

“Promover o discurso do empreendedor de si”: sentidos e significados atribuídos pelos professores ao componente curricular Projeto de Vida

"Promoting the self-entrepreneur discourse": meanings and significance attributed by teachers to the Life Project curriculum component

Adriège Matias Rodrigues¹; Regina Alice Rodrigues Araújo Costa²; Ana Cláudia da Silva Rodrigues³

RESUMO: O artigo versa sobre o componente curricular Projeto de Vida. Destacamos que o tema ganhou centralidade na política do Novo Ensino Médio, iniciada pela Medida Provisória nº 746/2016 e posteriormente convertida na Lei 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nosso objetivo consistiu em analisar os sentidos e significados atribuídos pelos professores da rede estadual da Paraíba ao componente curricular Projeto de Vida. Metodologicamente, operamos com a abordagem qualitativa e para análise dos achados, dialogamos a partir da Análise do Discurso com base em Foucault (1986). O instrumento utilizado foi um questionário aberto e os sujeitos foram 19 (dezenove) professores que ministram o componente curricular na rede estadual da Paraíba. As respostas das questões indicaram que os professores em sua maioria não se sentem preparados para lecionar o componente, uma vez que não houve formação continuada. A partir dos sentidos e significados atribuídos ao Projeto de Vida, explicitam suas preocupações no que se refere a entrada dos jovens no ensino superior, pois para a maior parte dos entrevistados, o componente curricular pode até nortear nesse percurso, no entanto, com o formato do Novo Ensino Médio, que implicou na redução de carga horária dos componentes da Formação Geral Básica, esse processo se torna injusto e desigual. Observamos, ainda, a partir dos achados, a construção do discurso da precarização docente, empreendedorismo de si, professor diferenciado e os efeitos de sentido que deles se desdobram, além da forte ideia de inculcar nos jovens o discurso de individualização, responsabilização, competitividade e mérito, o que reforça cada vez mais as desigualdades.

Palavras-chave: Projeto de Vida, Novo Ensino Médio, Políticas Educacionais.

ABSTRACT: This article deals with the curriculum component life project. We emphasize that the topic has gained centrality in the New High School policy, initiated by Provisional Measure 746/2016 and later converted into Law 13.415/2017, which amended the National Education Guidelines and Bases Law. Our aim was to understand the meanings and significance attributed by Paraíba state school teachers to the life project curriculum component. Methodologically, we used a

¹ Universidade Federal da Paraíba, Doutoranda em Educação PPGE/UFPB; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1617-5580>; E-mail: adriegerodrigues@gmail.com.

² Universidade Federal da Paraíba, Doutora em Educação PPGE/UFPB; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7158-0757>; E-mail: re.rodrigues.araujo@gmail.com.

³ Universidade Federal da Paraíba, Doutora em Educação PPGE/UFPB; Professora Adjunta CE/UFPB; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6621-1861>; E-mail: anaclaudia@ce.ufpb.br.

qualitative approach and to analyze the findings, we used discourse analysis based on Foucault (1986). The instrument used was an open questionnaire and the subjects were 19 (nineteen) teachers who teach the curricular component in the Paraíba state network. The answers to the questions indicated that the majority of teachers do not feel prepared to teach the component since there has been no continuing training. From the senses and meanings attributed to the life project, they explain their concerns regarding the entry of young people into higher education, because for most of the interviewees, the curricular component can even guide this path, however, with the format of the New High School, which implied a reduction in the workload of the components of Basic General Education, this process becomes unfair and unequal. We also observed, from the findings, the construction of the discourse of teacher precariousness, self-entrepreneurship, differentiated teacher and the effects of meaning that unfold from them, in addition to the strong idea of inculcating in young people the discourse of individualization, accountability, competitiveness and merit, which increasingly reinforces inequalities.

KEYWORDS: Life Project, New High School, Educational Policies.

INTRODUÇÃO

A temática do Projeto de Vida (PV), desdobrada a partir da política do Novo Ensino Médio (NEM) tem atraído muitas discussões no cenário educacional brasileiro. Mas, apesar de ser um tema que já acumula reflexões em outras áreas do conhecimento, tais como psicologia, administração, dentre outras, no que corresponde a educação, que é nosso objeto de pesquisa, ainda existem poucos autores que se dedicam a essa investigação (SOUSA; ALVES, 2019).

Apesar de Projeto de Vida ser trabalhado desde 2012 como componente curricular do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2020), vale ressaltar que a temática ganhou destaque no âmbito nacional a partir da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Dessa forma, introduz mudanças nos currículos das escolas brasileiras, com a ideia de “formação integral do aluno alinhada à construção de seu Projeto de Vida” (BRASIL, 2017).

O componente curricular Projeto de Vida na forma como tem sido apresentado, passa a acionar técnicas de governo, o que para Foucault (2008) se configura como a ideia do empresário de si mesmo, que é quando o sujeito se coloca no mercado como uma unidade-empresa, em competição direta com outros indivíduos-empresas, constituindo uma sociedade puramente empresarial, em que todos são vistos como competidores disputando as melhores colocações no mercado, em concorrência direta uns com os outros: não há vínculo de solidariedade possível que mantém o permanente aprimoramento da força de trabalho. Sendo esses pontos evidenciados quando os sujeitos são condicionados a fazerem suas próprias escolhas e se colocar no centro do

próprio planejamento, a partir de então passam a almejar uma construção de trajetória produtiva, por meio da fixação e do monitoramento de metas que possam elevar o seu desempenho.

Além disso, exige-se desses sujeitos que eles possam se modificar constantemente para adquirir cada vez mais habilidades e competências demandadas pelo setor produtivo, bem como alcançar a autoconfiança, a automotivação e a eficácia esperada pela sociedade neoliberal, caso contrário, são considerados irresponsáveis, frágeis e vulneráveis.

Por isso, consideramos que ao priorizar componentes curriculares como Projeto de Vida e dar ênfase aos Itinerários formativos, a Reforma do Ensino Médio intensificou o processo de formação de capital humano flexível. Não é que esse discurso educacional não existisse antes, mas com a reforma foi intensificado, passando a adaptar os sujeitos formados nesta etapa da educação básica à precarização da vida e do trabalho, que marcam o cenário político, social e econômico da atualidade. Então, mesmo que as reformas curriculares anteriores já estivessem, em alguma medida, norteadas por essas noções de capital humano e de articulação com a formação para o empreendedorismo, os discursos da atual Reforma do Ensino Médio resultaram não apenas na intenção de formar sujeitos para o trabalho flexível, mas, sobretudo, de formar empresários de si mesmos, que se autorregulam diante dos ditames do capitalismo contemporâneo.

Afinal, o discurso em favor tanto da empregabilidade, como do empreendedorismo, tem sido colocado como balizador da oferta educacional no Ensino Médio. “É creditada à escola a tarefa de formar o capital humano necessário ao desenvolvimento econômico do país e, ao mesmo tempo, a responsabilidade sobre o fracasso da inserção dessa força de trabalho no setor produtivo” (Silva, 2023, p.155). São essas questões que ganham destaque no movimento de revogação do Novo Ensino Médio, pois a função da escola deve ter como foco principal a formação do cidadão, e não apenas a formação do trabalhador.

Desse modo, este trabalho busca analisar os sentidos e significados atribuídos pelos professores da rede estadual da Paraíba ao componente curricular Projeto de Vida, no intuito de compreender como os discursos acerca do PV tem se materializado no contexto da prática nas escolas.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos utilizados foram a pesquisa documental e o questionário. Martins (2008, p.46) assevera que a pesquisa documental é “necessária para o melhor entendimento do caso e também para corroborar evidências coletadas por outros instrumentos e outras fontes, possibilitando a confiabilidade de achados através de triangulação de dados e resultados”.

Para a coleta dos dados, também empregamos o questionário, entendido por Gil (2008) como um instrumento de coleta de dados que reúne um conjunto de questões que são respondidas por escrito pela pessoa pesquisada, que foi aplicado a professores/as da rede estadual da Paraíba.

O questionário aberto, que continha 8 (oito) perguntas, foi elaborado na ferramenta do *Google forms* e enviado por *link* através do grupo do *whatsapp* que conta com todos os profissionais que atualmente lecionam o componente curricular Projeto de Vida no estado da Paraíba. De abril a junho de 2023, contamos com a participação voluntária de 19 (dezenove) professores/as que estão atuando entre 1 (um) e 4 (quatro) anos com o componente curricular. Ressaltamos que a participação dos professores foi anônima.

Ao nos debruçarmos sobre as linguagens, as manifestações individuais e de grupos, assim como, os textos políticos compreendemos a partir de Foucault (1986) que os discursos não estão por trás de algo, “há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento”. (FISCHER, 2001, p. 191). Têm-se, portanto, a necessidade de análises mais profundas, levando-se em consideração os vários tipos de discursos, as suas condições de produção, entre outros aspectos. Portanto, neste trabalho, para análise dos dados, estaremos dialogando a partir da Análise do Discurso de Foucault.

Nesse sentido, observamos que as definições acerca do Projeto de Vida aparecem de forma implícita e superficial nas políticas educacionais que alteram o ensino médio do país. Essa ausência de aprofundamento teórico e de desdobramentos conceituais específicos abre margem para variadas formações discursivas (FOUCAULT, 1986), a partir de distintas perspectivas e de diferentes influências sócio-históricas. De maneira ampla, temos que as indicações relacionadas à temática de Projeto de Vida representam a atuação dos profissionais da educação para mobilizar, com autonomia, a proposição de práticas sistemáticas que contribua com o desenvolvimento dos estudantes.

Entretanto, as proposições apresentadas pelos documentos Lei nº 13.415/17 e BNCCEM, evidenciam uma construção discursiva do empreendedor de si mesmo, ao reforçar a perspectiva de que os estudantes precisam construir um Projeto de Vida, e este projeto precisa está alinhado à lógica da produtividade do mundo do trabalho.

Sendo assim, a proposta do componente curricular é promover o autoconhecimento do jovem para que ele compreenda sua área de interesse e crie um plano para atingir seus objetivos pessoais e profissionais (BRASIL, 2017), se configurando como sujeito empreendedor que será responsável por se autogerir e se autogovernar.

PROJETO DE VIDA: CONCEPÇÕES, ABORDAGENS E FUNDAMENTOS

É imprescindível dialogar acerca de Projeto de Vida e não trazer as definições a partir do campo da psicologia, considerando que é a área de destaque sobre essa temática. Desde 1950 que o campo da psicologia tem promovido debates sobre o tema, contudo, é importante frisar que não existe um consenso entre os pesquisadores quanto a sua definição. De acordo com Braggio e Silva (2023, p. 5) “em revisões da literatura contemporânea acerca do PV na adolescência, mais da metade dos artigos científicos não apresentam uma definição ou não definem explicitamente”.

Contudo, os pesquisadores Damon, Menon e Bronk (2003) formularam o conceito de *purpose*, cuja tradução Araújo, Arantes e Pinheiro (2020) compreendem que o significado mais próximo descrito é “projeto”, ou pode ser traduzido como “propósito: a) desígnio, intento, intenção. b) sentido, objetivo, finalidade” (MICHAELIS, 2009, p. 229).

Nesse sentido, os professores e estudiosos da temática Projeto de Vida, Araújo, Arantes e Pinheiro (2020) destacam que o conceito de Projeto de Vida não é algo simples e comum, pressupõe “um desejo de fazer diferença no mundo, de realizar algo de sua autoria que possa contribuir com os outros, com a sociedade” (ARAÚJO, ARANTES E PINHEIRO, 2020, p. 12-13). Além disso, “para construir um Projeto de Vida, é preciso entender como capacidades, crenças, valores e aspirações pessoais podem servir de base para gerar uma contribuição para a sociedade e para o mundo”. (ARAÚJO, ARANTES E PINHEIRO, 2020, p. 12-13).

Partindo destes pressupostos, o termo Projeto de Vida começa a ganhar contornos mais nítidos com os trabalhos de William Damon, psicólogo e pesquisador da Stanford University, considerado na contemporaneidade “o grande responsável pelos estudos mais profundos sobre a importância do Projeto de Vida na construção positiva do psiquismo humano, bem como por uma divulgação mais ampla desse construto em nível internacional” (ARAÚJO, ARANTES E PINHEIRO, 2020, p. 24).

Algo que nos chamou a atenção para os estudos de Damon, é que o autor ao trabalhar, especificamente com jovens em situação de vulnerabilidade social, sinaliza para a necessidade de contextualizar os modos e formas de vida dos jovens e garantir um olhar para as reais necessidades e dificuldades que esses sujeitos encontram no percurso de sua formação.

Damon (2009, p.53) define o Projeto de Vida como “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que ao mesmo tempo é significativo para o *eu* e gera consequências no mundo além do *eu*”. Nessa esteira, o autor traz uma definição de Projeto de Vida alinhada a ideia de que se deve pensar na proposta como algo amplo, partindo da ordem psicológica, que assim pode se organizar e dá sentido à vida.

Então, pode-se afirmar que uma das características centrais dos processos de construção dos projetos de vidas é que são empregados elementos cognitivos e emocionais, além de sociais, políticos, psíquicos e culturais.

Nas palavras de Damon (2009, p.54)

Um projeto vital verdadeiro é uma preocupação central. É a resposta à pergunta: Por quê? – Por que estou fazendo isso? Por que isso é importante? Por que isso é importante para mim e para o mundo? Por que me esforço para alcançar esse objetivo? O projeto vital é a razão por trás dos objetivos e motivos que comandam a maior parte do nosso comportamento diário.

O autor ainda salienta que, “tanto um fenômeno profundamente pessoal quanto inevitavelmente social. É construído internamente, ainda que se manifeste na relação com os outros. É fruto de reflexão interna, ainda que também o seja de exploração externa”. (DAMON, 2009, p.173). Ou seja, não se constroem projetos de vida a partir do nada. Para Araújo, Arantes e Pinheiro (2020) os projetos de vida se dão na intersecção entre dois campos, sendo eles, “o dos interesses individuais e o dos valores presentes na cultura na qual nos inserimos, juntamente com a influência de outras pessoas e de projetos coletivos” (ARAÚJO, ARANTES E PINHEIRO, 2020, p.25).

Entretanto, conforme apresentado nas próximas seções, a construção do Projeto de Vida nas políticas educacionais e o seu desenvolvimento na realidade escolar, têm apresentado disparidades quanto aos fundamentos acima apresentados.

PROJETO DE VIDA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Ferreti e Silva (2017) analisam que 22 dias depois da posse definitiva de Michel Temer como presidente da República no ano de 2016 (após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff), em um processo conturbado e carregado de dúvidas sobre sua legalidade e legitimidade, que o levou a ser chamado de golpe, foi editada a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que deu cabo a Política do Ensino Médio de 2016, a qual posteriormente, essa medida foi convertida na Lei nº 13.415 de 2017.

É a partir dessa legislação que temos no art. 35-A, § 7º a disposição de que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu Projeto de Vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017). Para dar sustentação e corroborar com a implementação do NEM, outros dispositivos são elaborados, como, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2018a) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018b).

Assim, a versão final da BNCC estabelece como uma das competências gerais da educação básica “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu Projeto de Vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BRASIL, 2018b, p. 9) e também dispõe como finalidade do ensino médio na contemporaneidade que

Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu Projeto de Vida (BRASIL, 2018b, p.464).

Já as Diretrizes Estaduais da Paraíba (PARAÍBA, 2020), demonstram que as Escolas Cidadãs Integrais, que começaram a ser pensadas no âmbito do estado em 2015 e implantadas em 2016, tem o seu modelo centrado no desenvolvimento do Projeto de Vida do Estudante, de modo que todas ações devem movimentar os três eixos formativos: Formação Acadêmica de Excelência, Formação de Competências para o Século XXI e Formação para a Vida.

Silva e Danza (2022), sinalizam que:

Não obstante a proeminência conferida ao tema do Projeto de Vida na escola, nenhum dos referidos marcos legais apresenta uma definição desse conceito, tampouco apresenta fundamentos teóricos, diretrizes curriculares e metodológicas que possam prover referências aos profissionais da educação. Sobre isso, é de fundamental importância considerar que, para além de ser objeto de ensino e passível de ser construído mediante a implementação de práticas pedagógicas, o Projeto de Vida é constituído na instância psíquica por meio da coordenação entre sistemas psicológicos como os valores e a identidade dos sujeitos, cujo conhecimento é necessário para compreender a gênese do Projeto de Vida e sua construção. (SILVA E DANZA, 2022, p. 2)

Além disso, não existe aprofundamento teórico sobre Projeto de Vida nas políticas educacionais direcionadas ao ensino médio. Observamos que, geralmente, a discussão apresentada para a implementação do Componente Curricular faz referência a termos como autoconhecimento e dimensão pessoal. Para visualizar melhor, construímos um quadro com as menções feitas a Projeto de Vida na Lei nº 13.415/2017 e na BNCCEM.

Quadro 1 – Apresentação do Componente Curricular na Lei nº 13.415/17 e na BNCCEM

Lei nº 13.415/2017	BNCCEM
<p>Art. 3º, 7º parágrafo: 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.</p>	<p>Competência Gerais da Educação Básica: Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu Projeto de Vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p> <p>Justificativa: Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu Projeto de Vida.</p>
	<p>Ressaltando a importância da Educação Física: Nesse sentido, a área contribui para formar sujeitos capazes de usufruir, produzir e transformar a cultura corporal de movimento, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas sobre o papel das práticas corporais em seu Projeto de Vida e na sociedade.</p>
	<p>Competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu Projeto de Vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>
	<p>Competência específica da BNCCEM: Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu Projeto de Vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>

Fonte: Autoras, 2022.

Essa noção a respeito do Projeto de Vida aparece de forma implícita e superficial, como observado no Quadro 01, uma vez que não há maiores desdobramentos a respeito da temática para além da articulação com termos como mundo do trabalho e exercício da cidadania. Na Lei 13.415/2017 a discussão sobre Projeto de Vida não é aprofundada, sendo mencionada apenas neste trecho sob a ideia de que os jovens do ensino médio, a partir das orientações da política, deverão construir seus projetos de vida durante o percurso desta etapa da educação básica. No que corresponde a BNCCEM a temática é abordada de diferentes formas, em momentos dentro das competên-

cias gerais; outro na justificativa; em componentes curriculares específicos e em competências por áreas do conhecimento. Desse modo, não existe uma definição ou direcionamento dos aspectos teóricos-metodológicos nos documentos mencionados, o que fragiliza a discussão, pois a inclusão do tema na matriz curricular das escolas implica questões que perpassam a conceptualização de juventudes, de aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, dentre outros que compõem a diversidade do nosso país. Essa ausência de aprofundamento teórico e de desdobramentos conceituais específicos abre margem para variadas formações discursivas (FOUCAULT, 1986), a partir de distintas perspectivas e de diferentes influências sócio-históricas.

Projeto de Vida, de acordo com a BNCC (2018), é abordado como uma competência a ser alcançada na educação básica, ao mesmo tempo que deve estimular o protagonismo dos estudantes em relação a sua aprendizagem e na construção de seu Projeto de Vida ao final do ciclo do ensino médio. Desse modo, a política reforça a necessidade das escolas de assegurar aos estudantes uma formação que os possibilite a fazer “escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (BRASIL, 2018b).

Além disso, corroborando com essas orientações, a legislação reforça que as escolas devem incluir em suas propostas pedagógicas ao Projeto de Vida e a carreira dos jovens “[...] como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades” (BRASIL, 2018a). Por isso, para orientar os trabalhos direcionados ao componente curricular Projeto de Vida, foram criados outros documentos e normativas, tanto de esfera federal quando estadual, Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017); BNCCEM (2018) e Diretrizes Estaduais da Paraíba (PARAÍBA, 2020).

Danza (2019) e Silva (2019) salientam que a inserção da temática sobre os projetos de vida nas escolas de ensino médio do país, a partir da Lei 13.415/2017, é vista com bastante entusiasmo por eles, uma vez que os projetos de vida dos jovens deve ser o pressuposto dessas escolas. No entanto, Danza (2022) enfatiza a ausência de abordagens teóricas que fundamente a discussão da temática nas políticas educacionais propostas para o ensino médio.

Contudo, é inegável que existem outras proposituras e argumentos para se pensar essa temática. Oliveira (2020), por exemplo, aponta para a ideia de compreendermos o argumento de ‘atender aos projetos de vida dos jovens’, que esta afirmação pode conter forças conservadoras, que a proposição do dito “Novo Ensino Médio” pode ser excludente e reforçar as desigualdades sociais que perpassam a história do nosso país, uma vez que impossibilita os jovens de periferia a concorrer de igual para igual com os jovens da elite, a inserção no ensino superior, isso devido à redução e carga horária das disciplinas de base e, conseqüentemente, a inclusão de componentes disciplinas eletivas e de Projeto de Vida no currículo das escolas.

No mais, é importante refletirmos a respeito da inserção do componente curricular Projeto de Vida nas escolas como uma possibilidade de abertura para um campo lucrativo do setor privado, pois de acordo com Silva e Carvalho (2020) a maioria das secretarias estaduais de educação do nosso país já têm recebido parcerias público-privadas para o desenvolvimento da temática Projeto de Vida nas escolas. Jakimiu (2022, p.17), ao analisar materiais midiáticos sobre o tema Projeto de Vida, constata o “[...] fértil campo que se abre para os interesses do mercado, já que há um expressivo número de matérias veiculadas advindas de instituições privadas”. Portanto, isso requer uma atenção maior do campo científico para o contínuo debate e investigações sobre a temática, assim como, a vigilância dos profissionais de educação quanto a seu espaço de atuação.

PROJETO DE VIDA A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DOCENTES

Lopes (2019) analisa que a organização curricular de Projeto de Vida parece querer controlar o futuro dos jovens e nos leva a refletir que a antecipação do Projeto de Vida da juventude se dá sob um enfoque que pode apenas estar tentando antecipar decisões, ou ainda submeter experiências imprevistas a um dado projeto de futuro que não necessariamente faz sentido diante das singularidades juvenis, e que tal proposta está submetida aos anseios de grupos sociais que supõem saber dizer como o futuro dos jovens deve/pode ser.

As alterações no ensino médio brasileiro, que se deram inicialmente pela Medida Provisória 746/2016, transformada na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), são, na visão de seus propositores, o melhor caminho para se modificar e solucionar os problemas desta última etapa da educação básica. Contudo, vale ressaltar que esses propositores, são representantes do setor empresarial (FALCÃO; CALDAS; BARRO, 2023) e que subordina a educação aos interesses do mercado, afinal, os embates iniciais que ocorreram em torno da proposta, se deram devido a isso e à ausência de diálogos com a comunidade acadêmica, com os profissionais da educação que estão atuando diretamente nesses espaços educacionais.

Esse grupo, seguiu com a proposta de modificação do ensino médio, com o argumento de que o atual cenário era problemático e que isso estava atrelado a falta de interesse dos jovens em cursarem essa etapa da educação, tendo um currículo “[...] excessivamente acadêmico e desconectado da realidade do mercado de trabalho” (FERREIRA; RAMOS, 2018, p. 1193). Por isso, os propositores sugerem que a escola esteja alinhada aos interesses dos jovens, “proporcionando uma Educação Integral, voltada aos projetos de vida, dando-lhes a possibilidade de escolher os caminhos a seguir” (FALCÃO; CALDAS; BARRO, 2023, p.7). O que se distancia da educação integral pensada a partir das DCNEM/2012 (BRASIL, 2012) que propunha uma

articulação entre trabalho, ciência e cultura, que foi gestada para desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.

Neste cenário, com as novas orientações curriculares, a composição curricular do ensino médio passa a ser dividida em Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Itinerários Formativos, o que segundo a política do Novo Ensino Médio, possibilita os jovens de escolherem qual o percurso formativo mais se aproxima das suas aspirações, ou seja, que os ajudem a pensar sobre seus planos futuros. Contudo, é importante ressaltar que, ao contrário dessa suposta liberdade conferida aos jovens, o que se têm é uma política fragmentária, que enfatiza cada vez mais a dualidade educacional vivenciada em nosso país, o que poderíamos caracterizar como uma contrarreforma e “[...] longe de assegurar a flexibilidade pretendida, confirma o *apartheid* social dos jovens pobres” (LINO, 2017, p. 83).

Consideramos contrarreforma, pois diante dos problemas estruturais, da falta de investimento para uma educação pública, gratuita e de qualidade, reforça essa ideia histórica de dualidade na educação, aprofundando as desigualdades sociais, “na medida em que ampliará a distância entre os estudantes advindos de escolas públicas e os de particulares, reforçando os argumentos de que as escolas públicas não oferecem um ensino de qualidade” (FALCÃO; CALDAS; BARRO, 2023, p.7).

Além disso, o NEM gerou inúmeras discussões, resistências e tensionamentos entre profissionais da educação, estudantes, pesquisadores, sindicatos, entidades educacionais, sociedade civil, dentre outros atores, além de ter sido alvo de Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADI's), a exemplo da ADI nº 5599.

O que nos inquieta, é que é nesse cenário contraditório que Projeto de Vida ganha destaque, ao ser enfatizado na Lei 13.415/2017, que reforça a ideia de “[...] considerar a ‘formação integral do aluno’, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu Projeto de Vida” (BRASIL, 2017, Art. 3º). Assim, Projeto de Vida passa a ser o grande eixo do ensino médio, sendo uma “[...] estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (BRASIL, 2018a).

Para além desse contexto, temos que esse processo de implementação do Novo Ensino Médio, com a previsão de prazos a serem cumpridos gradativamente pelas instituições de ensino, com grandes (re)arranjos a serem formulados na estrutura curricular e na própria organização da escola, impediu uma maior discussão, reflexão e formação dos docentes para compreenderem e estruturarem os itinerários formativos e as proposições do componente curricular Projeto de Vida.

Além disso, as Diretrizes Operacionais das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas & Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas da Paraíba (PARAÍBA, 2023), sinalizam uma série de critérios que devem ser levados em consideração para a escolha do professor

de Projeto de Vida, que deve atender a diversas habilidades, tais como: a de escuta, flexibilidade, dinamismo, criatividade, o próprio documento caracteriza como “um perfil diferenciado”. O documento prevê ainda que dada escola deve ter, no mínimo, 02 professores de PV.

Por tal motivo, direcionamos nossa pesquisa no intuito de desvelar parte desse processo sob a ótica docente. Assim, como instrumento de pesquisa, nos valem de um questionário aberto, no formato online, destinado para os professores da rede estadual da Paraíba, com o intuito de conhecer os sentidos e significados atribuídos pelos professores da rede estadual da Paraíba ao componente curricular Projeto de Vida.

Ressaltamos inicialmente que dos 19 professores respondentes, temos 7 licenciados em letras, 5 em geografia, 2 em educação física, 1 em biologia, 1 em matemática, 1 em história, 1 em filosofia e 1 bacharel em ciências agrárias. Ao serem questionados sobre a escolha para lecionar o componente curricular, a maioria ressalta que foi para preencher a carga horária, considerando a redução dos componentes curriculares de sua formação inicial.

Diante do processo de contrarreforma em que se dão as alterações do ensino médio a partir da Lei nº 13.415/2017, consideramos necessário compreender como os professores estão lidando com os novos rearranjos. Ademais, separamos algumas respostas sobre as motivações para o desenvolvimento do componente curricular Projeto de Vida, dentre as 19 respostas, 3 limitaram-se apenas a indicar assertividade, dentre as 16 restantes, destacamos:

Quadro 2 - Motivação para lecionar o componente curricular Projeto de Vida

Respondente A	A motivação existe, pois tenho sorte de estar com turmas em que os estudantes são bem participativos. Capacitado, talvez não. Visto que há temáticas que são voltadas a questões emocionais, porém, tento adaptar a proposta das aulas às temáticas que estão diretamente vinculadas à área de ciências humanas, já que é a minha área de formação.
Respondente B	Não muito. Acho que tem coisas que sinto falta de uma formação na área da psicologia. Além disso, sinto o quanto a educação tem se pautado para o mercado, o quanto estamos formando para alimentar mãos de obra para o mercado e não para termos cidadãos críticos, reflexivos e transformadores da sociedade excludente e desigual em que vivemos.
Respondente C	Capacitado até certo ponto, algumas questões nos fogem, motivado nem tanto.

Fonte: Autoras, 2023.

A partir das respostas do quadro 2, é possível compreender as assimetrias entre as atuações docentes, além dos entraves e as dificuldades enfrentadas pelos professores do componente curricular Projeto de Vida, uma vez que esses apresentam ausências em sua formação inicial para abordar temáticas que são direcionadas ao campo de outras áreas, sobretudo da psicologia.

A respondente A atribui sua motivação à participação dos estudantes, mas ressalta que não se sente capacitada para trabalhar a temática, de maneira que tenta adaptar o conteúdo proposto. O

respondente B apresenta um discurso de que a educação do nosso país está sendo moldada pelo o viés do mercado de trabalho, na formação de jovens para ‘alimentar a mão de obra para o mercado’, e continua afirmando que isso retira a ideia de formação de sujeitos críticos, reflexivos e transformadores da sociedade. Desse modo, precisamos questionar se essa nova política direcionada ao ensino médio, se o próprio Projeto de Vida, foram organizados para contemplar a formação de um jovem enquanto cidadão, partindo da ideia de educação integral ou apenas um condicionante voltado para a formação do mercado? A inserção de Projeto de Vida nos currículos das escolas de nível médio não seria apenas uma materialização da proposta neoliberal para a educação? Jakimiu (2022) aponta para Projeto de Vida com a premissa de “Pedagogia do Mercado”, afirmando que “[...] nos preceitos neoliberais e toma como base formativa as noções de individualização, responsabilização, competitividade, mérito, portanto, naturalizando as desigualdades e as condições de pobreza e de exploração” (JAKIMIU, 2022, p. 20). E o Projeto de Vida dentro das nossas políticas educacionais vem reforçando cada vez mais essa ideia de individualização, responsabilização e mérito.

Em outra questão, com o intuito de compreender as significações que Projeto de Vida assumem para esses docentes que estão diretamente lidando com a temática em sala de aula, faz-se necessário partir da conceituação, da finalidade do componente curricular, sendo assim, enfatizamos as seguintes respostas:

Quadro 3 - Finalidade do componente curricular Projeto de Vida

Respondente A	Preencher a carga horária perdida pela BNCC no NEM, sem embasamento nenhum acerca de sua aplicabilidade e resultados. Acredito que questões emocionais devam ser abordadas em sessões de psicoterapia e não em sala de aula. O Estado implanta esse tipo de disciplina para tentar sanar a demanda de profissionais da psicologia em escolas utilizando dos professores para isso, sem formação para tal demanda.
Respondente B	Ajudar os estudantes a se entender melhor, meio que uma terapia coletiva pra eles pensarem sobre o mundo presente e futuro.
Respondente D	Promover o discurso do empreendedor de si. Favorecer as condições de expansão do neoliberalismo no Brasil.
Respondente F	No momento em que retira aulas da BNCC, e na rede estaduais Paraíba são duas horas semanais, creio que tem como objetivo tirar conteúdos dos jovens das escolas públicas, diminuindo suas chances de ingressar no ensino superior.

Fonte: Autoras, 2023.

Além dos destaques do quadro 3, 3 professores responderam que serve para orientar os estudantes acerca de seus sonhos e outros 2 fizeram menção a formação para vida.

Nos chama a atenção as 4 diferentes respostas desveladas: o respondente A aponta uma série de críticas, tais como a carga horária das disciplinas de formação geral que são reduzidas no Novo

Ensino Médio; a falta de embasamento dos novos componentes curriculares, que é um reflexo da ausência de discussão, planejamento e capacitação com os profissionais da educação quanto as modificações promovidas pelo NEM; o atrelamento das discussões de Projeto de Vida como de cunho psicológico; a denúncia de que há uma ausência de psicólogos nas escolas (ainda que a Lei nº 13.935/19 disponha que as redes públicas de educação básica devem contar com serviços de psicologia e de serviço social) e que os professores são utilizados para suprir essa demanda. O respondente *B*, ao afirmar que a finalidade do componente é ser uma espécie de terapia coletiva, reforça o entendimento do respondente *A* de que são questões que deveriam ser trabalhadas junto ao profissional competente para abordar as questões psicossociais. Já o respondente *D*, ao imputar que serve para promover o discurso do empreendedorismo de si, o que implica na expansão neoliberal, demonstra consonância com as análises de Dardot e Laval (2016) de que há uma introdução dos dispositivos de mercado e estímulos mercantis, ou quase mercantis, em todos os domínios para conseguir que os indivíduos se tornem ativos, empreendedores, protagonistas de suas escolhas, e, assim, construir novas exigências os coloquem em situações em que são obrigados a escolher entre ofertas alternativas e incitados a maximizar seus próprios interesses. O respondente *F* chama atenção para o fato de que a diminuição da carga horária das disciplinas de formação geral impacta diretamente na possibilidade de acesso ao ensino superior, de maneira que os jovens de escola pública são prejudicados com tais alterações, o que representa um cenário de dualidade educacional.

Por último, fizemos a seguinte interrogação ‘Você acredita que esse componente curricular Projeto de Vida, na forma que está atualmente estruturado, contribui para a formação dos jovens e auxilia em seus projetos de vida?’, 3 professores limitaram-se a responder apenas ‘sim’, outros 3 mencionaram tão somente ‘não’, 2 disseram ‘parcialmente’. Dos demais 11 respondentes, evidenciamos no quadro 4:

Quadro 4 - Contribuição do componente curricular para a formação dos jovens

Respondente E	Não, pois ele é mecanicista, devido à abordagem do uso compulsório do material de Projeto de Vida. Deveria ser, no entanto, sugestivo deixando tempo livre para incrementar o conteúdo com outros materiais, como os livros didáticos e outras dinâmicas.
Respondente C	Acredito que ajude de alguma forma, mas não da forma que pintam a disciplina, o apoio ao Projeto de Vida do aluno não condiz com a realidade, não é a contribuição que eles esperam.
Respondente F	Não, tem que ser reformulado e a carga horária diminuir. sugestão uma aula por semana na 1 série e 2 série ou somente 2 aulas nas turmas da 1 série.
Respondente A	Não! Se for seguir a cartilha fornecida pela secretaria de educação, os estudantes ficarão desmotivados a estudar, visto que muitas atividades são distantes da realidade e dos gostos dos estudantes.

Fonte: Autoras, 2023.

É importante ressaltar que a Paraíba dispõe de um material específico para trabalho com o ensino médio, de acordo com a Lei nº 13.415/2017. Esse documento é o guia do Projeto de Vida nas escolas, aborda a necessidade de separar o que cada série do ensino médio irá ver no componente curricular, por exemplo, na 1ª série as aulas estão agrupadas de acordo com 4 grandes temáticas: identidade, valores, responsabilidade social e competências para o século XXI (PARAÍBA, 2023); já na 2ª série, as temáticas são: sonhar com o futuro, planejar o futuro, definir as ações e rever o Projeto de Vida (PARAÍBA, 2023). Cabe destacar ainda que no modelo da Paraíba, a 3ª série é voltada para o pós-médio, que, conforme as diretrizes operacionais, tem por finalidade “orientar e aprofundar a sua preparação, a partir da área escolhida por ele, tanto na perspectiva do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como em outros itinerários” (PARAÍBA, 2023, p. 19).

No entanto, de acordo com os professores os materiais didáticos fornecidos pelo estado não correspondem à realidade das escolas, muito menos aos anseios dos jovens, uma vez que se apresentam como temáticas questões que não dialogam com a situação e as proposituras de vida dos jovens. Além disso, a maioria dos professores expressam as dificuldades em propor as aulas de acordo com os temas em dois horários semanais, pois para eles não há necessidade de ter uma carga horária tão ampla para esse componente.

Embora não seja nosso objetivo ou pontos de discussão neste trabalho, mas é importante pensar a partir dessas respostas dos professores, para qual juventude essa política do novo ensino médio e esse Projeto de Vida foram elaboradas? Ou melhor, para quais juventudes, afinal, compreendemos que a melhor forma de empregar o termo é no plural, pois “[...] diversidade de modos de ser jovem existentes”. Sendo assim, entende-se que não existe uma juventude, mas, sim “[...] jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem, e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem [...]” (DAYRELL, 2016, p.27).

Essa perspectiva de definição de juventudes não é explícita nas políticas educacionais direcionadas ao ensino médio, debate que é importante, pois esse reconhecimento de diferentes juventudes “implica também entender os jovens enquanto sujeitos de direitos e que, por isso, apresentam demandas e necessidades que são próprias deste segmento” (FALCÃO; CALDAS; BARRO, 2023, p.12).

Desse modo, ao retornar para o objeto do nosso trabalho, questionamos: Que sentidos são produzidos na narrativa desses professores? Temos sentidos compreendidos a partir de Fernandes (2008) como efeitos de sentido do que não se define, mas que decorrem de espaços de enunciação múltiplos.

Narvaz, Nardi e Morales (2007) em diálogo com Foucault, pontuam que efeitos de sentido são os diferentes sentidos possíveis que um mesmo enunciado pode assumir de acordo com a formação discursiva na qual é (re)produzido sentido de uma palavra, expressão, proposição não existe em si mesmo. Dessa maneira, para os autores “um sentido é constituído a partir das condições de produção de um determinado enunciado. Os sentidos mudam conforme a formação ideológica de quem o (re)produz, bem como de quem o interpreta” (NARVAZ; NARDI; MORALES, 2007, p. 5).

O sentido está sempre em curso e se produz dentro de um contexto histórico-social, por isso falamos em efeitos de sentido. Assim, ao considerar a edição da Lei 13.415 (BRASIL 2017), as disposições da BNCC (BRASIL, 2018b), as Diretrizes Estaduais da Paraíba (2020), as diretrizes operacionais da Paraíba (PARAÍBA, 2023) e a partir da análise e discussão das respostas apresentadas nos quadros 2, 3 e 4, e a partir da compreensão de Foucault (2005) de definir os objetos relacionando-os ao conjunto de regras que permitem formá-los como objetos de um discurso que constituem suas condições de aparecimento histórico, optamos por reunir e nomear discursos e efeitos de sentido deles decorrentes no quadro 5:

Quadro 5 - Discursos acerca de Projeto de Vida e seus efeitos de sentido

Discursos	Efeitos de sentido
Discurso da precarização docente	Estabelecer aos professores o papel de atuação de cunho psicossocial; Ausência de formação inicial para tratar das temáticas de Projeto de Vida; Falta de capacitação; Diminuição de carga horária das disciplinas de formação geral; Vinculação ao componente curricular Projeto de Vida para complementar carga horária; Ausência de discussão científica e pedagógica aprofundada.
Discurso do empreendedorismo de si	Diminuição das possibilidades de ingresso no ensino superior; Construção de sonhos como parâmetro de sucesso; Autorresponsabilização do sujeito; Humano autoinvestidor; Indivíduo eficiente; Conjunto de comportamentos que precisam ser fomentados pela escola.
Discurso do professor diferenciado	Recompensa pelo desvio de função; Obrigação de autocapacitação; Múltiplas habilidades como padrão diferencial.

Fonte: Autoras, 2023.

Tais pontos demonstram como a percepção docente acerca do componente curricular Projeto de Vida está associada aos discursos de precarização docente, do empreendedorismo de si e do professor diferenciado. Os efeitos de sentido nos levam a refletir sobre as problemáticas educacionais diante do Novo Ensino Médio, tais como a diminuição de carga horária das disciplinas de formação

geral, professores direcionados ao componente PV para complementar carga horária, falta de capacitação diante dos rearranjos promovidos pela política, etc., bem como sobre a influência da racionalidade neoliberal no campo educacional, que se dá a partir da cultura individualista e de empreendedorização da vida (DARDOT; LAVAL, 2016) que se espalha não só entre os discentes, mas, até mesmo entre os professores, que devem empregar esforços para serem o mais eficazes, inteiramente envolvidos no trabalho, aperfeiçoados por uma aprendizagem contínua, além de aceitarem a flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado.

Nesse sentido, buscamos dialogar dentro desses aspectos que estão intrinsecamente ligados às políticas educacionais, compreendendo que os discursos são tomados como enunciações que obedecem a regras comuns, a regularidades historicamente situadas, e que esse poder emaranhado nos discursos das políticas, intervém, como mencionado por Machado (2007), materialmente nos corpos dos sujeitos, que se moldam algumas vezes, ao que está sendo posto. Para Foucault (1996, p. 10), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar”. Portanto, para Foucault, é necessário considerar o discurso como um campo que se constitui a partir de enunciações situadas em determinada cultura e momento histórico, nas suas condições de produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, ao abordar o componente curricular Projeto de Vida, dentro da política do novo ensino médio a partir do campo educacional, evidenciamos que se faz necessário refletir criticamente a materialização dessa relação no contexto das escolas brasileiras. Ao considerar que há tempos essa etapa da educação básica, o ensino médio, tem se apresentado de forma ambígua e distante das reais necessidades dos jovens que estão inseridos em diferentes contextos, esses, econômicos, demográficos, étnicos, de gênero etc., desse modo, é importante analisarmos a que juventudes nossas políticas educacionais estão sendo direcionadas e produzidas.

Consideramos que há uma rede de poder e de estruturas discursivas que se desenrolam diante da articulação da política do NEM, uma vez que as alterações promovidas pela política do Novo Ensino Médio se dão em uma estrutura de disputas pelo poder, nesse sentido, como aponta Foucault (1999), o discurso não é um elemento neutro, transparente, sob o qual a política se pacifica, pelo contrário, o discurso se configura como um elemento que exerce um dos mais temíveis poderes.

O discurso em torno de promover uma reformulação no ensino médio do país trazia a ideia de ‘escolha’, de um maior protagonismo juvenil e de uma escola que seria feita para todos, mas como foi discutido no decorrer deste trabalho, a materialização dessa política do novo ensino médio reforça a dualidade educacional que persiste em nos acompanhar há anos. De tal modo, o compo-

nente curricular Projeto de Vida, eixo central dessa política, acentua ainda mais as desigualdades, pois para que exista espaço na matriz curricular das escolas para esse componente, foi necessário a redução de carga horária de outros que são considerados de base, pelos professores participantes da pesquisa, para a formação dos jovens.

Ao dialogar com os sentidos e significados atribuídos pelos professores da rede estadual da Paraíba ao componente curricular Projeto de Vida, foi possível observarmos a partir das respostas dos professores, que: as temáticas abordadas no componente curricular não corresponde com a realidade dos jovens; o forte direcionamento as questões emocionais; falta de formação para lidar com as temáticas; que o componente foi criado para preencher carga horária; que o material didático fornecido pelo estado é mecanicista e não corresponde à realidade; favorece a expansão do neoliberalismo; acentua a dualidade educacional.

Também a partir das respostas dos professores, temos que a relação desses sujeitos com PV reflete na construção de discursos, tais como da precarização docente, discurso do empreendedorismo de si e o discurso do professor diferenciado, além dos efeitos de sentido que deles se desdobram.

Assim, é inegável a centralidade que o PV ganhou na política do novo ensino médio, sendo eixo principal, correspondendo tanto a formação geral básica quanto aos itinerários formativos. Contudo, nas respostas dos professores e na análise dos documentos que norteiam essa última etapa da educação básica, constatamos que as definições sobre Projeto de Vida ainda são vagas e polisêmicas, além de estarem inseridas numa série de problemas educacionais e correlacionadas a influência da racionalidade neoliberal.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V.; PINHEIRO, V. **Projetos de vida: Fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. Summus Editorial, 2020.

BRAGGIO, A. K.; SILVA, R. O Projeto de Vida no Novo Ensino Médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 2, p. 35 - 56, 2023.

BRASIL Ministério da Educação. **Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20 de ago. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 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 n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 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. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 9 de ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 9 de ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018b.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

DAMON, W.; MENON, J.; BRONK, K. C. The Development of Purpose During Adolescence. **Applied Developmental Science**, Stanford, v. 7, n. 3, p. 119-128, 2003.

DANZA, H. C. **Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: um estudo longitudinal sobre educação em valores**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Acesso em: 10 de ago. 2023.

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

DAYRELL, J. **A Trajetória do Observatório da Juventude da UFMG**. In: DAYRELL, J. (org.). Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG, Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

FALCÃO, N. M.; CALDAS, R. S. M.; BARROS, E. B. Juventude e Projeto de Vida na Reforma do Ensino Médio: análise da política pública e perspectivas das pesquisas na área da Educação. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 30, p. e14360, 2023.

FERNANDES, C. A. Literatura em Foucault: lugares da análise do discurso. **Signótica**, Goiânia, p. 49–62, 2008. DOI: 10.5216/sig.v0i0.3635. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/3635>. Acesso em: 29 ago. 2023.

FERREIRA, R. A.; RAMOS, L. O. L. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1176-1196, out./dez. 2018.

- FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. DA. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória n.º 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 385–404, abr. 2017.
- FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.
- FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. 7 ed. Tradução Luiz F.B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978- 1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, M. **Polemics, Politics and Problematizations**. In: RABINOW, Paul (ed.). *The Foucault Reader*. Nova Iorque: Pantheon Books, 1986.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- JAKIMIU, V. C. L. Projeto de Vida no currículo do ensino médio: A educação à serviço da Pedagogia do Mercado. **Revista Cocar**, v.17. n.35, p.1-25, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar>. Acesso em: 13 set. 2022.
- LINO, L. A. As ameaças da reforma Desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 29 jul. 2023.
- LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019.
- MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 2, n. 2, p. 9-18, jan./abr., 2008.
- MICHAELIS. **Moderno dicionário inglês**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
- NARVAZ, M. G.; NARDI, H. C; MORALES, B. Nas tramas do discurso: a abordagem discursiva de Michel Pêcheux e de Michel Foucault. **Revista de Psicologia Política**, v. 6, n. 12, p. 369-390, 2007.
- PARAÍBA. **Diretrizes operacionais das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas**. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia, PB, 2023.
- OLIVEIRA, V. N. M. **Pra agora e pro futuro**: Desafios da escolarização e projetos de jovens do Ensino Médio com percursos acadêmicos acidentados. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2020.
- PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual da Paraíba**. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia, PB, 2020.
- SÃO PAULO. **Diretrizes Curriculares Projeto de Vida** (2020). Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-Content/uploads/download/Projeto%20de%20Vida/Diretrizes%20Curriculares%20Projeto%20de%20Vida%20Revisa%CC%83o_V1.pdf. Acesso: 20 de ago. 2023.

SILVA, M. A. M.; DANZA, H. C. Projeto de Vida e identidade: Articulações e implicações para a educação. **Educação em Revista**, v. 38, p. e35845, 2022.

SILVA, K. C.; CARVALHO, O. F. Mapeamento das iniciativas de trabalho com Projeto de Vida e a pertinência da Educação para a Carreira. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 68-80, maio 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/692>. Acesso em: 06 ago. 2023.

SILVA, A. C. C. **Efeitos do discurso neoliberal na educação**: o Projeto de Vida como dispositivo pedagógico de formação do sujeito-empresa. / Andréa Carla Castro e Silva. – Recife, 2023.

SOUSA, M. A. M.; ALVES, M. Z. Projetos de vida, um conceito em construção. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, RS, v. 20, n. 02, p. 145-165, ago. 2019. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3387>. Acesso em: 13 ago. 2023.