

REVISTA

# DIÁLOGO EDUCACIONAL

[periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional](http://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional)

 PUCPRESS

## A governamentalidade neoliberal em discursos sobre o Projeto de Vida do Novo Ensino Médio

*The neoliberal governmentality in discourses on the life project of the new high school*

*La gubernamentalidad neoliberal en los discursos sobre el Proyecto de Vida de la Nueva Enseñanza Media*

Patrícia Diógenes de Melo <sup>[a]</sup>   
Sousa, PB, Brasil

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) - Campus Sousa.

Francisco Vieira da Silva <sup>[b]</sup>   
Caraúbas, RN, Brasil

Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

**Como citar:** MELO, Patrícia Diógenes de; SILVA, Francisco Vieira da. A governamentalidade neoliberal em discursos sobre o Projeto de Vida do Novo Ensino Médio. *Revista Diálogo Educacional*, v. 25, n. 84, p. 09-25, 2025. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.084.DS01>

### Resumo

O Ensino Médio brasileiro tem sido debatido há muitos anos, especialmente após a aprovação da Lei n.º 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio (NEM). A reforma se propõe a preparar os jovens tanto para o mercado de trabalho quanto para a vida, permitindo-lhes a escolha de áreas de interesse para aprofundamento de seus conhecimentos. Nesse contexto, o Projeto de Vida (PV), como componente curricular, destaca-se como uma ferramenta para que os estudantes possam refletir e agir sobre vários aspectos de suas vidas por meio de diferentes atividades e experiências. Este artigo objetiva analisar o funcionamento da governamentalidade

<sup>[a]</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, e-mail: [patriciadiogenes03@gmail.com](mailto:patriciadiogenes03@gmail.com)

<sup>[b]</sup> Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e-mail: [francisco.vieiras@ufersa.edu.br](mailto:francisco.vieiras@ufersa.edu.br)

neoliberal nos discursos relacionados ao PV. A metodologia adotada é a qualitativa e documental, baseada no método arqueogenealógico de Michel Foucault. O referencial teórico embasa-se em Foucault (de 1995 a 2010) e autores como Dardot e Laval (2016), Damon (2009), dentre outros. A pesquisa abrange documentos legais e pedagógicos, além de discursos em mídias digitais relacionados ao PV. As análises dos enunciados revelaram a influência da racionalidade neoliberal que molda o campo educacional para atender às demandas do mercado.

**Palavras-chave:** Currículo. Neoliberalismo. Ensino Médio. Projeto de Vida.

## Abstract

*Brazilian secondary education has been debated for many years, especially after the approval of Law No. 13,415/2017, which instituted the New Secondary Education (NEM). The reform aims to prepare young people both for the job market and for life, allowing them to choose areas of interest to further their knowledge. In this context, the Life Project (LP), as a curricular component, stands out as a tool for students to reflect and act on various aspects of their lives through different activities and experiences. This article aims to analyze the functioning of neoliberal governmentality in discourses related to the LP. The methodology adopted is qualitative and documental, based on Michel Foucault's archaeogenealogical method. The theoretical framework is based on Foucault (from 1995 to 2010) and authors such as Dardot and Laval (2016), Damon (2009), among others. The research covers legal and pedagogical documents, as well as discourses in digital media related to the LP. The analysis of the statements revealed the influence of the neoliberal rationality that shapes the educational field to meet the demands of the market.*

**Keywords:** Curriculum. Neoliberalism. High School. Life Project.

## Resumen

*La enseñanza media brasileña ha sido objeto de debate durante muchos años, especialmente después de la aprobación de la Ley n.º 13.415/2017, que instituyó la Nueva Enseñanza Media (NEM). La reforma propone preparar a los jóvenes tanto para el mercado laboral como para la vida, permitiéndoles elegir áreas de interés para profundizar sus conocimientos. En este contexto, el Proyecto de Vida (PV), como componente curricular, se destaca como una herramienta para que los estudiantes reflexionen y actúen sobre diversos aspectos de sus vidas a través de diferentes actividades y experiencias. Este artículo tiene como objetivo analizar el funcionamiento de la gubernamentalidad neoliberal en los discursos relacionados con el PV. La metodología adoptada es cualitativa y documental, basada en el método arqueogenealógico de Michel Foucault. El marco teórico se basa en Foucault (de 1995 a 2010) y autores como Dardot y Laval (2016), Damon (2009), entre otros. La investigación abarca documentos legales y pedagógicos, así como discursos en medios digitales relacionados con el PV. El análisis de los enunciados reveló la influencia de la racionalidad neoliberal que configura el campo educativo para satisfacer las demandas del mercado.*

**Palabras clave:** Currículo. Neoliberalismo. Enseñanza Media. Proyecto de Vida.

---

## Introdução

O Ensino Médio brasileiro tem sido alvo de debates ao longo dos anos, especialmente após a reforma que flexibilizou o currículo, adaptando-o às necessidades dos estudantes e do mercado de trabalho. Instituída pela Medida Provisória nº 746/2016 e convertida na Lei nº 13.415/2017, essa reforma visa preparar os jovens para o trabalho e a vida, permitindo-lhes escolher áreas de interesse. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de acordo com Brasil (2018), define os direitos e objetivos de aprendizagem com o currículo dividido entre uma parte comum e itinerários formativos flexíveis.

Entre os principais pontos da reforma estão: a) a flexibilização do currículo, permitindo aos estudantes direcionarem seus estudos; b) a BNCC, que estabelece competências essenciais a serem desenvolvidas no decurso da educação básica; c) os itinerários formativos, organizados em áreas específicas; d) a integração do ensino técnico-profissionalizante ao currículo; e) inicialmente, o aumento da carga horária mínima anual de 800h para 1.000h; todavia, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, em novembro de 2024, a resolução que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais do Novo Ensino Médio (DCNEMs), conforme Lei nº 14.945/2024 sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT); f) incentivo à implementação de escolas em tempo integral. Pela nova legislação, o Novo Ensino Médio (NEM) ampliou a carga horária mínima de 2,4 mil para 3 mil horas, sendo 1 mil horas para cada ano desta etapa de ensino e cada um desses anos será dividido em 200 dias letivos de cinco horas cada.

Contudo, a reforma tem gerado controvérsias, como a falta de consulta à comunidade educacional e o risco de ampliar as desigualdades, especialmente em regiões menos favorecidas, nas quais a infraestrutura escolar é limitada. Autores como Cássio e Goulart (2021) criticam o modelo *self-service* da reforma, destacando a precariedade das escolas públicas em comparação com as privadas. Além disso, segundo esses autores, a reforma reflete interesses de entidades empresariais, como a Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna, com apoio de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que promovem uma educação orientada para o mercado. A ênfase em competências visa adequar os estudantes às exigências do capitalismo neoliberal, formando trabalhadores flexíveis e resilientes (Gadelha, 2015).

Em tal contexto, o Projeto de Vida (PV) é apresentado como um eixo central da formação dos jovens, incentivando-os a planejar o futuro com base no autoconhecimento. No entanto, a BNCC desconsidera as desigualdades socioeconômicas ao sustentar um discurso meritocrático que ignora as condições históricas e sociais que determinam as oportunidades dos jovens. Dentre tantos debates acerca do Novo Ensino Médio, para fins desta pesquisa, detemo-nos no exame de discursos sobre o Projeto de Vida, que são apresentados sob a justificativa de proporcionar uma formação mais flexível e alinhada com os interesses e necessidades dos estudantes, além de estimular a aprendizagem por meio de projetos e práticas.

Tais discursos incentivam os alunos a pensarem sobre como pretendem construir sua trajetória pessoal e profissional, a partir da emergência do NEM, tratando-se de uma política recente e que tem suscitado diversos posicionamentos sobre a temática (Amaral; Moura, 2024; Reis, 2024; Fávero *et al.*, 2024).

Frente a tais reflexões e assumindo uma abordagem qualitativa, buscamos analisar o funcionamento da governamentalidade neoliberal em posicionamentos discursivos construídos nas mídias digitais sobre o PV, a qual tende a aprofundar o modelo de formação dos jovens adequados apenas às necessidades do mercado.

Assim, analisaremos séries enunciativas recolhidas das redes sociais, extraídas do *YouTube* e da rede social *X*. Para embasar teoricamente as análises, valemo-nos estudos de Michel Foucault e suas reflexões sobre o neoliberalismo como uma forma de governar, no cotejo com as abordagens de Dardot

e Laval (2016), bem como de Laval (2004) sobre os impactos do neoliberalismo no campo educacional. A seguir, essas questões serão discutidas de forma mais detalhada.

### Alguns conceitos foucaultianos

As teorizações de Michel Foucault perpassaram variados campos do saber, promovendo diferentes rupturas e modos de observar os fenômenos sociais. Nessa vastidão de temáticas e de objetos de investigação, algumas regularidades podem ser flagradas, a materializarem fases do pensamento de Foucault. De acordo com Gregolin (2016), é possível classificar a obra do autor em três fases, quais sejam: a) arqueologia do saber – as abordagens se debruçam sobre os diferentes modos de investigação que constroem o sujeito como objeto de estudo na constituição das ciências humanas; b) genealogia do poder – o foco incide nas diversas tecnologias de poder que atuam sobre o sujeito, especialmente a partir do poder disciplinar; c) ética e estética da existência – a atenção se volta para o exame dos modos de subjetivação, produzidos por meio da governamentalidade, ou seja, as maneiras pelas quais os sujeitos realizam um trabalho sobre si, a partir de técnicas de governo.

Com vistas a tratarmos dos principais conceitos, comecemos pelo discurso. Foucault o define como sendo:

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplidades do tempo (Foucault, 2010, p. 132).

Assim, revela-se uma compreensão complexa de como os enunciados se relacionam dentro de formações discursivas. Foucault (2010) conceitua o discurso como um conjunto de enunciados sustentados por uma formação discursiva comum. Por sua vez, a formação discursiva é um sistema de regras que determina quais enunciados são possíveis e aceitáveis em uma determinada conjuntura histórica e social e, a partir dos quais, se possa definir uma regularidade, uma ordem, correlações, posições, funcionamentos e transformações. Isso implica que o discurso não é apenas um agrupamento aleatório de enunciados, mas um conjunto estruturado e regido por normas específicas.

Destaque-se, ainda, que consoante Foucault (2010), o discurso não é uma unidade fixa ou formal que pode ser simplesmente repetida ao longo do tempo, refutando, assim, a ideia de que os discursos são entidades estáticas que podem ser replicadas de maneira idêntica em diferentes contextos históricos. Em vez disso, mostra-se dinâmico e sujeito a variações e transformações ao longo do tempo. Além do mais, é composto por um número finito de enunciados que só existem sob condições específicas, como: fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que possibilitam a formulação e a aceitação desses enunciados. Portanto, os enunciados não são universais ou atemporais, mas são sempre situados em conjunturas históricas particulares.

Segundo as argumentações do filósofo, o foco não é descobrir as origens ou as causas de um discurso específico, mas compreender suas condições de possibilidade e os contextos em que ele se torna relevante. Ademais, enfatiza que o discurso é essencialmente histórico, que apresenta sua própria unidade e descontinuidade, seus próprios limites e transformações. Foucault (2010) sugere que ele não emerge subitamente, mas está sempre imbricado em contextos históricos específicos que definem suas

formas e seus limites. A análise do discurso deve, portanto, enfatizar as condições de sua existência e as mudanças que ele sofre ao longo do tempo, ao invés de buscar suas origens ou causas iniciais.

No tocante ao enunciado e suas propriedades, Foucault (2010) reflete que não é apenas uma frase ou uma proposição; é uma função que se realiza no interior de um discurso. É uma unidade básica que compõe o discurso, mas seu significado e suas implicações só podem ser compreendidos dentro do contexto discursivo no qual se inserem. Assim, o enunciado é uma combinação de uma série de elementos (referencial, posição de sujeito, domínio associado e materialidade repetível) que juntos configuram sua existência e função.

Foucault enfatiza que os enunciados têm uma materialidade, pois são inscritos em textos, documentos, discursos orais etc. “Ela é constitutiva do próprio enunciado: o enunciado precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data. Quando esses requisitos se modificam, ele próprio muda de identidade” (Foucault, 2010, p. 114). Essa materialidade permite que eles sejam repetidos e reutilizados, mantendo sua identidade, embora possam ser ressignificados e reinterpretados. A repetibilidade não implica uma identidade fixa, senão uma continuidade que permite a reapropriação dos enunciados ao longo do tempo.

Após abordarmos as noções de discurso e de enunciado, temos a noção de sujeito, que para Foucault, não é uma entidade pré-existente que se expressa através da linguagem, mas sim uma construção discursiva. O sujeito constitui-se a partir das práticas discursivas que o constroem, e é por meio dessas práticas que ele se constitui como objeto de saber e alvo de poder. A partir dessas reflexões, importa-nos retomar a discussão feita pelo filósofo acerca dos objetos do discurso, no interior da Arqueologia do Saber, afirmando que eles devem ser descritos a partir de superfícies de emergência, instâncias de delimitação e grades de especificação.

As condições para que apareça um objeto de discurso, as condições históricas para que dele várias pessoas possam dizer coisas diferentes, as condições para que se inscreva em um domínio de parentesco com outros objetos, para que possa estabelecer com eles relações de semelhança, de vizinhança, de afastamento, de diferença, de transformação – essas condições, como se vê, são numerosas e importantes. Isto significa que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova (Foucault, 2010, p. 51).

Assim, cada uma dessas dimensões da obra foucaultiana contribui para a compreensão de como os discursos são formados e operam em um contexto social e histórico: a) as superfícies de emergência referem-se aos locais ou contextos a partir dos quais os discursos emergem e se tornam visíveis. São os espaços sociais, culturais, políticos e econômicos em que certos temas ganham importância e passam a ser discutidos. Uma superfície de emergência para discursos sobre o PV poderia ser o campo da instância de órgãos governamentais, como o MEC, as instituições educacionais, os profissionais da área de educação, os discentes, dentre outros; b) as instâncias de delimitação são as regras, normas e instituições que definem e limitam o que pode ser dito, quem pode falar, e como os discursos são estruturados, ao estabelecerem os limites do aceitável e do permitido em um discurso.

Dessa forma, as noções acima são indispensáveis para as análises em questão, tendo em vista que o objeto da pesquisa são os enunciados sobre o PV, no contexto do NEM, e que circulam nas mídias digitais. Embora o olhar foucaultiano tenha se direcionado, de modo específico, para o saber científico, a noção de saber alojada na obra desse autor não se confunde com o conhecimento da ciência. Segundo Foucault (2010), o saber constitui-se como uma posição no esteio de uma prática discursiva. Considerando que tais práticas recobrem diversos objetos, o saber é plural, podendo assumir diferentes posicionamentos em torno de uma variedade de conceitos. “[...] o saber não está contido somente em demonstrações; pode estar também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais,

decisões políticas” (Foucault, 2010, p. 221). Destarte, a análise do discurso propõe uma visão crítica para descortinar como o saber e a linguagem se entrelaçam para moldar a sociedade e condicionar as dinâmicas de poder. Nesse sentido:

O discurso, pelo menos tal como é analisado pela arqueologia, isto é, no nível de sua positividade, não é uma consciência que vem alojar seu projeto na forma externa da linguagem; não é uma língua, com um sujeito para falá-la. É uma prática que tem suas formas próprias de encadeamento e de sucessão (Foucault, 2008b, p. 191).

Assim, Foucault (2008b) argumenta que o conhecimento não é uma entidade neutra, mas, sim, uma forma de poder. As instituições e discursos moldam o que é considerado conhecimento legítimo e verdadeiro. A análise do discurso, por conseguinte, examina como certos discursos ganham autoridade e reforçam as estruturas de poder. O discurso, por sua vez, é entendido como um conjunto de práticas sociais que envolvem a produção, circulação e recepção de enunciados, não sendo apenas algo da ordem da língua, mas um conjunto de práticas que envolvem outras dimensões da vida social, como a política, a economia, a ciência, a religião, dentre outras.

Para Navarro (2023), trata-se de fazer da arqueogenealogia foucaultiana um instrumento para se analisar as coisas, efetivamente ditas pelo homem, elevando-as à condição de acontecimento, mesmo que pareçam banais. Assim, o estudo dessas relações complexas pode revelar como as estruturas de poder e as formas de conhecimento se relacionam e moldam as identidades dos sujeitos. Explorar tal abordagem é, como diz Veiga-Neto (2006, p. 4): “[...] fazermos aquilo que o próprio Foucault queria que fizéssemos dele e com ele: usá-lo como um instrumento, um bisturi, uma tática, um coquetel *molotov*, fogos de artifício a serem carbonizados depois do uso”. O filósofo desejou que seus estudos fossem usados como instrumentos e não como soluções prontas, sendo o meio e não o fim, o processo, mas não o produto acabado.

## **A constituição do Projeto de Vida como objeto de discurso**

Importa discutir a irrupção do conceito de projeto de vida que se utiliza, atualmente, no Brasil. O termo original foi cunhado nos Estados Unidos como *purpose*, podendo ser traduzido como: desígnio, intento, sentido, objetivo ou finalidade. Destacadas reflexões sobre o assunto são realizadas por William Damon, professor da *Universidade de Stanford* e diretor do *Stanford Center on Adolescence*, na Califórnia (EUA). Na obra “O que o jovem quer da vida?”, o autor aborda questões essenciais relacionadas aos desejos e aspirações dos adolescentes, explorando suas perspectivas sobre o que é significativo e valioso em suas existências. Damon (2009), a partir da análise do contexto norte-americano, investiga o papel dos pais, educadores e da sociedade em geral na formação dos objetivos e valores juvenis, discutindo como estes buscam significado, propósito e identidade em um mundo complexo e em constante mudança.

Além disso, examina as influências culturais, tecnológicas e sociais que moldam as visões de mundo dos jovens e como esses fatores afetam suas decisões e trajetórias de vida, avaliando que o maior problema do momento “é a sensação de vazio que deixa muitos jovens à deriva por longo tempo, em uma época da vida em que deveriam definir suas aspirações e fazer progressos rumo à sua realização” (Damon, 2009, p. 19). Na citada obra, o autor adota a expressão ‘projeto vital’, definindo-a como uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que seja significativo para o eu e gere consequências no mundo, além do eu, defendendo que o que falta à maioria dos jovens é o tipo de dedicação séria a uma atividade ou interesse, a partir de um projeto vital que proporcione significado e direcionamento às suas vidas.

As regras e as práticas discursivas a esse respeito advêm da sensação de vazio, relatada por Damon (2009), que deixa os jovens à deriva e coincide com o que denominamos no Brasil de geração “nem-nem” (nem estudam nem trabalham), impulsionando o discurso da necessidade de os estudantes desenvolverem um PV, tendo em vista o crescente número de jovens sem qualquer ocupação.

Prosseguindo, conforme Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), o conceito de Projeto de Vida ganhou destaque e sofreu influências, a partir dos anos 2000, com o surgimento da psicologia positiva cujo objetivo é estudar a natureza psicológica humana, baseada nos seguintes elementos: emoções positivas, engajamento, relacionamentos positivos, sentido de vida e realização pessoal.

Ninguém constrói projetos de vida a partir do nada. [...] eles se dão na intersecção entre dois campos: 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; Pinheiro, 2020, p. 25).

Frente a tal demanda, é importante considerar o papel das instituições educacionais, das políticas públicas, e das ciências humanas (como a Psicologia e a Pedagogia) na promoção e legitimação desse conceito. A falta de um “projeto vital” é considerada um problema para os jovens, atribuindo ao próprio indivíduo a responsabilização pela construção de significado e direção na vida. Essa forma de enxergar o sujeito é típico das sociedades neoliberais, em que a ênfase é colocada na autonomia e na responsabilidade individual.

Para tanto, essa posição do sujeito é produzida e reproduzida por meio de discursos pedagógicos e psicológicos, sendo parte de uma formação discursiva que privilegia a autorrealização e a contribuição individual para a sociedade. O “projeto vital” é sustentado por práticas educacionais e psicológicas que promovem a autorresponsabilidade e a autonomia, refletindo as relações de poder que moldam as expectativas sobre a vida dos jovens. Ao focar nas condições de possibilidade do discurso, Foucault (2010), expõe as maneiras pelas quais os saberes são construídos e legitimados, bem como os modos pelos quais os indivíduos são incitados a governarem a si mesmos.

No âmbito desse discurso de autonomia e autorresponsabilização, Damon (2009) destaca a preocupação com a falta de direcionamento dos jovens, pois eles relatam ansiedade e a sensação de que a vida está fora de seu controle, sentindo-se decepcionados consigo mesmos e desencorajados diante do que lhes é oferecido, desesperando-se numa sensação de vazio. A partir desse cenário, o autor ratifica a importância do papel do projeto vital. “É hora de nos concentrarmos em como podemos ajudá-los a descobrir os projetos vitais que estão procurando” (Damon, 2009, p. 42). Argumentando, ainda, que ter um projeto vital claro é primordial para conquistar a felicidade e a realização, contudo fazê-lo no ambiente cultural da atualidade é muito mais desafiador.

Assim, Damon (2009) empreende uma prática divisora ao classificar os jovens em relação aos seus projetos vitais, dividindo-os em categorias como: desengajados, sonhadores, superficiais e os que têm projetos vitais, configura-se, então, em um dispositivo de saber-poder atuante na produção de discursos moldantes da prática discursiva sobre os tipos de jovens. Trata-se de uma prática de normalização, de objetivação, em que certos comportamentos e atitudes são considerados normais ou desejáveis, enquanto outros são marginalizados.

Foucault (1995) também nos leva a considerar como essas classificações podem ser formas de controle social, permitindo problematizar a aparente neutralidade e universalidade das categorias criadas por Damon, revelando as implicações de poder que permeiam a construção e a aplicação dessas classificações. “Esta forma de poder aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos” (Foucault, 1995, p. 235). Isso nos convida a refletir sobre como as expectativas de encontrar significado

e propósito são condicionadas por práticas e discursos que visam a governar e conduzir as condutas dos indivíduos, muitas vezes alinhadas com interesses neoliberais que privilegiam a responsabilização individual e a desconsideração das condições sociais e estruturais mais amplas.

Os discursos acerca dos jovens refletem diferentes graus de engajamento e entendimento sobre seus próprios projetos vitais. Foucault (2008a) argumenta que o poder está presente em todos os níveis da sociedade e é exercido mediante discursos que moldam e governam a conduta dos indivíduos, apresentando uma eficácia produtiva, tendo como alvo o corpo humano para aprimorá-lo e adestrá-lo. No âmbito da classificação apresentada, o discurso sobre a necessidade de ter um "projeto vital" atua como uma forma de governamentalidade, de modo a incentivar os jovens a se autogerirem de acordo com certas normas e expectativas sociais. Conforme a leitura de Sousa (2023, p. 215-216), a governamentalidade "[...] pode ser resumida como a maneira de conduzir a conduta dos homens, de estruturar um campo de ação eventual dos outros dentro de uma grade para abordar tanto a política econômica, por exemplo, como a gestão de todo um corpo social".

Inspirada nas articulações de Damon, André (2021) defende que:

Projeto de vida é busca de propósito, sentido e valor nas nossas escolhas. E nossa sociedade, hoje, está em crise em relação ao propósito, sentido e valor de educar. Nunca antes houve maior desgaste da escola, tal qual a conhecemos. Nunca antes houve maior necessidade de reinventá-la. É a chamada crise educacional. A crise educacional vem afetando sensivelmente a relação de estudantes e educadores com a escola [...] A relação dos estudantes com a escola está por um triz, mal se construiu com a universalização do acesso à educação, e hoje dá sinais claros de que é preciso bem mais do que colocar o estudante no centro da aprendizagem para resgatá-la. É necessário, para a escola sobreviver à terceira década do século 21, que esse estudante tenha vínculo, pertencimento, voz, participação e projeto de vida conectado à escola (André, 2021, p. 227-228).

Destaque-se que o posicionamento discursivo da pesquisadora ancora a necessidade do PV em meio ao cenário de uma crise educacional. O discurso questiona o propósito, sentido e valor da educação contemporânea, configurando-se como uma forma de poder que define e regula o que é considerado uma educação válida e eficaz, ao estabelecer que ela precisa ser repensada e reinventada, posicionando certos conhecimentos e práticas pedagógicas como inadequados ou obsoletos. Além disso, a menção à necessidade de reinventar a escola reflete um esforço contínuo para moldar os comportamentos dos estudantes.

No tocante ao Brasil, consoante Araújo (2023), a ideia de utilização do PV para o nível médio de ensino no país, não é tão recente assim, como explanado anteriormente, mediante a proposta de um modelo de ensino médio integral, advindo de parceria entre o estado de Pernambuco e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), também criado no citado ano. De acordo com o que o *site* do instituto apresenta, baseou-se na Escola da Escolha como modelo de educação integral, oferecendo uma nova escola para a juventude brasileira, preconizando que:

O estudante e a construção do seu Projeto de Vida encontram-se no "coração" da Escola da Escolha. Nela, o estudante reflete sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que deseja para a sua vida, onde almeja chegar e quem pretende ser, tanto na sua vida pessoal e social, como no mundo produtivo. Projeto de Vida é a solução central concebida pelo ICE para atribuir sentido e significado do projeto escolar na vida do estudante e levá-lo a projetar uma visão de si próprio no futuro, apoiado por todos que conjugam esforços, talentos e competências (ICE, 2024, grifo nosso).

A inscrição do PV numa posição de centralidade revela uma orientação utilitarista da educação, por meio da qual o valor do indivíduo é medido por sua capacidade de se integrar ao mercado de trabalho. Essa perspectiva pode limitar a visão de educação como um bem intrínseco e como um espaço para a formação crítica. Ao ser o coração da "Escola da Escolha", parece promover uma visão normativa

do sucesso e do futuro desejável, o que pode excluir ou marginalizar os jovens cujas aspirações não se alinham com essas normas. Vale considerar como essas práticas podem reforçar desigualdades sociais e econômicas ao promover um modelo de sucesso que não leva em consideração as diferentes realidades e contextos dos estudantes.

Em vista disso, é premente a influência do ICE nas formulações que culminaram com a reforma do ensino médio e a conseqüente implantação nas escolas do país, alicerçadas num discurso de transformação social mediante uma educação que faça sentido para os estudantes, o que pode ser identificado com o que se apresenta na BNCC (2018), ao afirmar que o Ensino Médio deve suprir as necessidades de formação geral voltadas para o exercício da cidadania, construindo aprendizagens segundo as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, diante dos desafios da sociedade contemporânea. De acordo com o documento: “é necessário assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias” (Brasil, 2018, p. 465). Portanto, mostra-se contraditório o discurso de que o futuro bem-sucedido dos estudantes está atrelado apenas a vontade do aluno, sem considerar os contextos sociais e históricos que permeiam a vida desses jovens.

Os projetos de vida estão intimamente ligados às condições disponíveis ao jovem durante sua construção de vida, os espaços dos quais lhe foi possível participar, a cultura com a qual obteve contato, as possibilidades econômicas e afetivas em que ele pôde experimentar seu crescimento emocional, intelectual e cultural, dentro da comunidade a qual pertence, além de suas orientações subjetivas e individuais. O que nos faz concluir que, ainda que haja um vasto campo de possibilidades disponíveis, nem todos estarão acessíveis ao indivíduo, e que se faz necessário problematizar e refletir se os projetos de vida são pensados e construídos observando essa perspectiva (Sousa, 2020, p. 45).

Frente a tais discussões, situamos o interesse no PV, concebido aqui como uma tecnologia que faz funcionar os anseios de cunho reformistas, considerando o ensino médio ultrapassado, desinteressante e divorciado da realidade dos jovens do país, responsável, portanto, pelas elevadas taxas de evasão nesse nível da educação básica. Em contrapartida, emerge, por meio da reforma, a construção de um indivíduo autônomo, protagonista, engajado, responsável, flexível e atento às mudanças no mundo do trabalho. Conforme enfatiza um excerto da introdução da BNCC, o documento “[...] propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo a sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende” (Brasil, 2018, p. 15), bem como “o [...] protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção do seu projeto de vida” (Brasil, 2018, p. 15).

Vislumbra-se no discurso da Base uma conexão com o *modus operandi* do neoliberalismo, compreendido, na esteira de Dardot e Laval (2016), como uma racionalidade que afeta diferentes âmbitos da vida social contemporânea, principalmente na construção de subjetividades gerencialistas, administráveis e pautadas na lógica empresarial. Assim, ser protagonista representa uma estratégia de biorregulação, na medida em que o sujeito é considerado o responsável pelo seu percurso formativo, cabendo somente a ele o sucesso ou o fracasso no processo de confecção de seu projeto vital. Conforme pondera Casara (2021), o neoliberalismo parte da premissa segundo a qual a racionalidade da conduta é universal e os cálculos dos indivíduos são sempre cálculos de investimentos, a partir de ganhos imediatos e satisfações futuras.

Dessa forma, no âmbito da noção de PV, alojam-se saberes do campo da administração empresarial, de um *ethos* gerencial e corporativo, enquanto as contingências da vida e do futuro dos jovens seriam passíveis de um cálculo preciso e meticuloso que lhes permitiriam alcançar metas, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências, inclusive de cunho socioemocionais. Nas

palavras de Castiel (2021, p. 194), “[...] a própria vida, em todos os seus aspectos, torna-se objeto dos dispositivos de desempenho/fruição e, também, paradoxalmente, do risco/responsabilização”.

Consoante o entendimento da BNCC, também percebemos um discurso marcado pelos ditames da meritocracia, ao afirmar que os jovens sejam protagonistas da própria história e alcancem seus objetivos, como se dependesse apenas do querer de cada um, não importando o contexto social e histórico no qual estão inseridos. Aliás, o discurso da meritocracia é fruto da racionalidade neoliberal, acima abordada, ultrapassando os limites do mercado e produzindo saberes que influenciam as várias instâncias da vida social.

Dito isso, no ano de 2022, as instituições de ensino, públicas e privadas, foram obrigadas a implantar a BNCC, acarretando, assim, uma proliferação de discursos sobre essa problemática em diferentes arquivos, desde matérias em jornais televisivos, impressos e digitais, chegando a uma diversidade de publicações nas mídias digitais, enunciando sobre as mudanças que seriam implantadas após a reforma aprovada em 2017. A partir dos citados desdobramentos históricos é preciso analisar os discursos proferidos a respeito, daí pontuamos que consoante Foucault (2010), para analisar o discurso não é necessário recorrer à sua origem, mas tratá-lo no jogo da sua instância. Ademais, o pensador reflete: “mas, o que há, enfim de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” (Foucault, 1996, p. 8). Frente a tais interrogações, esta investigação busca descortinar a instância dos discursos enunciados acerca do PV.

De acordo com uma das competências gerais da BNCC, os projetos de vida são considerados como vetores essenciais na valorização da diversidade de saberes e apropriação de conhecimentos e experiências atinentes ao mundo do trabalho (Brasil, 2018). Compete às redes de ensino tornar o PV um componente curricular ou abordá-lo de modo transversal nos itinerários formativos. Subjaz à reforma do ensino médio e à BNCC a compreensão segundo a qual o sujeito deve ser uma espécie de empresário de si mesmo, ou seja, ele precisa, desde cedo, demandar esforços para ingressar na concorrência e na competitividade que demarcam o funcionamento da racionalidade neoliberal na qual nos encontramos imersos. Daí a franca associação da escola com o campo gerencial e do empreendedorismo. Para Dardot e Laval (2016), a lógica neoliberal preconiza que todo indivíduo possui algo de empreendedorístico dentro dele e, desse modo, é possível acionar esse espírito que faz girar os fluxos do mercado.

Dessa forma, Foucault (2010) estava interessado em como tais práticas moldam e regulam os indivíduos e as sociedades. De forma mais concreta, pesquisamos em mídias digitais, e demais materialidades, partir de 2020 e apresentamos, por exemplo, o que foi veiculado na página do Instituto Iungo na plataforma *YouTube*:

**Figura 1** – Vídeo no *YouTube* sobre o conceito de projeto de vida.



Fonte: Instituto Iungo (2020).

Segundo o *site* oficial do instituto, trata-se de uma organização privada, criada em 2020, na cidade de Belo Horizonte (MG), com a visão de que é na escola que os estudantes podem construir seus projetos de vida, tendo os educadores como principais agentes de transformação, buscando apoiar e valorizar os professores e gestores escolares, portanto busca trabalhar em parceria com secretarias de educação, universidades e outras organizações do terceiro setor.

Atuando na “formação de professores e gestores escolares; material didático e pedagógico para apoiar os educadores; pesquisas sobre a atuação docente e sobre inovação em educação; informações e debates sobre temas relevantes para os educadores” (Instituto Iungo, 2020, s. p.). Uma das formas de atuação ocorre por meio do canal do instituto, no *YouTube*, contendo vídeos explicativos sobre o PV. No vídeo, acima indicado, denominado de “Primeiro passo: o conceito de Projetos de Vida (Parte 1)” foi publicado em 17 de fevereiro de 2020. Nele, a professora Valéria Arantes, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), reflete sobre aspectos que permeiam o conceito de Projeto de Vida. A seguir transcrevemos uma série enunciativa formada a partir de enunciados presentes no vídeo:

### **Enunciado 1**

*No fundo quando a gente fala de um projeto de vida, a gente está falando que sentido que eu quero dar a minha vida.*

### **Enunciado 2**

*Eu acho que a primeira coisa é você pensar na ordem do desejo que você gosta. Como é que você gosta de viver né?! O que te dá prazer, mas é um prazer a longo prazo e, portanto, você vai ter que passar por diferentes etapas, superar diferentes obstáculos que vão aparecer né, para o alcance desse projeto, mas que você tem que pensar nessas três dimensões a ideia do projeto pessoal, o projeto profissional e também um projeto social. Essas três dimensões, para mim, elas têm que estar igualmente contempladas em qualquer trabalho de formação, mas como é que eu construí essa ideia internamente? Isso passa muito o conhecimento o que eu quero da minha vida (PRIMEIRO... 2020).*

Pelo que se apresenta acima, o posicionamento discursivo adotado pela professora no enunciado 1 é o de que elaborar um PV está atrelado ao sentido do que o indivíduo *'quer'* dar para essa vida. Contudo, a realização não está limitada apenas ao desejo, perpassa por outros contextos que afetam a vida dos jovens. Esse enunciado se insere na prática discursiva que Foucault denominou como uma prática de subjetivação, em que o sujeito é chamado a refletir e definir o sentido da própria vida. Portanto, o discurso sobre o "projeto de vida" pode ser visto como uma técnica de governar, uma forma de guiar a conduta dos indivíduos. Ao falar sobre o sentido que se deseja dar à vida, o indivíduo se coloca como um sujeito ativo, autônomo, e responsável pelo próprio destino, alinhando-se com as ideias neoliberais de autogestão e empresariamento de si. Tal discurso pode ser entendido como um meio de produção de subjetividades governadas pelo princípio da escolha individual e pela busca da autorrealização.

A ideia de se buscar um sentido e direcionamento corrobora o que vimos anteriormente, principalmente quando a professora apresenta, no enunciado 2, que o projeto deve contemplar as dimensões pessoal, profissional e social, sugerindo que o sujeito deve se autogerir e planejar a vida em múltiplas dimensões. A menção ao *"prazer a longo prazo"* indica um discurso de autovigilância e planejamento contínuo, que leva o indivíduo a constantemente monitorar e ajustar suas ações para alcançar um futuro desejado. Este processo é característico das técnicas de poder descritas por Foucault (2008a), por meio das quais os sujeitos são levados a internalizarem normas e práticas que promovem a produtividade, a eficiência e a autoatualização.

O foco na necessidade de superar obstáculos e passar por diferentes etapas para alcançar os objetivos remete às práticas de controle que o indivíduo se engaja em uma forma de autodisciplina, internalizando as normas e expectativas sociais sobre o sucesso e a realização pessoal. Assim, ambos os enunciados exemplificam como os discursos contemporâneos sobre o PV e a busca pela realização pessoal estão profundamente imbricados nas práticas de governamentalidade, refletindo como os indivíduos são chamados a se autogovernarem, a planejarem e a disciplinarem suas vidas em alinhamento com o pensamento neoliberal de autossuficiência, eficiência e autorrealização.

Como pontua Foucault (1996), o que é o sistema de educação, senão uma forma de fixar papéis para os sujeitos que falam, constituindo-se, assim, a partir de um grupo doutrinário preocupado com a apropriação e a distribuição de um determinado discurso, qual seja, o grupo de empresas que colaboraram para a construção do texto do NEM, inspirando-se nos ideais neoliberais.

O PV pode ser interpretado como uma técnica de governamentalidade ao incluir um componente obrigatório que propõe auxiliar os alunos a "descobrirem seus objetivos pessoais e profissionais" e a "elaborar estratégias para concretizar esses planos". Depreende-se assim, que o sistema educacional pretende governar as condutas dos indivíduos, enquanto o Estado se interessa por modelar e otimizar a vida futura dos jovens, desde a escola. Ao incentivar os alunos a refletirem sobre seus objetivos pessoais e profissionais e a desenvolverem estratégias para alcançá-los, o currículo está promovendo uma forma de subjetividade, modelando o indivíduo autônomo, empreendedor e responsável por seu próprio destino e sucesso. Esse processo de subjetivação envolve internalizar normas e práticas que valorizam a eficiência, a produtividade e a autorrealização.

As implicações e impactos desses discursos corroboram para que os alunos moldem suas subjetividades conforme os anseios neoliberais. No entanto, também irrompem práticas de resistência a essas imposições e que este componente curricular é produto de um discurso neoliberal que enfatiza a individualização, a responsabilidade pessoal e a preparação para o mercado de trabalho (Vianna, 2024). Ao entender as condições de emergência e as regras de formação desse discurso, é possível refletir criticamente sobre como essas práticas moldam as subjetividades dos alunos e podem ser contestadas ou ressignificadas dentro do contexto educacional.

Apresenta-se, dessa forma, o PV como algo positivo e necessário, todavia o discurso educacional molda as maneiras como os alunos percebem e conduzem suas próprias vidas, reforçando os valores neoliberais de planejamento, responsabilidade individual e sucesso pessoal, exemplificando, dessa maneira, como a educação é utilizada como uma ferramenta para disciplinar e controlar, promovendo discursos que valorizam a autossuficiência, o empreendedorismo e a autorrealização, conformando-se às expectativas da racionalidade neoliberal.

Em suma, o NEM é considerado problemático, visto que na realidade grande parte das escolas públicas brasileiras não oferece a estrutura e nem o número de professores com a formação adequada para os itinerários propostos. A partir do que enunciaram anteriormente os estudantes, percebe-se um movimento de resistência imbuído de denunciar o caráter desvinculado da proposta com a realidade escolar do país, assim acrescentamos que: “O NEM permite aos governos ‘resolverem’ o problema histórico da falta de professores licenciados na área em que lecionam – Física, Química, Sociologia e Filosofia são exemplos clássicos – por meio da supressão da demanda” (Goulart; Cássio, 2021, p. 01).

Com base na construção teórica de Foucault (2010), todo discurso está conectado com relações de poder e com estratégias de resistência. Revel (2005, p. 74) salienta que “a resistência se dá, necessariamente, onde há poder, porque ela é inseparável das relações de poder; [...] a resistência é a possibilidade de criar espaços de lutas e de agenciar possibilidades de transformação em toda parte”. Dito isso, frente aos enunciados extraídos das coleções didáticas, acima analisadas, apresentamos alguns discursos de resistência sobre o PV, coletados no X em 2024:

#### ***Enunciado 1***

Acabei de ver uma pessoa perguntando do que se trata a matéria "projeto de vida" e cheguei a conclusão que mesmo tendo 1 ano de aula dessa nem eu sei do q se trata;

#### ***Enunciado 2***

Que é projeto de vida? Desde quando pararam de usar escolas pra realmente ensinar alguma coisa?

#### ***Enunciado 3***

Papagaio aprende a dizer a palavra "objetivo" e vira professor de projeto de vida.

O Enunciado 1 expressa confusão e frustração em relação ao entendimento do *"projeto de vida"*, mesmo após um ano de estudos. O sujeito enunciatador demonstra falta de clareza sobre o conteúdo e os objetivos da disciplina, sugerindo possíveis falhas na conexão com o material ou na apresentação do conteúdo, além de uma autoconsciência crítica. No Enunciado 2, tem-se uma crítica à centralidade do *"Projeto de Vida"* no currículo, pois frisa que tal componente curricular desvia a educação de seu papel considerado tradicional. Foucault (2008) e Dardot e Laval (2016) interpretam isso como resultado do neoliberalismo, que transforma a educação em uma ferramenta de controle e preparação superficial para o mercado de trabalho. O Enunciado 3 critica a instrumentalização dos professores e a superficialidade do discurso educativo, evidenciando a influência do neoliberalismo na despolitização da escola e na priorização da eficiência econômica em detrimento de uma educação crítica (Macedo; Silva, 2022).

Outrossim, é possível depreender um reflexo das dinâmicas de poder que priorizam a preparação para o mercado de trabalho e a eficiência econômica em detrimento de uma educação crítica e integral. Consoante Laval (2004), a razão neoliberal despolitiza o ambiente da escola, uma vez que busca redefinir os conteúdos, as metodologias e as aprendizagens aos desígnios do regime empresarial. Assim, disciplinas que não apresentam uma utilidade imediata são excluídas, pois, num contexto em

que se deve preparar para o mercado de trabalho, o discente não deve perder tempo com matérias consideradas inúteis.

### **Considerações finais**

Como exposto, a reforma do Ensino Médio, implementada através do NEM, reflete um cenário complexo, marcado por tensões entre diferentes interesses sociais, políticos e econômicos. A promessa de flexibilidade curricular e protagonismo estudantil, ao mesmo tempo em que visa preparar os jovens para o mercado de trabalho, parece esbarrar em uma realidade educacional desigual, especialmente no que se refere às disparidades entre as redes pública e privada. Além disso, a ênfase nas competências e habilidades como eixos centrais da BNCC, influenciada por organismos internacionais e pautada por uma lógica meritocrática, reforça um modelo educacional que responsabiliza os indivíduos pelo próprio sucesso ou fracasso, desconsiderando os contextos socioeconômicos que limitam as oportunidades de muitos estudantes. Tal perspectiva ignora os desafios históricos e estruturais que condicionam o acesso e a permanência de grande parte da população estudantil nas escolas.

Dito isso, buscamos analisar o funcionamento da governamentalidade neoliberal em posicionamentos discursivos construídos nas mídias digitais sobre o PV, com o intuito de moldar subjetividades em consonância com as necessidades do mercado. As análises puderam constatar que os posicionamentos assumidos representam o impacto dessa nova configuração curricular na perspectiva de professores e alunos, apresentando um sentimento de desconforto relacionado ao PV, bem como certas singularidades como componente curricular.

Portanto, a análise crítica do NEM, e em particular dos discursos sobre o PV, revela que essa reforma carrega contradições e desafios profundos, especialmente no que se refere à justiça social e à igualdade de oportunidades. Concluímos que é imprescindível seguir investigando os impactos dessa política educacional a partir de uma perspectiva que articule poder, saber e governamentalidade, a fim de contribuir para um debate mais aprofundado sobre o futuro do ensino médio no Brasil.

## Referências

- AMARAL, Marcela; MOURA, Thailane Santos. Projeto de vida: a perspectiva da formação para o mercado de trabalho no ensino médio. In: BORGES, Kamila Pereira; BUENO, Enrico; SANTOS, Neville. (Orgs.). *O novo ensino médio, o neoliberalismo e as políticas educacionais*. São Carlos: Pedro & João, 2024. p. 89-100.
- ANDRÉ, Simone. Projeto de vida: sob o signo da reinvenção da escola. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 227-232, 2021. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edlibrary&format=iso.pft&lang=p&nextAction=lnk&indexSearch=AU&exprSearch=ANDRE,+SIMONE>. Acesso em: 28 maio 2024.
- ARAÚJO, Ulisses Francisco; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. *Projeto de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais*. São Paulo: Summus, 2020.
- ARAÚJO, Micilane Pereira de. Projeto de Vida e a construção discursiva do sujeito do mérito. *Revista Investigações*, Recife, v. 6, n. 32, p. 1-27, dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/INV/article/view/260340/46452>. Acesso em: 19 abr. 2024.
- BRASIL. *Medida Provisória nº 746 de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Casa Civil, 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 08 mar. 2023.
- BRASIL. *Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm). Acesso em: 6 dez. 2024.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- CASARA, Rubens. *Contra a miséria neoliberal: racionalidade, normatividade, imaginário*. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.
- CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, ago. 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620/1108>. Acesso em: 22 jan. 2024.

CASTIEL, Luis David. *Ensaio fora do tubo: a saúde e seus paradoxos*. Rio de Janeiro: Editora da Fiocruz; São Paulo: Hucitec, 2021.

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

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

FÁVERO, Altair Alberto *et al.* A colcha de retalhos do Projeto de Vida no ensino médio gaúcho. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 42, n. 4, 2024. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/98517/57582>. Acesso em: 07 dez. 2024.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além da hermenêutica e do estruturalismo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-250.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 25. ed. Tra. Roberto Machado. São Paulo: Graal Edições, 2008a.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica: curso dado no College France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GADELHA, Sylvio. Empresariamento da sociedade e governo da infância pobre. In: RESENDE, Haroldo de. (Org). *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 345-365.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Michel Foucault: uma teoria crítica que entrelaça o discurso, a verdade e a subjetividade. In: FERREIRA, R.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). *Um Mapa da Crítica nos Estudos da Linguagem e do Discurso*. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 115-142.

INSTITUTO CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). 2000. Disponível em: [www.ice.org](http://www.ice.org). Acesso em: 19 abr. 2024.

INSTITUTO IUNGO. 2020. Disponível em: <https://iungo.org.br/>. Acesso em: 9 maio 2024.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo como ataque ao ensino público*. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de; SILVA, Marlon Silveira da. Promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio: felicidade como projeto de vida. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 1-23, 8 dez. 2022. Universidade Federal de Santa Maria.  
<http://dx.doi.org/10.5902/1984686x71377>. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71377>. Acesso em: 28 ago. 2023.

NAVARRO, Pedro. Como usar a "caixa de ferramentas" de Michel Foucault? In: CARVALHO, Ana Maria de; SILVA, Francisco Paulo da; OLIVEIRA, Pâmella Rochelle Rochanne Dias de (org.). *Análises de Discursos com Foucault: possibilidades*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023. p. 7-16.

PRIMEIRO passo: o conceito de Projetos de Vida (Parte 1). Belo Horizonte: Instituto Iungo, 2020. color. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=mtaomLjMQDU&list=PLsYkYpI\\_NUW55PWagTyk-E-iFDWdwlbg](https://www.youtube.com/watch?v=mtaomLjMQDU&list=PLsYkYpI_NUW55PWagTyk-E-iFDWdwlbg). Acesso em: 9 maio 2024.

REIS, Liliane Rodrigues. O componente curricular Projeto de Vida no contexto neoliberal da reforma do Ensino Médio. In: SILVEIRA, Éder da Silva; SILVA, João Luis Coletto; REIS, Liliane Rodrigues (Orgs.). *Currículo escolar: pesquisas, temas e debates contemporâneos*. São Carlos: Pedro & João, 2024. p. 95-120.

REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Trad. Carlos Piovezani e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.

SOUSA, Michela Augusta de Moraes e. *Juventudes e a disciplina projeto de vida em uma escola em tempo integral de Catalão-GO*. 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/10458/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Michela%20Augusta%20de%20Moraes%20e%20Sousa%20-%202020.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2022.

SOUSA, Kátia Menezes de. De pastorado a governo das condutas dos homens: estado de menoridade e competição na razão neoliberal. In: BUTTURI JUNIOR, Atílio; FERNANDES, Cleudemar Alves; BRAGA, Sandro (Orgs.). *Cartografias do contemporâneo: crises de governamentalidade?* Campinas: Pontes, 2023. p. 213-237.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 79-91.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIANNA, Rafael de Brito. Educação cosmopolita: o sequestro epistemológico da Educação Integral pelo neoliberalismo educacional. In: SILVEIRA, Éder da Silva; SOUZA, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de (Orgs.). *A política de ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral: impactos, sentidos e dilemas do tempo ampliado para as juventudes do Brasil*. Caxias do Sul: Educus, 2024. p. 58-75.

RECEBIDO: 10/02/2024  
APROVADO: 16/12/2024  
PUBLICADO: 18/03/2025

RECEIVED: 02/10/2024  
APPROVED: 12/16/2024  
PUBLISHED: 18/03/2025