

REFLEXÕES SOBRE OS DISCURSOS DE DOCENTES ACERCA DO PROJETO DE VIDA PROPOSTO PELO NOVO ENSINO MÉDIO (NEM)

Patrícia Diógenes de Melo¹
Abílio Neiva Monteiro²
Sara Cristina dos Santos Freire³
Francisco Vieira da Silva⁴

RESUMO

O artigo analisa discursos de professores em enunciados extraídos das mídias digitais sobre a disciplina Projeto de Vida (PV) no Novo Ensino Médio (NEM), considerando as contribuições da Análise do Discurso, a partir dos estudos de Michel Foucault, dentre outros estudiosos. Metodologicamente, trata-se de uma abordagem descritivo-interpretativa e documental de natureza qualitativa. O corpus é formado por enunciados extraídos de mídias digitais como: a Rede X e o Instagram, apresentando o posicionamento dos docentes sobre o componente Projeto de Vida. Pelo que está proposto no NEM, o currículo propõe a construção do PV baseada no diálogo e no contexto no qual o jovem está imerso. Ademais, afirma que o papel docente para o citado componente é fundamental na orientação e apoio aos estudantes para que possam desenvolver habilidades socioemocionais, planejamento de carreira e tomada de decisões, as quais são essenciais para um futuro bem-sucedido. Contudo, grande parte dos professores enunciam, nas mídias digitais, que se sentem despreparados para conduzir tais atividades por diversas razões. Assim, são necessárias reflexões sobre o papel docente no Projeto de Vida e na reestruturação do Novo Ensino Médio, visto que tal reforma fora, induzida direta e indiretamente pelos ideais neoliberais, os quais propagam o sucesso profissional dos jovens baseado, apenas no mérito e esforço de cada um, colocando os professores como os responsáveis para que os jovens se planejem e obtenham o sucesso profissional.

Palavras-chave: Discurso, Mídias digitais, Professor, Projeto de Vida.

INTRODUÇÃO

A reforma do ensino médio refere-se a uma série de mudanças e ajustes no currículo, introduzidos pela Medida Provisória n.º 746/2016, posteriormente convertida na Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, com o objetivo de preparar os jovens para o mercado de trabalho e para a vida, além de permitir que escolham áreas de interesse

¹ Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - RN, patricia.melo@ifpb.edu.br;

² Doutorando do Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - RN, abmonteiro27@outlook.com;

³ Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - RN, sc.freires@gmail.com;

⁴ Professor orientador: Doutor em Linguística, Universidade Federal Rural do Semi-Árido - RN, francisco.vieira@ufersa.edu.br

para aprofundar seus conhecimentos. Essa lei também adicionou o Art. 35-A à Lei n.º 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN), estabelecendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como responsável por definir os direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio. Além disso, a lei alterou o Art. 36, que passou a prever que o currículo do ensino médio seria composto pela BNCC e por itinerários formativos, organizados conforme as necessidades locais e a viabilidade dos sistemas de ensino (Brasil, 2017).

Dentro desse contexto, destacam-se alguns pontos principais da proposta de reforma, conforme Brasil (2017): a) flexibilização do currículo, que antes era considerado muito rígido, com carga horária fixa para todas as disciplinas. Agora, os estudantes têm mais flexibilidade para escolher parte das disciplinas, direcionando seus estudos para áreas de maior interesse; b) a BNCC, que define as competências e habilidades essenciais que todos os alunos devem adquirir, garantindo uma base mínima de conhecimentos compartilhados entre redes públicas e privadas; c) itinerários formativos, que oferecem aos estudantes a escolha de disciplinas organizadas por áreas do conhecimento, como linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino técnico-profissionalizante; d) ensino técnico-profissionalizante, que visa integrar o ensino médio à formação técnica, preparando os alunos tanto para o ensino superior quanto para o mercado de trabalho; e) ampliação da carga horária mínima anual de 800 para 1.000 horas, totalizando 3.000 horas no ensino médio, distribuídas entre 1.800 horas de competências da BNCC e 1.200 horas flexíveis destinadas aos itinerários formativos; e f) incentivo ao ensino em tempo integral, proporcionando mais tempo para estudo e atividades extracurriculares.

Em relação à BNCC, conforme Brasil (2018), ela estabelece que os alunos devem desenvolver dez competências gerais, assegurando seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento socioemocional. Essas competências são definidas como uma combinação de conhecimentos, habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores que capacitam os estudantes a enfrentarem demandas complexas na vida cotidiana, no exercício da cidadania e no mundo do trabalho.

A flexibilização do currículo e a introdução dos itinerários formativos têm gerado debates. Um dos principais pontos de discussão é o modelo de "Escola da escolha", que, conforme Sousa (2020, p. 68), permite que os jovens escolham seu futuro com base em um processo de autoconhecimento e exploração de suas possibilidades.

No entanto, o Novo Ensino Médio (NEM) tem sido alvo de críticas, especialmente pela falta de consulta à comunidade educacional e pelo potencial de aumentar a desigualdade de acesso a diferentes áreas de conhecimento, especialmente em regiões menos desenvolvidas. A oferta dos itinerários deve considerar a realidade local e os recursos das instituições, o que favorece as escolas privadas em detrimento das públicas, muitas das quais carecem de infraestrutura básica, como acesso à internet (Goulart; Cássio, 2021).

Goulart e Cássio (2021) destacam que o NEM é apresentado como um ensino médio "self-service", em que cada estudante parece poder escolher o que lhe interessa. No entanto, eles alertam que as escolas com estudantes mais pobres enfrentam um esvaziamento curricular mais profundo, com falta de infraestrutura, professores e políticas de permanência estudantil que permitam o acesso às escolas de tempo integral.

A BNCC, baseada na formação por competências, segue modelos internacionais de avaliação educacional, como os da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Unesco (Brasil, 2018). Essa orientação, influenciada por entidades econômicas, reflete o objetivo de formar trabalhadores flexíveis e resilientes, ajustados às demandas do mercado. Como observam Ramos e Paranhos (2022, p. 80), os conhecimentos tradicionais são substituídos por competências voltadas para tornar os estudantes mais "empregáveis".

A lógica de protagonismo das juventudes, alinhada à formação de uma força de trabalho resiliente, também se reflete na importância dada ao Projeto de Vida, um componente curricular que incentiva os alunos a planejarem o futuro com base no autoconhecimento e na reflexão sobre a vida pessoal, cidadã e profissional. Esse eixo curricular promove uma formação integral, considerando aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais dos alunos, com o objetivo de estimular o protagonismo juvenil e a conclusão do ensino médio com melhores índices de aprendizagem (Brasil, 2018).

No entanto, há questionamentos sobre essa abordagem meritocrática, que desconsidera os fatores sociais, econômicos e históricos que influenciam as oportunidades oferecidas aos jovens (Severiano, 2021). O Projeto de Vida, embora promovido como uma estratégia flexível, levanta debates sobre suas reais implicações no contexto educacional do NEM, destacando-se a importância de se analisar os posicionamentos discursivos dos docentes frente a tal cenário.

METODOLOGIA

Este artigo adota uma abordagem descritivo-interpretativa e documental de natureza qualitativa, fundamentada nos estudos da Análise do Discurso (AD) a partir de Michel Foucault, além das contribuições de outros estudiosos. A pesquisa tem como foco analisar discursos de professores sobre a disciplina Projeto de Vida (PV) no contexto do Novo Ensino Médio (NEM), com o intuito de compreender como os docentes se posicionam em relação à implementação desse componente curricular.

Trata-se de pesquisa qualitativa, pois busca interpretar subjetivamente os discursos dos professores, destacando suas percepções em relação ao PV e sua atuação nesse processo educacional, permitindo analisar os fenômenos levando em conta o contexto e a construção de sentidos nos discursos docentes. A abordagem descritivo-interpretativa será utilizada para descrever e interpretar os posicionamentos discursivos extraídos de mídias digitais. Esses enunciados refletem as opiniões e percepções dos docentes sobre a disciplina Projeto de Vida no NEM, possibilitando uma análise que explora as tensões entre o que está proposto no currículo e as experiências e desafios vividos pelos professores.

O corpus da pesquisa é composto por enunciados de professores sobre o componente Projeto de Vida, extraídos de mídias digitais amplamente utilizadas: Rede X e Instagram. As plataformas foram selecionadas devido à sua relevância no compartilhamento de opiniões e experiências profissionais, facilitando o acesso a discursos públicos e espontâneos dos docentes. Por se tratar de uma análise de enunciados publicamente disponíveis em mídias digitais, a pesquisa preservará o anonimato dos professores, referindo-se a seus discursos de forma geral, sem menção a dados pessoais ou identificadores específicos.

REFERENCIAL TEÓRICO

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, as quais materializam 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, como dito anteriormente, 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 complicitades do tempo (Foucault, 2010, p. 132).

Assim, revela-se uma compreensão complexa de como os enunciados se relacionam dentro de formações discursivas. Foucault (2010) define 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. O que implica que o discurso não é apenas um agrupamento aleatório de enunciados, mas sim um conjunto estruturado e regido por normas específicas.

Destaque-se, ainda, que 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 contextos históricos 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. 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) não os vê apenas como unidades linguísticas, mas como entidades discursivas que desempenham papéis cruciais na produção de conhecimento e na constituição de subjetividades e relações de poder, “[...] é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (Foucault, 2010, p. 94). Ou seja, um enunciado 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.

A seguir, detalharemos cada um desses elementos: a) referencial - a propriedade referencial do enunciado se refere à sua capacidade de apontar para objetos, eventos ou conceitos no mundo. No entanto, para Foucault (2010), essa referência não é direta ou natural; ela é mediada pelas práticas discursivas. O referencial de um enunciado, portanto, depende das condições históricas e sociais que definem o que pode ser dito e entendido em um determinado contexto; b) posição de sujeito - diz respeito ao lugar que ele ocupa num enunciado. “Quem fala? Quem, no conjunto de todos os sujeitos falantes, tem boas razões para ter esta espécie de linguagem? Quem é seu titular? [...] Qual é o *status* dos indivíduos que têm - e apenas eles - o direito regulamentar ou tradicional, [...], de proferir semelhante discurso?” (Foucault, 2010, p. 56). Assim, a posição de sujeito é definida pelas regras discursivas que determinam quem pode falar, o que pode ser dito e em que contexto. Dessa forma, diferentes discursos produzem diferentes posições de sujeito; c) domínio associado - é o conjunto de outros enunciados e discursos com os quais ele se relaciona. “Isso faz do enunciado algo diferente e mais que um simples agregado de signos que precisaria, para existir, apenas de um suporte material” (Foucault, 2010, p.

108). Ou seja, um enunciado nunca existe isoladamente; ele sempre se insere em uma teia enunciativa de alusões e conexões que formam um campo discursivo, definindo as condições sob as quais pode ser compreendido e aceito e d) materialidade repetível - refere-se à capacidade de um enunciado de ser reproduzido em diferentes contextos e momentos. 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 recontextualizados e reinterpretados. A repetibilidade não implica uma identidade fixa, mas sim uma continuidade que permite a reapropriação e ressignificação 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 é formado 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 observar 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 num 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 onde 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. Elas estabelecem os limites do aceitável e do permitido em um discurso.

Dessa forma, as noções acima são indispensáveis para a análise do *corpus* em questão, tendo em vista que o objeto da pesquisa são os enunciados sobre o PV, no contexto do NEM, e que circulam nas diferentes instâncias discursivas. Sendo assim, focaremos, por ora, na fase arqueológica, momento em que o autor busca inventariar os saberes que constroem o homem como objeto de estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos enunciados coletados nas mídias digitais e com base nos ensinamentos foucaultianos pudemos realizar as seguintes análises:

ENUNCIADO 1 – Rede X

10/07/2024 - “Ontem, a Câmara Federal aprovou a toque de caixa uma série de retrocessos no Novo Ensino Médio e rejeitou os poucos avanços conquistados, mantendo a essência nefasta desse projeto de educação sem ouvir estudantes e professores. Nossa luta segue nas ruas pela revogação completa!”.

ENUNCIADO 2 – Rede X

10/07/2024 - “O novo ensino médio só aumentou o abismo entre ensino público e particular. Essas pequenas mudanças não ouviram o pedido dos alunos e professores, q era a REVOGAÇÃO TOTAL. E os materiais didáticos? Até hj estão com aqueles lixos impressos em 2019 q professor nenhum usa”.

ENUNCIADO 3 – Rede X

13/03/2024 - “A questão no Novo ensino médio passa pela carência de professores. Os governadores conseguiram sanar esse problema de aulas vagas e são eles, seus deputados que não desejam a revogação. Não adianta ter 10 tempos de química, física ou filosofia se não há professores interessados”.

O enunciado 1 mostra uma oposição entre o poder instituído (representado pela Câmara Federal) e as forças de resistência (representadas por estudantes e professores). A frase "aprovou a toque de caixa" sugere uma ação rápida e autoritária, ignorando o diálogo democrático. O uso de termos como "retrocessos" e "nefasto" reforça a crítica, apontando para uma percepção de que o poder estatal está desconsiderando os avanços e impondo uma educação prejudicial. O enunciado 2, expressa um discurso de resistência

por parte dos professores, que se opõem ao discurso dominante do governo e das autoridades educacionais que implementaram o NEM. Os docentes se posicionam contra o que percebem como imposições que não levam em conta suas experiências e opiniões.

O enunciado 3, por sua vez, reflete uma crítica profunda à implementação do NEM, evidenciando uma desconexão entre a política educacional e a realidade das escolas. Ao destacar a falta de professores, o discurso questiona a eficácia e a viabilidade da reforma, sugerindo que, sem resolver questões estruturais como essa, o NEM está fadado ao fracasso. A resistência à revogação por parte dos políticos é vista como um ato de poder, que pode estar em desacordo com as necessidades práticas do sistema educacional.

Dessarte, analisamos duas postagens feitas no Instagram, pelo perfil @coletivoeducartum:

Figura 1 - Postagens no perfil @coletivoeducartum.



Postagem 1. Fonte: @coletivoeducartum (2023).

Postagem 2. Fonte: @coletivoeducartum (2024).

A primeira postagem critica o Ministério da Educação, sugerindo que está mais voltado aos interesses de empresas e fundações do que à educação pública. A frase "já pode mudar o nome do ministério da educação" reflete a insatisfação com o MEC, insinuando que está priorizando interesses corporativos. A imagem de uma placa sendo alterada para "Ministério das Empresas e Fundações" simboliza a percepção de uma mercantilização da educação. O cartum utiliza humor e ironia para destacar a preocupação com a privatização e a desconexão entre a missão original do MEC e suas ações atuais.

A segunda postagem também é um cartum que questiona o "novo" ensino médio, apontando para a falta de liberdade real e a perpetuação da desigualdade educacional. O enunciado "não é liberdade de escolha, é legalização da desigualdade" denuncia que as

escolhas aparentes oferecidas pelo NEM estão limitadas pela realidade socioeconômica dos estudantes, especialmente os mais vulneráveis. O cartum sugere que o novo modelo reforça desigualdades ao invés de promover inclusão e igualdade.

Lopéz (2021) e Carvalho (2020) complementam essa crítica ao afirmar que a escola, antes focada na formação para a vida, agora se destina a atender ao mercado, perdendo seu caráter de espaço público e transformador. Esse deslocamento reduz a educação a uma preparação para o trabalho precarizado, esvaziando a função crítica e republicana da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões levantadas neste estudo apontam para os desafios e as inquietações levantadas pelos discursos dos docentes sobre o Novo Ensino Médio (NEM), especialmente em relação à implementação da disciplina de Projeto de Vida (PV). As principais preocupações giram em torno da redução da carga horária de disciplinas consideradas essenciais, o que pode comprometer a formação integral dos alunos. Além disso, a falta de infraestrutura adequada nas escolas e a insuficiente formação dos professores são vistas como barreiras significativas para a eficácia do NEM.

Tais questões, como apontado pelos docentes, tendem a aumentar a disparidade entre os alunos da rede pública e privada, prejudicando especialmente aqueles que já enfrentam desafios socioeconômicos. Os professores, nesse cenário, têm adotado uma postura de resistência em relação à reforma, expressando insatisfação com o modelo proposto. Muitos defendem a revogação do NEM, argumentando que a reforma não atende adequadamente às demandas da realidade educacional brasileira, além de impor uma responsabilidade exacerbada sobre o papel do docente no processo de formação dos estudantes.

Por fim, a pesquisa reforça a necessidade de uma reflexão contínua sobre os impactos dessa reforma na educação básica. A discussão sobre o NEM está longe de ser encerrada, e é crucial que os efeitos sobre a qualidade do ensino e a formação dos estudantes sejam constantemente avaliados para garantir que as políticas educacionais promovam, de fato, uma educação inclusiva e equitativa para todos.

REFERÊNCIAS

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/113415.htm. Acesso em: 08 mar. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. A escola contemporânea e a desertificação institucional: o demérito da res pública. In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (org.). **A escola: uma questão pública**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 85-101.

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

GOULART, Débora; CÁSSIO, Fernando. A farsa do ensino médio self-service. **Le Monde Diplomatique Brasil**. Brasília. 12 ago. 2021. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-farsa-do-ensino-medio-self-service/>. Acesso em: 30 jun. 2022.

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. v. 1, p. 115-142.

LOPÉZ, Maximiliano. Gratuidade e promoção. In: LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen Christiane; CUBAS, Caroline Jaques (orgs). **Elogio do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 189-200.

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) - Curso de Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação da Universidade Federal de Goiás, 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.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio. **Retratos da Escola**, [S.L.], v. 16, n. 34, p. 71-88, 4 jun. 2022. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v16i34.1488>.

Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488>. Acesso em: 29 jun. 2022.

SEVERIANO, Gracymara Mesquita. **Protagonismo e autoria: dialogando com a disciplina de projeto de vida**. 2021. 31 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós- Graduação em Psicologia e Políticas Públicas, Universidade Federal do Ceará, Sobral, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/61964/1/2021_dis_gmseveriano.pdf. Acesso em: 12 abr. 2022.

IMPORTANTE:

Após publicados, os arquivos de trabalhos não poderão sofrer mais nenhuma alteração ou correção.

Após aceitos, serão permitidas apenas correções ortográficas. Os casos serão analisados individualmente.