

# Arqueologia de Projeto de Vida: compreendendo o componente curricular na nova reforma do Ensino Médio brasileiro

*Life project archeology: understanding the curriculum component in the new brazilian high school reform*

*Arqueología del proyecto de vida: comprensión del componente curricular en la nueva reforma de la escuela secundaria brasileña*

Rogéria da Silva Martins<sup>1</sup>

Orcid: 0000-0003-4232-441X

Paulo Cesar Pontes Fraga<sup>2</sup>

Orcid: 0000-0001-9140-8586

Marili Peres Junqueira<sup>3</sup>

Orcid: 0000-0003-1406-8113

## Resumo

Projeto de Vida chegou como uma novidade na nova reforma do Ensino Médio brasileiro e, desde o primeiro momento, grande parte da comunidade recepcionou essa techedura com diferentes percepções, no limite como parte de um começo muito incômodo/desconfortável, sobretudo pelo enredo dentro de uma pauta mercadológica. Quem eu sou? O que eu quero ser? O que eu desejo para minha vida? São perguntas emblemáticas para diferentes estudantes e juventudes, que não se aplicam destituídas das inferências de sua realidade social. Esse futuro dotado de sentido diante dessas diferentes realidades. Projeto de vida, enquanto um componente curricular do modelo de carreiras do novo Ensino Médio, parece estar por ser construído e, nesse sentido, será objeto de grandes disputas. Passamos por uma fase de resistência desse modelo por observar fragilidades formativas, sobretudo para o cenário nacional e suas idiossincrasias de nossa estrutura educacional.

**Palavras-chave:** Projeto de vida; reforma do Ensino Médio; ensino de Sociologia.

## Abstract

Life Project arrived as a novelty in the new reform of the Brazilian High School and a large part of the community from the first moment, welcomed this weaving with different perceptions, at the limit as part of a very uncomfortable / uncomfortable beginning, especially because of the plot within an agenda marketing. Who I am? What I want to be?

<sup>1</sup> Professora associada do Departamento de Ciências Sociais, na Universidade Federal de Juiz de Fora. Bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1998), mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2007) e doutora em Políticas Públicas, no Centro de Ciências Sociais e Humanidades, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, com Pós-Doutoramento na Universidade do Porto, no Instituto de Sociologia, investigando encarceramento feminino. **Email:** rogerialmasociologia@gmail.com.

<sup>2</sup> Professor associado da Universidade Federal de Juiz de Fora, onde coordenou o Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (2019-2021) e foi diretor do Centro de Pesquisas Sociais (2011-2014). Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense, possui mestrado em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1995) e doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (2005). **Email:** paulo.fraga@ufjf.br.

<sup>3</sup> Professora associada ligada ao Instituto de Ciências Sociais e ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade de Federal de Uberlândia. Doutora em Sociologia (2004) pela UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Araraquara, mestra em Sociologia (1998) e graduada em Letras (Português-Italiano-1995), todos pela mesma Universidade, e pós-doutorado junto ao Núcleo de Estudos de População Elza Berquó da Universidade Estadual de Campinas, de março de 2020 a fevereiro de 2021. **Email:** marili@ufu.br.

What do I want for my life? These are emblematic questions for different students and youth, they do not apply without inferences from their social reality. This future is endowed with meaning in the face of these different realities. Life project as a curricular component of the careers model of the new High School seems to be built and in this sense, it will be the object of great disputes. We went through a resistance phase of this model because we observed formative weaknesses, especially for the national scenario and its idiosyncrasies of our educational structure.

**Keywords:** Life Project; High School Reform; Sociology Teaching.

### Resumen

Proyecto de vida llegó como novedad en la nueva reforma de la escuela secundaria brasileña y gran parte de la comunidad desde el primer momento, acogió este tejido con distintas percepciones, al límite como parte de un inicio muy incómodo/incómodo, sobre todo porque de la trama dentro de una agenda de marketing. ¿Quién soy yo? ¿Lo que quiero ser? ¿Qué quiero para mi vida? Estas son preguntas emblemáticas para diferentes estudiantes y jóvenes, no se aplican sin inferencias de su realidad social. Este futuro está dotado de sentido frente a estas diferentes realidades. El proyecto de vida como componente curricular del modelo de carreras de la nueva Secundaria parece construirse y en ese sentido será objeto de grandes disputas. Pasamos por una fase de resistencia de este modelo porque observamos debilidades formativas, especialmente para el escenario nacional y su idiosincrasia de nuestra estructura educativa.

**Palabras llave:** Proyecto de vida; Reforma de la Escuela Secundaria; Enseñanza de la Sociología.

### 1. Introdução

Antes tudo, é importante dizer que Projeto de Vida chegou como uma novidade nesse tempo da reforma do Ensino Médio brasileiro e grande parte da comunidade, desde o primeiro momento, recepcionou essa techedura com diferentes percepções, no limite como parte de um começo muito incômodo/desconfortável, sobretudo pelo enredo dentro de uma pauta mercadológica. Os mais otimistas defendiam que era oportuno ter uma “disciplina para ajudar ou ensinar (sic) os alunos a realizarem suas escolhas”. Essa narrativa chega no enredo do discurso meritocrático e acompanhou muito dessas pautas, afinal, a análise que tenta explicar o problema a partir da

responsabilização do indivíduo é imperativo na dinâmica contemporânea.

Portanto, vale registrar que o primeiro movimento foi de indignação, de crítica e de luta diante do cenário da reforma do Ensino Médio e sua nova arquitetura. Infelizmente, essa batalha muito desigual construída nos eventos políticos não alcançou êxito, mas acredita-se que o papel histórico da luta, de grande parte da comunidade científica e escolar nesse processo, foi cumprido. Que fique bem claro que não está se defendendo de forma nenhuma essa reforma, esse modelo de ensino num quadro que a princípio pode ser classificado como ultra generalista e técnico, mas que grosso modo pode ser tão precarizador de conteúdos

clássicos, dentro da desconstrução da disciplinarização dos saberes escolares. Por isso, avalia-se que o tempo é outro agora, a fase é de uma subversão à ordem por dentro, de protagonizar esses elementos da reforma, no papel revolucionário que o chão da escola se estabelece na recontextualização pedagógica.

Nesse esforço de compreender a “novidade” desse componente curricular, sobretudo nessa leitura investida na categoria inovação, observa-se que seu uso vem sendo utilizado como pressuposto de melhoria e eficácia de ensino, ainda que o conceito revele muitas nuances conceituais, ou seja, seu sentido ainda não é claro (Riedner; Pischetola, 2021).

Mas, a análise aqui proposta, associada à concepção de arqueologia foucaultiana, cumpre observar os elementos da verticalidade histórica, nos quais os acontecimentos vão convergindo para uma sistematização dos discursos que estão inscritos no modelo de reforma do Ensino Médio: conferindo a ideia de protagonismo, empreendedorismo, no limite, inovação e autonomia – todos conceitos implicados na chave da individualidade e do pragmatismo pedagógico, quase que um modelo de regras a serem investidos os alunos, sem ligação com o que precede as construções de projetos.

Perseguindo um rastro nessa invenção pedagógica inovadora, realizou-se vários movimentos para compreender esse cenário: ler cuidadosamente a legislação e suas nuances subliminares, inclusive buscar nas experiências

comparativas entre Portugal, França e, recentemente, Espanha as agruras desse caminho do modelo de formação de carreiras, de percurso individualizado, da aventura seletiva promissora dos caminhos ajustados aos interesses dos alunos e esse lugar no currículo para ensinar a fazer escolhas. Bem como, investigar os elementos políticos e conceituais originais para Projeto de Vida, a espinha dorsal dessa nova reforma do Ensino Médio.

Investe-se em provocar um tensionamento de certezas vulgares, nos malabarismos discursivos que se espreitam nas demandas contemporâneas da escola básica. Nossos jovens estão sedentos de respostas, com um imaginário pragmático, utilitarista que a ordem social teima e estabelece cotidianamente em estabelecer-se. Estamos diante do desafiador, mas talvez compensatório, processo socializante que envolve sujeito, meio social e transformações experimentadas; estamos diante de novas perguntas que clamam por novas estratégias de ação pesquisadora.

Para além do debate mais ideológico, que camufla os elementos sociais em jogo, credita-se a oportunidade para na discussão coletiva, qualificar o debate que Projeto de Vida pode suscitar na escola, buscando no dizer de Alexandre Barbosa Pereira, sociologizar Projeto de Vida, adensando-o conceitualmente. Como grande parte das novidades, chegam numa condição favorável, como um farol diante das práticas mais clássicas, enaltecendo elementos pontuais, desconectados

com a perspectiva mais complexa da sociedade. Mal estar dado, constrangimento emergido, parte-se para o desafio dos incômodos epistemológicos de compreender o cenário na senda que Projeto de Vida se constituiu tanto para as práticas de ensino junto de professores da Educação Básica quanto nas diretrizes da formação de professores, no âmbito da universidade. Temos eixos de análises a cumprir nessa arqueologia de Projeto de Vida.

## 2. O cenário histórico e político de Projeto de Vida

A reforma do Ensino Médio no Brasil chegou apresentando mudanças substanciais, embora se consolide no desempenho de construções já configuradas de modo gradual, mediante reforma gerencial do campo educacional desde década de 1990, no bojo da nova ordem do capitalismo mundial. Ela apresenta substratos “contemporâneos” na envergadura da pedagogia das competências, com imperativas premissas do individualismo e pragmatismo triunfantes. Seja pelas regulações nacionais, seja pelas intervenções crescentes dos organismos internacionais, que mobilizaram não só a configuração dos atores nas instâncias decisórias desse processo de gestão da educação nacional, como, também, o próprio papel das instituições formadoras – as escolas, na racionalidade utilitária do mundo do trabalho.

Os elementos políticos no contexto da centralidade do gerencialismo como tendência administrativa nas reformas na educação

brasileira revelam as nuances das políticas neoliberais que incentivaram um crescente esvaziamento do papel do Estado. Que, reiteradamente, tem se observado com a privatização dos processos de formação para os elementos da nova reforma, investidos na coibição dos investimentos públicos. Esse movimento antecede essa discussão da nova reforma na escola, e vem de longe, desde os anos 1990, como projeto de Estado.

Corti (2019) sinaliza os elementos políticos que foram configurados como cisão entre diferentes atores, inclusive nos governos de esquerda. O que é importante registrar é que um projeto que já existia, embora no contexto de um governo não autoritário, as disputas e os conflitos poderiam ser dimensionados de uma forma mais democrática.

A constituição deste discurso hegemônico com apoio do sistema político institucional é anterior ao governo Temer, uma vez que existia um Projeto de Lei (PL) elaborado pelo Poder Legislativo e apoiado pelo partido político da então Presidenta da República. É preciso que se diga que esse PL enfrentou críticas, que se deram num campo institucionalizado por meio de audiências públicas realizadas na Câmara dos Deputados e que, de algum modo, incorporou mudanças com o substitutivo apresentado em 2014. Muitos atores sociais do campo educacional, ainda que compartilhando identidades políticas com o partido que estava no poder, divergiam em relação a pontos-chave do PL. No âmbito de um governo de esquerda, havia uma perspectiva de disputa interna no sentido de reverter o PL, uma vez que o campo

político institucionalizado possuía suas fissuras internas, como por exemplo, divergências em relação ao PL dentro do Poder Executivo, no interior do Ministério da Educação. Ainda não se havia configurado um campo de antagonismo político, tal como ocorreu após o golpe institucional que levou Michel Temer à presidência (Corti, p. 15, 2019).

Portanto, no que tange a experiência de Projeto de Vida como componente curricular, sua primeira experiência não se localiza na BNCC, mas já foi objeto de ação, no governo de Pernambuco, na administração do PSB, de Eduardo Campos, que ficou de 2007 a 2014, no bojo do Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação (PMG-PME) e no Programa de Educação Integral (PEI). Projeto de Vida integra no currículo nas Escolas de Referência em Ensino Médio (de tempo Integral ou semi-integral), no Estado de Pernambuco, desde 2012.

A experiência de PE mostra que a parceria público e privado foi consolidada e no deslocamento das finalidades educativas da formação humana em suas múltiplas dimensões em detrimento de uma formação alinhada aos modelos administrativos das organizações privadas, que se revelou uma proposta educativa focada nos resultados, pedagogia das competências para empregabilidade (Nóbrega, 2016).

Pernambuco também protagonizou uma outra versão de Projeto de Vida, na Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e

Juventude, no chamado Projeto Vida Aprendiz, na linha da empregabilidade, buscando proporcionar de forma efetiva, condições de acesso à profissionalização para os adolescentes do sistema socioeducativo e egressos das unidades de internação e semiliberdade da FUNASE. Segundo Nóbrega (2016), cabe destacar que o Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação (PMG-PME), foi otimizado por uma agenda de publicização do programa, como projeto piloto para comprovar o sucesso na relação público x privado na educação. Portanto, as bases para enaltecer essa relação de privatização da educação, nas reformas educacionais, vem se consolidando como tendência efetiva.

A chave da inovação busca legitimar as pretensões curriculares nessa experiência, mas é importante frisar que, do ponto de vista político, Projeto de Vida está colocado na agenda de instrumentos para disparar as mensagens de uma formação para empregabilidade (na condição de adaptação e resiliência – por isso acionar o socioemocional) e voltada para resultados. Chega num rastro de apelos por mudanças urgentes no cenário do Ensino Médio, como discurso hegemônico, atomizado pelos dados da baixa performance dos alunos em sistemas de avaliação de larga escala, como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2000.

Segundo Corti (2019), trata-se de uma tendência global, a qual o Brasil aderiu desde sua primeira edição aos exames de larga escala, assumindo uma formação de caráter linear e superficial, que simplifica e esquematiza a relação trabalho/educação. Portanto, não é um elemento simples mudá-lo e tirá-lo como se fosse uma questão localizada num cenário de uma representação política. Como base política, ele vem atravessando reformas educacionais em vários governos de direita e de esquerda, desde a década de 1990, e se consolidando como política de Estado. O que muda, de forma substancial, essas configurações políticas em governos, no entanto, são as condições do debate, as disputas nos assentos decisórios, tradicionalmente mais democráticos nos governos de esquerda.

Nessa mesma conjuntura política de 2012/2013, em discussões no cenário legislativo nacional, Projeto de Vida aparece também nos debates na PL nº 6.840/2013, resultado dos trabalhos da Comissão Especial para Reforma do EM/2012, presidida pelo Dep. Reginaldo Lopes – PT/MG. E que teve dois apensados indicados pelo Dep. Rogério Carvalho – PT/SE para discussão, embora tenham sido recusados. O primeiro apensado sugeria a alteração da lei do Estatuto da Juventude<sup>4</sup> para instituir o *Direito ao Empreendedorismo do Jovem*, inclusive com propostas de guia prático de empreendedorismo, instrumentos

de capacitação e de alargamento de competências nessa área. Já o outro apensado buscou instituir o Programa de Iniciativa do Jovem Empreendedor. No contexto internacional, a ofensiva discursiva ganha destaque a partir dos Protótipos de formação da UNESCO, o dito Unificação Escolar no Protótipo Curricular da UNESCO: do “aprender a aprender” ao “aprender a empreender”. Essas orientações seriam diretrizes que buscam construir novos valores marcados por uma perspectiva individualizante, no sucesso profissional na lógica aprender a empreender, que vai dar ênfase ao protagonismo juvenil (Benites, 2014). Pode-se observar que Projeto de Vida no cenário da reforma está diretamente associado à lógica do trabalho, numa perspectiva utilitarista, instrumental e individualizante, inclusive não valorizando as questões próprias da juventude. Portanto, reconhecer esse cenário é abrir a caixa de pandora para os alunos do Ensino Médio que revele a complexa realidade que envolve os elementos políticos em jogo para Projeto de Vida; a retração significativa do emprego e a mudança do mundo do trabalho e o canto da sereia do empreendedorismo.

### 3. A chegada de Projeto de Vida na escola

É claro que o que está em jogo é uma disputa de concepção de educação que se

<sup>4</sup> Brasil. Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013.

radicalizou na ideia de um individualismo predatório, reducionista, expresso nas aprendizagens essenciais. A questão, nessa nova racionalidade, é uma proposta de formação de uma geração, num conjunto de sinalizações restritivas, orientando uma formação de uma formação dócil, que não se atomize diante das adversidades, mas se adapte frente às “circunstâncias naturalizadas” na vida social de jovens periféricos, sobretudo, da escola pública, de massa.

As primeiras, das muitas inquietações, ao ler os documentos oficiais da Reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017, surge quando se revela a disciplina Projeto de Vida na BNCC. Embora Projeto de Vida seja um componente curricular definido pela Base, contemplado no Ensino Fundamental e Ensino Médio, o foco do debate aqui será o Ensino Médio.

Esse “novo” conteúdo curricular, agora obrigatório, se destacou pela centralidade na proposta lançada e os mecanismos envolvidos em sua difusão, que, diga-se de passagem, com ausência preceptorial de participação da comunidade científica e escolar. O contexto da pandemia foi utilizado como oportunidade na urgência na implementação da reforma, porque foi conveniente como pretexto para apartar a comunidade escolar, sobretudo os professores, desse processo.

No Novo Ensino Médio, Projeto de vida surge no rastro de uma perspectiva estabelecida no modelo de perfil de carreiras,

adensado pela individualização dos percursos, na robusta organização da racionalidade desse movimento gradual de mudança das políticas educacionais. É uma agenda internacionalizada, encontrada nos currículos escolares em vários países do mundo. A agenda para implementação desse instrumento curricular já se realiza em diferentes formatos em países como Portugal e França, entre outros. Conforme Martins e Fraga (2021) sinalizaram, esses países seguem o modelo de carreiras em que os estudantes se orientam na formação nessa etapa de ensino, alinhado a sua pretensão de carreira.

Então, Projeto de Vida seria uma atribuição para oferecer recursos para que jovens “aprendam” a fazer escolhas ao longo de sua trajetória, quase um despachante social na lógica tutelar de porta voz do outro, na agenda de conteúdos mágicos que definem aprendizagens essenciais para o mundo do trabalho.

Qual o consenso dessa suposta essencialidade, construído para quem e de quem? Até onde esses consensos das aprendizagens essenciais atendem às necessidades dos marcadores socioidentitários, múltiplos, presentes na escola? Seria uma proposta de padronização, homogeneizando as vicissitudes das realidades sociais, para a busca por resultados? Até onde esses resultados que a reforma desencadeia, não revela uma visão que mascara através dos malabarismos discursivos, um adaptável uso de conceitos notórios do campo educacional, operacionalizando por meio dos

componentes curriculares, deixando sávido no seu desenho na BNCC?

Os marcadores sociais no desenho das trajetórias dos jovens do Ensino Médio podem estar incluídos nesse substrato comum defendido nesse componente curricular, transformado em competência ou apenas se conduzem como operatórios orientadores para os modelos de carreiras, numa agenda de classe, se constituindo como um pretense campo de saber? Que saberes seriam esses que se colocam com tamanha importância diante do cenário dos conteúdos escolares?

Para responder essas questões, que aduzem a uma leitura aprofundada desse novo componente, é importante reconhecer esse pano de fundo que contextualiza as reformas de Estado e educacionais no cenário internacional e nacional. É reconhecer que esse movimento não é recente, não é fruto de uma personalidade política. Ele expressa uma ordem internacional de visão exógena da educação que, claramente nega as dimensões educativas de coesão, cooperação, empatia e solidariedade de uma formação integradora, ao maximizar o expoente individualista, aludindo um pensamento comum, pactuado, negociado na sociedade e, sobretudo, na hegemonia dessa formação centralizada no individualismo e pragmatismo, das pedagogias das competências.

A reforma de 2017, a partir da dinâmica do eleitorismo e do voluntarismo ideológico desse movimento, assume um sentido de uma educação tecnicista, mercantil e absolutamente generalista. Claro que sempre com a tentativa de sofisticar o discurso, provocando um vocábulo de mudança voltado para um ideal contemporâneo, inclusive na hegemonia discursiva para legitimação de suas bases de interesses nas expressões voltadas para o empreendedorismo juvenil, desenvolvimento socioemocional, dentre outras, num vulgar ma-labarismo de vocábulos. Nas palavras de Bernstein (1996, p. 259), seria “um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas”.

Perceber como esses movimentos do Estado se apresentam não é só assumir uma postura crítica desse conjunto de ação imposta de cima para baixo<sup>5</sup>, ela exige apontar essas contradições do sistema na busca para no embaraço das visões e nos espaços abertos da ação comunicativa, constitutiva dos argumentos, no chão da sala de aula, recuperar essa tentativa de condensação de saberes. Nesse sentido, os investimentos políticos dos movimentos de resistência traduzem as tessituras desses conflitos, buscando formas de enfrentar a lógica restrita e pragmática de educação em detrimento de uma formação integrada.

---

<sup>5</sup> Ainda que traga elementos de uma suposta participação, como os mecanismos de consulta pública.



A disputa está em jogo, seja com o sistema e na comunidade escolar, seja na própria comunidade científica, porque o consenso absoluto nunca foi um bom norteador dos processos. Já se observa, em recente pesquisa, a dramática situação de professores diante do cenário das novas configurações do Ensino Médio, no Estado de MG, sobretudo no interior, uma vez que grande parte dos professores não foram contemplados com nenhum tipo de orientação e formação oficial por parte dos decisórios institucionais. Alguns dos professores têm se orientado da forma mais improvisada, numa rede de solidariedade em grupos de *WhatsApp*<sup>6</sup>.

Nesse sentido, considera-se urgente assumir uma resistência com propostas de convergência que ressignifiquem esses componentes curriculares, para subverter essa nova/velha ordem mundial, pelo menos na dimensão que nos cabe, dentro da sala de aula, sob pena de perdemos um lugar consistente nesse componente curricular. A proposta da reforma, apesar de todo movimento de resistência, se enraíza, ganha legitimação de baixo para cima, aciona recursos, ampliando o debate, ganha publicidade de suas ações, até porque, a disputa por assumir o protagonismo desse lugar na formação para essa nova agenda de reformas já está se consolidando

pelos conglomerados educacionais privados<sup>7</sup>. Portanto, apesar do constrangimento geral com Projeto de Vida, ele é uma realidade nas nossas escolas, inclusive capitaneando de muito interesse.

Esse interesse é sinalizador para compreender nosso horizonte de educação, que de alguma forma deve ser também um lugar de escuta de certas urgências, conhecedores dessa escola e de seu público, entendendo os sujeitos e suas complexas tessituras diante de uma agenda de desejos. É sabido que Projeto de Vida abre espaço para subsidiar reflexões adensadas do repertório da Sociologia, evidenciando como o conjunto dessas biografias revela a profundidade da relação indivíduo e sociedade.

Acionar esse repertório é uma tentativa de desbloquear esse esclarecimento, tal como ele não está sendo gestado pela reforma. É dotar de recursos e ferramentas analíticas para enfrentar a racionalidade econômica desse conteúdo; é irmos para além da lucidez teórica e sucumbirmos a uma dimensão prática, que nos aproxime dos nossos domínios conceituais, embora configurados de forma “invertida” pela lógica do mercado. Inventariando Projeto de Vida para além da fantasia, dimensionado, também, no contexto da

<sup>6</sup> Trata-se dos dados da pesquisa em andamento, intitulada: Projeto de Vida nas escolas de Ensino Médio em modalidades diferenciada de ensino, coordenado pelos referidos autores desse texto e financiada pela Fapemig/2021.

<sup>7</sup> Estamos aqui inserindo o poder dos currículos estabelecidos pelas *holdings* de Educação Básica, que serão problematizados nos próximos parágrafos, tais como Somos Educação, Fundação Lemann, Todos pela Educação e Inova Educação.

precariedade e do futuro não mais linear, tal qual tradicionalmente fomos socializados.

Nessa condução, urge disciplinarizar esse componente curricular no campo de saber que ele aciona. Tradicionalmente, o ensino de Sociologia manipula essas categorias analíticas dispensadas ao Projeto de Vida. Inclusive, a partir da categoria trabalho, o qual ele se associa, no qual é um conceito muito caro para a Sociologia. No rastro de Vieira (2002), a *disciplinarização* seria a organização dos conteúdos específicos de um determinado saber, com a definição de um objeto próprio, delimitado e com pressupostos epistemológicos e teóricos contundentes, peremptório a seu campo de conhecimento.

Já para Barros (2010), deve-se considerar dimensões importantes para se compreender um campo disciplinar, e dentre as que ele elenca, destaca-se a singularidade, seu padrão de discurso, seus aportes teóricos e metodológicos e, também, sua rede humana constituída por todos aqueles que praticam a disciplina considerada e pelas suas realizações – obras, vivências, práticas realizadas. Nas palavras de Bernstein (1996), poderia ser uma compreensão de como o conhecimento é pedagogizado e nesse particular, o autor não deixa de considerar as relações de poder em jogo. O embate está colocado.

#### 4. Malabarismos vocabular nos currículos

Com essas pautas estabelecidas, podemos seguir algumas respostas às inquietações

iniciais. De acordo com a Lei nº 13.415/2017, no artigo 3º § 7º, Projeto de Vida é um componente curricular em 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”.

As nomenclaturas que correspondem a explicar Projeto de Vida na BNCC são dúbias, conforme sinaliza o subtítulo, destituído de uma transparência da linguagem, o que envolve um grande esforço epistemológico para compreender seu lugar no currículo escolar ou sua pretensa concepção. Ela orienta uma mudança significativa ao não definir mais disciplinas ou matérias, transformando-as em componentes curriculares, nos quais se desdobram em habilidades e competências. No texto da BNCC para o Ensino Fundamental, essa alteração é estabelecida.

assim, os objetivos de aprendizagem dos componentes curriculares estabelecidos pela BNCC para toda a Educação Básica visam à aprendizagem e ao desenvolvimento global do aluno. A superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, o protagonismo do aluno em sua aprendizagem e a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende são alguns dos princípios subjacentes à BNCC (BNCC, 2017, p. 17).

Esta é a menção mais qualificada do termo na BNCC, e depois indicada ao longo do documento que a opção posta é por

componente curriculares, embora não se apresente um debate ou justificativa desta escolha, nem mesmo sua definição. Outros documentos buscam deixar mais claro esta opção, como o Currículo Referência de Minas Gerais (2021), que se apoia no Glossário desenvolvido pelo Somos Educação<sup>8</sup>.

Aqui dois pontos interessantes que os documentos oficiais assumem, principalmente a partir de 2016, um é a relação lacunar de princípios que deveriam ser amplamente conhecidos e debatidos, como o estabelecimento de componentes curriculares sendo pilar fundador do currículo; o segundo é a interlocução direta dos documentos oficiais com grupos privados ligados ao ramo educacional.

Após a aprovação da BNCC, os estados deveriam organizar seus currículos e suas práticas pedagógicas a partir da base colocada. Assim, Minas Gerais, como outros estados, estabeleceu seu documento no qual organiza ao final um glossário para ter clareza dos conceitos e fundamentos-chaves. Para o estado de Minas Gerais, componentes curriculares são “a BNCC adota o termo ‘componente’, e não ‘disciplina’, para dar mais flexibilidade aos desenvolvedores de currículos nos estados, municípios ou escolas particulares e para favorecer o desenvolvimento de projetos ou

atividades interdisciplinares” (Minas Gerais, 2021, p. 474).

Este apoia-se na mesma orientação e diretriz do Somos Educação, mas imputando tal entendimento ao documento oficial, mesmo que paradoxalmente citando o documento do grupo privado nas suas referências. Claramente vê-se o estabelecimento da interlocução dialógica entre as esferas público-privado, e a relação de Estado no neoliberalismo colocada por Dardot e Laval nos auxilia muito a pensar o papel do Estado na Educação, embora eles estejam debatendo questões macrosociais.

Muito frequentemente esquecemos que o neoliberalismo não procura tanto a “retirada” do Estado e a ampliação dos domínios da acumulação do capital quanto a transformação da ação pública, tornando o Estado uma esfera que também é regida por regras de concorrência e submetida a exigências de eficácia semelhantes àquelas a que se sujeitam as empresas privadas. O Estado foi reestruturado de duas maneiras que tendemos a confundir: de fora, com privatizações maciças de empresas públicas que põem fim ao “Estado produtor”, mas também de dentro, com a instauração de um Estado avaliador e regulador que mobiliza novos instrumentos de poder e, com eles, estrutura novas relações entre governo e

<sup>8</sup> A *holding* de Educação Básica da Cogna Educação (antigo Kroton Educacional), atualmente Somos Educação, insere-se em mais de 130 mil escolas com cerca de 30 milhões de estudantes de vários estados do Brasil. Inicialmente criada por Victor Civita na década de 60, atualmente é uma empresa de capital aberto. A sua relação pode ser apreendida desde os conteúdos curriculares das suas escolas, por exemplo, o Sistema Anglo de Ensino, Rede Pitágoras ou o Sistema Mackenzie, ou pelos livros didáticos de suas editoras tais como Ática, Atual, Saraiva ou Scipione, bem como plataformas híbridas e de conteúdo digital como Plurall, Educacross, Mind Makes ou Líder em mim. Disponível em: <https://www.somoseduacao.com.br/quem-somos.php>. Acesso em: 04 abr. 2023.

sujeitos sociais (Dardot; Laval, 2016, p. 272-273).

Esta é uma nova realidade estabelecida pelo neoliberalismo na educação, como pode ser entendida a partir das considerações de Dardot e Laval. Na orientação teórica de Bernstein (1996), seria um modo genérico que estabelece um foco utilitarista ao conhecimento, silenciando as bases das disciplinas singulares. O campo da produção dos materiais didáticos estabelece e induz os conteúdos curriculares, por meio dos livros didáticos, que preenchem a proposta do Projeto de Vida enquanto disciplina proposta pelo Estado, uma vez que as editoras dos livros são controladas pela esfera privada dos conglomerados educacionais.

Dessa forma, História, Física, Matemática, Geografia ou Sociologia, por exemplo, disciplinas escolares clássicas no currículo escolar, estariam sendo equiparadas a componentes curriculares como Projeto de Vida ou Educação Financeira, numa forte alusão a uma instrumentabilidade do mercado (*op. cit.*). Porque a proposta da BNCC seria “diluir” essas fronteiras disciplinares, numa ampla disposição interdisciplinar, no qual denominou área de conhecimento<sup>9</sup>. A BNCC também destaca Projeto de Vida entre as suas 10 competências gerais, que devem ser trabalhadas em todas as etapas da educação, até o Ensino Médio.

A competência geral de número 6, “Trabalho e Projeto de Vida”, orienta a:

*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 (BNCC, 2018, grifo nosso).*

Uma questão inquietante nessa orientação do documento da BNCC é entender o porquê da necessidade dessa dissolução dos campos disciplinares, para dar conta dessas novas exigências demandadas pela contemporaneidade, se esses componentes curriculares, ainda que admitidos, poderiam ser absorvidos numa condição transversal, alinhando a temática em diferentes disciplinas. Por muito menos, em outros contextos, a própria Sociologia, que tem uma bagagem disciplinar classicamente constituída, foi justificada para ser contemplada dessa forma no currículo escolar.

Na explicação de Bernstein (1996), essa dissolução estaria assentada fora do campo pedagógico, aqui, caracterizado pelo mercado. A subserviência à educação liberal foi tamanha que inclusive a tradição das profissões técnicas se diluí, silenciando as bases culturais das habilidades, tarefas e áreas de trabalho, promovendo mais capacitação do que educação. A capacitação está destituída

<sup>9</sup> Não vamos nos ater a complexidade dessa situação, porque renderá uma cobertura mais adensada para o debate e o espaço impõe limites. Exploraremos numa próxima oportunidade.

dos elementos críticos na produção do conhecimento, por isso se explicaria esse formato.

Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005), nessa nova configuração política curricular, deve-se tomar os textos oficiais como objeto interpretativo, tentando absorver os sentidos do objeto e, sobretudo, ler o que dizem e captar o que não dizem, na bricolagem de conceitos. O espaço desenvolvido está sendo construído, inventado e se temos alguma pretensão de assumir esse lugar, temos que ser zelosos ao protagonizar uma intervenção. Portanto, saber que espécie de disposição pedagógica esse cenário se aplica nos parece razoável para conhecer esses domínios.

Para Foucault, a análise dos dispositivos deve ser realizada tanto nas relações claramente apresentadas, como naquilo que não está apresentado. Assim, o dispositivo pode:

demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (Foucault, 1999b, p. 244).

Sobretudo, conhecer os dispositivos impressos no modo de recontextualização

oficial inscritos nesse novo formato curricular, qual rede de elementos que está estabelecida. Se há uma equiparação desses conteúdos, numa analogia simplista, estaríamos vulgarmente associando disciplinas a componente curricular, mas o que não está dito pode ser muito mais relevante do que o estudante ser empreendedor do seu Projeto de Vida.

O próprio discurso, sob a perspectiva de Foucault (1999a, p. 95), por vezes é uma série de segmentos descontínuos, cuja função táctica não é uniforme nem estável. Nesse sentido, até onde podemos chamar de disciplina, um conteúdo que não tem um método e um aporte teórico definido? Grande parte do material<sup>10</sup> que vem sendo explorado na oferta de material didático para o desenvolvimento desse conteúdo envolve muito mais um campo de práticas e discurso do que propriamente um método e aportes teóricos, conceituais definidores. Flertam o tempo todo numa confluência de saberes, constituídos por concepções disciplinares da Psicologia, da Sociologia e da Filosofia (Danza, 2019). Ou seja, as Ciências Humanas seria a área de conhecimento que concentra seu aprendizado.

Mas então, por que esse conteúdo se abriu para todo e qualquer profissional dos diferentes campos disciplinares assumirem a condução desse conteúdo, ainda que não se tenha um corpo técnico correspondente? Do

<sup>10</sup> A formação ou material didático do conteúdo Projeto de Vida realizado como capacitação para os professores nas escolas, tem sido promovido por grandes conglomerados educacionais privados, como a Fundação Lemann, Todos pela Educação e Inova Educação, na maioria dos Estados onde estão aplicando esse componente curricular.

ponto de vista da rede humana ou da profissionalização do conhecimento, não se tem uma base nem de práticas, tão pouco de uma profissionalização, ou um curso de nível superior para correlacionar teoricamente esse conteúdo. Isso revela que suas práticas vêm se assumindo com um modo generalista, de caráter especulatório, voluntarista, intuitivo e improvisado na condução da construção das escolhas.

É sobretudo, uma forma de capacitação. No limite, um conteúdo a ser construído, inventado e que está por se desenvolver, ou mesmo, uma relação bem próxima ao senso comum por carência de uma metodologia e teorias que promovam o caráter científico de uma área de conhecimento.

Seguindo uma orientação de Barros (2010), qual seria a singularidade desse conteúdo, que se estabeleça a partir de um objeto definido, com parâmetros precisos, específicos que justifique sua existência? Projeto de Vida parece apresentar um conteúdo com uma confluência de interesses comuns, em conexão com outros saberes. Mas ainda não apresenta um território único, singular, nem um conteúdo propriamente definido. A formalização do conteúdo tem sido explorada a partir de três dimensões: pessoal, social e profissional, numa perspectiva vocacional, sobretudo no Ensino Médio.

Até aqui, não se justifica uma singularidade em seu conteúdo, logo poderia apresentar-se como um conteúdo transversal. Contudo, assume uma centralidade da condução

de toda arquitetura curricular do Ensino Médio, de forma muito desproporcional e isso nos parece uma questão aberta para discutir e resolver. O objetivo é relevante para a profissionalização e pelo interesse do senso comum, mas esbarra-se na correspondência científica, assim o que deveria compor uma base única e igual no território nacional caiu no campo da diversidade e escolhas locais bem diversas.

Para fechar as orientações dadas por Barros (2010), a fim de compreender como se define um campo disciplinar, precisamos entender o padrão de discurso que esse conteúdo vem se constituindo. Parece existir uma chave mais central para compreender essa “novidade” no currículo do Ensino Médio. Antes de entrar no padrão discursivo desse conteúdo, é preciso assimilar a origem ou a arqueologia desse conteúdo para dissecar os discursos que envolvem essa prática social. Dessa forma, podemos apreender as dimensões políticas e ideológicas que constituem esse padrão discursivo de Projeto de Vida nas escolas.

## **5. As bases discursivas na Psicologia Positiva**

Nesse trabalho, é importante registrar que o levantamento das fontes do desenho curricular que se delineia para Projeto de Vida, que se restringe às propostas de formação que estão sendo lançadas na BNCC e nos diferentes materiais didáticos para esse conteúdo, em diferentes estados do Brasil. Existe uma literatura anterior a esse movimento nas

escolas, Velho (2003), Shultz (2012), Dayrell, Leão e Reis (2011), dentre outros, mas que não está sendo explorada. Portanto, a tentativa de inventariar essas fontes é buscar uma origem desse debate proposto pelos interlocutores na BNCC e suas bases discursivas.

Segundo Danza (2019), Projeto de vida está enraizado na obra de Frankl (1991), discípulo da Psicologia Positiva, que desenvolveu uma terapia própria, a logoterapia. A terapia se concentra no futuro, nos sentidos e nos propósitos da vida a serem realizados para um momento posterior. Contudo, outros autores da Psicologia Positiva, Damon, Menon e Bronk (2003), tratam a questão de Projeto de Vida por uma perspectiva criativa, que orienta os indivíduos a um envolvimento com atividades que exigem algum grau de dedicação, e não exatamente a uma adaptabilidade das circunstâncias (Frankl, 1991).

Os referidos autores trabalham a ideia de superação das dificuldades e obstáculos, numa dimensão orientada a resolução de recursos e não gerenciar problemas. Nesse sentido, o ideário original de Projeto de Vida que chega às escolas tem ascendência nessa tentativa de estabelecer um esforço para cumprir uma realização. A característica principal não é a concretude, mas a orientação da direção que o propósito será desenvolvido para concluir um objetivo. Os autores, bem como Danza (2019), defendem a ideia de uma cultura de projetos de vida, pautados por relações éticas e valores morais.

A questão dos valores morais também tem uma centralidade nos documentos da BNCC, revelando um inventário comum dessas concepções. Para Damon (2008), Projeto de Vida abre um canal para formação de uma identidade moral e credita-se que essa identidade seja formada baseada no tipo de pessoa que se decide ser condicionada por uma crença ou um valor moral (Danza, 2019). Segundo os autores, os valores estão fortemente imbricados na construção de um Projeto de Vida, o que compõe um sistema que revela a identidade moral dos jovens. A fonte teórica de uma educação moral defendida para Projeto de Vida está assentada em Puig (1998) e Puig e Martin (1998), que defendem uma formação ética e moral das futuras gerações.

Outras leituras também se tornaram referências para se pensar Projeto de Vida, baseadas na Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, no qual Moreno, Sastre, Bovet e Leal (1999) defendem. No Brasil, interlocutores (Danza, 2019) buscaram efetivá-las como fontes nas formações na área para professores nas escolas, e segundo o autor, os modelos “são construções mentais que ao constituírem representações do mundo, passam a ser pautas das referências para ação, pensamentos, sentimentos, julgamentos, e ainda de maior interesse para nosso trabalho, para a maneira como escolhem atuar no mundo” (Danza, 2019, p. 46).

O que se defende nessas referências é a ideia “promissora” de que a construção do

conhecimento sobre si e sobre o mundo será constituída por essas representações referenciais, de modo que essas duas concepções possam conceber um Projeto de Vida que permita sua realização pessoal. Em tese, seria educar para construção de um Projeto de Vida a partir de um programa para educação de valores (Danza, 2019).

No rastro dessa educação de valores, Repetto *et al.* (2007), na Espanha, abordam como o contexto multicultural da escola de massa tem revelado muitas implicações para o contexto do abandono e de evasão escolar. Nesse sentido, creditam aos Programas de Orientação para Competência Socioemocional ações preventivas contra o fracasso escolar, o absentéismo e o abandono escolar.

Contudo, o que os autores estão destacando é que os movimentos migratórios contemporâneos, sobretudo na Espanha, incidem em problemáticas escolares, por conta de situações de desesperança ou crenças equivocadas que podem persistir por toda a vida adulta, advindos dessas experiências interculturais, muitas vezes potencializadas pelos tratamentos discriminatórios que são vítimas. Portanto, crenças, que desassocia o currículo acadêmico das demandas profissionais, dotam dos conteúdos escolares de uma ausência de sentido, mostrando falta de confiança na escola.

Repetto (2006) afirma que o desenvolvimento cognitivo se estabelece em um “nicho cultural” específico. Logo, o grau de adaptabilidade às demandas do contexto social vai

definir ou produzir mudanças em seu desenvolvimento cognitivo. Portanto, toda educação multicultural deve gerar diálogo e favorecer a erradicação de comportamentos intolerantes e, por isso, seria necessário um repertório de competências socioemocionais para construir essa convivência. Segundo os autores, não seriam programas pontuais para prevenir violências, abandono ou outros fatores de risco que dariam conta desses obstáculos, mas, sobretudo, um tratamento holístico, de programas coordenados nessa perspectiva moral, de uma educação para os valores, dinamizados pelo autoconhecimento emocional.

Para a realidade brasileira, os precursores estariam observando a escola de massa, multicultural como um elemento próximo a essas realidades e dessa forma, lançando mão desse cabedal conceitual da Psicologia Positiva para importar para o Brasil. Numa síntese breve, seria essa arqueologia desse saber na escola. A produção desse conhecimento e sua forma de transmissão refletem uma forma de competência, no qual sua lógica social revela um tipo de “democracia universal” (Bernstein, 1996).

O autor destaca que nessa acepção, todo sujeito teria competência para adquirir um conhecimento, o sujeito seria criativo para validar os significados e certa acomodação ao contexto. Contudo, essa visão idealista não cobre as relações de poder em jogo na aquisição dessa própria



competência, e por isso, credita-se uma necessidade de sua recontextualização.

## 6. Considerações Finais

Quem eu sou? O que eu quero ser? O que eu desejo para minha vida? São perguntas emblemáticas para diferentes estudantes e juventudes e não se aplicam destituídas das inferências de sua realidade social. Esse futuro dota-se de sentido diante dessas diferentes realidades. Projeto de vida, enquanto um componente curricular do modelo de carreiras do novo Ensino Médio, parece estar por ser construído e, nesse sentido, será objeto de grandes disputas. Que fique claro que passamos por uma fase de resistência desse modelo por observar fragilidades formativas, sobretudo para o cenário nacional e suas idiossincrasias de nossa estrutura educacional.

Atualmente, acreditamos que devemos continuar lutando e resistindo por uma formação e por um ensino que garanta os conteúdos disciplinares nas suas efetivas fronteiras, para que os estudantes possam ter condições de realizar as disposições interdisciplinares dotadas de um conhecimento sólido das disciplinas. Contudo, nossa forma de intervenção atual deve se dar no chão da sala de aula, ou nas bases dos modelos de desempenho, pautados nos discursos horizontais (Bernstein, 1996).

Ainda que restritos, muitas vezes na escola tem potência nos domínios conceituais e teóricos que podemos assumir nesse

componente novo na escola. A principal manifestação desse formato é problematizando a supervalorização da ação individual, deslocando-se da desconsideração ou do baixo destaque aos aspectos da estrutura social e organizacional que envolve qualquer Projeto de Vida.

Credita-se à Sociologia e suas bases epistemológicas tradicionalmente estabelecida como conteúdo na escola, como suporte a esses conhecimentos e como se pode intervir de forma mais incisiva nesse componente curricular, numa recontextualização que a favoreça, numa subversão interna, pelo desempenho. Não só pela disputa da carga horária, que é legítimo diante de um cenário de plena dissolução dos saberes, mas por acreditar que podemos reverter conceitualmente esses horizontes que ora se estabelece para Projeto de Vida.

Sabe-se que essa disputa envolve um campo de atuação e de competição com recursos financeiros vultosos e que a iniciativa privada dos conglomerados educacionais, tais como Somos Educação, Fundação Lemann, Todos pela Educação e Inova Educação, já se adiantaram em absorverem, despreocupados com essa perspectiva crítica do processo, no limite, até dotada de muitas intencionalidades.

Contudo, a potência da Sociologia tem plena disposição para resgatar essas dinâmicas em seu legado conceitual e teórico, que desafie reflexões e outras pautas, na sua gramática por uma interpretação

sociológica. Ainda que essa leitura não se dote de consenso na comunidade científica das Ciências Sociais, as intermitências da Sociologia na Educação Básica já nos ensinaram que a luta precisa ser enfrentada por dentro, sobretudo por uma legitimação do campo, numa subversão interna. Aqui é mais um espaço a defender nossos horizontes e acenar por uma orientação mais crítica aos estudantes, nosso fazer na escola.

## Referências

BARROS, José Assunção. Contribuições para o estudo dos “campos disciplinares”. **Revista ALPHA**, UNIPAM, v. 11, p. 205-216, ago. 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/321016723\\_Contribuicao\\_para\\_o\\_estudo\\_dos\\_campos\\_disciplinares](https://www.researchgate.net/publication/321016723_Contribuicao_para_o_estudo_dos_campos_disciplinares). Acesso em: 04 abr. 2021.

BENITES, V. L. A. **A política de Ensino Médio no estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação em tempo integral**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

BERNSTEIN, BASIL. **A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC Ensino Fundamental**. Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC Ensino Médio**. Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm). Acesso em: 04 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 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. Brasília, 2017.

CORTI, Ana Paula. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do Ensino Médio de 2017. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 35, jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698201060>. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982019000100425&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100425&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 01 abr. 2023.

DAMON, Willian. *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. São Paulo: Summus, 2008.

DAMON, Willian; MENON, Jenni; BRONK, Kendall. The development of purpose during adolescence. **Applied Developmental Science** [online], v. 7, n. 3, p. 119-128, out. 2003. Disponível em: [https://web.stanford.edu/group/adolescence/cgi-bin/coa/sites/default/files/devofpurpose\\_0.pdf](https://web.stanford.edu/group/adolescence/cgi-bin/coa/sites/default/files/devofpurpose_0.pdf). Acesso em: 04 abr. 2021.

DANZA, Hanna. Cebel. **Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: um estudo longitudinal sobre educação em valores**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

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

DAYRELL, Juarez; LEÃO, Geraldo; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e Ensino Médio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Jr9sGWbKhNRCFwFBMzLg34v/?lang=pt#>. Acesso em: 04 abr. 2021.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber** 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999b.

FRANKL, Viktor. **A busca do sentido: um psicólogo no campo de concentração**. Petrópolis: Vozes, 1991.

MARTINS, Rogéria da Silva; FRAGA, Paulo Cesar Pontes. Ensino de Sociologia na França, Portugal e Brasil: uma perspectiva comparada diante das idiossincrasias da reforma do Ensino Médio brasileiro. **Latidade**, (Esp.), v. 14, p. 161-188, 2021. DOI: <https://doi.org/10.28998/ite.2021.n.Esp..11387>. Acesso em: 04 abr. 2023.

MORENO, Marimón M.; SASTRE VILARRASA, G.; BOVET, M.; LEAL, A. **Conhecimento e mudança: modelos organizadores na construção do conhecimento**. São Paulo/Campinas: Moderna/Unicamp, 1999.

NÓBREGA, Simone Andrade. **O Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação: mudanças no trabalho docente e valorização profissional da rede estadual de Pernambuco**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

PUIG, Josep Maria; MARTÍN, Xus Garcia. **La educación moral en la escuela**. Barcelona: Edebe, 1998.

REPETTO, Elvira, *et al.* Guidance in the área of sócio-emotional competences for secondary students in multicultural contexts. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, n. 11, v. 5, p. 159-178, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v5i11.1232>. Disponível em: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1232>. Acesso em: 31 mar. 2021.

REPETTO, Elvira. Orientación intercultural e inclusión social. **Anais da Conferência Internacional de Orientação Social: inclusión and career development**, 2006.

RIEDNER, D. D. T.; PISCHETOLA, M. A inovação das práticas pedagógicas com uso de tecnologias digitais no ensino superior: um estudo no âmbito da formação inicial de professores. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 64-81, 2021. DOI: 10.20396/etd.v23i1.8655732. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8655732>. Acesso em: 01 abr. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fatima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez., 2005. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 01 abr. 2021.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VIEIRA, Maria Manuel. A nova reforma curricular do ensino secundário: questões para um debate. A Sociologia e o Ensino Secundário: Lugares, Saberes e Itinerários. **Actas do Encontro Temático Intercongressos**, Oeiras, APS, 2002. Disponível em: [https://associacaoportuguesasociologia.pt/cms/docs\\_prv/docs/DPR461522d057ebb\\_1.pdf](https://associacaoportuguesasociologia.pt/cms/docs_prv/docs/DPR461522d057ebb_1.pdf). Acesso em: 01 abr. 2021.