis, seus conteúdos e temas. Este trabalho caracterizou as etapas preliminares de pesquisa no período de construção de meu projeto de investigação, sendo realizado junto com uma bolsista de iniciação científica do grupo de pesquisa e apresentado no *I Seminário Nacional EMpesquisa – A Reforma Neoliberal do Ensino Médio: Temos Dificuldades para a Escola Pública*, organizado pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 2021. Após a realização deste trabalho, passamos a aprofundar a pesquisa exploratória sobre o Projeto de Vida. Iniciamos um levantamento dos documentos oficiais ligados ao “Novo Ensino Médio” que tratassem deste componente curricular, buscando compreender as suas finalidades, apresentando um resumo no *I Colóquio EMpesquisa*, realizado pelo *Observatório do Ensino Médio*, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e pelo *Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais* (NEPE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em 2021.

Com o início dos estudos no PPGEdu-UNISC, em nível de Mestrado, em 2022, dei continuidade à pesquisa sobre o componente curricular Projeto de Vida no “Novo Ensino Médio”, pois já tínhamos um bom material selecionado, de onde poderíamos aprofundar as análises, e também pelo fato de ser um tema que está em destaque no debate contemporâneo sobre a reforma curricular, oferecendo novas possibilidades de análise.

Diante disso, construímos o seguinte **problema de pesquisa**: Como o Projeto de Vida, instituído como componente curricular do Ensino Médio com a reforma estabelecida pela Lei 13.415/2017, mobiliza a formação do sujeito neoliberal?

A dissertação tem como **objetivo geral**: Explicar como o Projeto de Vida, instituído como componente curricular do Ensino Médio com a reforma estabelecida pela Lei 13.415/2017, mobiliza a formação do sujeito neoliberal.

E como **objetivos específicos**:

- a. Identificar e descrever influências e tendências que contribuem para a compreensão e contextualização do Projeto de Vida e seus sentidos no currículo escolar na contemporaneidade;
- b. Descrever e analisar as concepções, finalidades e orientações do componente curricular Projeto de Vida nos documentos oficiais do “Novo Ensino Médio”;
- c. Dimensionar como os livros didáticos de Projeto de Vida mobilizam a formação dos sujeitos neoliberais (Dardot; Laval, 2016).

1.2 ANÚNCIO DA PERSPECTIVA TEÓRICA

A investigação se ancora na realização de diálogos entre teorias distintas, podendo caracterizar o que Mainardes (2017) identificou como “Teorização Combinada”, denominação utilizada para fazer referência aos casos nos quais teorias e conceitos diferentes são articuladas na composição do quadro teórico e analítico. Os principais eixos teórico-bibliográficos que foram desenvolvidos ao longo da dissertação serão o currículo, o Ensino Médio, a política educacional e o neoliberalismo.

A legislação relacionada ao Ensino Médio contemporâneo aborda em vários momentos a dimensão do Projeto de Vida e apresenta a intenção de que a escola ofereça aos estudantes possibilidades de escolhas alinhadas com seus projetos de futuro. Oliveira (2021, p. 105) destaca a centralidade que este conceito assumiu nas políticas curriculares para o Ensino Médio contemporâneo, “mesmo que nesses documentos não se tenha uma explicitação clara de quais elementos constituem um Projeto de Vida, ou qual conceito poderia ser fixado para defini-lo”.

A Lei 13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 35, § 7º, faz menção aos projetos de vida dos estudantes do Ensino Médio, alegando 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, 2017c).

A BNCC elenca como eixo central para as práticas escolares o Projeto de Vida, relacionado às projeções, desejos e redefinições dos estudantes em relação às suas trajetórias de vida (Brasil, 2018a).

Também o PNLD, por meio do Edital de Convocação nº 03/2019, selecionou dentre os materiais a serem avaliados, coleções de Projeto de Vida, que deveriam estar de acordo com a BNCC e seguir três dimensões: 1) O autoconhecimento: o encontro consigo; 2) Expansão e exploração: o encontro com o mundo e 3) Planejamento: o encontro com o nós (Silva, F.; Morais, 2022). O Guia do PNLD 2021, como aponta Sampaio (2022, p. 2), “ao priorizar material didático para o Projeto de Vida, não apenas o legitima enquanto disciplina curricular, mas também evidencia o projeto de formação objetivada para a juventude brasileira”. Esses materiais, acompanhando o que é pressuposto na BNCC, buscam contemplar, principalmente, reflexões sobre o mundo do trabalho, tema que se mostra central nas discussões que envolvem educação e juventude atualmente.

Importante destacar que a Reforma do Ensino Médio ocorre no mesmo cenário da Reforma Trabalhista, o que permite pressupor que haja uma relação entre “os interesses, os atores e os anseios dos envolvidos nesse processo de modificação na educação juvenil e nas relações de trabalho” (Silva, F.; Morais, 2022, p. 635).

Embora a inserção do Projeto de Vida, enquanto um componente curricular, seja recente no Ensino Médio, a expressão “Projeto de Vida” muito antes já circulava no meio educacional através de institutos ligados ao meio empresarial. Dentre essas organizações, Alves e Oliveira (2020) destacam o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Todos Pela Educação, Instituto Ayrton Senna e Fundação Lemann que atuam através de parcerias público-privadas com secretarias de educação e apresentam grande relevância na “recomendação teórica e prática sobre o Projeto de Vida no Ensino Médio, sobretudo porque foram os mais atuantes na inclusão dessa demanda na BNCC” (p. 28). Além de atuar através das parcerias público-privadas, os representantes deste campo vêm cada vez mais ocupando cargos e posições estratégicas dentro e fora da esfera do governo e influenciando diretamente nos processos e tomadas de decisões.

Neste cenário, é importante refletir sobre o processo da Reforma do Ensino Médio tendo em mente que ele é composto por diferentes políticas, que são formadas por práticas, concepções, valores e intenções de diferentes sujeitos pertencentes a diferentes espaços sociais e educacionais. Essas políticas são codificadas em textos e artefatos, e como apontam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 19):

Falar em decodificação e recodificação sugere que a “formulação” da política é um processo de compreensão e tradução – que obviamente é. No entanto, a elaboração de políticas, ou melhor, a atuação é muito mais sutil e, às vezes mais incipiente do que o puro binário de decodificação e recodificação indica.

Dessa forma, como nos propomos a desenvolver uma pesquisa de base documental, compreendemos que outros textos-documentos, além dos documentos oficiais, também devem ser considerados para a melhor compreensão da política educacional, entre os quais, destacamos o livro didático. Observando o PNL D para o Ensino Médio, a produção e circulação desses materiais podem ser entendidas como outro momento de “atuação” da reforma. Nesse processo participam outros sujeitos (autores de livros, equipes de produção, consultores etc.) e instituições (editoras) que interpretam os sentidos da reforma, traduzindo-a nesses materiais. “Assim, a atuação da política envolve processos criativos de interpretação e reconceptualização – ou seja, a tradução de textos em ação e abstração de ideias políticas em práticas contextualizadas [...]” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 21).

Como Ball, Maguire e Braun (2016) destacam, as políticas não são simplesmente ideias ou ideologias, mas são também muito “materiais”. Elas raramente dizem exatamente o que fazer, por isso estes textos precisam ser interpretados e não simplesmente implementados. Neste sentido, entendemos os livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida como textos e práticas constituintes da política curricular e, dessa forma, também produtores de novos sentidos e significados.

O livro didático faz parte da construção do currículo, portanto deve ser considerado como uma construção sócio-histórica, formada por intenções e realidades oriundas de contextos diversos. Deste modo, não pode ser considerado elemento neutro na transmissão do conhecimento (Moreira; Tadeu, 2011). Os livros didáticos são importantes fontes documentais resultantes de disputas sociais, além de constituírem um currículo escrito. Igualmente, estes materiais não podem ser vistos apenas como veículos de transmissão das políticas curriculares, na medida em que os participantes, na construção do livro didático, podem expressar nos livros suas próprias concepções e finalidades.

As políticas educacionais contemporâneas, que têm sido cada vez mais fundamentadas no neoliberalismo, vêm expressando um novo discurso em torno do campo educacional. Gentili (1996, p. 9) alerta para a importância de “compreendermos o neoliberalismo como um complexo processo de construção hegemônica”.

Isto é, como uma estratégia de poder que se implementa sentidos articulados: por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional, etc. e, por ou através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades (Gentili, 1996, p. 9).

Tais políticas, de acordo com Klaus (2017, p. 347), extrapolam em muito os mercados de bens e serviços e dizem respeito à totalidade da ação humana, “procurando moldar os sujeitos para torná-los empreendedores dispostos a aproveitar as oportunidades de lucro e a entrar no processo permanente de concorrência”.

Quando observamos os conteúdos escolares disseminados por meio das últimas reformas educacionais, percebemos novos investimentos formativos que dão ênfase a aspectos subjetivos dos estudantes. R. Silva e Estormovski (2023, p. 4), a respeito da nova gramática que se estabeleceu em torno do “Novo Ensino Médio”, destacam uma “mobilização articulada de noções como protagonismo juvenil, projetos de vida, educação integral, competências socioemocionais ou mesmo empreendedorismo”. Para o autor e a autora, a composição do currículo do Ensino Médio, com base nessas noções, “torna visível novas nuances dos avanços da neoliberalização da educação em curso em nosso país desde o final da década de 1990” (Silva, R.; Estormovski, 2023, p. 5).

No contexto dessa nova organização social, vemos surgir o investimento na formação de uma nova norma subjetiva que esteja alinhada à sociedade do desempenho. O neoliberalismo, se apresentando com o objetivo de reorganizar a sociedade em todos os seus âmbitos, tem multiplicado seus mecanismos e se utilizado de diversas estratégias buscando um “devir-outro” dos sujeitos (Dardot; Laval, 2016, p. 326). Através desse entendimento, compreendemos que o componente curricular Projeto de Vida tem servido como uma tecnologia pedagógica que visa formar determinado tipo de subjetividade, o “sujeito neoliberal”, conforme denominaram Dardot e Laval (2016).

Nesta dissertação, o “neoliberalismo” será compreendido como um sistema normativo que vem estendendo a sua lógica de funcionamento a todas as esferas da vida e a todas as relações sociais (Dardot; Laval, 2016, p. 7). Conforme os autores, o neoliberalismo “é em primeiro lugar e fundamentalmente uma *racionalidade* e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados” (Dardot; Laval, 2016, p. 15, grifo dos autores). Sua característica principal tem sido a “generalização da concorrência como norma de conduta” (Dardot; Laval, 2016, p. 15). Com o regime de concorrência generalizado ao qual os indivíduos vêm sendo submetidos, característico do neoliberalismo, o “desemprego e a precariedade, a dívida e a avaliação, são poderosas alavancas de concorrência interindividual e definem novos modos de subjetivação” (Dardot; Laval, 2016, p. 9).

O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa (Dardot; Laval, 2016, p. 14-15).

Essa subjetivação neoliberal, de acordo com Dardot e Laval (2016, p. 322), tem produzido um “novo discurso sobre o homem”, uma “nova norma subjetiva” que os autores se referem como o “sujeito neoliberal”, que pode ser considerado o conceito principal deste estudo. Dele emergem categorias de análise que serão desenvolvidas no próximo capítulo.

1.3 FONTES DOCUMENTAIS E ASPECTOS METODOLÓGICOS

Metodologicamente, este é um estudo de abordagem qualitativa que utiliza a análise documental e bibliográfica. Consideramos que a análise documental pode ser uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos” (Lüdke; André, 1986, p. 39). Moraes (2003) aponta que o conjunto de textos que compõe a pesquisa, denominado *corpus*, selecionados e delimitados de forma rigorosa, representam informações válidas e confiáveis.

Os textos são entendidos como produções linguísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em um determinado tempo. São vistos como produtos que expressam discursos sobre fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos que a partir deles podem ser construídos. Os documentos textuais da análise, conforme já afirmado anteriormente, são significantes dos quais são construídos significados em relação aos fenômenos investigados (Moraes, 2003, p. 194).

Com esse entendimento, na primeira etapa da pesquisa, realizamos uma leitura inicial dos documentos oficiais nacionais expedidos pela Ministério da Educação (MEC) relacionados à Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017c) que apresentavam no seu conteúdo o uso da expressão “Projeto de Vida” (2019a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e, 2017a). Nesta etapa preliminar trabalhamos com sete documentos. Depois também foi inserido para a análise o *Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio – RCGEM* (Rio Grande do Sul, 2020), totalizando 8 documentos. Os materiais selecionados estão elencados no quadro abaixo e irão compor o *corpus* documental da pesquisa:

Quadro 1 – Documentos oficiais que tratam sobre o Projeto de Vida

Documento Orientador	
1	BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Diário Oficial da União : seção 1, Brasília, DF, ano 157, n. 66, p. 94-97, 05 abr. 2019.
2	BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União : seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 224, p. 21, 22 nov. 2018.
3	BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.024, de 04 de outubro de 2018. Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018. Diário Oficial da União : seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 193, p. 19-20, 05 out. 2018.
4	BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Diário Oficial da União : seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 132, p. 72, 11 jul. 2018.
5	BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Desafios e Perspectivas no Itinerário de Formação Técnica e Profissional . Brasília, DF: MEC: SEB: SETEC, 2018.
6	BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017. Diário Oficial da União : seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 244, p. 146, 21 dez. 2017.
7	BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União : seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017.
8	RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. Referencial Curricular Gaúcho Ensino Médio . Porto Alegre: Seduc-RS, 2020.

Fonte: sistematização da autora.

Também nesta etapa preliminar da pesquisa foi construída uma tabela no *software Excel* com as seguintes colunas: documento orientador, capítulo/página, citação, unidade de significado e finalidades. Por meio deste instrumento buscamos compreender quais as finalidades do Projeto de Vida expressas nestes documentos. Os resultados da análise irão compor o terceiro capítulo da dissertação.

Ainda nesta etapa fizemos um levantamento dos livros didáticos de Projeto de Vida voltados ao Ensino Médio, disponíveis no *Guia Digital do PNL D 2021* (Brasil, 2021). Como aponta Munakata (2012), o livro didático é uma fonte privilegiada de investigação quando se trata de disciplinas escolares pois contém, por extenso, os conteúdos, além de exercícios e atividades, o que nos permite ter ricas possibilidades de análise e de compreensão do componente curricular investigado. Tendo isso em mente, dos 24 livros didáticos de Projeto de Vida publicados em 2020, selecionamos três títulos que estavam disponíveis virtualmente no site das editoras e que irão compor o corpus documental da investigação. Como requisito para

escolha dos títulos optamos por selecionar aqueles que tiveram o maior número de tiragem, conforme dados disponíveis no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (Brasil, 2024). No quadro abaixo apresentamos os 24 livros de Projeto de Vida publicados, juntamente ao nome da editora e tiragem de cada volume.

Quadro 2 – Tiragem dos livros didáticos de Projeto de Vida

	Editora	Livro	Tiragem
1	Editora FTD S A	Pensar, sentir e agir	1.012.161
2	Editora Ática S.A.	(Des)envolver e (trans)formar – Projeto de Vida	903.317
3	Editora FTD S.A.	#Meufuturo	792.104
4	Editora Ática S.A.	Projeto de Vida: construindo o futuro	571.955
5	Saraiva Educação S.A.	Caminhar e construir – Projeto de Vida	442.485
6	Editora Scipione S.A.	#Vivências – Projeto de Vida	319.593
7	Edições SM Ltda.	Ser Protagonista: Projeto de Vida	302.598
8	Editora Moderna Ltda	Educação para a vida	274.778
9	Editora Moderna Ltda	GPS – Guia de protagonismo no século XXI	207.925
10	Edições SM Ltda.	Jovem protagonista: Projeto de Vida	186.949
11	Editora Moderna Ltda	Se liga na vida	165.168
12	Editora do Brasil S.A.	Ser em foco	158.183
13	Editora Moderna Ltda	Valor de uma voz	153.497
14	Editora Moderna Ltda	Expedição futuro	131.415
15	Editora Moderna Ltda	Você no mundo	110.866
16	DSOP Educação Financeira Ltda	Juventude plural: Projeto de Vida: volume único	90.990
17	Tulipa Editora Eireli	Meu Projeto de Vida: uma aventura entre sonhos e desafios	90.943
18	Joaninha Edições Ltda	Projeto de Vida: vivências e possibilidades	88.721
19	Saraiva Educação S.A.	Tecer o futuro – você, os outros, o mundo ao redor – Projeto de Vida	87.123
20	FBF Cultural Ltda	Planejando a jornada: um guia para seu Projeto de Vida	84.032
21	Kit's Editora Comércio e Indústria Ltda	Projeto de Vida: meu plano em ação	68.166
22	Editora da Ponte Soluções em Educação – Eireli	Projeto de Vida: histórias que inspiram	64.229
23	Michelle Candido da Silva	Eu posso	59.576
24	Hedra Educação Ltda	Projeto de Vida: um projeto vital	52.700

Fonte: elaboração própria com base em dados do FNDE.

Com base nessas informações, selecionamos no quadro a seguir os livros didáticos que serão fonte da investigação:

Quadro 3 – Livros didáticos selecionados para a investigação

Livro	Autor	Editora	Imagem da capa	Forma como a obra será identificada no texto ¹
Pensar, Sentir e Agir	Leo Fraiman	FTD S.A.		Fraiman, 2020 [Editora FTD]
(Des)envolver e (trans)formar – Projeto de Vida	Itale Cericato	Ática S.A.		Cericato, 2020 [Editora Ática]
#Meufuturo	Erlei Sassi Jr. e Fernanda Martins Sassi	FTD S.A.		Sassi Júnior; Sassi, 2020 [Editora FTD]

Fonte: Sistematização da autora.

Com estes materiais também foram organizadas outras planilhas no *software Microsoft Excel* que foram utilizadas no processo de análise dos livros. A primeira planilha foi organizada

¹ Pelas normas da ABNT, bastaria indicarmos sobrenome + ano + paginação (quando for o caso). No entanto, optamos por realizar desta forma para diferenciar das demais citações bibliográficas, realizando um destaque ao leitor afim de que identifique os excertos oriundos dos livros didáticos analisados.

no intuito de compreender a organização geral do livro e foi composta pelas seguintes colunas: livro; autores, informações sobre os autores; estrutura do livro, particularidades do livro em relação aos demais, tiragem e outras informações adicionais sobre a impressão e a circulação da obra. Os dados obtidos a partir desta planilha e as análises dos dados compõe a sessão 3.2 desta dissertação.

Outra planilha foi construída a fim de buscar nos livros didáticos o modo que eles mobilizam a formação de sujeitos neoliberais. A tabela foi composta pelas seguintes colunas: como mobiliza a formação de sujeitos neoliberais; fragmentação/unitarização; categorias emergentes/unidades de significado; categorias teóricas (oriundas do conceito “sujeito neoliberal”).

No quadro a seguir, demonstramos um exemplo de como se deu este processo de análise dos livros didáticos:

Quadro 4 – Exercício de análise dos livros didáticos

Como mobiliza a formação do sujeito neoliberal?	Fragmentação/unitarização	Categorias emergentes/unidades de significado	Categorias teóricas (oriundas do conceito de “sujeito neoliberal”)
Através da promessa de autorrealização (transformação subjetiva)	“Identificar suas forças e suas fraquezas, saber quem você é hoje e quem você deseja ser no futuro são os primeiros passos para a construção de seu projeto de vida” (Fraiman, 2020 [Editora FTD], p. 12).	Futuro	Engajamento
Através de roteiro de atividades	“Com base no exemplo de Hamilton, pesquise e crie um empreendimento que agregue valor social para sua comunidade. Que tal realizar uma apresentação para mostrar aos colegas os seus planos e, ainda, ouvir o deles? Assim, é possível identificar afinidades e definir propostas de trabalhos conjuntos ou de ajuda mútua” (Fraiman, 2020 [Editora FTD], p. 23).	Empreendedorismo	Engajamento
Fomentando concepções sobre o estudante e seu desenvolvimento	“[...] a frustração diante das dificuldades para traçar um projeto de vida a partir de suas próprias escolhas pode desencadear alguns problemas. No entanto, a frustração também pode ser encarada como um aspecto positivo quando gera superação, criatividade . Assim, é importante você refletir sobre as expectativas que tem diante da vida, se elas estão de acordo com sua realidade, se fazem sentido para você e sobre o que tem feito para alcançá-las. Nem sempre você obterá o resultado que deseja; por isso, saber lidar com as frustrações é fundamental para seu desenvolvimento pessoal” (Fraiman, 2020 [Editora FTD], p. 25).	Emoções	Resiliência

Fonte: sistematização da autora.

Este mesmo processo foi repetido a partir da leitura completa de cada um dos livros didáticos. Para esta organização e análise das fontes utilizamos elementos da Análise Textual Discursiva (Moraes, 2003), especialmente no que diz respeito à fragmentação das informações em unidades de significado, categorização, interpretação e escrita.

Primeiramente foi realizada a leitura dos materiais buscando por elementos textuais que demonstrem, através do discurso, relação com o fenômeno investigado. Depois de selecionadas as citações diretas dos textos foram feitas as fragmentações, que são o processo de desmontagem dos textos. Dessa desconstrução surgiram as “categorias emergentes” que foram definidas “em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa” (Moraes, 2003, p.

195). Na coluna “como mobiliza a formação a formação do sujeito neoliberal?”, buscamos relacionar as fragmentações à forma de mobilização utilizada naquele excerto. O conjunto de respostas obtidas neste processo de fragmentação/categorização foram: através de conteúdo iconográfico; através de conteúdo textual; através de sequências didáticas; através de roteiros de atividades, através de conteúdos audiovisuais digitais e recursos online; produzindo novas formas metodológicas e/ou roteiros para reflexão; produzindo novos desenhos de aula; fomentando concepções sobre o estudante e seu desenvolvimento; legitimando determinados saberes; legitimando relações entre economia e cultura; através da promessa de autorrealização (transformação subjetiva) ou trabalhando com competências socioemocionais.

Na etapa seguinte foi realizada a organização da fragmentação destas unidades de significado. Esta organização, segundo Simon (2019, p. 107), ocorre quando estes fragmentos-unidades são agrupados a partir de critérios de semelhança e diferença. Outra etapa foi a da categorização teórica, que é o estabelecimento de relações das unidades definidas no processo inicial da análise com os conceitos e suas subcategorias teóricas. Simon (2019), que empregou a Análise Textual Discursiva em sua tese, observa:

Vale destacar que Moraes e Galiazzi (2016, p. 139)² explicam que, na ATD, a construção das categorias de análise pode ocorrer a partir de duas formas, isoladas ou combinadas. Uma delas é a possibilidade de se trabalhar com categorias previamente definidas, ou seja, “*a priori*”. Outra, a partir de “categorias emergentes” oriundas do processo de sistematização das unidades de significado que são semelhantes, correspondendo a um processo de “organização, ordenamento, agrupamento de conjuntos de unidades de análise” que podem ser realizadas a partir de processos de “comparação e diferenciação de elementos unitários” que irão resultar em um agrupamento de elementos em comum (Simon, 2019, p. 107).

Nesta direção, através do preenchimento da planilha de dados, destacamos as principais categorias que emergiram da análise dos livros que estão representadas na nuvem de palavras a seguir:

² MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. rev. amp. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2016.

Ilustração 1 – Categorias emergentes da análise dos livros



Fonte: organização própria utilizando o *software mentimeter*.

A etapa seguinte da análise se deu pela construção dos metatextos analíticos, que é uma estrutura textual construída por meio das “categorias e subcategorias resultantes da análise” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 53). “Estes metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto, um modo de teorização sobre os fenômenos investigados”. (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 54). Esta etapa foi desenvolvida diretamente no *Microsoft Word*, no arquivo da dissertação, observando a planilha de organização e categorização dos dados.

Uma análise prévia do conjunto de documentos (dispositivos normativos oficiais e livros didáticos) nos permitiu compreender que o componente curricular Projeto de Vida produz um estreitamento de relações entre o campo econômico e o campo educacional. Assim, uma relação entre educação e o campo econômico/empresarial tem se apresentado tanto nos documentos como nos livros didáticos, prioritariamente na formação de sujeitos empreendedores, capazes de se adaptarem a uma realidade caracteriza pela flexibilização das relações de trabalho e pela mobilização de “subjetividades automoldáveis em um cenário de competição permanente e de realização pessoal vinculada ao desempenho e à autossuperação” (Silva, R.; Estormovski, 2023, p. 9).

A dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro, são apresentadas as motivações que me encaminharam para a realização desta pesquisa, uma contextualização sobre o tema, e as etapas preliminares do estudo. Em seguida a apresentação do problema, sucedido pelos objetivos. Logo após, trazemos o anúncio da perspectiva teórica, a apresentação das fontes documentais e os aspectos metodológicos. Finalizamos este capítulo com uma análise sobre as pesquisas e/ou produções já realizadas sobre o tema destacando possíveis lacunas em que essa dissertação possa contribuir para o debate sobre o Projeto de Vida e justificando a presente pesquisa.

No segundo capítulo apresentamos uma contextualização a respeito da Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei 13.415/2017, seguida de uma problematização a respeito da inserção do Projeto de Vida nessa etapa da educação básica, dentro do contexto da racionalidade neoliberal. Finalizando este capítulo, discutimos sobre o papel do componente curricular Projeto de Vida na fabricação de uma nova norma subjetiva alinhada aos interesses do campo econômico, que aqui chamamos de “sujeito neoliberal”, conforme Dardot e Laval (2016).

O terceiro capítulo traz os resultados, buscando dimensionar os sentidos e finalidades do Projeto de Vida, de acordo com os documentos do “Novo Ensino Médio”. Este capítulo também trata sobre o livro didático e seu papel na política educacional e no currículo escolar, trazendo algumas notas históricas sobre o PNLD e, por fim, a discussão sobre como os livros didáticos de Projeto de Vida mobilizam a formação de “sujeitos neoliberais” (Dardot; Laval, 2016).

1.4 O PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

A fim de traçar um percurso sobre a inserção do termo Projeto de Vida no Ensino Médio brasileiro, bem como compreender como o tema vem sendo discutido, foi realizada uma revisão da produção acadêmica sobre a temática. Como instrumento para a revisão bibliográfica utilizamos o Portal de Periódicos e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

O descritor utilizado no Portal de Periódicos da Capes para a busca das produções foi “Projeto de Vida” AND “Ensino Médio”. O operador booleano AND foi utilizado a fim de restringir a pesquisa a trabalhos que tratassem do Projeto de Vida no contexto do Ensino Médio. A abrangência temporal da revisão bibliográfica compreendeu o período de 2011 a 2022. A busca apresentou 91 resultados e foi realizada entre os meses de março e outubro de 2022.

A seleção da produção se deu inicialmente pela leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, sob o critério de aproximação com o tema investigado. Nesse processo, foram excluídos textos da área da saúde e do serviço social. Desta forma, foram selecionados 18 artigos científicos (Apêndice A).

Quanto à busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a partir do descritor “Projeto de Vida”, foram obtidos 459 resultados. Ao utilizar o filtro área do conhecimento com o termo “educação” reduziu-se o resultado para 63 trabalhos. Como o resultado ainda era muito amplo foi inserido o termo “Ensino Médio” (“Projeto de Vida” AND “Ensino Médio”) que resultou em 51 trabalhos, utilizando novamente o filtro área do conhecimento em “educação” restaram 21 textos. Destes 21 trabalhos foi realizada a leitura dos resumos e sumários a fim de

selecionarmos os que tivessem relação com o tema investigado. Depois deste processo, com a exclusão de trabalhos que não tinham aproximação com o que nos interessa aqui, restaram 7 manuscritos a serem analisados (Apêndice B).

Todos os textos selecionados foram lidos na íntegra e analisados com apoio de uma planilha criada no *Microsoft Excel*. Primeiramente foi realizada uma divisão entre artigos científicos e teses e dissertações em duas planilhas distintas, cada planilha foi organizada com colunas com as seguintes informações: ano de publicação, instituição, título, autores, palavras-chave, resumo, fonte de dados, enfoque temático e região.

Com relação ao período de publicação, o maior volume de artigos científicos publicados ocorreu no ano de 2022, quando foram publicados 9 artigos científicos, e no ano de 2021 o maior volume de pesquisas da pós-graduação *strictu sensu*, sendo 3 dissertações e 1 tese.

Rodrigues e Behrens (2022) apontam que o tema em questão já era discutido antes de se tornar uma disciplina específica do Ensino Médio. A partir de suas análises, os autores identificaram que a temática Ensino Médio e Projeto de Vida está entrelaçada e conectada com diversas áreas do conhecimento, como psicologia, administração e economia.

Em sua pesquisa, Alves e Oliveira (2020) apresentam uma importante contextualização da inserção do tema Projeto de Vida no campo educacional, principalmente no Ensino Médio, e salientam que o uso da expressão já circulava na área da Educação muito antes de se tornar um componente curricular. A análise documental apresentada pelas autoras sobre o Projeto de Vida e sua recorrência na educação escolar identificou que o primeiro registro do termo em documentos normativos figura no Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) nº 15/1998, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e cuja relatora foi Guiomar Namó de Melo (Brasil, 1998a; 1998b).

Conforme as autoras destacam, a relação entre o Projeto de Vida e o Ensino Médio também se faz presentes em outras “searas”. O uso do termo aparece em publicações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) desde a Conferência de Jomtien de 1990, “com atualização do discurso e preconização em documentos e estudos voltados para a educação no âmbito mundial, na América Latina ou especificamente no Brasil” (Alves; Oliveira, 2020, p. 23). Também em publicações do Banco Mundial (2018) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) que recomendam o *Projeto de Vida* “como fio condutor de boas práticas na educação da juventude” (Alves; Oliveira, 2020, p. 23).

Por outro lado, Alves e Oliveira (2020) apresentam que o uso da expressão Projeto de Vida aparece também nos campos da educação informal e dos movimentos sociais. Esteves e Oliveira (2022) também contribuem neste sentido, destacando que as discussões em torno do

Projeto de Vida já estavam presentes anteriormente no campo da sociologia da educação/ sociologia da juventude. Também durante o governo Dilma Rousseff, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação publicou no ano de 2013 os cadernos de formação docentes, oriundos do Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio, que já destacava a importância de desenvolver com os jovens sua capacidade de fazer escolhas e constituir, portanto, seus projetos de vida. Tal proposta afirmava que cabia aos docentes a tarefa de serem parceiros e co-construtores desses projetos proporcionando que os estudantes falem de si e de seus projetos.

Diante deste breve retrospecto podemos destacar o que Alves e Oliveira (2020, p. 22) chamam de “processo de metamorfoseamento de alguns termos originários do campo educacional”, como é o caso de Projeto de Vida. A expressão que antes estava relacionada a um campo progressista veio perdendo esta identidade passando a ter o seu significado voltado para um viés economicista.

Alguns autores buscaram em suas pesquisas identificar se há uma definição ou concepção sobre o Projeto de Vida. Dellazzana-Zanon e Freitas (2015) realizaram uma revisão de literatura de artigos sobre Projeto de Vida na adolescência e constataram que a maior parte dos estudos (63,6%), de um total de 22 artigos, não apresentam uma definição explícita sobre o tema, e que quando isso ocorre há uma multiplicidade de definições. Por outro lado, Paiva (2013) discute definições sobre Projeto de Vida em alguns autores, como Velho (1999), que compreende que estabelecer um Projeto de Vida representa a possibilidade de atualizar as potencialidades individuais e elaborar maneiras para atingi-las, levando em consideração as experiências vividas. Paiva (2013) também apresenta a concepção de D’Angelo Hernández (1999), que complementa essa ideia dizendo que a definição de um Projeto de Vida envolve, por um lado, o sujeito como detentor de uma personalidade interna, e por outro lado, o sujeito como indivíduo social que precisa cumprir papéis na sociedade, que está sujeito a normas e tradições culturais. Entretanto, Paiva (2013) destaca a concepção de Dib e Castro (2010), que afirmam que:

[...] se por um lado ter um Projeto de Vida é imprescindível para todo e qualquer ser humano, por outro lado, para o jovem contemporâneo fica cada vez mais difícil de finalizá-lo, pois as variadas possibilidades de escolhas profissionais que aparentemente estão à disposição de todos e o conforto de viver apenas o momento e a falta de perspectivas geram insegurança na definição de seus projetos futuros (Paiva, 2013, p. 19).

Nos primeiros trabalhos publicados sobre o Projeto de Vida e relacionados ao Ensino Médio, como os de Leão, Dayrell e Reis (2011) e Paiva (2013), o tema é tratado enquanto um pressuposto ou princípio e não como um componente curricular. Nestes estudos os autores

propõem problematizar os projetos de vida de jovens do Ensino Médio e as suas relações com a experiência escolar e destacam que, embora a escola seja alvo de grande expectativa para essa construção, há limites em corresponder a essas demandas. Porém, uma interpretação diversa é apresentada por Klein e Arantes (2016) na apresentação de resultados de sua pesquisa, em que 81% dos entrevistados (305 estudantes) consideram que a escola contribui para seus projetos de vida, principalmente por meio de atividades desenvolvidas em sala de aula.

Dos trabalhos analisados, os de Fodra (2016) e Fodra e Nogueira (2017) são os primeiros a abordar Projeto de Vida como um componente curricular. As pesquisas tratam da construção do Projeto de Vida de alunos nas escolas de Ensino Médio do Programa de Educação Integral (PEI) que foi implementado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, em 2012. De acordo com as autoras o foco das ações das escolas envolvidas no programa é a construção do Projeto de Vida dos alunos, “que se materializa nas aulas do componente curricular com o mesmo nome” (Fodra, 2016, p. 8). Fodra e Nogueira (2017) apresentam a visão dos professores da disciplina sobre a construção do Projeto de Vida dos estudantes. De acordo com os professores participantes da pesquisa:

[...] embora os alunos tenham resistência no início, o trabalho com o Projeto de Vida é desafiador, gratificante e contribui com o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos jovens. Eles aprendem que as escolhas do presente interferirão no seu futuro e que a escola pode contribuir nesse percurso e, assim, os estudos passam a ter mais sentido e significado (Fodra; Nogueira, 2017, p. 252).

As autoras destacam que as aulas de Projeto de Vida, no Ensino Médio, visam o despertar do autoconhecimento nos estudantes, sua história de vida e seu percurso escolar, para que consigam perceber seus potenciais e fragilidades e, assim, desenvolver as habilidades que forem necessárias a fim de realizarem seus sonhos e concluírem seus projetos de vida. E, embora o trabalho com o Projeto de Vida no Ensino Médio tenha como foco a escolha de caminhos profissionais e acadêmicos, os temas como “cidadania e valores pessoais e sociais” estão presentes em todas as situações de aprendizagem (Fodra; Nogueira, 2017, p. 259).

Outras pesquisas também tratam da experiência das escolas do PEI desenvolvido no estado de São Paulo. H. Silva (2019) trata da contribuição do componente Projeto da Vida nas Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral da rede estadual; Favacho (2020) analisa as políticas para a escola em tempo integral no Ensino Médio e a sua relação com o mundo do trabalho após a reestruturação do capital, e Barreiros (2021) analisa a relação entre o Ensino Médio público de tempo integral, com o trabalho e com o Projeto de Vida na percepção de jovens mulheres.

Nos trabalhos analisados, notamos que as primeiras análises que tratam do Projeto de Vida como um componente curricular são aquelas que abordam a experiência das escolas do PEI do estado de São Paulo, que teve início no ano de 2012. Já o estado de Pernambuco, de acordo com Anjos (2021, p. 37), que trata em sua pesquisa sobre a experiência das Escolas de Referência em Ensino Médio no Estado de Pernambuco, iniciadas no ano de 2004, destaca o Decreto nº 25.596, de 1 de junho de 2003, que apresenta o Projeto de Vida entre os pressupostos que buscam garantir a autonomia dos educandos como uma política voltada ao protagonismo juvenil. Embora o Projeto de Vida só venha a ser tratado como uma disciplina a partir de 2018, no estado de Pernambuco o tema já era “diluído nas demais disciplinas”, desde 2004.

Muitas pesquisas fizeram referência ao documento *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, produzido pela UNESCO, elaborado por uma Comissão composta por 14 membros de várias regiões do mundo, presidida pelo francês Jacques Delors, entre os anos de 1993 a 1996. Para Fodra (2016, p. 47), o documento é uma referência para o modelo educacional que visa desenvolver “habilidades necessárias para o mundo moderno”, além de que, para a autora, os “Quatro Pilares da Educação” (o aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver) ampliam o autoconhecimento e a visão de mundo dos alunos. Anjos (2021) corrobora destacando que, para uma formação integral dos sujeitos sociais, é fundamental o desenvolvimento de competências relacionados aos “Quatro Pilares da Educação”.

Em contrapartida, Mota (2021, p. 114) defende que para o relatório *Educação: um tesouro a descobrir* a “função social da Educação segue a função de adaptar os indivíduos ao *status quo*, neste sentido confirma-se como uma perspectiva não-crítica de Educação”. Nesse mesmo sentido, Duarte (2001), compreende que o conteúdo e as ideias difundidas pelo *Relatório Jacque Delors* são integrantes de uma corrente educacional contemporânea, que ele chama de pedagogias do “aprender a aprender”. Para o autor, o “aprender a aprender” é apresentado como “uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego”, tratando-se de um lema que representa uma concepção de educação voltada para a capacidade adaptativa dos estudantes (Duarte, 2001, p. 38).

Uma outra característica comum entre os trabalhos analisados é que grande parte associa o Projeto de Vida à formação integral dos estudantes, principalmente fazendo referência à Lei 13.415/2017 que, em seu artigo 35, § 7º, alega:

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, 2017c).

E também à competência geral da BNCC “Trabalho e Projeto de Vida”, que defende:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu Projeto de Vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018a, p. 9).

Oliveira e Silva (2021) observaram que, embora a Lei 13.415/2017 traga em seu texto a formação integral como parte importante na construção do Projeto de Vida dos estudantes, na prática ela esvazia as escolas como espaços de concretização dos desejos juvenis, por ela não obrigar os estabelecimentos de Ensino Médio a ofertarem todos os itinerários formativos. E, ainda que a reforma proponha um extenso currículo para o Ensino Médio, com um grande número de disciplinas, isso não proporciona uma formação mais rica aos estudantes. Para Oliveira e Silva (2021),

[...] na prática, o projeto formativo por ela instaurado não visa a uma formação mais integral dos estudantes, não proporcionará experiências mais enriquecedoras que mudarão de forma positiva a interferência e o papel da escola na construção dos projetos de vida de seus estudantes. Isso só pode acontecer quando a escola incorporar a seu cotidiano uma dimensão menos diretiva e uma postura dialógica, mais respeitadora do pensado e desejado por seus estudantes (Oliveira; Silva, 2021, p. 1269).

Para os autores, essa lacuna tem sido um dos principais fatores para a escola pública se distanciar, cada vez mais, do mundo juvenil e de suas realidades. Nesse sentido, Favacho (2020, p. 16) compreende que o ideário de Educação Integral ligado aos “princípios republicanos e humanísticos se metamorfoseia naquilo que se conhece por Escola Integral, ou Escola em Tempo Integral, um reflexo da hipertrofia da escola que sustenta as bases do Capital Humano”. Para a pesquisadora há distinção entre o conceito clássico de Educação Integral, ligada ao Humanismo, e aquilo que hoje se aplica como Escola em Tempo Integral, que pressupõe um projeto de sociedade ligado ao atendimento de demandas produtivas. Ademais, tal modelo é foco de projetos educacionais no contexto neoliberal que atinge principalmente os países periféricos do mundo capitalista (Favacho, 2020).

Dos trabalhos selecionados, uma quantidade significativa também relaciona a inserção do Projeto de Vida no currículo do Ensino Médio com o estreitamento da influência do campo econômico nas políticas educacionais. Nessa perspectiva, Alves e Oliveira (2020) contribuem assinalando que:

Sabe-se que a concepção de educação condizente com o campo econômico é aquela que prima pela formação do trabalhador e que resulta em lucro e desenvolvimento do país. Trata-se do viés utilitarista de educação, pois esta não é especialmente concebida como possibilidade de formação e de desenvolvimento humano. A educação é compreendida como meio para o alcance de determinados fins (Alves; Oliveira, 2020, p. 22).

As autoras apresentam uma discussão sobre a redefinição do papel do Estado frente às parcerias público-privadas, destacando alguns agentes empresariais que influenciam na educação brasileira. Entendem que são muitas as formas de privatizar a educação, entre elas estão as parcerias com o setor privado, bem como as formas de gerenciamento típicas deste setor incidindo na organização e na gestão escolar. Em sua pesquisa, apontam que se antes a expressão Projeto de Vida estava associada a um trabalho popular com as juventudes, num exercício de projetar o futuro e de pensar a vida coletivamente, nos últimos anos ela passou a adquirir outros significados e contornos, antenados a organismos internacionais e com prescrições de fundações privadas (Alves; Oliveira, 2020).

Bernardes e Voigt (2022) ressaltam que há uma relação entre o componente curricular Projeto de Vida e o conceito de empreendedorismo, que se manifesta a partir de uma lógica neoliberal que busca produzir subjetividades e formas de viver em que os sujeitos sejam “empreendedores de si”, ou seja, consigam ser o instrumento de seu próprio sucesso social e profissional. Outros trabalhos como os de Corrêa, Euclides e Cunha (2022), Lopes (2019), F. Silva e Moraes (2022), Esteves e Oliveira (2022) e Favacho (2020) também destacam o tema do neoliberalismo e sua relação com a ideia de Projeto de Vida no “Novo Ensino Médio”. Lopes (2019, p. 71) enfatiza que “há um conjunto de demandas que incluem o lucro, mas não se limitam a ele, na medida em que se busca formar subjetividades que, na falta de melhor adjetivo, denomino neoliberais”.

A relação entre o componente Projeto de Vida e o trabalho é outro ponto que se destaca nas pesquisas. Fodra (2016) defende que as aulas de Projeto de Vida colaboram para que os alunos vislumbrem um futuro promissor e vê a escola como uma instituição que os apoia na materialização deste futuro. Para a autora, muitos adultos só percebem a importância de uma boa formação depois de ingressarem no mercado de trabalho e sentirem que se tivessem dado continuidade nos estudos poderiam ter obtido maior sucesso profissional.

Paiva (2013) apresenta os dados de sua pesquisa que revelaram que o trabalho tem lugar de destaque no Projeto de Vida dos jovens, que apesar de ter grande influência da mídia e do capital social na elaboração do seu Projeto de Vida, o jovem tem grande contribuição na sua família. Em sua análise, a questão socioeconômica tem um peso muito grande no momento das

escolhas profissionais dos jovens e a escola pouco contribui para a elaboração de seus Projetos de Vida. No Brasil, a descrença no futuro atinge os jovens das classes mais pobres, e estes quase sempre encontram distância entre o que gostariam de ser e aquilo que conseguem ser. Na perspectiva apresentada por I. Silva e Leme (2019), as desigualdades sociais profundas, características do contexto brasileiro, são um desafio para que determinados segmentos da população possam construir seus projetos de futuro. Os jovens das camadas populares brasileiras têm seus modos de ser e de viver afetados por este cenário, pois lhes restam possibilidades limitadas de escolha, contrariando a retórica de “igualdade de oportunidades”, que é base da ideologia meritocrática (Silva, I.; Leme, 2019, p. 83).

Favacho (2020, p. 36) destacou que, como o Projeto de Vida propõe trabalhar a partir dos sonhos dos jovens e que estes sonhos serão “acampados” por meio do protagonismo do próprio jovem de forma autônoma, nisso parece notável a relação entre sonhos e responsabilidades: “A responsabilidade, sob o discurso de autonomia, se traveste em autorresponsabilização e individualizada, permeia a narrativa acerca das particularidades, competências e potencialidades”, observou. Dessa forma, os jovens se tornam parte da solução no cumprimento das exigências do mundo do trabalho, responsabilizando-se também pelo seu possível insucesso (Favacho, 2020).

No conjunto de trabalhos analisados podemos observar posicionamentos divergentes sobre o tema Projeto de Vida. Klein e Arantes (2016, p. 141) compreendem que as experiências escolares podem trazer contribuições para o Projeto de Vida dos estudantes, no entanto apontam que a falta de interesse dos alunos na escola acaba levando muitos a abandonarem os estudos e acrescentam: “muitos desses jovens estão fora da escola não por serem de comunidades pobres e terem de trabalhar, mas sim por não terem interesse nas experiências que vivenciam”. As autoras entendem que a humanidade se constitui por sua capacidade de fazer escolhas que guiam as trajetórias de vida. Portanto, formar o ser humano implicaria considerar seus projetos, vistos como frutos de suas escolhas (Klein; Arantes, 2016). Fodra e Nogueira (2017) também compreendem o Projeto de Vida como uma alternativa para resgatar os valores humanos e projetar um futuro digno e promissor, ampliar os horizontes dos estudantes por meio de um currículo que promova o autoconhecimento e uma aprendizagem vinculada às necessidades e expectativas dos alunos.

Outros trabalhos como os de Fodra (2016), H. Silva (2019), Anjos (2021), Angelo e Costa (2022), M. A. Silva e Danza (2022), Rocha, Brito e Cerce (2022) apresentam interpretações semelhantes sobre o tema. Nesses trabalhos podemos observar a valorização das escolhas individuais dos estudantes, do protagonismo e do autoconhecimento, a preocupação

em preparar os estudantes para um mercado de trabalho instável e competitivo, além da supervalorização do trabalho com Projeto de Vida com os estudantes, destacando principalmente os aspectos positivos deste componente curricular. Os autores parecem corroborar o que preconizam os documentos que foram analisados em suas pesquisas, sendo eles: Documentos normativos do PEI do estado de São Paulo, Documentos oficiais relacionados ao Ensino Médio do estado de Pernambuco (PE), Projeto Político Pedagógico de cinco escolas do município de Petrolina-PE, Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e Lei 13.415/2017. Além das análises documentais, alguns destes trabalhos utilizaram outras fontes de análises como: Entrevistas com professores de história que ministram aulas de Projeto de Vida em escolas do PEI do estado de São Paulo (SP); entrevistas com estudantes do 3º ano do Ensino Médio de Escolas de Referência em Ensino Médio de Petrolina-PE; entrevistas com estudantes matriculados em turmas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio de uma escola particular no Distrito Federal; questionários aplicados a estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Médio da cidade de São Paulo, oriundos de quatro escolas das redes pública e particular.

A maioria dos trabalhos selecionados apresenta críticas quando à inserção do Projeto de Vida do Ensino Médio, 76% do total de pesquisas tem este posicionamento. Paiva (2013) entende que a escola tem um papel importante na construção do Projeto de Vida dos jovens, e que o trabalho se apresenta como uma preocupação central nessa construção. No entanto, destaca que a condição socioeconômica de origem do jovem tem um peso muito grande no momento de suas escolhas profissionais e defende que é preciso que o Ensino Médio tenha sua finalidade voltada não apenas por interesses de mercado e que os currículos contemplem o estudo da ciência, do trabalho como princípio pedagógico e da cultura. Favacho (2020) também compreende que um dos papéis históricos da educação é o de formação para o mundo do trabalho, no entanto, alerta que proposições como as do Projeto de Vida nas escolas, que buscam dar conta da totalidade da vida dos estudantes, são significativas na formação das subjetividades adaptáveis e maleáveis. Nesse sentido, Sampaio (2022) aponta que os objetivos do Projeto de Vida se relacionam à prescrição comportamental e de controle emocional dos estudantes.

I. Silva e Leme (2019), Bernardes e Voigt (2022) e Corrêa, Euclides e Cunha (2022) apontam o caráter meritocrático em que são desconsideradas questões conjunturais que impedem muitos jovens de realizar seu Projeto de Vida.

Alves e Oliveira (2020) salientam que o Projeto de Vida no Ensino Médio tem se mostrado alinhado a prescrições dos organismos internacionais e com os projetos educativos das fundações privadas. Lopes (2019) reitera que essa organização curricular parece querer controlar o futuro dos jovens, bem como F. Silva e Morais (2022), que apontam que a escola

pública passa a ser concebida como um laboratório para a preparação de corpos e de subjetividades consideradas aptas a concorrer a um posto no mercado de trabalho que, por sua natureza, é excludente e desigual.

O conjunto destes trabalhos (76%) utilizaram como principal procedimento de pesquisa a análise de documentos. Os documentos utilizados pelos autores foram: Planos de gestão das três escolas do município de Rio Claro-SP; apostilas de Projeto de Vida e material orientador do PEI do estado de São Paulo; documentos normativos emitidos pela Secretaria Estadual do Estado de Mato Grosso (MT); BNCC; Lei 13.415/2017; Resolução CNE/CEB nº 3/2018 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio); documentos emitidos por organismos multilaterais que tratam sobre o Projeto de Vida; livros didáticos do componente Projeto de Vida *Expedição futuro* (editora Moderna), *Pensar, Sentir e Agir: Ensino Médio* (editora FTD), *Projeto de Vida: um projeto vital* (editora Hedra) e *Planejando a jornada: um guia para seu Projeto de Vida* (editora Evoluir); documentos norteadores da disciplina Projeto de Vida do Programa Escola Viva do Governo Estadual do Espírito Santo (ES); Caderno Estruturante 1 do Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio; orientações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (MG) acerca da implementação do componente curricular do “Novo Ensino Médio” – Projeto de Vida.

Como podemos observar, o livro didático foi um tipo de fonte pouco explorada, sendo que apenas 2 dos trabalhos selecionados utilizaram este recurso como fonte de pesquisa. Após a finalização da revisão de bibliográfica, também foi publicado o artigo de F. Silva e Morais (2022), que utilizou três coleções didáticas de Projeto de Vida pertencentes ao PNLD como fonte de análise. Como já mencionado, na presente pesquisa destacamos o livro didático como uma importante fonte documental. Nesse sentido, concordamos com Bittencourt (1993, p. 1) quando aponta a importância de pensar o livro didático de forma ampla, refletindo sobre o seu papel na construção do saber escolar, que por sua natureza, deve ser considerado “em um conjunto mais geral no qual aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos se articulam, conferindo-lhe uma dimensão específica”. Além disso, em nossa pesquisa, buscaremos desvelar como estes materiais, através de seu conteúdo, servem para mobilizar a formação de sujeitos neoliberais.

Outras fontes de análise também foram utilizadas nas pesquisas selecionadas, sendo elas: Relatos de alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola estadual na Baixada Fluminense-Rio de Janeiro (RJ); questionário e entrevista com alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Técnica Estadual pernambucana em Recife-PE; depoimentos de estudantes de 2º ano do Ensino Médio de três escolas do município de Rio Claro-SP, sendo uma da rede

privada, uma da rede estadual e outra de Ensino Médio regular e técnico concomitante ou sequencial; observação de aulas da disciplina de Projeto de Vida dos estudantes da 2ª série do Ensino Médio e de estudantes da 3ª série do Ensino Médio do PEI do estado de São Paulo; observação de aulas, entrevista com professores e questionário respondido por alunos da disciplina Projeto de Vida na Escola Estadual Professor Rafael Rueda em Cuiabá-MT; relato de alunas cursando a 3ª série do Ensino Médio em duas escolas da cidade de Santos-SP pertencentes ao PEI; narrativas autobiográficas obtidas em entrevista individual com quatro estudantes de famílias de baixa renda de Belo Horizonte-MG.

Com relação à região em que as pesquisas foram desenvolvidas, destaca-se a região sudeste do país, onde foram realizadas 15 (60%) das 25 pesquisas analisadas. Da região sul, há somente o artigo de Bernardes e Voigt (2022) que trata da relação do Projeto de Vida com o empreendedorismo no Ensino Médio no estado de Santa Catarina (SC). Do estado do Rio Grande do Sul não foi localizado nenhum trabalho até a data em que a busca nos portais foi finalizada, isto é, até agosto de 2022. No entanto, no início do ano 2023, foi publicado o artigo de R. Silva e Estormovski (2023), intitulado *Projetos de vida e a fabricação de subjetividades monetizáveis: uma crítica curricular ao Novo Ensino Médio no Sul do Brasil*, que trata sobre as concepções de Projeto de Vida contidas em documentos que são referência para o “Novo Ensino Médio” nos estados da região Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul).

Finalizando a análise das produções foi possível observar que o tema Projeto de Vida no “Novo Ensino Médio” nas pesquisas acadêmicas ainda está sendo aprofundado, principalmente por ser se tratar de um assunto bastante atual no debate educacional. Nas primeiras pesquisas selecionadas (entre 2011 e 2017) há uma diversidade de posicionamentos e interpretações a respeito do tema. Por outro lado, as publicações mais recentes (entre 2018 e 2022), mesmo adotando diferentes referenciais teóricos e epistemológicos, mostram um posicionamento crítico frente ao Projeto de Vida no Ensino Médio. Nota-se também que, no decorrer do tempo, ocorreram mudanças significativas com relação à inserção do Projeto de Vida no Ensino Médio brasileiro e que houve certo deslocamento de sentido empregado ao termo no contexto da reforma.

Diante disso, compreendemos que a presente pesquisa contribui com uma investigação sobre as finalidades do componente curricular Projeto de Vida a partir da análise de livros didáticos publicados, fonte que foi pouco explorada nas pesquisas selecionadas. Pensamos que o debate sobre o Projeto de Vida no “Novo Ensino Médio” é fundamental, pois ele vem ocupando importante espaço no currículo dessa etapa.

No que já foi discutido até aqui, fica evidente que o componente curricular Projeto de Vida, no âmbito da Reforma do Ensino Médio, representa o que R. Silva e Estormovski (2023) sinalizaram: uma tecnologia pedagógica neoliberal que mobiliza a formação de subjetividades monetizáveis, trazendo implicações na formação dos estudantes. Mas, como ocorre essa mobilização? Como ela se materializa nos documentos oficiais e nos livros didáticos? Em que medida esses dispositivos expressam ou fomentam as características da fabricação do sujeito neoliberal? Outras categorias ou características desta fabricação, para além das que foram citadas na obra de Dardot e Laval (2016), estariam sendo mobilizadas nas fontes de pesquisa que compõem o nosso corpus documental? Como os documentos oficiais e os livros didáticos selecionados podem contribuir com o debate teórico provocado por estes autores? Por estes motivos, queremos contribuir neste debate, buscando apresentar interpretações que possam auxiliar na compreensão do tema e no conjunto de análises críticas ao “Novo Ensino Médio”.

2 O PROJETO DE VIDA NO CONTEXTO NEOLIBERAL DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo apresentaremos uma breve contextualização sobre a implementação da Reforma do Ensino Médio, destacando aspectos contraditórios que permearam o processo. Em seguida trataremos sobre o Projeto de Vida, buscando compreender quais aspectos contribuíram para que ele passasse a ocupar papel importante nas políticas curriculares para o Ensino Médio na atualidade. O capítulo está relacionado ao primeiro objetivo específico da investigação, que se propõe a identificar e descrever influências e tendências que contribuem para a compreensão e contextualização do Projeto de Vida e seus sentidos no currículo escolar na contemporaneidade. Buscaremos apresentar as correlações entre o tipo de formação proposto por este componente curricular e a “fabricação do sujeito neoliberal”, refletindo sobre os desdobramentos dessa formação para o contexto escolar e para as juventudes (Dardot; Laval, 2016, p. 321).

2.1 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Para compreendermos a inserção do componente curricular Projeto de Vida no Ensino Médio é imprescindível, antes, situarmos o contexto em que isso ocorre, que é o contexto do “Novo Ensino Médio”. Após o golpe contra a Presidenta Dilma Rousseff em 2016, uma das primeiras medidas tomadas pelo então presidente Michel Temer foi a de mudar estruturalmente o currículo dessa etapa da educação básica. Por meio da Medida Provisória (MP) nº 746, apresentada em 22 de setembro de 2016, que posteriormente converteu-se na Lei 13.415/2017, a reforma reestruturou o Ensino Médio brasileiro (Brasil, 2017c, 2016). Ela, no entanto, não deve ser reduzida a uma reforma curricular, conforme esclareceu Mônica Ribeiro da Silva, em entrevista aos professores Altair Alberto Fávero e Éder da Silva Silveira:

A Reforma do Ensino Médio não pode ser reduzida a uma reforma curricular. O Novo Ensino Médio decorrente da Lei 13.415/17 alterou os artigos 35 e 36 da Lei 9.396/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). A Lei 13.415/17 reduziu a formação geral básica que era de 2.400 horas para no máximo 1.800 horas. O restante da carga horária ficou destinada aos chamados Itinerários Formativos que, pela Lei, seriam relacionados às quatro áreas do conhecimento ou a uma formação técnica profissional. A Lei estabeleceu que apenas Língua Portuguesa e Matemática são disciplinas obrigatórias em todos os anos do Ensino Médio. Uma língua estrangeira é obrigatória (Inglês), mas não há carga horária mínima estabelecida. A Lei 13.415/17 também retirou a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia, estabeleceu que parte da carga horária pode ser ofertada à distância (EaD). E, ainda, que podem ser feitas parcerias com instituições privadas para ofertar a carga horária

EaD ou para itinerário de formação técnica e profissional. Para este itinerário ficou definido, ainda, que pessoas sem formação apropriada podem ser docentes, utilizando-se para isso o artifício do “notório saber”. A reforma traz, portanto, alterações curriculares, mudanças significativas nas formas de oferta e a possibilidade de recursos públicos serem transferidos para a iniciativa privada com vistas à oferta de parte da carga horária do Ensino Médio (Silva, M., 2023a, p. 6-7).

Como observou a pesquisadora, dentre as proposições apresentadas na Lei 13.415/2017 estava a divisão do currículo em duas partes, uma voltada para o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (até 1.800 horas) e outra para uma parte diversificada, organizada em itinerários formativos, “que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 2017c).

A Lei (Brasil, 2017c) também trata sobre a ampliação progressiva da carga horária mínima anual do Ensino Médio para 1.400 horas e da obrigatoriedade dos sistemas de ensino de oferecer 1.000 horas anuais no prazo máximo de 5 anos a contar de março de 2017. Além disso, a Lei também possibilita parcerias com o setor privado para a oferta do itinerário de formação técnica e profissional, e torna obrigatória nos três anos do Ensino Médio apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (Silva, M.; Araújo, 2021, p. 6).

Alvo de críticas desde a sua concepção, a reforma foi motivo de protestos por parte de estudantes, educadores e de diversos setores da sociedade que alertavam sobre os problemas da mudança apresentada. Mesmo assim, com a justificativa de atender aos interesses dos estudantes e tornar o currículo mais atraente, a reforma não só foi aprovada, transformando a MP em lei, como foi acrescida de “outros dispositivos que corroboram com a interpretação de que essa reforma comporta sérios prejuízos formativos à juventude brasileira” (Silva, M.; Araújo, 2021, p. 7).

O modo de implantação da reforma, que se deu através de MP, de acordo com Gonçalves (2017, p. 134), “evidenciou a postura antidemocrática do governo, pois não foi dada oportunidade de diálogo e discussão, uma vez que a MP tem efeito imediato, precisando ser aprovada pelo Congresso Nacional em até 120 dias”. Além disso, a proposição não levou em conta as produções feitas em âmbito acadêmico sobre a etapa do Ensino Médio e que se opuseram à reforma, assim ficando explícito um desrespeito aos interesses dos setores populares e de suas demandas, e um alinhamento aos interesses da elite brasileira.

Silveira, Ramos e Vianna (2018, p. 115) alertaram, em relação à Reforma do Ensino Médio, que a mesma se trata de uma “política educacional regulatória, isto é, de uma política de intervenção em processos formativos que, explícita ou implicitamente, está ligada ao projeto

de poder que a fundamenta”. Além disso, para compreendê-la, é importante reconhecer que o Estado brasileiro vem cada vez mais organizado dentro de uma lógica neoliberal, e que a Reforma do Ensino Médio está relacionada a um conjunto de outras reformas, como a trabalhista e a previdenciária, e ao congelamento dos investimentos públicos em direitos sociais básicos, como saúde, educação e seguridade social, dado através da Emenda Constitucional nº 95. “Ou seja, é fundamental reconhecer o contexto de intensificação da flexibilização, da precarização e da exploração da classe trabalhadora” (Silveira; Ramos; Vianna, 2018, p. 115).

Embora o discurso apresentado pelos reformados fale de um “Novo Ensino Médio”, as justificativas iniciais dos propositores demonstram a forte relação da reforma com as normativas curriculares da década de 1990. De acordo com M. Silva (2018), dentre os argumentos apresentados estava a intenção de diminuir o número de disciplinas, já que grande parte não estariam adequadas ao mundo do trabalho, e a ideia de divisão em opções formativas por área do conhecimento ou formação técnico-profissional, pressupostos que estariam alinhados com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da articulação aos “quatro pilares da educação” de Jacques Delors.

A possibilidade de escolha por parte dos estudantes para cursar um determinado itinerário formativo é outro engodo que compõe a reforma. Conforme já mencionamos, a própria Lei 13.415/2017, em seu artigo 4º, traz que os “itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 2017c). Nesse sentido, não há garantia de que o estudante poderá escolher, já que a oferta ocorre de acordo com as possibilidades dos estados, redes e instituições de ensino que definirão quais itinerários serão oferecidos. Mesmo que o texto da Lei 13.415/2017, em seu artigo 35, § 7º, diga 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, 2017c), como poderá o estudante fazer escolhas alinhadas ao seu Projeto de Vida, se não há obrigatoriedade da oferta em todos os estabelecimentos de ensino? E para muitos jovens a possibilidade de cursar o itinerário em outra escola, que seria uma alternativa, é totalmente inviável. Para M. Silva (2018), essa impossibilidade se constitui como uma negação ao direito de uma formação básica e comum para todos, como estava previsto na LDB, e resulta no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais.

A atual reforma também parece ignorar aspectos problemáticos com relação ao Ensino Médio, como a falta de estrutura das escolas, a desvalorização dos profissionais da educação, a

falta de investimentos e se volta principalmente para questões de organização curricular e inclusão/exclusão de disciplinas e conteúdos. Krawczyk e Ferretti (2017, p. 35) lembram que “o currículo se destina à produção de determinados efeitos de duplo alcance”.

No plano imediato visa aos sujeitos a que imediatamente se refere (as crianças, os jovens e os/as docentes), bem como à escola. Mas, no plano remoto, pretende contribuir para a constituição da sociabilidade própria à organização da sociedade brasileira, que é capitalista e, portanto, para a produção, seja de bens e serviços, seja da força de trabalho que lhe convém, por meio da difusão e inculcação dos valores sociais e culturais que fortalecem tal forma de produção, tendo em vista a acumulação do capital (Krawczyk; Ferretti, 2017, p. 35).

Na Lei 13.415/2017 também fica determinado que “o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos” (Brasil, 2017c). Seguindo a normativa, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio foi aprovada em dezembro de 2018, apresentando um conjunto de competências gerais e outro de competências específicas para cada área do conhecimento ou disciplina. De acordo com M. Silva (2018, p. 15), “o documento recupera a proposição dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais da década de 1990, evidenciando a retomada de um discurso interrompido e amplamente criticado”.

A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia (Silva, M., 2018, p. 11).

Compõe também o cenário do “Novo Ensino Médio”, a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018c). O documento se alinha à BNCC (Brasil, 2018a), bem como a Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017c), valorizando o desenvolvimento de competências e enfatizando a importância de uma organização curricular que contemple as necessidades do projeto de vida dos estudantes. Para Oliveira (2021, p. 104), o Projeto de Vida e a formação integral “são considerados princípios do Ensino Médio, dado o grau de importância que estes exercem na organização curricular desta etapa da Educação Básica”.

O Projeto de Vida é evidenciado nos principais documentos normativos que compõem a reforma do Ensino Médio. A Lei 13.415/2017, em seu § 7º, traz que o currículo do Ensino Médio deverá “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, 2017c). No entanto, é com a aprovação da BNCC e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de 2018 que o Projeto de Vida ganha maior destaque dentro da reforma curricular.

De acordo com Jakimiu (2022, p. 9), o Projeto de Vida é mencionado 17 vezes na BNCC e aparece como: “1) constitutivo de uma das competências gerais da Educação Básica, 2) parte da ‘formação integral’, 3) elemento formativo, 4) integrativo da finalidade do ‘Ensino Médio na contemporaneidade’”. Na Resolução nº 3/2018 (DCNEM), o “Projeto de Vida é apresentado como princípio específico do Ensino Médio (art. 5º), como parte constitutiva do conceito de formação integral (art. 6º) e como estratégia pedagógica (art. 27º)” (Jakimiu, 2022, p. 10).

Tendo em mente o papel relevante do Projeto de Vida no “Novo Ensino Médio”, na próxima seção deste capítulo buscaremos desvelar de que forma o Projeto de Vida foi ocupando espaço nas políticas educacionais contemporâneas voltadas a última etapa da educação básica.

2.2 O PROJETO DE VIDA NO CONTEXTO DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL

O debate sobre o Projeto de Vida está presente de forma contundente nas reflexões sobre as políticas curriculares para o Ensino Médio na atualidade. Embora seja recente no Ensino Médio como uma disciplina, a expressão “Projeto de Vida” já circula no meio educacional há algumas décadas, assumindo diferentes conceitos e sentidos. Alguns termos originários do campo educacional, como é o caso do Projeto de Vida, passaram, como já mencionamos, pelo que Alves e Oliveira (2020, p. 22) chamam de “metamorfoseamento”. Para as autoras, a aproximação do campo econômico com o campo educacional contribuiu para esse processo de mudança de sentido de alguns termos e conceitos. Neste sentido, o Projeto de Vida perdeu sua identidade progressista, adquirindo um sentido hegemônico voltado para o viés do campo econômico, compondo um processo de consolidação de uma gramática formativa que estaria ancorada em uma economia moral (Silva, R.; Estormovski, 2023; Safatle; Silva Júnior; Dunker, 2021). Nos últimos anos, “o investimento sobre as emoções adquiriu uma ênfase significativa – nunca se falou tanto em extroversão, resiliência, empatia, abertura ao novo, engajamento etc.” (Silva, R.; Estormovski, 2023, p. 6).

Laval (2019, p. 68) aponta que as instituições escolares passaram por uma verdadeira “transferência terminológica”, que preparou as reformas de inspiração liberal. Esse “novo idioma da escola” permitiu que essas instituições se colocassem simbolicamente na esfera de uma lógica gerencial, “favorecendo assim a interiorização de novos objetivos e a constituição

de novas identidades profissionais” (Laval, 2019, p. 69). Deste modo, é importante refletirmos sobre o destino de um termo como “serviço”, buscando desvendar as mudanças de sentido que sofreu. Nesse sentido, entendemos que o uso de algumas expressões, como é o caso do projeto de vida, contribuem na formação de um consenso favorável à implementação de um projeto de educação neoliberal. Essa mudança de sentido que podemos perceber com relação ao projeto de vida pode ser um exemplo deste processo de alteração de sentido e significado de conceitos e termos que ocorre no meio educacional. Por esta razão, identificar algumas características que marcaram certa ambivalência nos sentidos já atribuídos ao projeto de vida no campo educacional é uma atitude necessária para que haja condições de possibilidade de disputa pelo seu sentido crítico, para uma formação humana que não se reduza à fabricação de sujeitos neoliberais.

Uma contribuição nesta direção é apresentada por Alves e Oliveira (2020, p. 23), quando explicam que antes da atual Reforma do Ensino Médio a expressão projeto de vida já ecoava “nos campos da educação informal e dos movimentos sociais, em especial os rurais, como o Movimento dos Sem Terra (MST)”. Segundo as autoras, também no campo religioso, especificamente na igreja católica, há registros de 1998 da elaboração do Plano Trienal (1999-2001) pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), onde consta o trabalho com Projeto de Vida voltado para a Pastoral da Juventude, no viés da Teologia da Libertação. Além disso, a expressão também pode ser identificada nos registros das discussões da Constituinte de 1988, “quando educadores progressistas debateram sobre politecnia e recorreram ao Projeto de Vida como uma estratégia de formação da e para a juventude” (Alves; Oliveira, 2020, p. 23). Também destacamos a sua ligação com um campo progressista da educação, sendo utilizada para um “trabalho popular com a juventude, um exercício de projeção de futuro” para pensar a vida também de forma coletiva e não somente individual (Alves; Oliveira, 2020, p. 32).

Como podemos observar até aqui, a expressão projeto de vida não é nova neste momento em que aparece como uma disciplina do currículo escolar. No entanto, especialmente a partir dos anos 1990, podemos notar uma aproximação do Projeto de Vida com o campo econômico e empresarial. Este período, como lembra M. Silva (2018, p. 7), é marcado por disputas acirradas quanto às finalidades do Ensino Médio, por conta disso, perguntas em torno de “qual Ensino Médio” e “para quem” ocuparam a cena dos marcos normativos e das ações do executivo federal nesta época. No Parecer CNE/CEB nº 15/1998, que definiu as Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, cuja relatora foi Guiomar Namó de Melo³, ficou nítida uma mudança de sentido no uso do termo:

Do ponto de vista legal não há mais duas funções difíceis de conciliar para o Ensino Médio, nos termos em que estabelecia a Lei nº 5.692/71: preparar para a continuidade de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão. A duplicidade de demanda continuará existindo porque a idade de conclusão do ensino fundamental coincide com a definição de um **Projeto de Vida, fortemente determinado** pelas condições econômicas da família e, **em menor grau, pelas características pessoais**. Entre os que podem custear uma carreira educacional mais longa esse projeto abrigará um percurso que posterga o **desafio da sobrevivência material** para depois do curso superior. Entre aqueles que precisam arcar com sua subsistência precocemente ele demandará a **inserção no mercado de trabalho** logo após a conclusão do ensino obrigatório, durante o Ensino Médio ou imediatamente depois deste último (Brasil, 1998b, p. 26, grifo nosso).

Como podemos notar, na década de 1990, as características pessoais tinham um peso menor naquilo que se concebia como Projeto de Vida, diferente da atualidade em que os atributos pessoais, como as competências socioemocionais, são um dos principais focos do trabalho com Projeto de Vida.

M. Silva e Abreu (2008, p. 524) observam que na década de 1990, o Brasil passou a viver um contexto de reformas substanciais em suas políticas educacionais. Tanto que, neste período, é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Brasil, 1996) e são desenvolvidas pelo Ministério da Educação diversas ações que “tomam por objeto as mudanças curriculares e a organização geral da escola”.

A reforma educacional empreendida naquela década, de acordo com M. Silva e Abreu (2008, p. 524), tem “uma de suas raízes fincada na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, em março de 1990, da qual resultou, no país, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)”. Essa Conferência contou com a participação de 155 países e traçou os rumos que os países com os piores indicadores educacionais do mundo, estando entre eles o Brasil, deveriam tomar em relação à educação. Este evento foi

³ Foi secretária municipal de educação de São Paulo (1982-85) e uma das figuras mais expressivas na formulação de dispositivos normativos para as reformas educacionais dos anos 90. Em 1986 elegeu-se deputada estadual em São Paulo (PMDB). De 1993 a 1996 foi especialista em educação no Banco Mundial e no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), em Washington de onde voltou para assumir a direção executiva da Fundação Victor Civita e o cargo de conselheira do CNE na Câmara de Educação Básica. Neste último cargo foi relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998 e teve papel decisivo na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação do Professor da Educação Básica em Nível Superior (2002). Foi membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (2010-2021), tendo sido Presidente desse Colegiado por duas vezes (2012-2014 e 2014-2016). É membro do Conselho Municipal de Educação de São Paulo (2022); Diretora da Escola Brasileira de Professores (2000-até o presente); e Membro da Academia Paulista de Educação (2018) e da Academia Brasileira de Educação (2012) (São Paulo, 2022).

convocado pela UNESCO, UNICEF e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (Silva, M.; Abreu, 2008).

Desde a Conferência de Jomtien, a UNESCO e outros agentes internacionais, como o BID e o Banco Mundial, têm recomendado “o Projeto de Vida como fio condutor de boas práticas na educação da juventude” (Alves; Oliveira, 2020, p. 23). M. Silva e Abreu (2008, p. 526) destacam que o Banco Mundial, ao longo dos anos 1990, incorporou em sua agenda os objetivos traçados na Conferência de Jomtien, produzindo o documento *Prioridades y estrategias para la educación*, que foi publicado em 1995, destacando a importância da adequação da educação aos imperativos das mudanças econômicas, que são fruto da globalização e do processo de reestruturação social e produtiva. No Brasil, essa publicação orientou a implementação de sistemas de avaliação que estiveram atrelados ao processo de reforma curricular.

Cabe aqui salientar a importância do Banco Mundial no processo que Spring (2018, p. 135) chama de “economização da educação”, que tem se concentrado nos países mais pobres do mundo. Para o autor, as preocupações do Banco Mundial vão muito além da preparação de força de trabalho para contribuir com o crescimento econômico, mas visa também a propagação da filosofia desenvolvimentista do Banco, inclusive promovendo mundialmente cursos sobre economia da educação que visam incentivar líderes educacionais a usarem ferramentas e conceitos econômicos nas tomadas de decisões visando reformas na educação. Outro organismo que influenciou neste processo de reforma foi a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), que afirmava, desde o início da década de 1990, a necessidade de se adequar a educação ao processo de reestruturação produtiva (Silva, M., 2003).

É clara nas determinações da CEPAL e do Banco Mundial a orientação de que a reforma educacional curricular deveria ocorrer precipuamente com o fim de adaptar a formação escolar às supostas demandas do setor produtivo. Isso contribuiu para um movimento no qual a extensão das mudanças econômicas extrapolasse o campo da produção e se configurasse em reestruturação geral de toda a sociedade (Silva, M., 2003, p. 171).

Entre os anos de 1993 e 1996, a UNESCO, demonstrando preocupação em torno das mudanças na educação, foi responsável pela produção do *Relatório Delors*, coordenado pelo francês Jacques Delors em conjunto com a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. O relatório foi publicado no Brasil com o título de *Educação: um tesouro a descobrir*. Dentro as diversas orientações apresentadas no relatório, está a de que a educação deve voltar-se para o pluralismo e para a tolerância que desencadeará uma barreira contra a

violência. “Assinala que, para isso, deverá sustentar-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos (viver com os outros) e aprender a ser” (Silva, M., 2003, p. 172). Duarte (2001), em sua análise sobre o *Relatório Jacques Delors*, apresenta críticas ao documento, principalmente ao caráter adaptativo da pedagogia proposta por ele.

Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (Duarte, 2001, p. 38).

Não por acaso, temos visto defensores da atual reforma que apoiam a inserção do Projeto de Vida no currículo no Ensino Médio, como Fodra (2016) e Fodra e Nogueira (2017), considerarem o documento uma referência para o modelo educacional que visa desenvolver habilidades necessárias para o mundo moderno. Na mesma direção, Anjos (2021) defende que para uma formação integral dos sujeitos sociais é fundamental o desenvolvimento de competências relacionadas aos “Quatro Pilares da Educação”.

Neste relatório, também é demonstrada a preocupação com as incertezas em relação ao futuro do trabalho, por isso a importância de uma educação que se volte para o desenvolvimento de competências. O crescimento do trabalho informal e a “desmaterialização” das grandes economias mundiais levam os “propositores da educação para o século XX, a tomar como uma de suas referências as mudanças ocorridas e ainda por ocorrer na relação capital-trabalho” (Silva, M., 2003, p. 172). Conforme M. Silva (2003, p. 173), vemos nessas competências exigidas pelo mercado de trabalho, a centralidade em características subjetivas denominadas “saber-ser” que se aliam ao “saber-fazer” e produzem um trabalhador que comporte qualidades como: “capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos” (Delors, 1996, p. 94).

Voltando à década de 1990, muitas daquelas orientações relacionadas à organização de um currículo por competências foram incorporadas pela política educacional brasileira, que ao longo daquela década passou por processos de reformas educacionais curriculares. Lembremos que, em 1999, o MEC publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), organizado por áreas, e definindo “competências e habilidades” para cada área/disciplina. Além disso, no mesmo ano, foram publicadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional. M. Silva (2003) referindo-se a estas reformas, destacou: “as bases para essa reforma foram sendo traçadas, como é possível constatar, a partir

de uma intensa interlocução entre os atores locais e as agências internacionais” (Silva, M., 2003, p. 174).

Nessa esteira, no ano de 2010, o BID em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)-MEC, publicou o trabalho *Melhores práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil*, que destaca o trabalho com Projeto de Vida e recomenda o desenvolvimento desse trabalho em demais escolas. Na referida pesquisa foram investigadas 35 escolas de 4 unidades federadas: Acre, Ceará, Paraná e São Paulo. A escolha das escolas ocorreu com base na indicação das Secretarias de Educação, de instituições que desenvolvessem “algum programa ou projeto inovador que explicasse o desempenho dos alunos nas avaliações estaduais e nacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), bem como as taxas de aprovação satisfatórias” (Alves; Oliveira, 2020 p. 25). No texto destacam-se experiências que fazem articulação com a educação profissional, como o Ceará, que desde 2015 estabeleceu parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, e destaca como um dos eixos centrais da educação profissional a articulação “com a construção de um Projeto de Vida” (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2010, p. 220).

A experiência desenvolvida pelo ICE, que se deu inicialmente em Pernambuco na oferta do Ensino Médio de tempo integral, de acordo com Alves e Oliveira (2020, p. 26), é elogiada e recomendada em diversos documentos, de fontes variadas, como uma “proposta curricular inovadora, calcada no protagonismo juvenil e no Projeto de Vida dos alunos, cofinanciada por empresários brasileiros e desenvolvida sob a forma de parceria público-privada”. O BID, no ano 2000, em parceria com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), divulgou um estudo sobre o Ensino Médio brasileiro, com o título *Educação secundária no Brasil: chegou a hora*, e nele já mencionava a participação de parcerias público-privadas na oferta do Ensino Médio como uma via importante na construção de uma educação secundária mais efetiva. Também no ano 2000, recomendando e ressaltando as experiências desenvolvidas por alguns agentes econômicos, como o ICE e o Unibanco, o BIRD publicou o relatório *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda (2011-2020)*. Este relatório, embora aborde o caso brasileiro, não está disponível em língua portuguesa. Nele “recomendam-se a organização de currículos por competências, a redução no número de disciplinas no currículo do Ensino Médio, a eliminação gradativa da oferta de Ensino Médio noturno e a criação de parcerias público-privadas” (Alves; Oliveira, 2020, p. 26). É importante

destacar as recomendações sobre as parcerias público-privadas⁴ nestes documentos, pois através disso podemos compreender “como o empresariado passou a ocupar papel de destaque na educação brasileira”, para isso também “temos que partir do ponto de que, no Brasil, o próprio Estado viabiliza a participação destes agentes [...]” (Silveira; Souza; Vianna; Almeida, 2022, p. 12).

A compreensão sobre aproximação de institutos ligados ao campo econômico com o campo educacional é fundamental para entendermos a inserção do Projeto de Vida no Ensino Médio. Alves e Oliveira (2020, p. 28) apontam dois institutos, uma fundação e uma organização denominada de *movimento* que tem importante relevância “na recomendação teórica e prática sobre o Projeto de Vida no Ensino Médio, sobretudo porque foram os mais atuantes na inclusão dessa demanda na BNCC”, sendo eles: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann e Todos Pela Educação. Entre essas organizações é comum o interesse pelo Ensino Médio, dando destaque ao Projeto de Vida e ao ensino voltado para o desenvolvimento de competências e o protagonismo juvenil.

Como visto até aqui, a discussão sobre o Projeto de Vida já vem sendo pauta no campo da educação desde os anos 1990, em um amplo contexto de influência, marcado por recomendações e processos de indução materializados em documentos de organismos internacionais e fundações ligadas ao meio empresarial. Contudo, é após a aprovação da BNCC para o Ensino Médio, em 2018, que vemos a discussão sobre o Projeto de Vida ganhar proporção nacional.

A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, de acordo com M. Silva (2018), embora procure apresentar um discurso aparentemente “novo”, compõe um velho discurso e busca retomar finalidades que haviam sido sufocadas pelas disputas em torno das finalidades da educação básica nos últimos 20 anos. A centralidade na noção de competências, recupera o mesmo discurso das políticas curriculares da década 90.

Nos dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania. Esse discurso é marcado, também, pelo não reconhecimento da dimensão da cultura como elemento que produz, ao mesmo tempo, a identidade e a diferença. A noção de competências, ora como resultado de uma abordagem biológica e/ou inatista da formação, ora em virtude de seu caráter instrumentalizador e eficientista, consolida uma perspectiva de educação escolar que, contraditoriamente,

⁴ No grupo de pesquisa “Currículo, Memórias e Narrativas em Educação” (PPGEdu-Unisc) foi realizado estudo de caso sobre a relação público-privada envolvendo o ICE e o estado do Maranhão, resultando na dissertação de mestrado de Souza (2021).

promete e restringe a formação para a autonomia. Reforça, com isso, a adaptação e torna limitada a possibilidade de emancipação [...] (Silva, M., 2018, p. 11).

Este projeto formativo proposto na BNCC, parece se alinhar com o prescrito pelas fundações empresariais, dando centralidade ao desenvolvimento de competências e do protagonismo juvenil em uma perspectiva economicista e utilitarista. De acordo com Alves e Oliveira (2020, p. 32), “essa perspectiva oculta a precarização das condições de trabalho e a redução na oferta de empregos formais no Brasil” e defendem que “dizer à juventude que uma formação pautada nas competências, no Projeto de Vida e no protagonismo por si resolverá o problema do desemprego é uma promessa enganosa e sem nenhuma efetividade”.

É importante destacar que antes mesmo da aprovação da BNCC, o Brasil já passava a vivenciar mudanças nos rumos de suas políticas educacionais. Em 2016, com o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, vemos a ascensão de um “novo” grupo ao poder do Estado brasileiro, acelerando assim a implantação da “reforma empresarial” que já havia sido ensaiada nos anos 1990. Assim, vemos a retomada da proposta neoliberal que havia sido postergada pela “atuação da coalizão petista até 2016, que procurou, bem ou mal, orientar-se pelo desenvolvimentismo” (Freitas, 2018, p. 47).

A “nova direita” neoliberal disputou intensamente os rumos da educação brasileira, inclusive nos governos da coalizão do PT (2003-2016) de dentro e de fora destes. Neste período expandiu-se com a organização de uma rede de influências com novos partidos políticos, fundações, inserção na mídia, organizações sociais, institutos e associações, e ampliou seu apoio entre empresários e políticos (Freitas, 2018, p. 15).

Com a eleição de Jair Bolsonaro, em 2018, vemos o acirramento da polarização política que havia sido iniciada em 2014. O novo governo, logo de início apresentou o tipo de educação que pretendia implementar: livre de “doutrinação ideológica”, focado no ensino de disciplinas básicas. Ressaltando que a Base Nacional Comum Curricular seria apreciada e aprimorada pelo governo.

É nesse cenário que a reforma do Ensino Médio, legitimada no Governo Temer pela Lei no 13.415/2017, chega à fase de implementação, rompendo o modelo unitário que vinha se estruturando no país desde 1996 e propagando um novo modelo baseado na flexibilidade curricular, na possibilidade de escolha dos percursos formativos por parte dos jovens, na ampliação da jornada escolar, na redução da formação geral e na ênfase em português e matemática (Alves; Oliveira, 2020, p. 21).

A MP 746/2016, posteriormente convertida na Lei 13.415/2017, produziu alterações importantes da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394/1996, isso em um cenário de cortes de

verbas, falta de investimentos para a educação por parte do Governo Federal e também em um cenário de crise política e econômica no país (Brasil, 2017c, 2016, 1996). Além disso, a reforma se articula “aos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (Silva, M., 2018, p. 2) que, como vimos, foram base também para a reforma educacional da década de 1990, fortalecendo a tese de M. Silva (2018, p. 2) de que “sob a aparência de novo, a atual Reforma do Ensino Médio acoberta velhos discursos e velhos propósitos”.

Tais mudanças causadas pela reforma tem sido alvo de debates e problematizações por diversos setores da sociedade, como pesquisadores, sindicatos de trabalhadores da educação, união de estudantes, entre outros. Sabendo das diversas possibilidades de reflexão sobre essa política curricular, após evidenciarmos a correlação do Projeto de Vida com o ideário do campo econômico/empresarial, optamos, no próximo subcapítulo, por refletir sobre o Projeto de Vida no “Novo Ensino Médio”, tomando como premissa que este componente curricular apresenta condições que contribuem para a fabricação de um “sujeito neoliberal” (Dardot; Laval, 2016, p. 321).

2.3 PROJETO DE VIDA: DISPOSITIVO DE CUSTOMIZAÇÃO CURRICULAR PARA A FABRICAÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL

Antes de iniciarmos a discussão aqui proposta, cabe pontuarmos que a introdução do neoliberalismo na sociedade, de acordo com Laval (2019, p. 9), é atribuída em grande parte à “degradação mundial das condições de vida e trabalho” e à “deterioração das instituições educacionais, universitárias e científicas”. Nesse sentido, é importante compreendermos o neoliberalismo não apenas como “uma ideologia, um tipo de política econômica”, mas, sim, como um “sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (Dardot; Laval, 2016, p. 7).

Nesse contexto, de uma sociedade vista como empresa, constituída de outras empresas, surge a “necessidade” de uma “nova norma subjetiva”. Dardot e Laval (2016, p. 323) registram uma “mutação no discurso sobre o homem”. Desde o fim do século XX, permeiam nos discursos as figuras do “homem-empresa” ou do “sujeito empresarial” que, para os autores, favorecem “uma rede de sanções, estímulos e comprometimentos que tem o efeito de produzir funcionamentos psíquicos de um novo tipo” (Dardot; Laval, 2016, p. 323). O neoliberalismo se apresenta com o objetivo de reorganizar a sociedade em todos os seus âmbitos e, com isso,

multiplicam-se os mecanismos, relações e comportamentos de mercado que buscam um “devir-outro” dos sujeitos.

Para Brown (2019, p. 9), a forma de interpretação da realidade que “vê todo e qualquer elemento da sociedade segundo um modelo empresarial contemporâneo”, apresenta inúmeras implicações:

Quando adquire a forma de uma racionalidade política, esse tipo de razão normativa substitui outros modos de valoração por julgamento e ação, critérios liberal-democráticos básicos por justiça com métrica empresarial, transforma o próprio Estado em empresa, produz normas cotidianas de identidade e conduta que configuram o sujeito como capital humano, e define todo tipo de atividade humana em termos de autoinvestimento racional e empreendedorismo (Brown, 2019, p. 15).

Essa nova norma social vem produzindo diferentes tipos de relações, maneiras de viver e subjetividades, regendo relações econômicas, políticas públicas, transformando e remodelando subjetividades, no uso de novas técnicas de poder. A “nova razão do mundo”, como chamam Dardot e Laval (2016), essa nova racionalidade do capital, vem sendo transformada em uma lei social que rege todas as relações, de conduzir as condutas. Se não temos isso em mente, como alerta Laval (2019, p. 9), “simplesmente não compreendemos a transformação mundial das sociedades e suas instituições”.

A progressiva monopolização do discurso pela ideologia neoliberal, que abrange todos os campos sociais, tem atingido o campo da educação de maneira especial nas últimas décadas. Essa nova ordem escolar vem se impondo por meio de sucessivas reformas e, através do discurso hegemônico, molda cada vez mais a instituição escolar ao conceito de “escola neoliberal” (Laval, 2019).

Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que suspostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social (Laval, 2019, p. 17).

O neoliberalismo, compreendido como uma racionalidade que vem se impondo nas relações e instituições, vem difundindo no meio educacional princípios de concorrência e eficácia próprios do campo empresarial, “produzindo um novo senso comum pedagógico que compromete a finalidade da educação” (Fávero; Trevisol, 2020, p. 2). No entendimento de Fávero e Trevisol (2020, p. 5), “a instituição escolar – que até então era entendida como

necessidade moral, política e de coesão social – se tornou propagadora de uma lógica individualista de concorrência”. Para os autores, esse novo “senso comum pedagógico” prima pela valorização do conhecimento como produto, pelo aprendizado ao longo da vida, no desenvolvimento de competências e habilidades, na ideologia técnica profissionalizante, na inovação e no culto à eficácia. Desse modo, “reproduzem concepções pedagógicas avessas às ideias republicanas de formação” (Fávero; Trevisol, 2020, p. 2).

A originalidade do neoliberalismo está justamente em ter como foco a relação entre as instituições e a ação individual. Dando ênfase à ação individual, visa mostrar como se constrói certa dimensão do homem, que é o princípio de conduta potencialmente universal mais essencial à ordem capitalista. É essa dimensão do “homem-empresa” a principal contribuição dessa corrente (Dardot; Laval, 2016, p. 134). O sujeito referencial da racionalidade neoliberal é aquele capaz de se tornar empreendedor nos diversos aspectos de sua vida, ou até mesmo ser o empreendedor de sua vida. “Não é um indivíduo calculador, hedonista; é um combatente, um competidor, que gosta de lutar e vencer, e cujo sucesso financeiro é apenas símbolo de seu sucesso como criador.” (Dardot; Laval, 2016, p. 153). Essa concepção de indivíduo, segundo Dardot e Laval (2016), é resultado de várias linhas de pensamento advindas de teóricos do neoliberalismo e da difusão de um modelo de gestão empresarial que aspira uma validade prática universal. A educação e a imprensa têm tido papel determinante na difusão desse novo modelo humano, junto às grandes organizações internacionais. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma das grandes continuadoras desse discurso, tornando a formação empreendedora uma prioridade dos sistemas educacionais ocidentais.

No caso do Brasil, como aponta R. Silva (2019), a lógica do empreendedorismo tem, efetivamente, ingressado na agenda curricular do Ensino Médio por meio de diferentes estratégias, desde a inserção de disciplinas, projetos sobre a temática, e por ações pontuais incentivadas por agentes públicos e privados. Para o autor, esse processo responsabiliza os indivíduos por seu potencial de competitividade e empregabilidade, além de demonstrar uma reconfiguração sobre a ideia de educação que, articulada às demandas do capitalismo contemporâneo, “estaria mais próxima do atendimento dos interesses de um cliente do que da formação de um cidadão” (Silva, R., 2019, p. 96).

De acordo com R. Silva (2023, p. 2), sob essas condições, de um capitalismo “cada vez mais de caráter cognitivo e emocional, emerge um conjunto de racionalidades governamentais que regulam e orientam as pautas curriculares mediante a articulação entre individualização e

responsabilização”. No que tange aos conhecimentos escolares, o autor sinaliza para a emergência de novos critérios para sua seleção e uma redefinição de seus propósitos formativos.

A ênfase nas emoções, o advento da cultura digital e a preocupação com o desempenho em avaliações de larga escala entrecruzam-se com as interpelações pela formação de um jovem criativo, inovador e autoempreendedor, capaz de responsabilizar-se pela emergência de um novo tempo, rico de oportunidades e pleno de disposições subjetivas que o conduzam ao sucesso (Silva, R., 2023, p. 3).

Muito mais do que visar a adaptação dos currículos às transformações econômicas e às necessidades do mercado, essa concepção de formação não prioriza mais somente a produção de mercadorias, mas a produção de conhecimento e a inovação constante, dando ênfase à dimensão emocional dos sujeitos.

As relações entre o capitalismo e a vida emocional das pessoas, de acordo com R. Silva (2019, p. 137), não se constituem como uma novidade. A novidade, no contexto contemporâneo, seria a emergência de um capitalismo cada vez mais “emocional”, que tem considerado este aspecto indispensável para a estruturação do comportamento econômico. Nesse sentido, novas estratégias de intervenção pedagógica e novas formas de subjetivação “são mobilizadas através da articulação entre capitalismo e vida emocional” (Silva, R., 2019, p. 137).

Neste cenário, vemos a construção de um novo estado subjetivo, o sujeito neoliberal, que Dardot e Laval (2016, p. 321) delineiam algumas características principais: “hipermoderno”, “impreciso”, “flexível”, “precário”, “fluido”, “sem gravidade”. Para os autores, estudos realizados com cruzamentos da psicanálise com a sociologia, revelam essa nova condição humana.

A partir do século XVII, o discurso científico começou a anunciar “o que o homem é”, “e o que ele deve fazer”, que seria o homem um “animal produtivo e consumidor”, redefinindo assim o ideal humano. No fim do século XX, vemos nascer a figura do “homem-empresa” ou “sujeito empresarial”, que por meio de diferentes estímulos e técnicas, passa a produzir funcionamentos psíquicos de um novo tipo (Dardot; Laval, 2016, p. 322).

O passo inaugural para essa nova modelagem social, foi especialmente com a invenção do “homem do cálculo, que exerce sobre si mesmo o esforço de maximização dos prazeres e das dores requeridos pela existência de relações de interesse entre os indivíduos” (Dardot; Laval, 2016, p. 322). Nesse contexto, “as instituições [também] eram feitas para formar e enquadrar os sujeitos rebeldes a essa existência” (Dardot; Laval, 2016, p. 326). No entanto, esse utilitarismo não conseguiu se impor como a única doutrina legítima nessa época, e inclusive,

no fim do século XIX, houve conquistas em direitos e políticas sociais que de certo modo limitaram a lógica acumuladora do capital. Para Dardot e Laval (2016, p. 326), a norma da eficácia econômica acabou sendo contida por discursos heterogêneos a ela, e a nova racionalidade do homem econômico continuou “mascarada e embaralhada”.

A especificidade do momento neoliberal se dá justamente pela homogeneização do discurso do homem em torno da figura da empresa. De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 326), “essa nova figura do sujeito opera uma unificação sem precedentes das formas plurais da subjetividade que a democracia liberal permitiu que conservassem e das quais sabia aproveitar-se para perpetuar sua existência”. Neste contexto é que vemos surgir o que os autores chamam de “sujeito neoliberal”, “sujeito empresarial” ou *neosujeito*⁵.

Não estamos mais falando das antigas disciplinas que se destinavam, pela coerção, a adestrar os corpos e a dobrar os espíritos para torná-los mais dóceis – metodologia institucional que se encontrava em crise havia muito tempo. Trata-se agora de **governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra**. Para isso, deve-se reconhecer nele a parte irredutível do desejo que o constitui. As grandes proclamações a respeito do “fator humano” que pululam na literatura da neogestão devem ser lidas à luz de um novo tipo de poder; não se trata mais de reconhecer que o homem no trabalho continua a ser um homem, que ele nunca se reduz ao status de objeto passivo; trata-se de ver nele o **sujeito ativo que deve participar inteiramente, engajar-se plenamente, entregar-se por completo a sua atividade profissional** (Dardot; Laval, 2016, p. 327, grifo nosso).

Essa generalização da forma-empresa foi aos poucos permitindo que os indivíduos se autocompreendessem como “empresários de si mesmos”, tendo a sua racionalidade definida pela lógica de investimento e retorno e compreendendo seus afetos como objetos de um trabalho que tem em vista a produção de “inteligência emocional” (Safatle; Silva Júnior; Dunker, 2021). Safatle (2021, p. 23) compreende que nesse processo, há um “profundo trabalho de design psicológico, ou seja, de internalização de predisposições psicológicas visando a produção de um tipo de relação a si, aos outros e ao mundo guiada através da generalização de princípios empresariais”.

De acordo com Brown (2019, p. 7), a norma neoliberal induz os sujeitos a “vestirem-se à moda do capital” em todos os lugares. Embora, contraditoriamente, o neoliberalismo busque manifestamente a emancipação dos indivíduos da regulamentação e da intervenção estatal, ele busca envolver e vincular estes mesmos indivíduos em toda esfera e instituição “neoliberalizada” de que participam (Brown, 2019, p. 7).

⁵ Os autores utilizam o neologismo proposto por Jean-Pierre Lebrun em sua obra *La perversion ordinaire: vivre ensemble sans autrui* (Dardot; Laval, 2016).

Como podemos observar, essa nova norma subjetiva tem buscado moldar determinado tipo de sujeito. Este sujeito neoliberal tem características específicas que a partir da obra de Dardot e Laval (2016) buscamos sistematizar no quadro abaixo:

Quadro 5 – Características do sujeito neoliberal

Flexibilidade	“Algumas características principais do sujeito neoliberal: ‘hipermoderno’, ‘impreciso’, ‘flexível’, ‘precário’, ‘fluído’, ‘sem gravidade’ [...]” (p. 321).
Competitividade	“O homem neoliberal é homem competitivo, inteiramente imerso na competição mundial” (p. 322)
Engajamento	“[...] trata-se de ver nele o sujeito ativo que deve participar inteiramente, engajar-se plenamente, entregar-se por completo a sua atividade profissional” (p. 327).
Motivação	“[...] o sujeito é impelido a ‘entregar-se completamente’, a ‘transcender-se’ pela empresa, a ‘motivar-se’ cada vez mais [...]” (p. 331).
Esforço	“Ele deve trabalhar para sua própria eficácia, para a intensificação do seu esforço, como se essa conduta viesse dele próprio, como se esta lhe fosse comandada de dentro por uma ordem imperiosa de seu próprio desejo, à qual ele não pode resistir” (p. 327).
Resiliência	“[...] a grande novidade reside na modelagem que torna os indivíduos aptos a suportar as novas condições que lhe são impostas, enquanto por seu próprio comportamento contribuem para tornar essas condições cada vez mais duras e mais perenes” (p. 329).

Fonte: sistematização da autora a partir da obra “A nova razão do mundo”, de Dardot e Laval (2016).

A fabricação deste sujeito empresarial tem se dado por meio de técnicas diversas e através da utilização de dispositivos variados. De acordo com R. Silva (2019, p. 15), “o neoliberalismo opera através de formas sutis, flexíveis e inteligentes de poder”, utilizando de um discurso que, na maioria das vezes, se apresenta com as melhores intenções éticas.

As pesquisas sobre as influências econômicas na educação, especialmente nas últimas décadas com a ascensão do neoliberalismo, têm trazido enormes contribuições para que seja possível compreender as formulações das políticas educacionais e o processo de reformas que este campo tem sido submetido. Spring (2018) aponta que a influência das teorias econômicas na educação tomou proporção significativa desde a Escola de Chicago. Esta escola de pensamento defende a tese de que educação poderia ser uma ferramenta para o crescimento da economia, fomentando a aplicação de teorias econômicas a todos os aspectos da vida humana. Essas ideias apareceram nos primeiros trabalhos da OCDE, do Banco Mundial e do Fórum Econômico Mundial (FEM).

As organizações internacionais têm tido papel central no processo de reformas educacionais ao redor do mundo. De acordo com Laval (2019, p. 19), este processo faz parte de uma “nova ordem educacional mundial” que vem buscando construir através de suas “constatações” um discurso global sobre a educação.

No caso do Brasil, as organizações internacionais têm aumentado sua influência progressivamente. Nas décadas de 1980 e 1990, o Banco Mundial passou a interferir

sistematicamente nas políticas e estratégias da educação pública com o consentimento do Estado. Este processo resultou no alinhamento da educação com o modelo neoliberal e com o decréscimo dos direitos sociais (Silveira; Souza; Vianna; Almeida, 2022). Além do papel de centralização política e influência financeira, estes agentes representam cada vez mais força em um processo de “normatização simbólica” (Laval, 2019, p. 19). Documentos e relatórios produzidos por instituições como o Banco Mundial, UNESCO, BIRD, BID e OCDE têm apresentado prescrições para educação básica, principalmente voltadas para a formação dos jovens, que moldam um padrão subjetivo com determinadas características. Observando as prescrições presentes nestes documentos vemos um alinhamento com o que é proposto nestes textos, com os apontamentos feitos por Dardot e Laval (2016) sobre as características e estratégias que buscam a fabricação do sujeito neoliberal. No quadro abaixo apresentamos excertos de cinco documentos produzidos por agentes internacionais que apresentam recomendações que coadunam com a formação do sujeito neoliberal:

Quadro 6 – Recomendações dos organismos internacionais

Organismo internacional	Documento	Recomendação do agente internacional	A fabricação do sujeito neoliberal (Dardot; Laval, 2016)
UNESCO	<p>Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996)</p>	<p>“Não se trata, apenas, de aproximar a escola do mundo do trabalho, mas de dar aos adolescentes os meios de enfrentar as realidades sociais e profissionais e, deste modo, tomar consciência das suas fraquezas e das suas potencialidades: tal sistema será para eles, com certeza, um fator de amadurecimento” (Delors, 1996, p. 122).</p>	<p>“[...] a grande novidade reside na modelagem que torna os indivíduos aptos a suportar as novas condições que lhe são impostas, enquanto por seu próprio comportamento contribuem para tornar essas condições cada vez mais duras e mais perenes” (p. 329).</p>
		<p>“A Comissão pensa, porém, que deve constar da agenda das grandes conferências internacionais do próximo século um empenho semelhante a favor do ensino secundário. Este deve ser concebido como uma “plataforma giratória” na vida de cada um: é nessa altura que os jovens devem poder decidir em função dos seus gostos e aptidões; é aí, também, que podem adquirir as capacidades que os levem a ter pleno sucesso na vida de adultos” (Delors, 1996, p. 122).</p>	<p>“[...] a partir do momento que se pressupõe que o indivíduo tem condições que acessar as informações necessárias para a sua escolha, deve-se supor que ele se torna plenamente responsável pelos riscos envolvidos” (p. 349).</p>
Banco Mundial	<p>Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial (1996)</p>	<p>“La educación contribuye al crecimiento económico a través del incremento de la productividad individual resultante de la adquisición de aptitudes y actitudes, y a través de la acumulación de conocimientos” (Banco Mundial, 1996, p. 24).</p>	<p>“Trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra” (p. 327).</p>
	<p>Competências e empregos: uma agenda para a juventude (2018)</p>	<p>“As empresas brasileiras também estão fazendo relativamente mais uso de competências socioemocionais, que são competências mais interativas, baseadas na comunicação, tais como expressão oral e clareza ao falar” (Banco Mundial, 2018, p. 5).</p>	<p>“Se essa ética neoliberal do eu não se restringe aos limites da empresa, é não só porque o ser bem-sucedido na carreira confunde-se com o ser bem-sucedido na vida, mas, ainda mais fundamentalmente, porque a gestão moderna tenta ‘aliciar subjetividades’ com a ajuda de controles e avaliações de personalidade, inclinações de caráter, maneiras de ser, falar, mover-se, quando não de motivações inconscientes” (p. 338).</p>

BID	Melhores práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil (2010)	<p>“Na verdade, o objetivo maior da escolarização é dotar o sujeito da capacidade de aprender continuamente ao longo da vida e de gerir sua trajetória profissional diante da instabilidade e da precarização do mercado e das relações de trabalho” (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2010, p. 34).</p>	<p>“[...] a apologia da incerteza, da reatividade, da flexibilidade, da criatividade e da rede de contatos constitui uma representação coerente, cheia de promessas, que favorece a adesão dos assalariados ao modelo ‘conexionista’ do capitalismo” (p. 330).</p>
		<p>“O novo modelo de globalização das sociedades atuais, baseado na flexibilização e na integração dos processos de trabalho, demanda dos trabalhadores não apenas conhecimentos técnicos e explícitos, mas também amplas habilidades cognitivas e certas características comportamentais, como: capacidade de abstração, de raciocínio, de domínio de símbolos e de linguagem matemática para a leitura de modelos e antecipação de problemas, aleatórios e imprevistos; iniciativa, responsabilidade, cooperação, criatividade, capacidade de decisão, para o trabalho em equipe, para a visualização das regras de organização, das relações de mercado” (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2010, p. 34).</p>	<p>“Se todo indivíduo deve desenvolver suas qualidades pessoais para reagir rápido, inovar, criar, ‘gerir a complexidade da economia globalizada’, como dizem as expressões estereotipadas em voga, é porque todo indivíduo é idealmente um gerente com o qual se deve contar para resolver problemas” (p. 342).</p>
OCDE	Education Policy Outlook: Brasil — com foco em políticas Nacionais e Subnacionais (2021)	<p>“[...] garantir uma orientação profissional e apoio desde cedo pode ajudar os alunos a tomar decisões conscientes sobre seu futuro” (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento, 2021, p. 5).</p>	<p>“A partir do momento que o sujeito é plenamente consciente e mestre das duas escolhas, ele é também plenamente responsável por aquilo que lhe acontece: a ‘irresponsabilidade’ de um mundo que se tornou ingovernável em virtude do seu próprio caráter global tem como correlato a infinita responsabilidade do indivíduo por seu próprio destino, por sua capacidade de ser bem-sucedido e feliz” (p. 344).</p>
		<p>“O Novo Ensino Médio incentiva todas as escolas a oferecerem unidades curriculares voltadas para o desenvolvimento dos “projetos de vida” dos estudantes. Isso inclui ajudar os alunos no desenvolvimento de habilidades transversais para criar uma base para o emprego e oferecer orientação educacional e profissional” (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento, 2021, p. 20).</p>	<p>“[...] o que começa cedo – com quinze anos, somos empreendedores de nós mesmos assim que nos perguntamos o que queremos fazer da vida. Toda a atividade é empresarial, porque nada mais é garantido para toda a vida. Tudo deve ser conquistado e defendido a todo momento. A criança mesmo deve ser ‘empreendedora de seu saber’ [...]” (p. 336).</p>

Fonte: sistematização da autora.

A educação secundária brasileira tem apresentado a tendência ao atendimento das recomendações destes organismos. O Banco Mundial, inclusive, teve papel fundamental no financiamento da última Reforma do Ensino Médio através de o acordo de empréstimo firmado entre o Ministério da Educação e o BIRD/BM (Silva, M.; Scheibe, 2017).

Compreendemos que o processo de financiamento externo para políticas nacionais se realiza num processo de recíproco movimento. Ou seja, os interesses internos das forças, organizações, sejam sociais, econômicas e políticas articulam-se com interesses externos, numa dinâmica contraditória e articulada com os interesses mundiais do capital que se move e se reproduz nos interesses do capital nacional. Esse, por sua vez se expressa nas personificações em instituições, classes, frações, grupos, projetos e indivíduos (Fornari; Deitos, 2021, p. 190).

O acordo de empréstimo que financiou parte da Reforma do Ensino Médio apresenta condicionalidades operacionais requeridas pelo Banco Mundial, que vêm sendo atendidas pelo MEC. Essas condicionalidades estão relacionadas à revisão dos currículos, à flexibilização curricular nas escolas, ao planejamento e à operação logística da oferta dessa flexibilização e ampliação do tempo para escolas em tempo integral. Nesse sentido, Fornari e Deitos (2021), compreendem que:

[...] a incorporação das recomendações e orientações de organismos multilaterais nas políticas educacionais têm tornado a educação um componente chave para o processo de controle social e ideológico e funcional aos interesses hegemônicos do capital, sustentando e reproduzindo os interesses socioeconômicos internos articulados com os interesses externo (Fornari; Deitos, 2021, p. 204).

Como vimos, a atuação destes organismos ligados ao campo econômico vai muito além do financiamento e influência financeira. As recomendações destes agentes têm ocupado papel de destaque inclusive nos currículos escolares, estando as origens do componente curricular Projeto de Vida, como demonstramos na seção anterior, intimamente ligadas com as recomendações dessas organizações.

Pautadas por princípios neoliberais, as recomendações advindas do campo econômico vêm introduzindo no currículo escolar princípios de concorrência e eficácia próprios do campo empresarial (Fávero; Trevisol, 2020). Além disso, R. Silva (2019, p. 129), ao analisar as relações entre currículo e conhecimento escolar no contexto das atuais políticas educacionais, assinala a emergência de outro fenômeno, que são os “dispositivos de customização curricular”. Estes dispositivos, de acordo com o autor, “potencializam com que os próprios estudantes definam seus percursos formativo, tornando-o flexível, personalizável e criativo” (Silva, R., 2019, p. 129).

O autor explica que a palavra “customização” tem sido de uso recorrente, principalmente em anúncios publicitários que buscam despertar no cliente o desejo ou a possibilidade de construir um mundo à sua maneira (Silva, R., 2019). Esse modo de ver o mundo, de acordo com R. Silva (2019), tornou-se um imperativo para quem busca individualizar sua forma de estar no mundo. A internalização do modo empresarial parece ser o foco das políticas contemporâneas. Diante disso, os novos arranjos curriculares vêm se alinhando às demandas do mundo da economia, sendo orientados pela “busca pela inovação, pela resiliência e pelo espírito de aventura” (Silva, R., 2019, p. 142).

Outro componente que se destaca nos dispositivos de customização curricular é o que R. Silva (2019, p. 143) chama de “emocionalização pedagógica”. O aspecto emocional relacionado ao aprendizado, de acordo com o autor, tem o objetivo de “cuidar, manejar ou mesmo mudar nossas subjetividades” (Silva, R., 2019, p. 144). Neste contexto, a autorrealização é outro elemento que se destaca. Articulando saberes de ordem psicológica e empresarial, essas “técnicas de si” visam o desempenho individual por meio do gerenciamento dos desejos (Silva, R., 2019, p. 144).

Nas condições do neoliberalismo, onde há um prolongamento da racionalidade econômica para todos os campos da vida, vemos o currículo escolar assumindo papel importante na reconfiguração de novas figuras de subjetividade. As políticas curriculares contemporâneas, de acordo com R. Silva (2019, p. 133), são cada vez mais regidas “por racionalidades neoliberais e neoconservadoras”. A articulação com a vida emocional é outra característica que se destaca nessas novas formas de intervenção pedagógicas, expressas através da preocupação com a rendimento individual e com performances subjetivas que são vistas como formas de aumentar a produtividade e o rendimento. Características pessoais como “iniciativa, ousadia ou mesmo imaginação passaram a ser consideradas como virtudes desejáveis para ampliar nosso potencial de contribuição para o mundo do trabalho” (Silva, R., 2019, p. 139).

Sob as condições do capitalismo contemporâneo, cada vez mais de caráter cognitivo e emocional, emergem um conjunto de racionalidades governamentais que regulam e orientam as pautas curriculares através da articulação entre individualização e responsabilização (Silva, R., 2019, p. 129).

Esse investimento nas subjetividades por parte das políticas curriculares contemporâneas, fortalece “as dimensões do individualismo, da realização pessoal e da competitividade” (Silva, R., 2019, p. 139). “Neste caminho, o indivíduo cria para si uma

narrativa na qual se vê como parte do mercado e, portanto, competindo com seus semelhantes pelo seu próprio sucesso, que só dependeria dele mesmo” (Freitas, 2018, p. 24).

A destruição da dimensão coletiva da existência, causada pelo capitalismo avançado, vem destruindo não só as estruturas que o precederam, como a família, mas também as estruturas que ajudou a criar, como as classes sociais (Dardot; Laval, 2016). As crises sociais hoje são percebidas como crises individuais, as desigualdades atribuídas também a uma responsabilidade individual, e os problemas do sistema vigente, aos fracassos pessoais (Dardot; Laval, 2016).

Essa ênfase nos aspectos emocionais dos sujeitos e nos seus modos de vida tem sido representativa pela centralidade curricular dada, recentemente, às competências socioemocionais. “A centralidade nas competências socioemocionais apresenta-se como um conceito central para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Brasil” (Silva, R., 2019, p. 144). Assim, a racionalidade neoliberal, utilizando-se de um “vocabulário entre a administração e a psicologia”, foi permitindo uma intervenção afetiva no mundo do trabalho, que se reflete na educação (Silva, R., 2019, p. 146).

Em termos curriculares, parece-nos que os dispositivos de customização promovem e intensificam uma emocionalização pedagógica que traça por um horizonte formativo as possibilidades de diferenciação que visam a capitalização dos indivíduos (Silva, R., 2019, p. 201).

Nessa esteira, a avaliação tornou-se o meio mais importante de orientar condutas com vistas a um bom desempenho individual. Nas políticas curriculares vemos a proliferação das avaliações de larga escala e a preocupação expressa nos documentos orientadores de atendimento aos padrões estabelecidos por estes testes, sendo o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) o mais relevante (Silva, R., 2019). “Com o desenvolvimento de PISA pela OCDE, as reformas curriculares implementadas, passaram a considerar tais estratégias de avaliação enquanto matrizes definidoras da própria escolarização” (Silva, R., 2019, p. 148). Para R. Silva (2019), este contexto fortalece um cenário de “algoritmização subjetiva” que se caracteriza pela coleta e análise automatizada de dados que por antecipação, afeta e molda os comportamentos possíveis e desejáveis.

De acordo com o autor (Silva, R., 2019, p. 152), os dispositivos de customização curricular “podem conduzir a um empobrecimento da formação coletiva”, assim como podem contribuir para o aumento das injustiças sociais. Além disso, as consequências de uma formação para a juventude fundamentada por estes princípios podem incorrer inclusive em efeitos

patológicos. Dardot e Laval (2016), quando tratam sobre o “diagnóstico clínico do *neosujeito*”, apresentam as consequências dessa normatização: sofrimento no trabalho e autonomia contrariada; corrosão de personalidade; desmoralização; depressão generalizada; dessimbolização e perversão comum. Safatle, Silva Júnior e Dunker (2021, p. 9) contribuem nesse sentido apontando o neoliberalismo também como um “gestor do sofrimento psíquico”, que utiliza de categorias morais e psicológicas para produção de figuras de subjetividade, com determinados padrões de ação e, também, de sofrimento.

Como vimos, conforme a abordagem de R. Silva (2019), os dispositivos de customização curricular são colocados em ação no currículo escolar por meio da emocionalização pedagógica e pela algoritmização subjetiva, utilizando de variadas estratégias. Dentre essas estratégias, destacamos o componente curricular Projeto de Vida, que como podemos inferir, é um dispositivo de customização curricular que tem como principal função a normatização subjetiva para fabricação de um sujeito neoliberal.

Tendo isso em mente, iniciaremos o próximo capítulo apresentaremos os resultados das análises dos documentos oficiais buscando dimensionar os sentidos e finalidades do Projeto de Vida expressos nestes materiais.

3 O PROJETO DE VIDA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL

Neste capítulo serão apresentados os resultados das análises. Primeiro apresentaremos as concepções, finalidades e orientações a respeito do Projeto de Vida localizadas em documentos oficiais que compõe o “Novo Ensino Médio”. Em seguida passaremos a apresentar os resultados das análises dos livros didáticos de Projeto de Vida, buscando demonstrar como a formação do sujeito neoliberal é mobilizada através destes materiais.

3.1 CONCEPÇÕES, FINALIDADES E ORIENTAÇÕES DO PROJETO DE VIDA EM DOCUMENTOS OFICIAIS

O objetivo desta seção é apresentar as concepções, finalidades e orientações sobre o Projeto de Vida, localizadas em documentos oficiais expedidos pelo MEC, que constituem o Novo Ensino Médio, e que apresentam no seu conteúdo o uso da expressão Projeto de Vida.

Buscando alcançar este objetivo, foi construída uma tabela no *software Excel* com as seguintes colunas: documento orientador, capítulo/página, citação, unidade de significado e finalidades. Na análise dos documentos, foram utilizados alguns elementos da Análise Textual Discursiva (Moraes, 2003) como a fragmentação das informações em unidades de significado, categorização, interpretação e escrita.

A partir disso, buscamos nos documentos o uso da expressão “Projeto de Vida”, que foi organizada da coluna “citação” do instrumento de análise, trazendo o parágrafo do texto com a expressão. Na coluna “unidades de significado” destacamos qual o papel atribuído ao Projeto de Vida naquele documento e, por fim, na coluna “finalidades”, procuramos por palavras e expressões que indicam a finalidade do Projeto de Vida expressa naquele material em relação ao Novo Ensino Médio.

Abaixo apresentamos um *print* da tabela de análise dos dispositivos normativos para demonstrar como procedemos com os documentos da pesquisa.

Ilustração 2 – Print da tabela de análise dos dispositivos normativos

PROJETO DE VIDA				
DOCUMENTO ORIENTADOR	CAPÍTULO/PÁGINA	CITAÇÃO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	FINALIDADES
BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução n°3, de 21 de novembro de 2018. Brasília, 2018.	(p.2)	"Art. 5º O ensino médio em todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta, além dos princípios gerais estabelecidos para a educação nacional no art. 206 da Constituição Federal e no art. 3º da LDB, será orientado pelos seguintes princípios específicos: [...] II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;"	Princípio Estratégia	Reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante
BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução n°3, de 21 de novembro de 2018. Brasília, 2018.	(p.2)	"Art. 6º Para fins de obtenção de maior clareza de exposição, ficam definidos os seguintes termos utilizados na presente Resolução: I - formação integral: é o 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;"	Estratégia pedagógica	Formação Integral

Fonte: elaborado pela autora.

Feito o preenchimento da tabela, organizamos um quadro com as finalidades que foram encontradas nos documentos. Também realizamos um detalhamento de cada finalidade e o número de vezes que ela aparece no conjunto de documentos. Em seguida, foi realizada a análise dos resultados encontrados, de acordo com o referencial teórico.

Quadro 7 – Finalidades do Projeto de Vida de acordo com os documentos oficiais

Finalidade	Detalhamento da finalidade	Número de recorrência
Construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante	Projeto de Vida como uma estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar do estudante na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante.	13
Fomentar o empreendedorismo no estudante	Destaca a importância de expandir as capacidades dos estudantes em mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos , bem como aprofundar seus conhecimentos com relação ao mundo do trabalho e às iniciativas empreendedoras .	8
Formação profissional	Orientar o planejamento da carreira profissional almejada pelo estudante, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades.	6
Orientar a organização curricular	Orienta as redes de ensino a organizar seus currículos e a ofertar itinerários formativos que considerem o projeto de vida do estudante.	5
Fortalecer a atuação do estudante como protagonista	Fortalecer a atuação do estudante como protagonistas da sua própria trajetória buscando desenvolver autonomia, foco e determinação para que consigam planejar e conquistar objetivos pessoais ou criar empreendimentos voltados à geração de renda.	4
Formação integral	A formação integral do estudante, deve contemplar seu projeto de vida e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.	3
Flexibilização do currículo	Orienta que os currículos do ensino médio podem considerar competências eletivas que atendam ao projeto de vida dos estudantes.	3

Sustentar o plano de implementação nos estados	Orienta as SEE a executarem ações e estratégias de comunicação , para a comunidade escolar e segmentos da sociedade, das mudanças advindas do Novo Ensino Médio – BNCC, oferta de diferentes itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes e ampliação da carga-horária.	3
Desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais	As atividades pedagógicas a serem desenvolvidas no componente curricular Projeto de Vida devem contribuir para que os estudantes encontrem sentido naquilo que aprendem dentro e fora da escola através do trabalho com as habilidades cognitivas e socioemocionais .	1

Fonte: organizado pela autora.

Analisando o conteúdo dos documentos normativos que compõe o “Novo Ensino Médio”, constatamos que a principal finalidade do Projeto de Vida expressa nesses materiais tem relação com a construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante. Nessa perspectiva, o Projeto de Vida é apresentado como uma estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar e de formação nessas três dimensões.

A importância de se considerar o Projeto de Vida do estudante como uma estratégia para a reflexão sobre a sua trajetória escolar e para a formação é uma demanda que compõe as discussões em torno do ensino médio nas últimas décadas. Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1069), a partir de sua pesquisa realizada com estudantes do Ensino Médio, já destacavam a importância de a escola oferecer “espaços e tempos de reflexão” sobre os desejos e habilidades dos estudantes, mas também “informações sobre o contexto social onde ele se insere, a realidade da universidade e do mundo do trabalho, entre outros,” de forma que o estudante possa ter elementos para construção de “um rumo para sua vida”.

Muitos jovens depositam na escola uma grande expectativa e a consideram como um espaço que pode oportunizar a realização de seus sonhos. De acordo com Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1081) para uma parcela dos estudantes do ensino médio a escola deveria capacitá-los para concorrer de forma mais igualitária nos processos seletivos das universidades públicas. Já para outra parcela, formada especialmente por estudantes “mais amadurecidos pelas experiências da vida e trabalho”, a expectativa é de um ensino técnico que os capacite para disputar uma vaga no mercado de trabalho com uma melhor qualificação.

No entanto, o que observamos nas políticas que compõe o “Novo Ensino Médio”, bem como o que as pesquisas que vem analisando a implementação dessa proposta nas escolas públicas revelam, é a oferta de um ensino médio que “nem oferece uma formação geral sólida – pois retira conteúdos e coloca pouco ou nada no lugar – e nem forma para o mundo do trabalho – pois oferece um arremedo de qualificação profissional” que está muito aquém do que poderia

ser uma modelo de formação profissional a ser ofertado, que é o exemplo da Educação Profissional e Tecnológica ofertada nas redes federais, que ainda é limitado a uma pequena parcela de estudantes (Cássio; Goulart, 2022, p. 289).

Ao invés disso, os dispositivos normativos analisados revelam o fomento do empreendedorismo na formação dos estudantes. Os documentos que compõe o “Novo Ensino Médio” destacam a importância de os estudantes mobilizarem conhecimentos buscando “empreender projetos pessoais ou produtivos”, e aprofundarem os seus conhecimentos sobre o “mundo do trabalho e às iniciativas empreendedoras” (Brasil, 2018a). O Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2020, p. 87) apresenta o empreendedorismo no Ensino Médio como o “aprendizado pessoal que, impulsionado pela motivação, criatividade e iniciativa, capacita para a descoberta vocacional, a percepção de oportunidade e a construção de um projeto de vida”.

Fávero, Tonieto, Bellenzier e Santos (2023, p. 2) advertem que a proposta de uma educação empreendedora “não é novidade na educação básica brasileira, pois este conceito já vinha fundamentando programas educacionais mesmo antes da Reforma do Ensino Médio (2017)”, no entanto, com o “Novo Ensino Médio”, a ideia de uma educação empreendedora ganhou espaço nessa etapa, estando o empreendedorismo fazendo parte dos conteúdos disciplinares. Além disso, no Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2020), o empreendedorismo é apresentado não apenas como uma temática ou conteúdo a ser abordado, mas como “uma proposta educativa/formativa dos jovens (intelectual, criativa, produtiva)” (Fávero; Tonieto; Bellenzier; Santos, 2023, p. 10).

A inserção do empreendedorismo nas políticas curriculares para o Ensino Médio contemporâneo tem demonstrado um enfoque que extrapola a relação dessa temática com o mundo do trabalho. Na perspectiva evidenciada no Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2020), o empreendedorismo é tido principalmente como um “elemento comportamental” (Silva, R., 2019, p. 99). De acordo com R. Silva (2019, p. 87), as práticas curriculares desenvolvidas no contexto brasileiro têm se orientando por esse investimento em aspectos atitudinais, incentivando os sujeitos na busca por “melhorar a si mesmos e de transformar suas condições de existência”.

A formação profissional do estudante relacionada ao Projeto de Vida, também se destaca nos documentos normativos. Nos materiais analisados, o Projeto de Vida é apresentado como uma estratégia pedagógica que deve orientar o planejamento da carreira profissional almejada pelo estudante, “a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades” (Brasil, 2018a)

bem como, auxiliar o estudante na busca por “oportunidades de formação profissional existentes no mundo do trabalho” que estejam alinhadas ao seu Projeto de Vida.

Como já vimos, a preocupação com a formação profissional ocupa um lugar de destaque no Projeto de Vida dos jovens e, para muitos, a escola deveria ser o local que os prepara para enfrentar os desafios do mercado de trabalho. No entanto, parece equivocado pensarmos estratégias pedagógicas que busquem orientar a carreira profissional dos estudantes que se distanciam das discussões sobre as questões socioeconômicas e das desigualdades sociais, já que essas “têm grande peso no momento das escolhas profissionais dos jovens brasileiros” (Silva, I.; Leme, 2019, p. 83). Para os estudantes das camadas populares, que têm seus modos de vida afetados por um cenário de desigualdades profundas, restam possibilidades limitadas de escolhas, o que dificulta a construção de uma carreira profissional que esteja alinhada com seus interesses e potencialidades.

A perspectiva de escolha e de alinhamento aos desejos e sonhos dos estudantes compõe o discurso em torno no “Novo Ensino Médio” em diversos pontos. A Lei 13.415/2017 propõe para os currículos do ensino médio a inserção de itinerários formativos que “deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares” (Brasil, 2017c), devendo as redes de ensino organizarem seus currículos e ofertarem itinerários que considerem o Projeto de Vida do estudante.

De acordo com o Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2020, p. 29), a escolha do itinerário formativo é, para o estudante, “ao mesmo tempo, um atrativo e um desafio”; e, para a maioria, cabe “à escola a orientação para a escolha, muitas vezes, vinculando-a ao projeto de vida a ser desenvolvido.”

A partir de orientações como as mencionadas acima é que as redes de ensino passaram a reorganizar seus currículos, havendo múltiplas interpretações e configurações que se refletiram em uma enorme diversificação na oferta de itinerários. No entanto, a possibilidade de cursar um itinerário formativo que atenda ao Projeto de Vida e seja escolhido pelo estudante, de acordo com M. Silva, Krawczyk e Calçada (2023, p. 8), “é, no mínimo, uma meia verdade. A própria Lei o insinua quando deixa claro que a oferta dos IF estará sujeita às condições materiais e humanas das redes de ensino e das escolas, o que restringe enormemente o leque de opções dos jovens [...]”.

A ideia de fortalecer a atuação dos jovens como protagonistas da sua própria trajetória, buscando desenvolver sua autonomia, é destaque também nos documentos analisados. Nos dispositivos normativos o protagonismo é compreendido como uma “ação pedagógica voltada para o crescimento pessoal e social do adolescente” e é considerado um “princípio essencial

para a elaboração dos currículos do território do Rio Grande do Sul” (Rio Grande do Sul, 2020, p. 21). Além disso, o currículo na perspectiva do protagonismo deve buscar desenvolver “autonomia, foco e determinação para que consigam planejar e conquistar objetivos pessoais ou criar empreendimentos voltados à geração de renda” (Brasil, 2019a).

R. Silva (2023, p. 1) sinaliza uma retomada conceitual apresentada nas políticas educacionais contemporâneas que dão centralidade a noção de protagonismo juvenil. Porém, para o autor, o protagonismo agora esboçado, se distancia das possibilidades de transformação social que “caracterizavam suas origens no século XX” e se situa principalmente na “valorização da capacidade de escolha dos estudantes e da consequente responsabilização juvenil”.

Atribuir centralidade aos interesses e às possibilidades dos jovens é um imperativo curricular importante; todavia, não podemos confundir protagonismo com responsabilização individual. A capacidade de escolha dos estudantes não é natural, mas precisa ser pedagogicamente construída e referenciada em um quadro valorativo comum (Silva, R., 2023, p. 6).

Assim como o protagonismo, outro conceito relevante nos dispositivos normativos que vem tendo um certo deslocamento de sentido, é a Educação Integral⁶. Este conceito, de acordo com Vianna e Silveira (2023, p. 2) teve um deslocamento de seu sentido crítico para a lógica neoliberal, “reduzindo a formação humana às habilidades e competências socioemocionais”. No Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2020, p. 22) a formação integral é tida como uma “contribuição e tarefa central para que os estudantes possam construir e realizar seus projetos de vida”. Essa compreensão converge com a ideia de formação integral expressa na Lei 13.415/2017, que diz 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, 2017c).

Nestes dispositivos normativos fica nítida a relação entre educação/formação integral e Projeto de Vida, reforçando a tese de que, a partir de 2016, o sentido de Educação Integral, entrou em uma nova arena de disputa, “não mais priorizando os pressupostos de uma formação omnilateral e de emancipação dos sujeitos”, mas a defesa da formação de um jovem compatível com a racionalidade neoliberal, ou seja, um “jovem cosmopolita” ou “empreendedor de si” (Vianna, 2021, p. 218).

⁶ No grupo de pesquisa “Currículo, Memórias e Narrativas em Educação” (PPGEdu-UNISC), foi realizado estudo buscando compreender os diferentes sentidos dados a Educação Integral em sua historicidade, identificando suas principais dimensões constitutivas em perspectiva crítica, que resultou na tese de doutorado de Vianna (2021).

Vimos, também, que os documentos analisados orientam as redes de ensino a organizarem suas propostas curriculares de modo que atendam aos Projetos de Vida e as escolhas dos estudantes. Essa perspectiva de construção do currículo, pautada pela ideia de escolha, flexibilidade e atendimento ao Projeto de Vida do estudante é também induzida através do recebimento de recursos financeiros por parte das escolas. De acordo com a Portaria nº1024, de 04 de outubro de 2018 (Brasil, 2018c):

Art. 6º As escolas apoiadas que recebam recursos por meio do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio deverão elaborar **Proposta de Flexibilização Curricular** – PFC, cujas ações contribuam para a implementação do Novo Ensino Médio, que contemple: I – Formação continuada para os professores; II - proposta de atividade curricular que apoie o **desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes**; [...] (Brasil, 2018c, grifo nosso).

A oferta de um currículo flexível também se expressa na Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 (Brasil, 2018b), quando aponta que “os currículos do ensino médio podem considerar competências eletivas complementares do estudante como forma de ampliação da carga horária do itinerário formativo escolhido, atendendo ao seu projeto de vida do estudante”.

Já no texto do Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2020), há uma seção intitulada “flexibilização curricular”, que trata exclusivamente sobre o tema junto às orientações para a implementação do “Novo Ensino Médio” na rede estadual de ensino. Neste documento, quando se trata da flexibilização curricular, se destaca a necessidade de que “as redes de ensino e suas unidades escolares promovam atividades que possibilitem diagnosticar os interesses e as demandas estudantis, especialmente, nos aspectos que impactam as culturas juvenis” e também articula o conceito de flexibilização ao protagonismo juvenil, apontando o protagonismo como um dos objetivos da flexibilização curricular: “entre os objetivos da flexibilização no RCGEM, está a criação, implementação e desenvolvimento de projetos que promovam o protagonismo juvenil” (Rio Grande do Sul, 2020, p. 197).

Os dispositivos normativos também deixam evidente a necessidade de sustentação do plano de implementação do “Novo Ensino Médio” nos estados. Essa necessidade se expressa através de orientações às secretarias estaduais de educação para que executem ações e estratégias que sustentem a implementação da política do Novo Ensino Médio. A Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018 (Brasil, 2018d), quando trata sobre o Projeto de Vida, traz as seguintes orientações: I – Desenvolver ações com foco no Projeto de Vida dos estudantes; II – Elaborar estratégias de comunicação, para que todos os setores da sociedade conheçam a nova organização curricular do Novo Ensino Médio, dando foco a oferta de itinerários formativos e

Projeto de Vida e ampliação da carga horária; III – Disponibilização de assistência técnica, por meio de consultorias para desenvolver ações junto às secretarias estaduais de educação que buscarão subsidiar a elaboração do plano de implementação com projetos inovadores nas áreas de desenvolvimento de habilidades socioemocionais, equidade de gênero, educação para as relações étnico-raciais e desenvolvimento de Projeto de Vida com o objetivo de subsidiar a construção das propostas curriculares estaduais.

Nessa perspectiva, vemos o Projeto de Vida sendo colocado como um atrativo, como uma ideia inovadora dentro do currículo, sendo inclusive utilizado dentro de um discurso que busca sustentar a implementação do “Novo Ensino Médio” diante da sociedade.

Por fim, outra finalidade relacionada ao Projeto de Vida nos dispositivos normativos é o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais dos estudantes. No Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2020) há a orientação de que as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas no componente curricular Projeto de Vida devem contribuir para que os estudantes encontrem sentido naquilo que aprendem dentro e fora da escola através do trabalho com as habilidades cognitivas e socioemocionais. Na compreensão de Jakimiu (2022),

[...] o Projeto de Vida se apropria das competências socioemocionais para promover a conformação com a lógica do capital e se apropria da linguagem como instrumento de dominação. Assim, tolerância, resiliência, superação, comunicação não violenta se constituem como narrativas ideológicas da proposta formativa neoliberal (Jakimiu, 2022, p. 20).

A análise dos documentos oficiais que tratam sobre o Projeto de Vida no âmbito do “Novo Ensino Médio” evidencia a tentativa de aproximação entre educação e mercado que se orienta “por um princípio de submissão dos sentidos, lógicas e práticas em circulação no campo educacional às lógicas e ao modelo de (produção de) subjetividade preconizados pela racionalidade neoliberal hegemônica” (Silva, S.; Oliveira, 2023, p. 18).

A partir dessa perspectiva, na próxima sessão deste capítulo apresentaremos os resultados das análises a partir dos livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida.

3.2 OS LIVROS DIDÁTICOS DE PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO

Como vimos, uma nova relação entre mercado e educação tem se evidenciado nas políticas educacionais do ensino médio contemporâneo. Essa relação tem orientado a busca por um novo tipo de formação, de uma nova subjetividade, que chamamos aqui de sujeito neoliberal (Dardot; Laval, 2016).

A busca por formar essa nova norma subjetiva, tem se evidenciado nos currículos escolares, estando presente também dos livros didáticos. Com objetivo de dimensionar o papel destes materiais na formação de sujeitos neoliberais, apresentaremos aqui nossas análises sobre os livros didáticos de Projeto de Vida.

Antes, no entanto, cabe refletirmos sobre alguns pontos que constituem a natureza do livro didático e do papel cultural que este objeto desempenha do cotidiano escolar. Os livros didáticos estão presentes nas salas de aula de todo o país, sendo, desde o século XIX, “o principal instrumento de trabalho de professores e alunos”, servindo também como mediador entre a proposta curricular oficial e o conhecimento escolar (Bittencourt, 2004, p. 72).

Sendo o livro didático também um produto da cultura, este objeto faz parte de um processo social mais amplo que o espaço escolar. De acordo com Apple (1995), o estudo de produtos culturais dominantes – filmes, livros, televisão, música – é um terreno escorregadio, pois por trás de cada um destes, há um conjunto de relações sociais e de mercado do capitalismo. Para o autor, “embora exista o perigo de cair num reducionismo econômico, é essencial que observemos mais diretamente esta economia política da cultura”, já que a produção destes objetos é permeada por dinâmicas sociais e econômicas que podem interferir na sua “produção, acessibilidade e consumo” (Apple, 1995, p. 83).

Estudos realizados na área da sociologia do currículo tem nos ajudado a compreender como ocorre a escolha dos conteúdos que compõe os livros didáticos, e a forma como devem ser abordados na escola. A seleção e a forma de difusão dos conhecimentos são ações que estão relacionadas tanto com as relações de dominação existentes quanto com as lutas para alterar essas relações. Para Apple (1995, p. 84), é fundamental termos em mente essa relação do conhecimento escolar com a economia política mais ampla, mas para o autor, não é suficiente, pois é necessário também compreendermos como “essas conexões operam”. Sabemos que ainda hoje, grande parte do conhecimento escolar “legítimo” se torna disponível nas escolas através dos livros didáticos, podendo ser estes materiais importantes ferramentas de difusão de valores sociais e culturais.

Mas o livro didático é, também, de acordo com Bittencourt (2004, p. 72), um objeto de “múltiplas facetas”, sendo possível através dele o desenvolvimento de diversas possibilidades de pesquisa, abrangendo diversos campos de investigação. Essa natureza complexa e contraditória do livro didático deve ser considerada nas pesquisas que o tem como objeto ou fonte de análise. Para Bittencourt (1993, p. 3), é importante que o enxerguemos como: I – Mercadoria: considerando que ele é um produto do mundo da edição que pertence a interesses de mercado. Em sua construção interferem vários personagens (editor, autor, técnicos de

processos gráficos, programadores visuais, ilustradores). II – Depositário de conteúdos educacionais: deve ser compreendido como uma fonte privilegiada de conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais para a sociedade de uma determinada época. “O livro didático cria padrões linguísticos e formas de comunicação específicas ao elaborar um vocabulário próprio, ordenando em capítulos, selecionando ilustrações, fazendo resumos etc.”. III – Instrumento pedagógico: é relevante também por sua utilização e métodos, apresentando além do conteúdo, a forma como deve ser ensinado. “O livro didático produz uma série de técnicas de aprendizagem por meio de exercícios, questionários e sugestões de trabalho”. IV – Veículo portador de sistemas de valor, ideologia e cultura: os textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores de grupos dominantes.

No Brasil, a distribuição de livros didáticos às escolas é organizada através de uma política nacional, o PNLD. Essa política tem sua origem com a criação do Instituto Nacional do Livro Didático (INLD) em 1929, com o intuito de legislar sobre políticas do livro didático. “Contudo, seu funcionamento se inicia somente em 1934, durante o governo Vargas, assumindo um caráter geral de incentivo à leitura” (Di Giorgi; Militão; Militão; Perboni; Ramos; Lima; Leite, p. 1028).

A partir da Constituição Federal de 1998, o PNLD adquiriu caráter de obrigatoriedade, constituindo-se em uma estratégia de apoio à política educacional implementada pelo Estado brasileiro. O argumento de obrigatoriedade se ancora na CF/1988, que destaca que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] VII – Atendimento ao educando do ensino fundamental, através de programas suplementares de matéria didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (Brasil, 1988). Neste período, o PNLD atendia somente a etapa do ensino fundamental, sendo que apenas em 2011 o programa passou a abranger integralmente o ensino médio, “inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos” (Di Giorgi; Militão; Militão; Perboni; Ramos; Lima; Leite, p. 1033).

O PNLD vem passando por mudanças e reestruturações ao longo na história. O molde do programa que está em vigor hoje buscou alinhá-lo ao “Novo Ensino Médio” (Lei 13415/2017), trazendo importantes alterações. O Decreto nº 9.099/2017 modificou o nome do PNLD, que antes se chamava Programa Nacional do Livro Didático, passando a ser denominado Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Essa mudança demonstrou a possibilidade de aquisição de obras para além dos livros didáticos, como livros pedagógicos, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros (Brasil, 2017b). Contudo, é com a publicação do Edital MEC/FNDE nº 03 de 2019, referente ao novo PNLD do ensino médio,

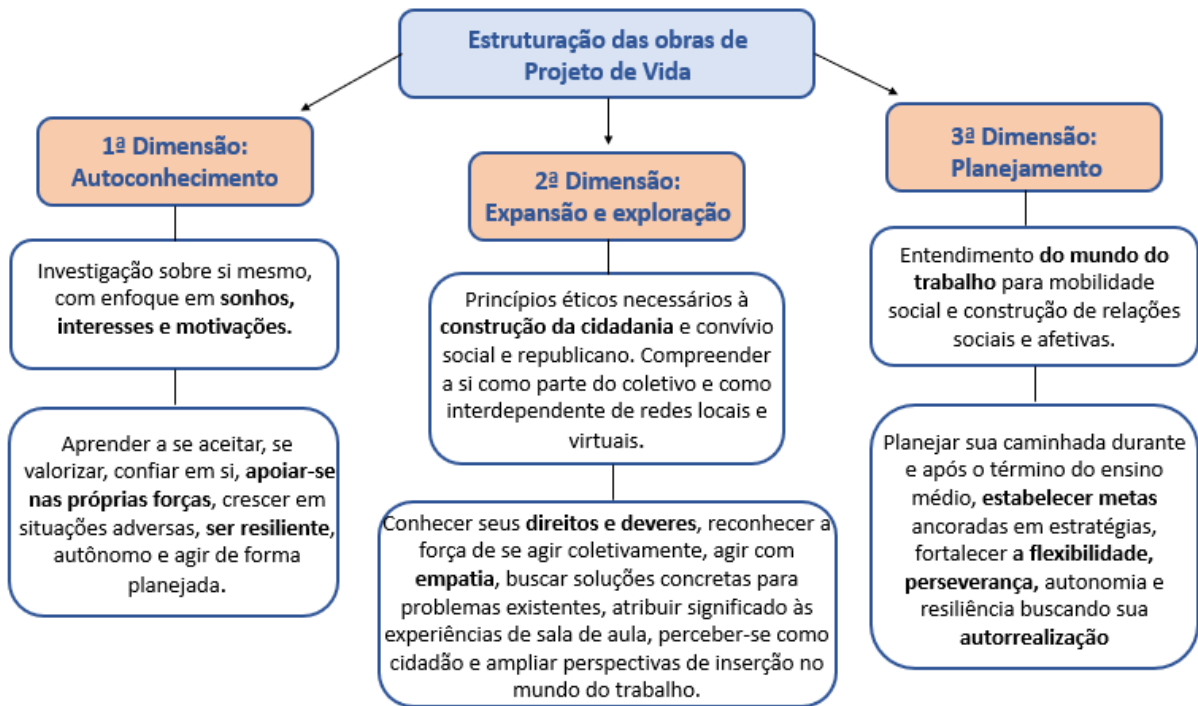
que as alterações no programa para essa etapa ficam mais evidentes. De acordo com o edital, as obras a serem adquiridas no PNLD 2021 deveriam estar divididas em cinco objetos, sendo eles: Objeto 1 – Obras didáticas de Projetos Integradores e Projeto de Vida; Objeto 2 – Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento e Obras Didáticas Específicas; Objeto 3 - Obras de Formação Continuada destinadas aos professores e à equipe gestora das escolas públicas de ensino médio; Objeto 4 – Recursos digitais e Objeto 5 – Obras literárias (Brasil, 2019b).

De acordo com Cruz (2023, p. 5), as mudanças apresentadas no edital com relação à organização das obras estão relacionadas “à mudança no foco formativo apresentado pela Reforma”. Desse modo, o autor salienta que:

[...] no novo ensino médio os conteúdos se tornaram mais genéricos, e em seu lugar são instituídos processos cognitivos metodológicos, as obras por disciplinas foram substituídas por obras de projetos e áreas de conhecimento. Isso não significa que a dimensão do conhecimento não seja considerada relevante nas novas obras didáticas, mas que para que um conhecimento seja considerado válido ele deve cumprir uma funcionalidade, deve ser um meio e não um fim (Cruz, 2023, p. 5).

Com relação às obras didáticas de Projeto de Vida, o Edital MEC/FNDE nº 3 de 2019 define que devem ter enfoque prioritário nas competências 6 (Trabalho e Projeto de Vida) e 7 (Argumentação) da BNCC e serem divididas em três dimensões: 1 – Autoconhecimento: o encontro consigo; 2 – Expansão e exploração: o encontro com o outro e o mundo e 3 – Planejamento: o encontro com o futuro e o nós. O edital apresenta também um detalhamento sobre temas a serem abordados em cada uma das dimensões que compõe os livros, que foram organizadas na figura abaixo (Brasil, 2019b).

Ilustração 3 – Estruturação dos livros didáticos de Projeto de Vida



Fonte: sistematização da autora a partir do Edital MEC/FNDE nº 3 de 2019 (Brasil, 2019b).

Os livros didáticos analisados nesta pesquisa seguem uma forma de estruturação semelhante a indicada no edital. Os três livros são divididos em três módulos ou unidades, que seguem o conteúdo do edital que orienta ao trabalho com as três dimensões que devem compor os materiais didáticos de Projeto de Vida. Quanto à divisão dos módulos em capítulos, os livros seguem modelos diferentes, mas todos seguem as temáticas indicadas pelo edital para cada uma das três dimensões que os estruturam. No quadro abaixo apresentamos a estruturação de cada uma das obras analisadas:

Quadro 8 – Estrutura dos livros didáticos de Projeto de Vida analisados

Livro	Módulo/Unidades	Capítulos
Pensar, sentir e agir	1- Quem sou eu: uma descoberta	1- Identidade e Propósito 2 - O mundo Interior 3- Inteligência Emocional 4- Projeto de Vida e felicidade 5- Cuidando do pensamento
	2- O encontro com o outro: vínculos e aprendizados	1- Formas de se relacionar 2- Viver em sociedade: direitos e deveres

		3- Bem comum e coletividade 4- Consciência Ambiental 5- Cuidado com o outro e o mundo
	3- Meu futuro: um caminho de possibilidades	1- Um passo importante 2- Escolhas profissionais 3- O trabalho no século XXI 4- O mercado de trabalho 5- Meu futuro profissional
(Des)envolver e (trans)formar	1- Eu	1- Identidade 2- Autoconhecimento 3- Eu, estudante
	2- O outro	4- Cidadania 5- Qualidade de vida 6- O mundo do trabalho
	3-Nós	7- Escolha profissional 8- Processo seletivo 9- Educação Financeira
#Meufuturo	1-Meu mundo	1- De onde eu vim? 2- Quem (e como) sou? 3- Do que eu gosto? 4- O que eu sinto? 5- Em que eu sou bom? 6- Como encaro meus problemas? 7- Meus objetivos e minhas metas 8- Como eu aprendo? 9- O meu amanhã?
	2- Nosso mundo	1- Eu cidadão 2- Família é tudo igual? 3- Eles também foram jovens 4- Ah, o amor 5- Amizades e coletivos 6- Pequenas grandes diferenças 7- Preconceitos e discriminação 8- Consciência Ambiental 9- Direitos e deveres 9-
	3- Um mundo para todos	1- Trabalho, para que? 2- A escolha da profissão 3- O propósito 4- Trabalhar ou estudar? 5- Que curso escolher? 6- Profissão tem moda? 7- Relações profissionais 8- A relação com o dinheiro 9- Projeto de Vida profissional

Fonte: organização da autora.

Observando os títulos dos subcapítulos dos livros é possível perceber o enfoque em temáticas voltadas ao autoconhecimento, emoções e identidade dos estudantes, bem como à cidadania e ao mundo trabalho. Analisando a completude dos materiais, é possível destacar que os principais conteúdos desenvolvidos nos capítulos dos livros estão relacionados às emoções, ao mundo do trabalho, cidadania, empreendedorismo, consciência ambiental, planejamento do futuro, autoconhecimento e educação financeira.

Outro ponto a ser destacado no Edital MEC/FNDE nº 3 de 2019 é o fato de que, diferentemente das obras do objeto 2 e do objeto 3, que exigem que os autores tenham formações específicas para a área do conhecimento de que trata o livro, para o objeto 1 (Projetos Integradores e Projeto de Vida) não há essa mesma exigência. De acordo com o documento, “no caso das obras de Projeto de Vida, não há necessidade de formação específica, apenas nível superior [...]” (Brasil, 2019b, p. 4). Observando a área de formação dos autores dos livros didáticos de Projeto de Vida selecionados, observamos que eles possuem formação em psicologia ou psiquiatria, como demonstramos no quadro abaixo:

Quadro 9 – Formação dos autores dos livros didáticos de Projeto de Vida

Livro	Autores	Formação
Pensar, sentir e agir	Leo Fraiman ⁷	Psicólogo formado pela Universidade Paulista (UNIP), Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP).
(Des)envolver e (trans)formar – Projeto de Vida	Itale Cericato	Psicóloga, bacharela e licenciada pela Faculdade Paulistana de Ciências e Letras (2001). Mestre em Psicologia pela Universidade São Marcos (2006). Doutora em Educação: psicologia da educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2010).
#Meufuturo	Erlei Sassi Jr.	Médico psiquiatra formado pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP).
	Fernanda Martins Sassi	Médica psiquiatra formada pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).

Fonte: elaborado pela autora.

Esse fato parece demonstrar um processo de psicologização da educação que vem se acentuando com o avanço das políticas neoliberais. Esse fenômeno acaba reduzindo “problemas educacionais, quase exclusivamente, a problemas psíquicos individuais ou familiares” (Zucolotto, 2018, p. 1195). De acordo com Zucolotto (2018, p. 1196), o entrelaçamento entre os campos Psicologia e Educação foi demonstrando no decorrer da história “contribuições, muitas vezes, marcadas pela vontade de adaptar e ajustar socialmente aqueles sujeitos que, de algum modo, apresentavam algum desvio do esperado para seu estágio desenvolvimental”.

Este processo de psicologização parece ganhar espaço também no currículo escolar, por meio dos livros didáticos de Projeto de Vida. Basta observarmos que os três livros didáticos com maior abrangência nacional têm seus autores com formações na área da psicologia ou da

⁷ O autor Leo Fraiman possui um papel de destaque nas redes sociais, tendo conteúdos com milhões de visualizações. Nessas plataformas, Fraiman (2020, (Editora FTD)) compartilha conteúdos principalmente sobre relações familiares e educação dos filhos.

psiquiatria. Esse fato reforça a compreensão de que o currículo escolar no “Novo Ensino Médio”, através do componente Projeto de Vida, tem buscado o que Safatle (2021, p. 17) chama de “um novo desenho de pessoa”. De acordo com o autor, o neoliberalismo, utilizando diferentes meios de intervenção social, vem buscando desenvolver um “profundo trabalho de design psicológico, ou seja, de internalização de predisposições psicológicas visando a produção de um tipo de relação a si, aos outros e ao mundo guiada através da generalização de princípios empresariais [...]” (Safatle, 2021, p. 30). Uma das formas de intervenção social para o avanço do neoliberalismo tem sido o currículo escolar.

Buscando aprofundar essa discussão, na próxima seção deste capítulo trataremos sobre a mobilização do sujeito neoliberal dos livros didáticos de Projeto de Vida.

3.3 A MOBILIZAÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PROJETO DE VIDA

Como vimos discutindo no decorrer deste trabalho, o avanço da racionalidade neoliberal vem aumentando a sua abrangência e as suas formas de intervenção social. Dentre os objetivos dessa intervenção está a busca de um novo tipo formação dos sujeitos.

A interferência das instituições nos hábitos e costumes dos sujeitos não é um fenômeno recente, mas as instituições modernas, de acordo com Giddens (2002, p. 9), se diferem de todas as anteriores justamente pelo grau de interferência nos “hábitos e costumes tradicionais, e a seu impacto global”. Assim, as formas institucionais contemporâneas, especialmente com a chegada do século XXI, trouxeram transformações que entrelaçam de maneira mais direta as instituições “com a vida individual, e portanto com o eu” (Giddens, 2002, p. 9).

Nesse sentido, a ascensão do neoliberalismo nos 1970, de acordo com Safatle, Silva Júnior e Dunker (2021), exige uma percepção mais ampla que não o compreenda apenas como teoria sobre o funcionamento da economia, mas também como uma nova forma de vida. “Essa forma de vida articula moral e psicologia, economia e direito, política e educação, religião e teologia política, propondo um tipo de individualização baseado no modelo da empresa” (Safatle; Silva Júnior; Dunker, 2021, p. 11). Para Dardot e Laval (2016, p. 15), o neoliberalismo, enquanto sistema normativo, “tem orientado internamente a prática efetiva dos governos, das empresas e, para além deles de milhões de pessoas que não tem necessariamente consciência disso”. Para os autores, com o neoliberalismo, “o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência [...]”, pois “há quase um terço de século” essa norma de vida tem

regido as políticas públicas, comandando as relações econômicas mundiais, transformando a sociedade e remodelando subjetividades (Dardot; Laval, 2016, p. 16).

No que se refere ao campo educacional, já vem sendo observado, há pelo menos duas décadas, o fenômeno “neoliberalismo escolar” (Laval, 2019). A racionalidade neoliberal associada ao campo da educação, vem sendo observada por um número cada vez maior de trabalhos que ajudam a compreender as tendências que vem modificando o cotidiano escolar. Nesse sentido é que buscamos dar nossa contribuição, nos dedicando a compreensão sobre o papel do componente curricular Projeto de Vida nas políticas educacionais contemporâneas.

As mudanças curriculares que o ensino médio vem passando, que são fruto também dessa racionalidade, evidenciam o esforço que tem sido feito pelas instituições em remodelar os padrões de subjetividades dos estudantes. Esse esforço é despendido, de acordo com Dardot e Laval (2016, p. 322), com um objetivo maior, o de “reorganizar completamente a sociedade, as empresas e as instituições pela multiplicação e pela intensificação dos mecanismos, das relações e dos comportamentos de mercado” implicando necessariamente “um devir-outro dos sujeitos”.

R. Silva (2019), acerca das políticas de escolarização juvenil, compreende que estas têm cada vez mais dado ênfase ao desenvolvimento de capacidades individuais. Tal fato se expressa nos livros didáticos de Projeto de Vida voltados ao ensino médio, pois neles podemos perceber este investimento nas capacidades individuais dos estudantes. Embora os materiais didáticos abordem temas como mundo do trabalho, cidadania e consciência ambiental, essas temáticas são discutidas através de uma perspectiva individualista e ahistórica. Sob essa ótica, “a cidadania é retratada como uma questão privatizada, cujo objetivo é produzir indivíduos competitivos e interessados em si mesmos, competindo pelo seu próprio ganho material e ideológico” (Giroux, 2003, p. 53).

O avanço dessa racionalidade tem demonstrado a necessidade de um novo tipo de formação dos sujeitos que esteja alinhado a uma nova organização social. Em seus estudos, Dardot e Laval (2016) apontam a construção de um novo estado subjetivo, o *sujeito neoliberal*. De acordo com os autores, pesquisas realizadas por áreas da psicanálise e da sociologia tem revelado essa nova condição humana.

Para Safatle, Silva Júnior e Dunker (2021), um verdadeiro trabalho de “design psicológico” tem buscado através da internalização de princípios empresariais que os sujeitos se compreendam como “empresários de si mesmos” e desenvolvam características e comportamentos que visem o máximo desempenho. A partir da obra de Dardot e Laval (2016)

podemos localizar algumas características deste *neosujeito* descrito pelos autores, sendo elas: flexibilidade, competitividade, engajamento, motivação, esforço e resiliência.

Partindo para o processo de análise dos livros didáticos, percebemos que eles, buscando mobilizar a formação de sujeitos neoliberais, utilizam de diferentes estratégias para alcançar este objetivos: I – pela redução do mundo do trabalho a espaço de competição; II – pela legitimação de novos saberes, relações e subjetividades; III – através de conteúdos textuais, sequências didáticas e atividades; IV – pela produção de novos desenhos de aula e metodologias; V – através de conteúdos audiovisuais e VI – através de conteúdo iconográfico.

A partir dessa compreensão, buscamos nos livros didáticos excertos que demonstrassem o uso destas ferramentas para a formação dos estudantes, que na planilha de análises foram organizados na coluna “como mobiliza a formação do sujeito neoliberal?”. Além disso, nos excertos destacados percebemos que alguns conteúdos ou temas eram mais recorrentes nos livros didáticos e que estes se relacionavam com as características do *sujeito neoliberal* destacadas a partir da obra de Dardot e Laval (2016). Com isso, na coluna “categorias teóricas” da planilha de análise buscamos relacionar os excertos retirados dos livros didáticos a alguma das características do sujeito neoliberal que nesta dissertação são compreendidas como “categorias teóricas”, e na coluna “categorias emergentes/unidades de significado” destacamos uma expressão que resumisse o conteúdo de que tratavam os excertos dos textos.

Abaixo, apresentamos o *print* de uma parte da tabela de análise utilizada na pesquisa:

Ilustração 4 – Print da tabela de análise dos livros didáticos

	A	B	C	D	E
	Livro	Como mobiliza a formação do sujeito neoliberal?	Fragmentação/unitarização	Categorias emergentes / unidades de significado	Categorias teóricas (oriundas do conceito de "sujeito neoliberal")
1					
2	PENSAR, SENTIR E AGIR	Através da promessa de autorrealização (transformação subjetiva)	Identificar suas forças e suas fraquezas, saber quem você é hoje e quem você deseja ser no futuro são os primeiros passos para a construção de seu projeto de vida. (p.12)	Futuro	Engajamento
3	PENSAR, SENTIR E AGIR	Através de conteúdo textual	"As mudanças cada vez mais intensas em praticamente todas as esferas da vida causam impactos no cotidiano, e as pessoas tendem a refletir mais a respeito de suas escolhas, optando por um roteiro de vida personalizado, ou seja, escolhido, decidido e realizado por elas" (p.15)	Escolhas	Engajamento
4	PENSAR, SENTIR E AGIR	Através de conteúdos audiovisuais digitais e recursos	Sugestão de filme: Joy: o nome do sucesso. Direção: David O. Russell. Produção: John Davis. EUA: Fox 2000 Pictures, 2015 (124 min). (p.16)	Histórias inspiradoras	Resiliência

Fonte: elaborado pela autora.

Após realizarmos este processo de fragmentação e categorização com todos os livros selecionados, partimos para as análises e escrita. Para isso, iniciamos utilizando a ferramenta

“filtro” do *software* Excel na coluna “como mobiliza a formação do sujeito neoliberal?”. As formas que os livros didáticos mobilizam a formação do sujeito neoliberal nos estudantes, que já foram mencionadas anteriormente, originaram as subseções que virão logo abaixo. Nelas buscamos detalhar e exemplificar as formas através das quais os livros didáticos de Projeto de Vida buscam mobilizar essa formação subjetiva nos estudantes. Durante a escrita das subseções também utilizamos a ferramenta “filtro” nas colunas “categorias emergentes” e “categorias teóricas”, para assim conseguirmos compreender como cada conteúdo presente nessas categorias era abordado nos livros didáticos. A seguir apresentamos os resultados dessas análises.

3.3.1 Pela redução do mundo do trabalho⁸ a espaço de competição

A dimensão do trabalho abordada nos livros está principalmente relacionada com o desenvolvimento de competências dos estudantes para o atendimento de demandas de um mercado de trabalho instável e competitivo, ou ainda na orientação do estudante para sua escolha profissional. Abordar a questão do trabalho em seus conteúdos, é uma exigência expressa no Edital MEC/FNDE nº 3 de 2019, quando define o enfoque prioritário na competência geral 6 da BNCC (Trabalho e Projeto e Vida). Contudo, é no Guia Digital do PNLD 2021, na apresentação aos professores, que fica mais evidente a concepção de trabalho apresentada nos livros didáticos:

No desenvolvimento da terceira dimensão, a escola deve compreender o **mundo do trabalho como um espaço de competição**, em que há variados níveis de sociabilidade, **com chefia, colegas de trabalho e público em geral**. [...] Sua escolha deve ser feita com cuidado, para que, em suas mãos, essas obras produzam aprendizagens significativas, que promovam a educação integral de seus estudantes, considerando as competências e habilidades previstas para o Ensino Médio (Brasil, 2021, grifo nosso).

Deste modo, os livros didáticos analisados seguem este viés quando abordam questão relacionadas ao trabalho. Na obra *#Meufuturo* (Sassi Júnior; Sassi, 2020, p. 138 [Editora FTD]) o trabalho é visto como “um meio de ganhar dinheiro, de sobreviver. Isso é essencial, mas o ato de trabalhar, nesses casos, fica restrito à obrigação ou à necessidade.” Para os autores, o trabalho deve ser também compreendido como a realização de um sonho, afinal de contas “[...] quando

⁸ De acordo com Frigotto (2005), o *mundo do trabalho* é compreendido como um processo que permeia todo o ser (sentido ontológico ou ontocriativo), por isso não se reduz à atividade laborativa (sentido produtivo), mas à produção de todas as dimensões da vida humana.

crianças, brincávamos de ser cientistas, esportistas, modelos, artistas... e nos sentíamos felizes ao simularmos as tarefas realizadas por esses profissionais”. Já para Fraiman (2020, p. 153 [Editora FTD]), na obra *Pensar, sentir e agir*, “o trabalho sempre esteve presente nas sociedades, seja ele remunerado ou não”, e em nossa sociedade “existem diferentes ocupações, com diversas finalidades: subsistência, diversão e organização da vida social, por exemplo”. Nas três obras é consenso uma visão do trabalho enfatizando seus aspectos positivos: a realização de um sonho, algo divertido, possibilidade de se relacionar e conhecer pessoas.

A compreensão de que o mundo do trabalho vive um momento de transição, de mudanças é constantemente retratada. Para Fraiman (2020, p. 166 [Editora FTD]), “a sociedade vem passando por transformações profundas e rápidas. Desde a Primeira Revolução Industrial, as mudanças tecnológicas ocorrem de maneira cada vez mais veloz”. Cericato (2020, p. 114 [Editora Ática]), no livro *(Des)envolver e (trans)formar*, reforça essa compreensão de o que “o mundo do trabalho é afetado por mudanças contínuas, como reflexo das sociedades, que também mudam no decorrer do tempo [...]”. Para Sassi Júnior e Sassi, (2020, p. 170 [Editora FTD]) também, atualmente o mundo do trabalho vem passando “por um momento de transição no qual as pessoas repensam como e em que trabalhar. Se antes a estrutura de trabalho era fixa, hoje as pessoas podem escolher quanto tempo querem dedicar ao emprego, a fim de buscar um equilíbrio entre a vida profissional e a pessoal”.

A presença da tecnologia digital e das novas formas de trabalho também é bastante discutida nos livros didáticos. De acordo com Fraiman (2020, p. 167, [Editora FTD]), “muitos empregos que surgiram e que surgirão estão relacionados tanto com a produção de tecnologia quanto com a distribuição de conteúdo por meio dessa tecnologia”, assim como para (Sassi Júnior; Sassi, 2020, p. 170, [Editora FTD]) quando destacam que “as áreas ligadas à tecnologia, em constante expansão, geram novos postos de trabalho e a necessidade de novas profissões que há poucos anos não existiam e que vão substituindo outras”.

Sabendo das mudanças que o mundo do trabalho vem experimentando, concordamos com Antunes e Filgueiras (2020, p. 39) que “vivemos uma conjuntura de grande ofensiva do capital sobre o trabalho, uma verdadeira contrarrevolução preventiva de amplitude global, sustentada por uma forte ideologia neoliberal em uma fase de crise estrutural do capital”. Tal conjuntura tem se refletido em exploração, desregulamentação, flexibilização, terceirização e precarização das condições de trabalho. Essa instabilidade do mundo do trabalho, de acordo com Dardot e Laval (2016), tem exigido a formação de sujeitos que aceitam se expor a riscos, assumindo a responsabilidade por eventuais fracassos e buscando sempre a maximização dos seus resultados. “Nesse ‘novo mundo’, o indivíduo não deve mais se ver como um trabalhador,

mas como uma empresa que vende um serviço em um mercado”, nesse sentido, a responsabilidade pela valorização de seu trabalho no mercado torna-se um “princípio absoluto” (Dardot; Laval, 2016, p. 334).

No entanto, essas problemáticas não são retratadas quando se fala a respeito do mundo do trabalho nos materiais analisados. Ao invés disso, a perspectiva adotada é a de buscar adaptar/moldar os estudantes para esta nova realidade. Nesse sentido, Fraiman (2020, p. 168, [Editora FTD]) alerta que “as instituições e os estilos de vida e de trabalho estão ficando cada vez mais instáveis, fluidos, maleáveis”, com isso, muitas profissões deixaram de exigir domínio de habilidades técnicas, e passaram a demandar principalmente “o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como: saber trabalhar em grupo, ser assertivo, adaptar-se a situações novas, saber ouvir críticas, executar sua função sob pressão quando necessário, entre outras” (Fraiman, 2020, p. 172, [Editora FTD]).

Seguindo essa lógica, os livros didáticos tratam sobre a importância de os estudantes desenvolverem competências como: esforço, força de vontade, determinação, autocontrole, comprometimento, tolerância, proatividade, resiliência, motivação, buscando desenvolver sua inteligência emocional e estando disposto a estar sempre aprendendo. Sendo assim, conforme pontuou Fraiman (2020, p. 66, [Editora FTD]), “como imaginar, então, um estudante bem-sucedido que não tenha força de vontade para persistir em seu propósito”? Nesse sentido, Sassi Júnior e Sassi (2020, [Editora FTD]) contribuem para reflexão sobre o tema:

Ao pensar no futuro, é possível que sentimentos como a angústia surjam diante de tantos fatores a equilibrar, como a vida pessoal e profissional. Porém, é preciso lembrar que há a maratona de uma vida para encontrar esse equilíbrio, e praticar a **resiliência** toma o caminho possível. **Resiliência é a capacidade de se adaptar a situações e mudar de rota se necessário.** Composta de flexibilidade, otimismo, coragem e vontade de viver (alegria), a resiliência é uma ferramenta de valor único para o encontro com o futuro, carregado de imprevistos. Aliada à perseverança, ela nos ajuda a superar obstáculos e a buscar nossos objetivos (Sassi Júnior; Sassi, 2020, p. 68, [Editora FTD], grifo nosso).

Nessa perspectiva, Dardot e Laval (2016, p. 9) compreendem que essa aposta no desenvolvimento de competências individuais dos estudantes relacionadas ao trabalho, aliadas às novas formas de gestão na empresa, ao desemprego e à precariedade “são poderosas alavancas de concorrência interindividual e definem novos modos de subjetivação”. Além disso, “a polarização entre os que desistem e os que são bem-sucedidos mina a solidariedade e a cidadania” destruindo as condições de construção coletiva. E de forma mais contundente, Dardot e Laval (2016, p. 9) advertem que não devemos ignorar que as mutações subjetivas provocadas pelo neoliberalismo “operam no sentido do egoísmo social, da negação da

solidariedade e da redistribuição e que podem desembocar em movimentos reacionários ou até mesmo neofacistas”.

Han (2019, p. 8) compreende este ideal de sujeito da sociedade atual como “sujeito do desempenho”, ou seja, um sujeito sublinhado pela superprodução laboral e pelo excesso de positividade, fatos que de acordo com o autor tem desembocado em doenças neurais e do cansaço. Esses sujeitos contemporâneos, nas palavras de Han (2019), estão imersos em uma sociedade capitalista que deu como extinta a alteridade e a diversidade, cedendo lugar ao individualismo e ao narcisismo. Nessa lógica, de pressão pelo desempenho, o sujeito explora a si mesmo “sendo agressor e vítima ao mesmo tempo” (Han, 2019, p. 16).

Para Dardot e Laval (2016, p. 329), essas formas de gestão dos homens visam produzir meios mais eficazes de sujeição. “Estas, por mais novas que sejam, têm a marca da mais inflexível e mais clássica das violências sociais típicas do capitalismo: a tendência a transformar o trabalhador em simples mercadoria”.

A racionalidade neoliberal tem também estimulado nos indivíduos a busca da perfeição, da superprodução, tudo isso com sentimentos de autoconfiança e positividade. Os livros didáticos de Projeto de Vida seguem essa narrativa, compelindo os estudantes a se moldarem a este novo comportamento social. A motivação e a positividade são comportamentos bastante valorizados nos materiais didáticos. No exemplo da figura abaixo, vemos “dicas para ter um diálogo interno positivo”, pois no entendimento de Fraiman (2020, p. 34, [Editora FTD]), “cultivar pensamentos e atitudes positivas são fundamentais na construção do Projeto de Vida”:

Ilustração 5 – Dicas para ter um diálogo interno positivo

Questionar as mensagens negativas. Quando tiver um pensamento negativo, como “Faço tudo errado”, pare imediatamente e pergunte a si mesmo se isso é verdade. Converse consigo mesmo como se fosse com um amigo de quem gosta muito. Seja seu melhor amigo.

Substituir as mensagens negativas por positivas. Assim que perceber que está pensando em coisas desagradáveis sobre si mesmo, faça um esforço para pensar de outra forma. Você pode, por exemplo, pensar: “De vez em quando, cometo erros, mas sempre aprendo com eles”.

Exercitar a gratidão. Às vezes, diante de uma situação feliz, você pode ter a sensação de que algo terrível vai acontecer. Isso ocorre porque, nessas situações, os sentimentos afloram e todos se tornam mais sensíveis e, conseqüentemente, vulneráveis. Se isso acontecer, não fuja nem deixe de perseverar. Uma alternativa para amenizar essa sensação é agradecer por tudo o que está vivendo; a gratidão vai ajudá-lo a estabelecer o valor da experiência e da conquista como algo que lhe pertence, e não como algo que pode acabar a qualquer momento.

Fonte: *Print* de Fraiman (2020, p. 33, [Editora FTD]).

Essa positividade e motivação, aliada a ideia de escolha por parte dos estudantes sobre as decisões futuras de suas vidas, reforçam um individualismo violento que, de acordo com Freitas (2018, p. 23), “lança a juventude em um vácuo social, no qual conta apenas com o presente, a “luta pela sua própria sobrevivência”. Neste caminho, Freitas (2018, p. 23) alerta que o “indivíduo cria para si uma narrativa na qual se vê como parte do mercado e, portanto, competindo com seus semelhantes pelo seu próprio sucesso, que só dependeria dele mesmo”.

Sendo assim, para Han (2019), exigir tanto do “eu” só pode resultar em frustrações e sofrimento. A “sociedade do cansaço”, de que trata o autor, é formada por essas transformações, pois nela o sujeito está constantemente estimulado à produção, ao desempenho e na busca por melhorar a si mesmo. Estes estímulos constantes vêm gerando cansaço e esgotamento excessivo, que para o autor se transformam em patologias que apontam justamente para o excesso de positividade.

Através das análises realizadas, podemos então inferir que os livros didáticos de Projeto de Vida, buscando moldar um padrão subjetivo alinhado com a racionalidade neoliberal, abordam a questão do trabalho reduzindo-o a espaço de competição.

3.3.2 Pela legitimação de novos saberes, relações e subjetividades

O currículo do Ensino Médio contemporâneo tem sido cada vez mais orientado por pautas que articulam “responsabilização e individualização”, reflexos da racionalidade neoliberal que aposta efetivamente nas questões de caráter cognitivo e emocional (Silva, R., 2017, p. 700). Nesse sentido, as bases curriculares dessa etapa estão centradas na capacidade de adaptação aos interesses do mercado.

Se, nas sociedades modernas, o currículo escolar tinha como propósito, além de transmitir conhecimentos passados, capacitar as próximas gerações para que construíssem novos conhecimentos a partir destes, “pois é assim que as sociedades humanas progridem e os indivíduos se desenvolvem” (Young, 2013, p. 11), hoje vemos uma mudança de paradigma quanto ao saber e ao conhecimento escolar. De acordo com R. Silva (2017, p. 704), a cultura empresarial tem modelado o conhecimento “enquanto um modo de investimento econômico, motivado por uma lógica instrumental e esvaziada de sentidos públicos”. Além disso, o sistema capitalista contemporâneo, buscando mobilizar novos dispositivos de constituição subjetiva, mais do que nunca tem investido na dimensão emocional dos sujeitos. Macedo e Silva (2022, p. 17) apontam que, nesse contexto, a escola descola a promessa de empregabilidade que costumava estar no centro da escolarização, substituindo pela promessa de “felicidade” e “recompensa psíquica”.

Em um dos materiais didáticos analisados a questão das emoções é colocada como um aspecto fundamental para a realização de um Projeto de Vida. “A realização de um projeto de vida refere-se à realização de metas, e as emoções estão diretamente relacionadas a esse processo. Elas fazem parte da vida de todas as pessoas, assim, é importante identificá-las e aproveitar o que elas podem oferecer de melhor” (Fraiman, 2020, p. 27 [Editora FTD]).

Cericato (2020 [Editora Ática]) também pontua a importância das emoções no trabalho com Projeto de Vida. Segundo a autora, “para lidar com as emoções, em primeiro lugar é preciso saber identificá-las”, para isso então ela sugere a realização da atividade “roda das emoções” que está representada na figura a seguir:

Ilustração 7 – Diário das emoções

Faltam 13 dias para a apresentação.

Emoções:

<input type="checkbox"/> Alegria	<input type="checkbox"/> Nojo
<input checked="" type="checkbox"/> Medo	<input type="checkbox"/> Culpa
<input type="checkbox"/> Raiva	<input type="checkbox"/> Vergonha
<input type="checkbox"/> Tristeza	

Causas:

- Sou tímido.
- Falo muito baixo com as pessoas.
- Gesticulo muito quando estou nervoso.

Tarefas:

- Praticar a apresentação em frente a uma plateia de amigos ou familiares.
- Observar meu tom de voz e tentar aumentá-lo aos poucos até chegar a um tom ideal para falar em público.
- Criar estratégias de apoio para as mãos, como mantê-las unidas em frente ao corpo ou segurar uma caneta durante a apresentação.

Fonte: *Print* de Sassi Júnior e Sassi (2020, p. 71 [Editora FTD]).

Nos livros didáticos de Projeto de Vida, o tema das emoções é abordado em diversos momentos, principalmente no sentido de reconhecê-las para poder utilizá-las “em favor de seu crescimento pessoal e na construção de seu Projeto de Vida” (Fraiman, 2020, p. 28 [Editora FTD]). Pois, de acordo com Sassi Júnior e Sassi (2020, p. 31 [Editora FTD]), “quando identificamos o que estamos sentindo, podemos traçar rotas, rever caminhos, reajustar o rumo; mas, quando somos dominados pela emoção, criamos atalhos que nos desviam dos nossos propósitos”. Para os autores, através do desenvolvimento da “inteligência emocional”, os estudantes podem aprender a reconhecer as emoções “e até mesmo controlá-las” (p. 38).

Através disso, vai sendo construída uma percepção de que algumas emoções, que se refletem em comportamentos, são desejáveis, ao passo que, outros comportamentos são tidos como inadequados e devem ser repelidos. Com isso, os materiais didáticos vão fomentando certa concepção sobre o estudante e o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, Fraiman (2020, p. 172 [Editora FTD]) alerta que, atualmente, muitas profissões exigem além do domínio de habilidades técnicas “o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como: saber trabalhar em grupo, ser assertivo, adaptar-se a situações novas, saber ouvir críticas, executar sua função sob pressão quando necessário, entre outras”. Além dessas características, nos livros didáticos são elencadas outras, também consideradas importantes, para o desenvolvimento de um bom Projeto de Vida, como: criatividade, perseverança, resiliência, proatividade, disciplina e garra. Para Fraiman (2020, p. 189 [Editora FTD]), “é fato que ter um bom plano para seu futuro e construir bons hábitos em sua vida torna-o mais capaz de chegar à melhor versão de si mesmo [...]”. Deste modo, interpela-se os sujeitos a um trabalho interior constante, em que ele deve cuidar para ser o mais eficaz possível. “A racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição” (Dardot; Laval, 2016, p. 331). Para os autores, o primeiro mandamento dessa ética é “ajuda-te a ti mesmo” e que, nesse sentido, ela é a ética do *self-help* [autoajuda]” (Dardot; Laval, 2016, p. 332). A grande inovação da “tecnologia neoliberal” seria essa, “vincular diretamente a maneira como um homem “é governado” à maneira como ele próprio “se governa” (Dardot; Laval, 2016, p. 333).

Além dessas tecnologias, outro recurso que os livros didáticos utilizam para fomentar concepções sobre o estudante e o seu desenvolvimento é através do uso de histórias de vida de personalidades que são tidas como exemplos a serem seguidos. A figura da ativista Malala Yousafzai e do tenista Gustavo Kurten estão apresentadas nas três coleções didáticas. As histórias de vida da jovem paquistanesa ativista pela educação e do atleta campeão de tênis são representadas como exemplos de pessoas que foram persistentes, resilientes, esforçadas e venceram apesar das adversidades da vida. Grande parte das histórias de vida presentes nos livros didáticos são de pessoas que, mesmo com situações difíceis, superaram os obstáculos e conseguiram realizar seus propósitos através de grande esforço.

Ilustração 8 – Exemplos de personalidade inspiradora



Fonte: *Print* de Fraiman (2020, p. 52 [Editora FTD]); Cericato (2020, p. 33 [Editora Ática]).

De acordo com Fraiman (2020, p. 17 [Editora FTD]), “há muitas histórias inspiradoras de pessoas que superaram dificuldades, engajaram-se em causas importantes e conseguiram encontrar uma razão de ser e de existir”. Para o autor, cultivar pensamentos e sentimentos positivos, bem como engajar-se em causas sociais, “são atitudes importantes que dão sentido à existência”. O sujeito ideal dessa racionalidade é o sujeito ativo, motivado, que se engaja plenamente e se entrega por completo ao desenvolvimento total de si mesmo (Dardot; Laval, 2016).

Na “ética neoliberal do eu” o ser bem-sucedido não se restringe aos limites da empresa, já que “o ser bem-sucedido na carreira, confunde-se com o ser bem-sucedido na vida”. Essa forma de gestão buscando “aliciar as subjetividades” vai moldando determinadas maneiras de ser (Dardot; Laval, 2016, p. 338).

O sujeito engajado e motivado, deve também estar constantemente em busca de aperfeiçoamento. De acordo com Fraiman (2020, p. 171 [Editora FTD]), se espera do profissional do futuro “atualização constante (estudar sempre, não permanecer estático)”, pois “o sucesso tanto na área profissional quanto na área pessoal exige uma construção contínua”. Essa lógica se alia a concepção de *educação por toda vida*, que de acordo com Resende (2018, p. 83) tem suas bases em dois relatórios apresentados à UNESCO e que tratam da

“funcionalidade da educação no contexto social, na perspectiva da sociedade do conhecimento”, tendo em vista o desenvolvimento econômico. O primeiro é o relatório *Aprender a Ser*, de 1973. Nele a educação é apresentada como algo que deve ser permanente, devendo dar importância ao autodidatismo, ao aumento de atitudes cognitivas ativas e à necessidade de se pensar na dimensão da *cidade educativa*. O outro documento, que já foi mencionado aqui anteriormente, é o *Educação, um tesouro a descobrir*, também conhecido como *Relatório Jacques Delors*, de 1996. Nele é dada ênfase à noção de sociedade do conhecimento e à ideia de educação permanente. Esses delineamentos, no entendimento de Resende (2018, p. 85), se instauram nas práticas sociais, acabando por “estabelecer um modo de vida, um jeito específico de se relacionar com o conhecimento e com a formação, o que implica na constituição da subjetividade do habitante dessa sociedade”. Deste modo, a sociedade do conhecimento pode ser entendida como uma sociedade da normalização, na qual “o indivíduo deve se ajustar às prescrições normativas estabelecidas, ao mesmo tempo que é responsabilizado pelas variações que ocorrem nas exigências de qualificação” (Resende, 2018, p. 90).

Assim, a partir das análises feitas nessa seção, podemos inferir que os livros didáticos de Projeto de Vida vêm legitimando novas formas de saber, fomentando novas concepções sobre o estudante e o seu desenvolvimento, além de prometer autorrealização e transformação subjetiva.

3.3.3 Através de conteúdos textuais, sequências didáticas e atividades

O PNLD 2021 marca uma mudança substancial na organização e produção dos livros didáticos, buscando alinhá-los à BNCC e ao “Novo Ensino Médio”. Nesse sentido, os livros didáticos acabam sendo também um instrumento de implementação dessas novas políticas. De acordo com Fonseca e Tonini (2021, p. 9), “por isso, as obras didáticas do PNLD 2021 foram organizadas – assim como na Base – por áreas do conhecimento, aglutinando as disciplinas”. No caso da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, por exemplo, os componentes História, Geografia, Filosofia e Sociologia compõem um único livro didático.

A não valorização das disciplinas é ponto comum. E importa destacar que isso tem lastro em uma visão neoliberal da educação, que se pretende superficial, que se ocupa com a fabricação de um tipo de sujeito que saiba receber e emitir mensagens (Laval, 2019), e não necessariamente que tenha uma postura crítica e questionadora da realidade (Fonseca; Tonini, 2021, p. 12).

Já o Projeto de Vida possui um livro didático exclusivo para este componente, o que reforça a centralidade e a relevância que o componente adquiriu com a implementação do “Novo Ensino Médio”. Mesmo que, como aponta Bodart (2022), não seja “resultado de um campo disciplinar ou área de conhecimento científico, como são a Sociologia, a Filosofia e a História, trata-se de uma proposta temática pouco clara e sem bases teóricas e epistemológicas definidas”. Este fato se reflete nos livros didáticos que parecem ser uma espécie de livro de “autoajuda” ou “um retalho de abordagens derivadas de quaisquer tipos de conhecimento, inclusive do senso comum” (Bodart, 2022). De acordo com Jakimiu (2022, p. 21), o componente Projeto de Vida, “ao não reconhecer a ciência como orientadora da vida em sociedade e sua base epistemológica, fomenta o negacionismo, destituindo de sentido o próprio fim da educação”.

O principal argumento para inserção do Projeto de Vida, que está presente nos livros, é a necessidade de transformar a escola em um lugar que acolha a juventude, pois, de acordo com o texto que compõe a carta de apresentação de um dos livros analisados, “por muitos anos, uma desconexão entre os anseios dos jovens e o que a escola exigia deles se refletiu em altos índices de evasão” (Cericato, 2020, p. 3 [Editora Ática]). No entendimento dos propositores do Projeto de Vida, o componente atrairá a atenção dos estudantes, já que ele é voltado para suas vidas práticas. No entanto, para Bodart (2022), este argumento parece ignorar que outras disciplinas escolares já fazem diálogo direto com a vida dos estudantes, “o mais recorrente nas aulas de Sociologia, por exemplo, é o docente partir da realidade concreta sentido às contribuições dessa Ciência”.

Concordamos que é importante para os estudantes do Ensino Médio terem projetos pessoais, e sonhos que desejam alcançar. Contudo, isso não pode ser estimulado sem reflexão e consciência a respeito da estrutura material que limita nossas escolhas. Não é possível ignorarmos que quanto maior a privação material e cultural dos estudantes, mais difícil será a sua capacidade de escolha (Bodart, 2022). No entanto, nos livros didáticos percebe-se “o empenho em ignorar intencionalmente que somos seres históricos, inseridos em estruturas sociais pré-estabelecidas e o desenvolvimento de cada um, e de cada uma, depende do desenvolvimento coletivo da sociedade” (Bodart, 2022).

O conteúdo textual utilizado nos materiais didáticos, seguem este viés, de responsabilização dos estudantes por suas escolhas e de desconexão com a realidade material. Para a introdução dos conteúdos os livros se organizam em estruturas mais ou menos semelhantes. Todos iniciam um módulo ou unidade com uma imagem ou texto que tem o objetivo de introduzir o tema e sintetizar o que será trabalhado ao longo daquele módulo. Em

dois materiais didáticos são utilizadas imagens de obras de arte (grafite, esculturas ou pinturas) e em um deles a abertura é feita através de um pequeno texto, seguido de uma poesia ou música que tenha relação com o tema a ser desenvolvido.

Os textos que compõem os livros propõem, geralmente, promover a reflexão sobre o tema que será trabalhado naquele capítulo. Para isso os autores utilizam gêneros diversos, como textos literários, jornalísticos, obras de arte, trechos de música, tirinhas etc. O conteúdo principal dos livros é composto por textos que abordam questões relacionadas ao autoconhecimento, ao desenvolvimento de competências socioemocionais e ao mundo do trabalho contemporâneo. Abaixo trazemos como exemplo um trecho de um conteúdo textual utilizado na obra de Cericato (2020 [Editora Ática]):

Ilustração 9 – Exemplo de conteúdo textual

▶▶▶ TEXTO E CONTEXTO

Você sabe o que é resiliência? Usado originariamente na Física, o termo designa a propriedade dos corpos de voltar à forma original após ter sofrido deformação ou choque. Em Psicologia, resiliência é a capacidade de lidar com problemas, vencer obstáculos e não ceder à pressão, mesmo em situações de grande tensão.

▶ Leia a seguir o relato de uma sobrevivente sobre sua experiência em um campo de concentração durante a Segunda Guerra Mundial e, depois, faça a atividade proposta.

Relato de Edith Eva Eger

Quando se deu nossa chegada ao campo de Auschwitz, meu pai foi imediatamente separado de nós e encaminhado para o setor destinado aos homens. Nós nunca mais o vimos novamente. Porque éramos maiores de 14 anos, eu e Magda pudemos ficar inicialmente junto de nossa mãe. Crianças pequenas eram forçosamente tiradas de suas mães ainda na estação de trem. Os nazistas sabiam bem que as mães seriam muito submissas se elas temessem por seus filhos pequenos.

Como fomos conduzidos por guardas armados, ainda no trem, minha mãe virou-se para mim e cochichou: "Não sabemos onde estão nos levando. Mas lembre-se sempre de que nada nem ninguém pode tirar de você o que você põe aqui, na cabeça, e aqui, no coração". Ela não pode imaginar quão importante foi esse momento e sua sabedoria para que eu sobrevivesse.

Fonte: *Print* de Cericato (2020, p. 42 [Editora Ática]).

O uso de sequências didáticas também compõem os três livros. Nelas são propostos diversos modelos de atividades, como produções textuais, interpretações de texto, pesquisas de campo, escrita de diários, trabalhos em grupo, dinâmicas, apresentações orais, produção de áudios e vídeos, produções artísticas e organização de exposições e fóruns. Neste formato, os livros didáticos analisados se parecem mais com um roteiro de aula do que realmente como um material de apoio didático/pedagógico. Abaixo trazemos um exemplo de atividade da obra de

Cericato (2020 [Editora Ática]), que é proposta na sequência do texto que apresentamos no exemplo anterior:

Ilustração 10 – Exemplo de atividade

REFLETIR E ARGUMENTAR

1. O texto que você leu faz parte de um livro da psicoterapeuta Claudia Riecken, resultado de pesquisas e entrevistas com pessoas que superaram grandes adversidades. Nesse livro, a autora destaca a resiliência, capacidade de reverter uma situação, transformando um fato negativo em algo positivo. Você conhece alguém com essa capacidade?
2. Além da resiliência, que características você observa no comportamento de pessoas que não se deixam vencer pelas dificuldades?
3. Você já precisou ser resiliente em alguma situação de sua vida? Registre no caderno que situação foi essa e que atitudes você tomou para enfrentá-la. Depois, compartilhe com os colegas
4. Você acredita que a resiliência é uma característica importante a ser cultivada no comportamento? E na construção do projeto de vida? Justifique e compartilhe sua opinião com os colegas.

Fonte: *Print* de Cericato (2020, p. 43 [Editora Ática]).

É possível observar que as propostas de atividades que compreendem os livros de Projeto de Vida parecem mais técnicas de “desenvolvimento pessoal”. Dardot e Laval (2016, p. 345) apontam que tem se constituído um comércio intenso em torno do “desenvolvimento pessoal”. Essas técnicas que visam a “transformação da pessoa em todos os domínios de sua vida” são compreendidas pelos autores como “técnicas de gestão de si” que têm por objetivo a melhora do desempenho dos sujeitos em favor do aumento da produtividade da empresa.

O fato do componente Projeto de Vida não ter bases teóricas/epistemológicas definidas, e não estar vinculado a nenhuma das áreas do conhecimento que compõem o currículo do ensino médio, dificulta a compreensão dos docentes sobre quais conteúdos trabalhar nessa disciplina (Bodart, 2022). Com isso, os livros didáticos passam a ter um papel importante, pois acabam constituindo o próprio currículo. É válido considerar que o “Novo Ensino Médio” alterou a carga horária de diversas disciplinas, forçando muitos docentes a atuarem em componentes que não pertenciam a sua área de formação e, aumentando o número de turmas e de alunos, ou seja, ampliando a intensificação de seu trabalho. Com esses dois fatos, muitos docentes acabam se vendo obrigados a utilizar os livros didáticos, mesmo que discordem da concepção de ensino

proposta por eles. De acordo com Jakimiu (2022, p. 15), “a partir da perspectiva de mercado assumida, o Projeto de Vida promove a desprofissionalização do trabalho docente e converte o professor em uma espécie de “*coach*”, de treinador do “empreendedor de si”.

3.3.4 Pela produção de novos desenhos de aula e metodologias

A importância do trabalho com metodologias ativas é consenso nos livros analisados. Para Cericato (2020, p. 219 [Editora Ática]), essas metodologias podem “contribuir para que os jovens desenvolvam habilidades e competências importantes no enfrentamento dos desafios das sociedades contemporâneas”, assim como para Sassi Júnior e Sassi (2020, p. 217 [Editora FTD]) que utilizam as metodologias ativas em sua obra buscando “a participação reflexiva e protagonista dos estudantes”. Nesse sentido, R. Silva (2018, p. 552), sobre as metodologias ativas, aponta que elas se materializam “na centralidade de práticas pedagógicas diferenciadas aos perfis dos estudantes, às demandas da sociedade e da economia de nosso tempo e à capacidade pedagógica para a promoção de inovação”.

Nos livros didáticos, buscando trabalhar com as metodologias ativas, os autores propõem o uso de recursos como: sala de aula invertida; ensino híbrido; aprendizagem baseada em projetos; aprendizagem baseada em problemas e estudo de caso (Fraiman, 2020 [Editora FTD]). As atividades propostas nos livros seguem o padrão de buscar o desenvolvimento pessoal dos estudantes.

A proposta de uso de recursos digitais nas aulas aparece nos três livros analisados. Os autores indicam o uso de gravações de áudios, vídeos e fotografias em diversas atividades, assim como a produção de podcasts, blogs e envio de e-mails. Na obra *#Meufuturo*, os autores propõem aos estudantes que pesquisem sobre “personalidades com histórias de determinação, no Brasil ou no exterior, e produzam um *podcast* com o resumo de uma dessas histórias” (Sassi Júnior; Sassi, 2020, p. 178 [Editora FTD]). Já Cericato (2020 [Editora Ática]), indica aos alunos a realização de uma entrevista sobre escolha profissional que deve ter áudio gravado, depois transcrita e apresentada ao grande grupo.

Nos livros há diversos roteiros de atividades que direcionam ao controle das emoções e ao alívio de ansiedade e estresse. Nesse sentido, Cericato (2020 [Editora Ática]) convida os alunos a observarem e reconhecerem reações físicas e emocionais que podem sinalizar estresse. Para isso, no livro há uma tabela intitulada “calcule o seu nível de estresse” que deve ser preenchida pelo aluno, que depois irá calcular em que nível se encontra. Também, no mesmo livro didático, é sugerida a realização de uma técnica de respiração profunda, a fim de acalmar

os pensamentos e aliviar a ansiedade. Outras técnicas desse tipo como “relaxamento; meditação; *mindfulness*; alongamento; equilíbrio; tranquilização mental”, são sugeridas no livro *Pensar, sentir e agir* (Fraiman, 2020, p. 46 [Editora FTD]). Buscando o controle das emoções, Sassi Júnior e Sassi (2020 [Editora FTD]) indicam a construção de um diário que, de acordo com os autores, poderá auxiliar no monitoramento das emoções.

Abaixo apresentamos um exemplo de atividade que segue este viés, proposta na obra de Cericato (2020, p. 88 [Editora Ática]):

Ilustração 11 – Exemplo de atividade

RESPIRAÇÃO PROFUNDA

A ansiedade, a timidez, as dificuldades de relacionamento e a insegurança são fatores que muitas vezes prejudicam o convívio social e comprometem a qualidade de vida.

Nesta vivência, você vai praticar uma técnica que poderá ajudá-lo nas situações em que se sentir afetado por esses desconfortos — exercitando, assim, a competência do **autoconhecimento e autocuidado**.

Fonte: Print de Cericato (2020, p. 88 [Editora Ática]).

A definição e construção de lista de metas, é trabalhada nas três coleções. Através delas, os autores compreendem que os estudantes podem refletir sobre os seus comportamentos e definir ações. Para a construção do Projeto de Vida, Sassi Júnior e Sassi (2020 [Editora FTD]) indicam o preenchimento do quadro abaixo, com metas e objetivos.

Ilustração 12 – Metas para realização do Projeto de Vida profissional

Projeto de Vida Profissional

<p>1. Exercitar o autoconhecimento: analisar sonhos, descoberta de gostos, habilidades, talentos e vontades.</p> <p>2. Elegar um objetivo (uma parte do propósito).</p> <p>3. Criar uma meta (objetivo com tempo determinado).</p>	<p>4. Traçar uma estratégia para alcançar a meta.</p> <p>5. Considerar obstáculos e dificuldades.</p> <p>6. Criar estratégias alternativas.</p> <p>7. Ter objetivos e metas alternativas (dentro do propósito maior).</p>
---	---

Fonte: *Print* de Sassi Júnior; Sassi (2020, p. 194 [Editora FTD]).

Além do foco no comportamento e nas emoções dos estudantes, os livros possuem roteiros de atividades voltadas à preparação para a escolha profissional e atividades, visando preparar os alunos para seleção e entrevistas de emprego. Nessa perspectiva, Cericato (2020, p. 144 [Editora Ática]) apresenta no livro de sua autoria alguns “instrumentos para buscar um emprego”, como currículo, carta de apresentação e ficha de solicitação de emprego para que os alunos façam o preenchimento.

As formas metodológicas, assim como os roteiros de atividades e conteúdos presentes nos livros analisados parecem expressar uma mudança no “centro gravitacional dos saberes pedagógicos [...]”, que tem cada vez mais se voltado para a “subjetividade dos indivíduos” (Silva, R., 2018, p. 555). De acordo com R. Silva (2018, p. 555), com isso, “constrói-se um novo perfil formativo como campo de investimentos para a escolarização, materializado nas concepções de personalização e flexibilidade”. Para o autor, neste contexto, o conhecimento escolar tem sido reposicionado, “atrelando-se aos novos imperativos vinculados a uma customização curricular” (Silva, R., 2018, p. 552).

3.3.5 Através de conteúdos audiovisuais

Há algum tempo os livros didáticos vem incorporando a sugestão de conteúdos audiovisuais como material complementar de estudo. Nos livros didáticos de Projeto de Vida, essa é uma ferramenta bastante utilizada, estando presente nos livros diversas sugestões deste tipo. De acordo com a autora de um dos livros analisados, “filmes, séries e canções podem ser boas oportunidades de constatar que as emoções e os sentimentos fazem parte da história de vida de todos nós (Cericato, 2020, p. 49 [Editora Ática]).

Os recursos fílmicos presentes nos livros são compostos por obras que, em sua maioria, retratam histórias de esforço e superação. Na figura a seguir, apresentamos um exemplo de sugestão feito por cada uma das obras analisadas.

Ilustração 13 – Sugestões de conteúdos audiovisuais

INDICAÇÃO

PIPOCA

Estrelas além do tempo. Direção: Theodore Melfi. EUA: Fox Film, 2016 (127 min).

Nos Estados Unidos da década de 1960, uma equipe de mulheres afro-americanas que trabalham na Nasa enfrenta preconceito por parte dos colegas por serem mulheres e negras. Apesar disso, persistem em seus sonhos para se realizarem profissionalmente.

Capa do DVD do filme **Estrelas além do tempo.**



ESTRELAS ALÉM DO TEMPO
Estrelas além do tempo. Theodore Melfi. Fox Film. EUA, 2016.

FIQUE LIGADO

Malala. Direção: Davis Guggenheim. Produção: Walter Parkes/Laurie MacDonald. EUA/Emirados Árabes Unidos: Image Nation Abu Dhabi FZ/Participant Media, 2015 (88 min).

Documentário sobre a história de vida da ativista Malala Yousafzai: do ataque que sofreu de um atirador do Talibã, como revide à sua luta pela educação de meninas no Paquistão, ao prêmio Nobel da Paz que recebeu em 2014 "por sua luta contra a supressão das crianças e jovens e pelo direito de todos à educação".



MALALA
MALALA. DAVIS GUGGENHEIM. EUA, 2015.

Cartaz do filme **Malala.**

▶ A personagem central do filme *O diabo veste Prada* é uma jornalista recém-formada que consegue emprego como assistente da editora de uma importante revista de moda de Nova York. Em seu ambiente de trabalho, ela precisa desenvolver jogo de cintura para lidar, sem perder o profissionalismo, com o comportamento impiedoso da chefe, além de aprender a conciliar as exigências da vida pessoal com as do mundo corporativo. O filme constitui interessante oportunidade para perceber que ter foco, ser determinado e resiliente são características importantes no mundo do trabalho.



O DIABO VESTE PRADA
República FTD

Fonte: *Prints* de Cericato (2020 [Editora Ática]), Fraiman (2020 [Editora FTD]), e Sassi Júnior e Sassi (2020 [Editora FTD]).

Grande parte dos conteúdos audiovisuais sugeridos, seguem este viés, de histórias que valorizam a persistência, a resiliência e o esforço. Além disso, os livros de Projeto de Vida também apresentam seções especiais para sugestão de outros conteúdos, como livros, artigos e documentários. Chama atenção o fato de que, apesar de atualmente os jovens utilizarem intensamente as redes sociais, aplicativos e outros recursos online, nos livros analisados isto é pouco explorado. Na obra de Cericato (2020 [Editora Ática]), há uma seção especial, intitulada “para saber mais”, em que a autora faz sugestões de materiais complementares ao conteúdo estudado naquele capítulo:

Ilustração 14 – Sugestões de conteúdos complementares

PARA SABER MAIS

As obras indicadas a seguir podem ajudá-lo a conhecer melhor as questões relacionadas à qualidade de vida e a refletir sobre elas.

▶ O filme *Click*, dirigido por Frank Coraci, apresenta a trajetória de um arquiteto com excesso de trabalho que negligencia a família. Quando ele adquire um controle remoto universal, que lhe permite “avançar”, sem ter de viver o que considera partes desagradáveis ou sem graça do cotidiano, acaba por descobrir que aqueles momentos continham elementos essenciais de sua vida.

▶ O filme *Click*, dirigido por Frank Coraci, apresenta a trajetória de um arquiteto com excesso de trabalho que negligencia a família. Quando ele adquire um controle remoto universal, que lhe permite “avançar”, sem ter de viver o que considera partes desagradáveis ou sem graça do cotidiano, acaba por descobrir que aqueles momentos continham elementos essenciais de sua vida.

▶ O esportista Gustavo Kuerten chegou a ser o número 1 do tênis no mundo, mas não sem dificuldades. Em sua autobiografia *Guga, um brasileiro*, ele conta detalhes da infância e adolescência, do início da carreira e de situações difíceis que enfrentou, como as lesões que sofreu durante os anos em que jogou.

▶ O livro do mestre zen-budista sul-coreano Haemin Sunim, *As coisas que você só vê quando desacelera*, é ilustrado com delicadeza e convida a pensar sobre relacionamentos, trabalho, aspirações e espiritualidade. Mostra que o modo como percebemos o mundo é reflexo do que se passa em nossa mente e que prestar atenção a isso pode transformar nossa maneira de ser e agir.

▶ As autoras Judith Nemirovsky e Sonia Ribeiro organizaram o conteúdo desse livro, *Comportamento adolescente*, na forma de perguntas e respostas, com o objetivo de ajudar os jovens a refletir sobre temas do cotidiano, como relacionamento com os pais, colegas e professores, cidadania, autocuidado e escolha profissional.

▶ Nas crônicas que compõem *Te pego na saída*, Fabrício Carpinejar narra, de modo disperso, assim como a memória humana as registra, as lembranças dos melhores e piores momentos de sua infância e adolescência. No decorrer das narrativas, os acontecimentos cotidianos recuperam o colorido perdido com a chegada da vida adulta.

▶ No livro *Queria brincar de mudar meu destino*, Gilvã Mendes narra as dificuldades que enfrentou na infância e na adolescência por ser menino pobre da periferia de Salvador, afrodescendente e deficiente físico. Em decorrência da discriminação, só foi aceito tardiamente na escola, mas encontrou no estudo e na leitura, particularmente na poesia, oportunidade para superar seus problemas.

Fonte: *Print* de Cericato (2020, p. 105 [Editora Ática]).

As sugestões de conteúdos complementares seguem a lógica de valorização de materiais que abordem questões com foco em aspectos emocionais dos indivíduos. A racionalidade neoliberal busca produzir o sujeito de que necessita e para isso usa os mais diversos meios de governá-los “para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos” (Dardot, Laval, 2016, p. 328).

Analisando os livros didáticos de Projeto de Vida por essa perspectiva, notamos que o principal conteúdo sugerido por eles são as obras fílmicas. Estas são sugeridas com a intensão

de complementar o conteúdo abordada nos capítulos, favorecendo a sugestão de histórias que valorizem aspectos como a resiliência, esforço e motivação.

3.3.6 Através de conteúdos iconográficos

Nos livros de Projeto de Vida as imagens são outro recurso pedagógico utilizado. Este tipo de conteúdo é importante pois trabalha com o imaginário, com a memória e com elementos culturais. De acordo com Souza (2014, p. 31), as imagens “portam conteúdos, códigos, signos e significados que são comunicados "silenciosamente" de forma implícita ou explícita”.

O conteúdo iconográfico utilizado nesses materiais vai aparecendo de acordo com os temas que vão sendo apresentados ao longo dos capítulos. Como o conteúdo dos livros está essencialmente relacionado ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais e à preparação para o mundo do trabalho, as imagens apresentadas parecem se relacionar com essas dimensões.

Como nosso objetivo neste trabalho não está relacionado especialmente à análise dos conteúdos iconográficos, não iremos nos deter a uma análise detalhada das imagens, pois isso também exigiria uma metodologia apropriada e uma dedicação especial a estes materiais, o que não seria possível considerando nosso cronograma. Contudo, acreditamos ser relevante apontar alguns aspectos relacionados ao conteúdo iconográfico utilizadas nos livros que se relacionam com as discussões que estamos fazendo sobre a formação do sujeito neoliberal, pois as imagens, dentro de um determinado contexto, também representam concepções, visões de mundo e podem ser transmissoras de discursos estereotipados e preconceituosos (Souza, 2014).

Para isso, de forma geral, consideramos algumas observações Bittencourt (2004) sobre a análise da iconografia em livros didáticos. Como sugere a autora, para este propósito é importante: refletir sobre sua posição no texto e na construção dos livros; perguntar sobre o vínculo das imagens com o conteúdo e o design do livro; examinar as legendas que as acompanham; analisar quem são as pessoas responsáveis por sua seleção e/ou produção, observando se foram produzidas especificamente para o livro; questionar a finalidade original das imagens e a finalidade que acabam desempenhando no texto do livro didático; considerar o papel que as imagens desempenham para posicionar o livro no mercado. Considerando estas observações, mas sem ter a pretensão de aplicá-las em seu conjunto, realizamos os destaques que seguem.

Como vimos, o esforço e a resiliência são características muito valorizadas nos livros didáticos de Projeto de Vida. Para Sassi Júnior e Sassi (2020, p. 68 [Editora FTD]), “composta de flexibilidade, otimismo, coragem e vontade de viver (alegria), a resiliência é uma ferramenta

de valor único para o encontro com o futuro, carregado de imprevistos”. Quando é tratado sobre estes temas nos livros didáticos, imagens de pessoas com deficiência são apresentadas como exemplos de sujeitos que tiveram resiliência e superaram os obstáculos da vida. Nos três livros didáticos são utilizadas, nessa perspectiva, imagens de pessoas com deficiência. Na figura abaixo apresentamos o exemplo de um dos livros analisados.

Ilustração 15 – Imagem que representa força de vontade e determinação



Fonte: *Print* de Fraiman (2020 [Editora FTD]).

A figura do jovem protagonista, proativo e engajado, de acordo com os livros analisados é o ideal de juventude que se está buscando formar. A busca por esse ideal de formação também é retratada nos conteúdos iconográficos. A imagem abaixo é utilizada quando se fala de protagonismo e, inclusive, esta mesma imagem é utilizada em dois dos livros que analisamos.

Ilustração 16 – Jovem protagonista



Fonte: *Print* de Cericato (2020 [Editora Ática]); Fraiman (2020 [Editora FTD]).

Como já mencionamos, o protagonismo tem sido um princípio que orienta o currículo escolar na contemporaneidade. Nos livros didáticos de Projeto de Vida, o protagonismo “assenta-se na capacidade de escolha dos estudantes e delinea uma nova configuração de subjetividade, em sintonia com as mutações do capitalismo e com os novos arranjos tecnológicos” (Silva, R., 2023, p. 15).

Quando os livros tratam sobre o mundo do trabalho, o conteúdo iconográfico utilizado representa o trabalho urbano, envolto pelo mundo digital e tecnológico. Não há nenhuma outra imagem sobre o mundo do trabalho que o represente de outra forma, como por exemplo, do trabalho rural. Conhecendo a realidade do mercado de trabalho brasileiro, sabemos que essas imagens não representam realmente o mundo do trabalho que a maioria dos jovens estudantes serão inseridos.

Ilustração 17 – Mundo do trabalho



Fonte: *Print* de Fraiman (2020 [Editora FTD]).

Bittencourt (2004) alerta que o critério de escolha e organização das imagens utilizadas em materiais didáticos, na maioria das vezes, sofrem interferências de carácter mercadológico e de questões técnicas. Por isso a seleção das imagens, muitas vezes, tem pouca ou nenhuma interferência dos autores. A história do livro didático mostra que os autores foram perdendo o poder sobre as ilustrações das suas obras. “Hoje existem especialistas em pesquisa iconográfica contratados pelas editoras para desenvolverem essa parte específica da produção do livro” (Bittencourt, 2004, p. 77).

De acordo com Simon (2019, p. 65), o processo de mediação editorial destacado por Roger Chartier⁹ (2002) ocorre não apenas na “ortografia, na grafia ou na pontuação do texto”, mas também nas traduções, nas escolhas feitas em relação ao formato, a presença ou não de ilustrações. Essas intervenções são importantes pois modificam a forma de apresentação do livro aos leitores, influenciando no modo como ele é interpretado.

⁹ Outras possibilidades para a análise de aspectos de livros didáticos podem ser encontradas em contribuições teóricas do historiador francês Roger Chartier, especialmente quando esses livros são tratados como documentos históricos e quando as dimensões analíticas se relacionam a enfoques referentes à autoria, à história do livro e da leitura, à circulação, mobilidade e materialização dos textos. Como assumimos outros enfoques nessa dissertação, sugerimos ao leitor(a) interessado(a) no tema consultar a produção do pesquisador sobre o assunto (Chartier, 2002,).

Contudo, o conteúdo iconográfico dos livros de Projeto de Vida segue alinhado com o conteúdo textual dos materiais. As escolhas das imagens convergem com a ideia de uma formação, centrada em características individuais e que valorize o desenvolvimento de habilidades para o mercado de trabalho. O mundo do trabalho é retratado de forma idealizada, seguindo o conteúdo textual dos livros, que de maneira geral não tratam sobre a divisão do trabalho, da exploração e precarização. Ao contrário disso, as condições atuais do mundo trabalho são compreendidas como resultado de ações individuais. Assim, “a ênfase na cultura empreendedora e na capacidade adaptativa e inovadora dos indivíduos transfere para os sistemas educacionais a tarefa de consenso da nova economia e das mudanças da cadeia produtiva” (Barbosa; Alves, 2023, p. 6). De acordo com Jakimiu (2022, p. 20), o Projeto de Vida “vende um sonho não realizável e promove ilusão, exclusão e alienação uma vez que desconsidera as incertezas do futuro e de empregabilidade adensadas no contexto de crise do trabalho assalariado e de uberização do trabalho.”

4 CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como objetivo central explicar como o Projeto de Vida, instituído como componente curricular no Ensino Médio com a reforma estabelecida pela Lei 13.415/2017, mobiliza a formação do sujeito neoliberal. Para isso, buscamos identificar e descrever influências e tendências que contribuíssem para a compreensão e contextualização do Projeto de Vida e seus sentidos no currículo escolar na contemporaneidade, descrever e analisar os sentidos e finalidades do componente curricular nos documentos oficiais do “Novo Ensino Médio” e dimensionar como os livros didáticos de Projeto de Vida mobilizam a formação dos sujeitos neoliberais (Dardot; Laval, 2016).

Para analisar como o Projeto de Vida mobiliza essa nova norma subjetiva, o estudo se ancorou epistemologicamente articulando teorias e conceitos distintos na construção do quadro teórico e analítico, caracterizando o que Mainardes (2017) chamou de “Teorização Combinada”.

O escopo de análise compreendeu os documentos oficiais nacionais expedidos pela Ministério da Educação relacionados à Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) que apresentam no seu conteúdo o uso da expressão “Projeto de Vida” (Brasil, 2019a, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2017a, 2017b), o *Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio* (Rio Grande do Sul, 2020) e livros didáticos de Projeto de Vida voltados ao Ensino Médio, disponíveis no *Guia Digital do PNL 2021* (Brasil, 2021).

Como primeiro passo da pesquisa, foi realizada a revisão da produção acadêmica, buscando traçar um percurso sobre a inserção do termo Projeto de Vida no Ensino Médio, compreendendo como o tema vinha sendo discutido e identificando possíveis lacunas na discussão sobre o Projeto de Vida. A partir da revisão foi possível observar que os livros didáticos foram uma fonte pouco explorada pelas pesquisas, com isso a presente dissertação buscou contribuir com uma investigação sobre o componente Projeto de Vida a partir da análise dessas fontes.

Em seguida, a análise dos documentos oficiais permitiu a compreensão de que as finalidades do Projeto de Vida nos dispositivos normativos estão relacionadas à construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante, ao fomento do empreendedorismo, à formação profissional, à orientação quanto a organização de currículos, ao fortalecimento da atuação do estudante como protagonista, à formação integral, à flexibilização do currículo e à busca por sustentar um plano de implementação nos estados de um componente curricular que

desenvolva habilidades cognitivas e socioemocionais vinculadas às características do chamado sujeito neoliberal (Dardot; Laval, 2016). As finalidades do Projeto de Vida expressas nos documentos oficiais evidenciam uma aproximação entre educação e mercado que tem mobilizado o desenvolvimento de determinadas práticas curriculares no ensino médio. Essas práticas têm se orientado pela produção de subjetividades alinhadas à racionalidade neoliberal. (Silva, S.; Oliveira, 2023). Foi possível inferir tanto na análise dos documentos oficiais, como na análise dos livros didáticos que o Projeto de Vida no “Novo Ensino Médio” é um dispositivo de customização curricular que tem buscado, através do currículo, a normatização subjetiva para fabricação de um sujeito neoliberal.

O sujeito referencial da racionalidade neoliberal é aquele capaz de se tornar empreendedor nos diversos aspectos de sua vida, ou até mesmo ser o empreendedor de sua vida.

Este sujeito neoliberal deve estar inteiramente envolvido “na atividade que se exige que ele cumpra” e ser o sujeito ativo que participa inteiramente e se engaja plenamente, entregando-se por completo à sua atividade profissional (Dardot; Laval, 2016, p. 327).

Após a análise dos dispositivos normativos, nos dedicamos a buscar nos livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida, como estes materiais mobilizam a formação de sujeitos neoliberais. Como resultado, pudemos compreender que essa mobilização ocorre através da legitimação de novos saberes, pela redução do mundo do trabalho à espaço de competição, através de conteúdos iconográficos e audiovisuais, pela legitimação de novos saberes, relações e subjetividades, pelo uso de novas metodologias e desenhos de aula que tem mobilizado nos estudantes um tipo de formação que atenda aos interesses de mercado, ou seja, a formação de sujeitos neoliberais.

Além disso, os materiais didáticos de Projeto de Vida demonstram mudanças na questão do saber escolar, que, de acordo com R. Silva (2018, p. 552), tem sido reposicionado “no âmbito de uma individualização dos percursos formativos, atrelando-se aos novos imperativos vinculados a uma customização curricular”. Nesse sentido, a racionalidade neoliberal tem buscado moldar novas formas de existência, agindo sobre o modo como nos comportamos e nos relacionamos “com os outros e com nós mesmos” nos induzindo a viver em um universo de “competição generalizada” (Dardot; Laval, 2016, p. 16).

A sujeição dos indivíduos a essa nova cultura, marcada pelo “excesso de estímulos e pressões por desempenho e iniciativa, leva a estados de sofrimento psíquicos alarmantes” (Barbosa; Alves, 2023, p. 9), uma vez que “patologias mentais como o estresse têm relação com a individualização da responsabilidade na realização de objetivos” (Dardot; Laval, 2016, p. 363). A manipulação de temas que são ao mesmo tempo morais e psicológicos, com o objetivo

de impor certa conduta considerada “correta”, de acordo com Dardot e Laval (2016, p. 344), “pode parecer algo perverso”. Os autores alertam que não se trata de aplicar conhecimentos psicológicos, mas trata-se de construir, com o auxílio da psicologia “técnicas de governo de si” que moldem o sujeito eficaz que interessa a empresa (p. 344),

Uma educação que considere o Projeto de Vida dos estudantes, é uma demanda que faz parte das discussões em torno do ensino médio há algumas décadas. Concordamos com Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1068) que a escola precisa orientar os estudantes e oferecer espaços e tempos de reflexão “sobre seus desejos, suas habilidades, mas também informações sobre o contexto social onde se insere, a realidade da universidade e do mundo do trabalho, entre outros, de maneira que possa ter elementos para construir um rumo para sua vida”.

De acordo com M. Silva (2008, p. 105) a experiência formativa não pode se restringir “a um saber-fazer que tenha como meta dar respostas imediatas às demandas postas pelo cotidiano”. Uma formação que tenha um sentido emancipatório “deve ser aquela que possibilita o contato com o objeto, que permite o confronto entre a realidade e o conceito, que conduz, enfim, à reflexão e à autonomia do pensamento” (Silva, M., 2008, p. 105).

Como apresentamos neste estudo, a dimensão do Projeto de Vida já ecoava no campo da educação muito antes da atual Reforma do Ensino Médio, principalmente ligada à educação informal, aos movimentos sociais ruais, estando vinculada a um campo progressista da educação (Alves; Oliveira, 2020). O Projeto de Vida, aos poucos, foi sendo aproximado ao campo econômico empresarial, principalmente desde a implementação do “Novo Ensino Médio”, perdendo, assim, a sua identidade progressista e passando a servir como instrumento de formação de sujeitos neoliberais.

Diante deste cenário, que faz parte de contexto global de ataque à escola pública (Laval, 2019), as articulações que visem a resistência ao projeto neoliberal se fazem necessárias. Os debates no campo teórico têm nos ajudado a compreender com profundidade e a produzir conhecimentos novos sobre essas problemáticas. No entanto, de acordo com Jakimiu (2022, p. 24), é preciso promovermos o enfrentamento aos discursos neoliberais advindos do Governo Federal e dos reformadores empresariais da educação que “normalizam nas mídias a educação para o mercado e constroem a partir de suas narrativas uma noção positiva (e falsa) no imaginário da população”.

Com a implementação das políticas neoliberais, a própria ideia de educação como um “serviço público” vem sendo enfraquecida. De acordo com Laval e Vergne (2023, p. 14) “está cada vez menos em causa o “senso crítico” e a “formação do cidadão”, e cada vez mais o “capital humano” e a “cultura corporativa”. A escola, sujeita a estes imperativos econômicos,

tem sofrido um processo de “despolitização” (p. 15). Com isso, as questões coletivas vão sendo convertidas em problemas pessoais e as decisões políticas e econômicas transformadas em fracassos individuais (Ball, 2016). “Devemos, portanto, *repolitizar a questão da escola* e, para tanto, ir contra a corrente de todos os discursos que querem abstrair a escola da sociedade e só querem ver nas crises da instituição uma questão de métodos pedagógicos e de gestão burocrática” (Laval; Vergne, 2023, p. 15).

Por isso, defendemos uma educação que de fato valorize o Projeto de Vida da juventude, mas que não a deixe “sem o repertório intelectual e científico necessário para a compreensão e crítica da conjuntura de vulnerabilidade social” (Barbosa; Alves, 2023, p. 14). A etapa formativa do Ensino Médio é fundamental na construção das identidades, por isso é imprescindível que responda às demandas das juventudes do nosso tempo.

No momento em que essa pesquisa se encaminha para o fim, a implementação do “Novo Ensino Médio” segue em debate e sendo alvo de disputas. A necessidade de revogação da Lei 13415/2017 vem sendo há tempos defendida por diversos setores da sociedade, inclusive, de acordo com M. Silva (2023b), em seminários realizados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) a indicação pela revogação, foi amplamente defendida.

Com o início do novo governo Lula da Silva, em 2023, e a partir da “mobilização estudantil, do apoio de sindicatos docentes e de entidades científicas”, o Ministério da Educação abriu uma consulta pública sobre o tema (Silva, M., 2023b, p. 10). Além da consulta pública, foram realizados webnários organizados pelo MEC e seminários regionais promovidos pela ANPEd em conjunto com o MEC. De acordo com M. Silva (2023b):

Como corolário dessas disputas, se encontram, hoje, no Congresso Nacional, dois projetos de lei que tencionam alterar novamente a LDB. São eles: O PL n° 2.601/23, protocolado no mês de maio e assinado por um conjunto de 12 deputados de diferentes partidos políticos (PSOL, REDE, PCdoB e PT) e, outro, encaminhado no mês de outubro pelo poder executivo, o PL n° 5.230/23 (Silva, M., 2023b, p. 11).

Mesmo que se concretize a revogação da Lei 13415/2017, parece pouco provável que o componente curricular Projeto de Vida deixe de fazer parte do currículo da última etapa da educação básica. Primeiramente pelo fato do Projeto de Vida hoje ser amplamente defendido por setores influentes quando se trata de políticas educacionais (empresários, políticos, fundações etc.). Outro ponto que reforça a continuidade do Projeto de Vida como uma disciplina é o próprio PNLD. O programa que foi reformulado após a última reforma garante espaço

importante para o desenvolvimento desta disciplina através da produção de materiais didáticos específicos para este componente.

Por esta razão, fazermos a disputa por um sentido crítico do Projeto de Vida no Ensino Médio, parece uma atitude necessária. As características que marcam a ambivalência nos sentidos atribuídos ao Projeto de Vida no campo educacional podem ser uma possibilidade pela disputa de seu sentido crítico, para uma formação humana que não se reduza à fabricação de sujeitos neoliberais.

Neste contexto de incertezas é que encerramos essa pesquisa, certos de que as discussões em torno do “Novo Ensino Médio” e do componente curricular Projeto de Vida seguirão e que nossa contribuição para este debate foi realizada, embora não esgotada. Sabemos que os resultados das análises feitas mostram uma realidade que, de certa forma, é desfavorável do ponto de vista daqueles que almejam uma educação pública de qualidade, democrática e inclusiva, mas nem por isso devemos cair no derrotismo. Sabemos que as políticas educacionais são terrenos de disputa e que seus sentidos, no campo da prática, são mediados pelas redes de ensino, pelos professores, pela realidade dos estudantes e das escolas. Assim, todos esses fatores interferem na maneira como a política é interpretada e colocada em ação. Nessa direção, compreendemos que aqui se abre uma interessante lacuna nas pesquisas em torno do componente curricular Projeto de Vida a qual pretendo explorar em uma pesquisa de doutorado sobre o “Novo Ensino Médio”: compreender como o componente curricular Projeto de Vida tem sido interpretado, (re)significado e colocado em prática nas escolas públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ALVES, Míriam Fábria; OLIVEIRA, Valdirene Alves. Política educacional, Projeto de Vida e currículo do Ensino Médio: teias e tramas formativas. **Humanidades & Inovação**, [S. l.], v. 7, n. 8, p. 20-35, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2608>. Acesso em: 31 maio 2023.

ANGELO, Talytha Cardozo; COSTA, Rafael Magalhães. Projetar a vida na pandemia: desafio da comunidade escolar em tempos de exceção. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, v. 17, n. 49, p. 123-132, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47385/cadunifoa.v17.n49.3941>. Acesso em: 31 maio 2023.

ANJOS, Dayane Priscilla Bernardes. **Educação Integral como política educacional: o protagonismo juvenil nas Escolas Estaduais de Referência em Ensino Médio no município de Petrolina-PE**. 2021. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares, Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2021. Disponível em: https://w2files.solucaoatrio.net.br/atrio/upe-ppgfppi_upl/THESIS/129/dissertao_dayane_priscilla_20210416104102435.pdf. Acesso em: 7 jun. 2023.

ANTUNES, Ricardo; FILGUEIRAS, Vitor. Plataformas digitais, *uberização* do trabalho e regulação no capitalismo contemporâneo. **Contracampo**, Niterói, v. 39, n. 1, p. 27-43, abr./jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/contracampo.v39i1.38901>. Acesso em: 2 fev. 2024.

APPLE, Michael W. Cultura e comércio do livro didático. *In*: APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 81-105.

BALL, Stephen J. Gobernanza neoliberal y democracia patológica. *In*: COLLET, Jordi; TORT, Antoni (coord.). **La gobernanza escolar democrática**. Madrid: Ediciones Morata, 2016. p. 23-40.

BALL, Stephen J.; MAGUIRRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2016.

BANCO MUNDIAL. Departamento do Brasil-Região da América Latina e Caribe. **Competências e Empregos: uma agenda para a juventude**. Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas. Relatório nº 123968BR. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2018. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/953891520403854615/s/%c3%adntese-de-constata%c3%a7%cb5es-conclus%c3%b5es-e-recomenda%c3%a7%cb5es-de-pol%c3%adticas>. Acesso em: 5 fev. 2024.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educacion: examen del Banco Mundial**. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1996. Disponível em:

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2024

BARBOSA, Renata Perez; ALVES, Natália. Aprender a empreender: reflexões sobre um projeto de vida danificado. **Currículo sem fronteiras**, [S. l.], v. 23, p. 1-17, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v23.1140>. Acesso em: 3 jan. 2024.

BARREIROS, Maria do Carmo Pierry. **Trabalho e Projeto de Vida**: com a palavra, as jovens mulheres do Ensino Médio integral de escolas estaduais da cidade de Santos-SP. 2021. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2021. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/7185>. Acesso em: 7 jun. 2023.

BERNARDES, Ana Cristina Rodrigues; VOIGT, Jane Mery Richter. Projeto de Vida e empreendedorismo no Novo Ensino Médio. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, p. 1-12, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36651>. Acesso em: 7 jun. 2023.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico em sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 1993. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.8.2019.tde-28062019-175122>. Acesso em: 7 jun. 2023.

BODART, Cristiano das Neves. O Projeto de Vida como componente curricular do ensino médio: aprofundamento da irresponsabilidade do Estado e os danos ao Ensino Médio. **Café com Sociologia**, [S. l.], 13 jan. 2022. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/o-projeto-de-vida-como-componente-curricular-do-ensino-medio-aprofundamento-da-irresponsabilidade-do-estado-e-os-danos-ao-ensino-medio/>. Acesso em: 5 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Dados estatísticos. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)**. Brasília, DF: MEC, 25 jan. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 3 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia Digital PNLD 2021**. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico>. Acesso em: 7 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 157, n. 66, p. 94-97, 5 abr. 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de Convocação nº 03/2019 – CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos

digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2021. Brasília, DF: MEC: FNDE: SEB, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 224, p. 21, 22 nov. 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.024, de 04 de outubro de 2018. Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 193, p. 19-20, 5 out. 2018c.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 132, p. 72, 11 jul. 2018d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Desafios e Perspectivas no Itinerário de Formação Técnica e Profissional**. Brasília, DF: MEC: SEB: SETEC, 2018e.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 244, p. 146, 21 dez. 2017a.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 137, p. 7, 19 jul. 2017b.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017c.

BRASIL. Presidência da República. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 184-A, p. 1, 23 set. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 216, p. 8, 12 nov. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CEB nº 03, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 136, p. 1, 5 ago. 1998a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer nº 15/98. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 136, 26 jun. 1998b.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 4 fev. 2024.

BROWN, Wendy. **Cidadania Sacrificial**: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Tradução: Juliana Bianchi Leão. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2019. Disponível em: https://zazie.com.br/wp-content/uploads/2021/05/Pequena_Biblioteca_de_Esaios_Wendy_Brown_Zazie2018.pdf. Acesso em: 7 jun. 2023.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 35, p. 285-293, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 2 fev. 2024.

CERICATO, Itale. **(Des)envolver e (trans)formar – Projeto de Vida**. São Paulo: Ática S.A., 2020.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; São Paulo: DIFEL, 2002.

CORRÊA, Giovanna Pessanha; EUCLIDES, Rebeca de Oliveira; CUNHA, Thiago Colmenero. “Cuidado, não voa tão perto do sol”: considerações para trabalhar Projeto de Vida com juventudes brasileiras. **Contexto & Educação**, [S. l.], v. 37, n. 118, p. 1-16, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2022.118.12703>. Acesso em: 30 maio 2023.

CRUZ, Lauro Rafael. Uma análise das implicações da Reforma do Ensino Médio para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). *In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 41., 2023, Manaus. **Resumos** [...]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2023.

D'ANGELO HERNÁNDEZ, Ovidio. Investigación y desarrollo de proyectos de vida reflexivo e creativos. **Revista Cubana de Psicología**, Havana, v. 16, n. 1, p. 31-38, 1999. Disponível em: <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/10946/investigacion-y-desarrollo-de-proyectos-de-vida-reflexivo-creativos>. Acesso em: 5 fev.2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Uma revisão de literatura sobre a definição de Projeto de Vida na adolescência. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 19, n. 2, p. 281-292, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/35218>. Acesso em: 4 fev. 2024.

DELORS, Jacques (org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF: UNESCO; São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2024.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini; MILITÃO, Silvio Cesar Nunes; MILITÃO, Andréia Nunes; PERBONI, Fabio; RAMOS, Regina Célia; LIMA, Vanda Moreira Machado; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1027-1056, out./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000400008>. Acesso em: 2 fev. 2024.

DIB, Sandra Korman; CASTRO, Lucia Rabello. O trabalho é Projeto de Vida para os jovens? **Cad. de Psicol. Soc. do Trab.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 1-15, 2010. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v13n1/v13n1a02.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2024.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>. Acesso em: 7 jun. 2023.

ESTEVES, Thiago de Jesus; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo. Projeto de Vida em Minas Gerais. Vale tudo? Perfil docente deste componente curricular do Ensino Médio. **RTPS: Trabalho, Política e Sociedade**, [S. l.], v. 7, n. 12, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/rtps/article/view/610>. Acesso em: 2 fev. 2024.

FAVACHO, Ana Veraldi. **A empresa na escola**: o Projeto de Vida no Programa ensino integral do Estado de São Paulo e a formação do estudante do Ensino Médio. 2020. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1161862>. Acesso em: 7 jun. 2023.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; BELLENZIER, Caroline Simon; SANTOS, Antônio Pereira dos. A generosidade do empreendedorismo adentra a escola pública: crítica à falaciosa narrativa da empregabilidade e da superação das desigualdades. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 28, n. 2, p. 1-18, out. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.18316/recc.v28i2.10049>. Acesso em: 4 fev. 2023.

FÁVERO, Altair Alberto; TREVISOL, Marcio Giusti. Quando a educação se torna um negócio: ideologia neoliberal na educação e a cristalização do novo senso comum pedagógico. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 24, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.19585>. Acesso em: 1 jun. 2023.

FODRA, Sandra Maria. **O Projeto de Vida no Ensino Médio**: o olhar dos professores de História. 2016. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9884>. Acesso em: 7 jun. 2023.

FODRA, Sandra Maria; NOGUEIRA, Mara Ephigênia Cáceres. O Projeto de Vida nas escolas do Programa Ensino Integral. @**mbienteeducação**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 251-261, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/34>. Acesso em: 1 set. 2022.

FONSECA, Ludmila Losada; TONINI, Maria Ivaine. O livro didático no PNLD 2021: racionalidade neoliberal e resistência. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA, 14., 2021, João Pessoa. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2021. p. 1-15. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/educacao/detalhes/anais-do-xiv-enanpege>. Acesso em: 2 fev. 2024.

FORNARI, Márcia; DEITOS, Roberto Antonio. O Banco Mundial e a Reforma do Ensino Médio no Governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 188-210, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47181/29253>. Acesso em: 4 fev. 2024.

FRAIMAN, Leo. **Pensar, sentir e agir**. São Paulo: FTD S.A., 2020.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (org.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996. p. 9-49.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GIROUX, Henry. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” Ensino Médio. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA; BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **As melhores práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil**. Brasília, DF: INEP-MEC: BID, 2010.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Projeto de Vida no currículo do Ensino Médio: a educação a serviço da Pedagogia do Mercado. **Cocar**, [S. l.], v. 17, n. 35, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar>. Acesso em: 5 jun. 2023.

KLAUS, Viviane. Empresariamento da educação em tempos de capitalismo flexível: análise de parcerias escola/empresa no RS. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 21, n. 3, p. 345-355, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2017.213.13677>. Acesso em: 1 jun. 2023.

KLEIN, Ana Maria; ARANTES, Valeria Amorim. Projetos de vida de jovens estudantes do Ensino Médio e a escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 135-154, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656117>. Acesso em: 30 maio 2023.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.757>. Acesso em: 1 jun. 2023.

KUENZER, Acácia. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011/2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300011>. Acesso em: 30 maio 2023.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação democrática: a revolução escolar iminente**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 117, p. 1067-1084, out./dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400010>. Acesso em: 30 maio 2023.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 59-75,

jan./maio 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.963>. Acesso em: 30 maio 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli M. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de; SILVA, Marlon Silveira da. A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio: felicidade como projeto de vida. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. 1-23, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X71377>. Acesso em: 4 fev. 2024.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 3, p. 1-25, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698173480>. Acesso em: 7 jun. 2023.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>. Acesso em: 30 maio 2023.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. rev. amp. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-47.

MOTA, Érico Ricard Lima Cavalcante. **Ensino Médio, escola plena e o Projeto de Vida**: entre o trajeto planejado, o vivido e o (im)possível. 2021. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/3534>. Acesso em: 7 jun. 2023.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 12, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5761/576161043010.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2023.

OLIVEIRA, Luthiane Míszak Valença de. Projeto de Vida e escolarização juvenil: um diagnóstico do conceito nas políticas curriculares contemporâneas. In: SILVA, Roberto Rafael Dias da; VASQUES, Rosane Fátima; SILVA, Denilson da (org.). **Apontamentos para uma agenda de pesquisa sobre as políticas curriculares no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. v. 1. p. 88-114.

OLIVEIRA, Ramon de; SILVA, Amanda Felix da. Projetos de vida no Ensino Médio: o que os jovens nos disseram? **e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1263-1286, jul./set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i3p1263-1286>. Acesso em: 31 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO. **Education Policy Outlook**: Brasil – com foco em políticas nacionais e subnacionais. São Paulo: Fundação Itaú Social, jun. 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-PT.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2024.

PAIVA, Camila Ferreira Lopes. **Os desafios e limites na construção do projeto profissional dos jovens que frequentam o Ensino Médio público e privado**. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90219>. Acesso em: 7 jun. 2023.

RESENDE, Haroldo. A educação por toda vida como estratégia de biorregulação neoliberal. *In*: RESENDE, Haroldo (org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar a educação**. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 77-94.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho Ensino Médio**. Porto Alegre: Seduc-RS, 2020.

ROCHA, Sabrina Crisóstomo; BRITO, Renato de Oliveira; CERCE, Livia Maria Rassi. O protagonismo estudantil e os desafios da sociedade contemporânea: um diálogo sobre Projeto de Vida. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 1-12, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/25070>. Acesso em: 30 maio 2023.

RODRIGUES, Soraia Batista; BEHRENS, Marilda Aparecida. Ensino Médio e Projeto de Vida: uma pesquisa do tipo estado da arte. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 3, p. 21156-21171, mar. 2022. Disponível em <https://doi.org/10.34117/bjdv8n3-359>. Acesso em: 30 maio 2023.

SAFATLE, Vladimir. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. *In*: SAFATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 11-38.

SAFATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian. Introdução. *In*: SAFATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 5-9.

SAMPAIO, Fabrício de Souza. A intencionalidade formativa dos projetos de vida do PNLD 2021. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-24, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/7315>. Acesso em: 22 jan. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Composição do Colegiado. **Conselho Estadual de Educação de São Paulo**, São Paulo, 2022. Disponível em: http://www.ceesp.sp.gov.br/portal.php/conheca_intro/conheca_gestao17_18. Acesso em: 18 set. 2022.

SASSI JÚNIOR, Erlei; SASSI, Fernanda Martins. **#Meufuturo**. São Paulo: FTD S.A., 2020.

SILVA, Francisco Vieira da; MORAIS, Edvânia Batista de. Agenda neoliberal, juventude e trabalho: uma análise discursiva de coleções didáticas do Novo Ensino Médio. **Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 632-651, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n2a2022-64288>. Acesso em: 30 maio 2023.

SILVA, Henrique Souza. **A concepção e construção do Projeto de Vida no Ensino Médio: um componente curricular na formação integral do aluno**. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, Ivone Maria Mendes; LEME, Maria Isabel Silva. Projetos de Vida e educação: narrativas de jovens das camadas populares sobre suas experiências. **Inter Ação**, Goiânia, v. 44, n. 1, p. 77-92, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v44i1.55686>. Acesso em: 30 maio 2023.

SILVA, Marco Antônio Morgado; DANZA, Hanna Cebel. Projeto de Vida e identidade: articulações e implicações para a educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469835845>. Acesso em: 30 maio 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A reforma do Ensino Médio no Brasil. [Entrevista concedida a] Altair Alberto Fávero e Éder da Silva Silveira. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, p. 1-12, 2023a. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14467>. Acesso em: 7 jun. 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Avanços e retrocessos nas recentes reformas do Ensino Médio: que rumo tomará a última etapa da educação básica. **Eccos**, São Paulo, n. 67, p. 1-15, out./dez. 2023b. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n67.25514>. Acesso em: 3 fev. 2024.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 274-291, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701953>. Acesso em: 30 nov. 2022.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 30 maio 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Competências: a pedagogia do “Novo Ensino Médio”**. 2003. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, Mônica Ribeiro da; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 523-550, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n2p523>. Acesso em: 30 maio 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro da; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Educação na contramão da democracia: a Reforma do Ensino Médio no Brasil. **Trabalho Necessário**, [S. l.], v. 19, n. 39, p. 6-14, maio/ago. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50143/29237>. Acesso em: 8 jun. 2023.

SILVA; Mônica Ribeiro; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JFWYthKGr3PzwN7QsqhfMqs/>. Acesso em: 2 fev. 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>. Acesso em: 30 maio 2023.

SILVA, Roberto Rafael Dias. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 118, p. 1-22, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003427>. Acesso em: 30 maio 2023.

SILVA, Roberto Rafael Dias. **Customização curricular no Ensino Médio**: elementos para uma crítica pedagógica. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

SILVA, Roberto Rafael Dias. Estetização pedagógica, aprendizagens ativas e práticas curriculares no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 551-568, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623667743>. Acesso em: 4 fev. 2024.

SILVA, Roberto Rafael Dias. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 699-717, set./dez. 2017.

SILVA, Roberto Rafael Dias; ESTORMOVSKI, Renata Cecilia. Projetos de vida e a fabricação de subjetividades monetizáveis: uma crítica curricular ao Novo Ensino Médio no Sul do Brasil. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14363>. Acesso em: 10 maio 2023.

SILVA, Silas Veloso; OLIVEIRA, Gustavo Gilson. Projeto de vida, empreendedorismo e processos de subjetivação neoliberais na educação pernambucana. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 23, p. 1-22, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v23.1139>. Acesso em: 20 dez. 2023.

SILVEIRA, Éder da Silva; RAMOS, Nara Vieira; VIANNA, Rafael de Brito. O “novo” Ensino Médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 20, n. 43, p. 101-118, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22196/rp.v20i43.3992>. Acesso em: 31 maio 2023.

SILVEIRA, Éder da Silva; SOUZA, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de; VIANNA, Rafael de Brito; ALMEIDA, Diego Orgel dal Bosco. Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil: notas sobre os contextos de influência nacional e internacional no âmbito da Lei 13.415/2017. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 24, p. 1-26, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22196/rp.v24i1.6605>. Acesso em: 30 maio 2023.

SIMON, Everton Luiz. **Do garfo à pena**: uma História da Alimentação do Rio Grande do Sul a partir de relatos de viajantes oitocentistas. 2019. 346 f. Tese (Doutorado em História) –

Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

SOUZA, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim. **A escola da escolha**: um estudo de caso sobre a relação público-privada no Ensino Médio de Tempo Integral no estado do Maranhão. 2021. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021.

SOUZA, Suely dos Santos. **O livro didático e a influência ideológica das imagens: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural**. 2014. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014. Disponível em: <http://200.128.81.65:8080/handle/tede/91> . Acesso em: 3 jan. 2024.

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Campinas: Vide Editorial, 2018.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

VIANNA, Rafael de Brito; SILVEIRA, Éder da Silva. Apontamentos sobre as dimensões constitutivas da Educação Integral em perspectiva crítica. **Cocar**, [S. l.], v. 18, n. 36, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5786>. Acesso em: 4 fev. 2024.

VIANNA, Rafael de Brito. **Neoliberalismo escolar e educação integral no Brasil**: sentidos, contextos e limites da política de fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral – PFEMTI (2016-2022). 2021. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021.

YOUNG, Michael. A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (org.). **Currículo, conhecimento e avaliação**: divergências e tensões. Curitiba: CRV, 2013. p. 11-32.

ZUCOLOTTI, Marcele Pereira da Rosa. Contribuições da psicologia à educação básica e o problema de psicologização da educação: uma revisão narrativa. **HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 1195-1208, out./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v18i4.8652472>. Acesso em: 5 fev. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Artigos que embasaram a revisão de literatura, resultado da busca no portal de periódicos da CAPES

	Título	Autor	Ano
01	Juventude, Projetos de Vida e Ensino Médio.	LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos.	2011
02	Uma Revisão de Literatura sobre a definição de Projeto de Vida na Adolescência.	DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca.	2015
03	Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola.	KLEIN, Ana Maria; ARANTES, Valeria Amorim.	2016
04	O Projeto de Vida nas Escolas do Programa Ensino Integral.	FODRA, Sandra Maria; NOGUEIRA, Maria Ephigênia Caceres.	2017
05	Juventude e Projeto de Vida: trajetórias na pesquisa acadêmica brasileira	MENDONÇA, Érika de Sousa; MOURA, Renata Paula dos Santos; GAIA, Stellamary Brandão Rodrigues; MENEZES, Jaileila de Araújo.	2018
06	Projetos de Vida e Educação: Narrativas de jovens das camadas populares e suas experiências	SILVA, Ivone Maria Mendes; LEME, Maria Isabel Silva.	2019
07	Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis	LOPES, Alice Casimiro.	2019
08	Política educacional, Projeto de Vida e currículo do Ensino Médio: teias e tramas formativas	ALVES, Míriam Fábria Alves; OLIVEIRA, Valdirene Alves.	2020
09	Projetos de vida no Ensino Médio: o que os jovens nos disseram?	OLIVEIRA, Ramon de; SILVA, Amanda Félix.	2021
10	A intencionalidade formativa dos projetos de vida do PNLD 2021	SAMPAIO, Fabrício de Sousa	2022
11	Projeto de Vida e Empreendedorismo no Novo Ensino Médio	VOIGT, Jane Mery Richter; BERNARDES, Ana Cristina Rodrigues	2022
12	“Cuidado, não voa tão perto do sol”: considerações para trabalhar Projeto de Vida com juventudes brasileiras	CORRÊA, Giovanna Pessanha; EUCLIDES, Rebeca de Oliveira CUNHA, Thiago Colmenero	2022
13	Agenda neoliberal, juventude e trabalho: uma análise discursiva de coleções didáticas do Novo Ensino Médio	SILVA, Francisco Vieira da; MORAIS, Edvânia Batista de	2022
14	Ensino Médio e Projeto de Vida: uma pesquisa do tipo estado da arte	RODRIGUES, Soraia Batista; BEHRENS, Marilda Aparecida	2022
15	Projetar a vida na pandemia: desafios da comunidade escolar em tempos de exceção	ANGELO, Talytha Cardozo; COSTA, Rafael Magalhães	2022
16	Projeto de Vida em Minas Gerais: vale tudo? Discussões acerca do perfil docente para este componente curricular do Ensino Médio.	OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de; ESTEVES, Thiago de Jesus	2022
17	Projeto de Vida e identidade: articulações e implicações para a educação	SILVA, Marco Antônio Morgado da; DANZA, Hanna Cebel	2022
18	O protagonismo estudantil e os desafios da sociedade contemporânea: um diálogo sobre Projeto de Vida	ROCHA, Sabrina Crisóstomo; BRITO, Renato de Oliveira; CERCE, Lívia Maria Rassi	2022

APÊNDICE B – Dissertações e teses que embasaram a revisão de literatura, resultado da busca no catálogo de teses e dissertações da CAPES

	Título	Autor	Instituição	Ano
01	Os desafios e limites na construção do projeto profissional dos jovens que frequentam o Ensino Médio público e privado	PAIVA, Camila Ferreira Lopes	Universidade Federal de São Paulo	2013
02	O Projeto de Vida no Ensino Médio: o olhar dos professores de história	FODRA, Sandra Maria	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2016
03	A concepção e construção do Projeto de Vida no Ensino Médio: um componente curricular na formação integral do aluno	SILVA, Henrique Souza da	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2019
04	A empresa na escola: o Projeto de Vida no Programa Ensino Integral do estado de São Paulo e a formação do estudante do Ensino Médio	FAVACHO, Ana Veraldi	Universidade Estadual de Campinas	2020
05	Ensino Médio, escola plena e o Projeto de Vida: entre o trajeto planejado, o vivido e o (im)possível	MOTA, Érico Ricard Lima Cavalcante	Universidade Federal do Mato Grosso	2021
06	Educação Integral como política educacional: o protagonismo juvenil nas Escolas Estaduais de Referência em Ensino Médio no município de Petrolina-PE	ANJOS, Dayane Priscilla Bernardes	Universidade de Pernambuco	2021
07	Trabalho e projeto de vida: com a palavra, as jovens mulheres do Ensino Médio Integral de escolas estaduais da cidade de Santos-SP	BARREIROS, Maria do Camo Pierry	Universidade Católica de Santos	2021