

Cartografias do Projeto de Vida: subjetividades, controles e resistências no Novo Ensino Médio¹

Cartographies of the Life Project: subjectivities, controls and resistances in the New High School

Franklin Kaic Dutra-Pereira ^[a] 

João Pessoa, PB, Brasil

^[a] Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Saimonton Tinôco ^[b] 

Areia, PB, Brasil

^[b] Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Como citar: DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic; TINÔCO, Saimonton. Cartografias do Projeto de Vida: subjetividades, controles e resistências no Novo Ensino Médio. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba: PUCPRESS, v. 25, n. 84, p. 40-55, 2025. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.084.DS03>

Resumo

Este artigo apresenta os resultados do projeto “MAPAS: cartografia inventiva do Projeto de vida no Ensino Médio”, que se propôs a investigar a inclusão do Projeto de Vida como componente curricular do Novo Ensino Médio. Utilizando a cartografia inventiva como metodologia, o estudo envolveu docentes, estudantes e pesquisadores e pesquisadoras na reflexão sobre os impactos dessa disciplina escolar, analisando suas implicações na formação de subjetividades alinhadas à lógica neoliberal e ao protagonismo individual. O artigo discute como o Projeto de Vida opera como um dispositivo de controle, promovendo a adaptação de estudantes às exigências do mercado e reforçando um modelo de subjetivação cis-heteronormativo e patriarcal que exclui corpos dissidentes. A partir de seis conexões rizomáticas, o projeto aponta para a necessidade de um Ensino Médio mais inclusivo e emancipatório, que valorize a diversidade e resista às imposições da racionalidade neoliberal.

¹ An English version of this article is available at: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/32295>.

^[a] Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGECM/UFRN), e-mail: franklin.kaic@academico.ufpb.br

^[b] Doutor em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos, e-mail: saimonton.tinoco@academico.ufpb.br

Encerramos com um convite à reflexão: como podemos imaginar e construir uma educação que seja verdadeiramente uma prática de liberdade e criação coletiva? São as apostas cartográficas para o devir.

Palavras-chave: Projeto de vida. Novo Ensino Médio. Cartografia. Neoconservadorismo. Neoliberalismo Educacional.

Abstract

This article presents the results of the project "MAPAS: inventive cartography of the Life Project in High School", which proposed to investigate the inclusion of the life project as a curricular component of the New High School. Using inventive cartography as a methodology, the study involved teachers, students and researchers in reflecting on the impacts of this school discipline, analyzing its implications in the formation of subjectivities aligned with neoliberal logic and individual protagonism. The article discusses how the life project operates as a control device, promoting the adaptation of students to the demands of the market and reinforcing a model of cis-heteronormative and patriarchal subjectivation that excludes dissident bodies. Based on six rhizomatic connections, the project points to the need for a more inclusive and emancipatory high school, which values diversity and resists the impositions of neoliberal rationality. We close with an invitation to reflection: how can we imagine and build an education that is truly a practice of freedom and collective creation? These are the cartographic bets for the future.

Keywords: *Life Project. New High School. Cartography. Neoconservatism. Educational Neoliberalism.*

Introdução

O contexto de reconfiguração do Ensino Médio (Brasil, 2017) – advindo da aprovação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e, mais recentemente, da alteração do Novo Ensino Médio (Brasil, 2024), com a Lei nº 14.945 de 31 de julho de 2024 – trouxe, dentre outras alterações das diretrizes e bases educacionais, a inclusão do projeto de vida nos currículos da Educação Básica. Diante desse cenário, as secretarias municipais e estaduais de educação – assessoradas pelo Ministério da Educação, por fundações empresariais e associações de classe – iniciaram um processo de reformulação curricular, buscando incluir o Projeto de Vida, enquanto disciplina do Novo Ensino Médio (Rodrigues; Rodrigues Araújo Costa; Da Silva Rodrigues, 2024), nos processos de formação estudantil.

Essa alteração do Ensino Médio representa uma mudança estrutural da educação pública brasileira e se insere num horizonte mais amplo de reformas, que se alinham ao neoliberalismo como racionalidade preponderante da fase atual do capitalismo. Em tal contexto, a Educação Integral – no formato idealizado por elites empresariais – se dissemina pelo país, por meio da atuação de organizações sem fins lucrativos – ligadas ao universo corporativo –, em parceria com diferentes instâncias estatais (Silva, 2022).

Ao se propor a fazer melhorias na qualidade do Ensino Médio, a referida reforma tem atuado no sentido da construção de uma subjetividade neoliberal. Sendo assim, é preciso problematizar a pretendida formação de jovens, a partir da instauração do Programa de Educação Integral e da emergência do Projeto de Vida, que visam explorar o protagonismo juvenil. Com isso, buscam que estudantes respondam às exigências do mundo contemporâneo e suas relações com o mercado de trabalho, no desenvolvimento de habilidades que lhes permitam uma formação como pessoa autônoma, solidária e competente para continuar aprendendo (Vicentin; Silveira, 2021).

Partindo das premissas de aprender a aprender e/ou aprender ao longo da vida – máximas intensamente difundidas desde o relatório “Educação: um tesouro a descobrir” (Delors, 2003) –, interrogamos as intenções desse Projeto de Vida, observando-o dentro do campo do neoliberalismo educacional, a partir de autores como Foucault (2010) e Dardot e Laval (2016). Para estes, o modelo ou projeto neoliberal – que, segundo nossa análise, está impregnado na Reforma do Novo Ensino Médio e, conseqüentemente, no Projeto de Vida – atua como um modo de conduta, uma nova razão do mundo. Como tal, produz sujeitos necessários ao seu funcionamento, tidos como protagonistas de suas vidas e empreendedores de si.

Nesse cenário, os conceitos de empreendedorismo e protagonismo funcionam como operadores que estruturam a mudança curricular, produzindo uma semântica da autonomia e identidade estudantil, apoiadas em “escolhas” individuais feitas durante a formação escolar. Por esse motivo, a relação entre sujeito assujeitado/a e Projeto de Vida tem sido assinalada tanto pelos marcos legais – que definem o Projeto de Vida como eixo da Educação Básica no Brasil – quanto pelos estudos sobre Projeto de Vida publicados no país e no exterior, grafados por organizações não governamentais.

No plano acadêmico, por sua vez, a relação entre identidade e Projeto de Vida ainda tem sido pouco tematizada e representada. A literatura educacional brasileira tem tomado como referência o conceito de projetos vitais do Centro de Estudos sobre a Adolescência da Universidade de Stanford (Estados Unidos), a partir da Psicologia Positiva (Damon, 2009). Tal perspectiva circunscreve os processos de construção e funcionamento da identidade às abordagens de estados da identidade, identidade narrativa e identidade moral, cuja matrizes são as obras de Erik Erikson e Viktor Frankl (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020).

Tal produção, que tem sido apoiada e divulgada por organizações privadas, não tem questionado o Projeto de Vida enquanto instrumento de governo das condutas juvenis, por meio da docilização de corpos (Foucault, 2010) para uma lógica de mercado gerada no modelo capitalista neoliberal. Da forma

como esse instrumento regulador foi/está proposto, visa moldar estudantes de Ensino Médio, estabelecendo um perfil profissional que atenda às demandas específicas da política neoliberal que organiza as condições e relações do mercado de trabalho na atualidade.

Reconhecemos a relevância do Projeto de Vida, pois o ato de projetar é parte de nossa existência em todas as etapas de desenvolvimento; também pode possibilitar a reflexão e a crítica da realidade, a depender de como for desenvolvido. No entanto, tendo em vista o ideário no qual tem se assentado a implementação da Reforma do Ensino Médio, é preciso que tomemos precauções em relação ao encaminhamento que o tema pode vir a ganhar/tem ganho, posto que não são isentos de sentidos e valores.

O Projeto de Vida, introduzido como componente curricular obrigatório pela reforma do Novo Ensino Médio, emerge como um ponto de tensão e de debate no campo educacional (Rodrigues; Rodrigues Araújo Costa; Da Silva Rodrigues, 2024). Ao ser apresentado como um eixo de formação integral do estudante, levanta questões complexas sobre a subjetividade que se busca construir nas escolas e os valores que são promovidos no processo educativo. A justificativa deste estudo reside na urgência de entender as implicações da reforma do Ensino Médio para a formação das subjetividades juvenis, bem como na necessidade de abrir espaço para resistências e alternativas à lógica predominante de adaptação e produtividade, considerando os impactos do Projeto de Vida.

Este artigo, portanto, tem como objetivo problematizar o Projeto de Vida a partir de uma análise que envolve a cartografia inventiva e a pesquisa-intervenção, questionando: quais subjetividades são produzidas pelo Projeto de Vida e quais corpos são invisibilizados nesse processo? Como esse dispositivo – transformado em disciplina escolar – se relaciona com a lógica neoliberal de autoemprego e com o neoconservadorismo, que reforçam uma visão patriarcal e cis-heteronormativa das trajetórias possíveis? Seria possível reimaginar o Projeto de Vida de maneira a criar novas possibilidades de ser e de existir no contexto escolar?

Ao incluir o Projeto de Vida nos currículos escolares, sem um debate amplo e sem a devida estruturação, as escolas passaram a enfrentar novos desafios. Estudantes e docentes se veem imersos em um contexto de incertezas e imposições, que muitas vezes reforçam a exclusão e o controle das juventudes. Neste artigo, escrito a partir dos resultados do “PROJETO MAPAS: cartografia inventiva do Projeto de Vida no Ensino Médio” – aprovado no Edital nº 04/2022 da Universidade Federal da Paraíba no Programa de Apoio às Licenciaturas (PROLICEN/CPPA/UFPB) – buscamos mapear como essa disciplina tem sido implementada nas escolas, problematizando suas conexões com o neoliberalismo e o neoconservadorismo. Nesse sentido, identificamos práticas e discursos que invisibilizam corpos dissidentes, reforçam a lógica binária de gênero e promovem o protagonismo individual, em detrimento de uma abordagem coletiva e solidária.

Assim, ao longo deste artigo, problematizaremos as conversas realizadas durante o nosso projeto, discutindo como o Projeto de Vida opera enquanto dispositivo de controle. Com isso, buscamos uma reflexão sobre as possibilidades de resistir e reinventar a educação no contexto do Novo Ensino Médio. Se a lógica do autoemprego e da responsabilização individual tende a produzir subjetividades exaustas e conformadas, como podemos, a partir das práticas pedagógicas, criar espaços de resistência e de valorização da diferença? A partir desta pergunta-pista, detalharemos o percurso metodológico empreendido para esta pesquisa.

A produção de um mapa

Considerando as inspirações de pesquisas qualitativas e apoiados em perspectivas como a cartografia inventiva e a pesquisa-intervenção (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020; Passos; Kastrup; Tedesco, 2016), nos propusemos a desenvolver um espaço de problematização de experiências relacionadas ao Projeto de Vida no

Novo Ensino Médio. Para tanto, partimos do falar da experiência e a partir dela, aproximando-nos das pessoas envolvidas em sua realização, recorrendo para isso às rodas virtuais de conversa.

Desse modo, foi necessário o entrelaçamento de participantes, territórios e semióticas singulares, contando com a colaboração de docentes e estudantes que trabalham com Projeto de Vida, gestores educacionais de escolas públicas, estudantes de Projeto de Vida do Ensino Médio e das licenciaturas, além da participação de docentes do Ensino Superior de universidades públicas brasileiras, num movimento de FAZER-PESQUISAR COM.

A partir da escuta e do diálogo, gerado por estratégias diversas (fala, escrita, desenho, fotografia e jogos), buscamos constituir coletivamente o plano comum de produção da realidade e do conhecimento relacionado ao Projeto de Vida. Nos aproximamos de situações escolares, compreendendo-as como eventos complexos, que por isso têm vários ângulos que se atravessam, não cabendo julgamentos binários, lineares e estáticos como geralmente os desenhamos. “Acolher o outro pressupõe de fato um deslocamento de si mesmo” (Opipari; Timbert, 2020, p. 252).

Sendo assim, as questões éticas foram encaradas na perspectiva da confiança, mas também na assinatura dos termos aprovados pelo comitê de ética em pesquisa com seres humanos da universidade, visando a criação de condições para a invenção coletiva, a circulação da palavra e a partilha de sentidos. Tais opções envolveram permanentemente a possibilidade de colocação de questões e a abertura aos efeitos dos encontros, produzindo, com isso, pontos de conexão e aumento na potência de agir. Afinal, “a pesquisa cartográfica opera confiando na potência dos encontros estabelecidos no processo de pesquisa” (Sade; Ferraz; Rocha, 2020, p. 294).

Nas conversas remotas que tivemos – com duração média de duas horas e sempre com mais de 15 participantes (entre discentes, docentes, pesquisadoras e pesquisadores), todos/as residentes e atuantes nas instituições públicas da Paraíba, utilizando a plataforma virtual de interação *Google Meet* e com periodicidade quinzenal –, transformamos a experiência com o Projeto de Vida a partir da com-posição de sentidos relacionados ao “como?”, “o quê?”, “onde” e “quando”. Em tal perspectiva, tomamos o entre/meio como lugar de trabalho – para dar espaço ao que não é esperado ou sabido – e os obstáculos enquanto condição – ao invés de condicionante –, na busca por implicação ao invés de explicação (Eugênio; Fiadeiro, 2016). Com a autorização coletiva, os encontros foram gravados em áudio e vídeo, para fins de acompanhamento, avaliação e pesquisa dos processos experimentados, o que se materializa neste artigo.

A cartografia inventiva, como metodologia de nosso projeto e deste artigo, não se limitou a um mapeamento estático de um fenômeno educacional, mas buscou atuar na produção de compreensões e possibilidades no contexto do Projeto de Vida. Inspirada na filosofia da diferença de Deleuze e Guattari (2011a; 2011b; 2012a; 2012b; 2012c), a cartografia aqui realizada é um processo ativo e em constante movimento, que desafia a representação tradicional da realidade e foca na construção de sentidos a partir das múltiplas vozes e vivências envolvidas. O Projeto de Vida, dentro desse enfoque, não foi apenas um objeto de análise, mas um território de encontros e de disputas entre subjetividades, em que a criação de novas linhas de fuga se torna possível.

Na prática, a cartografia operou como uma estratégia de escuta e intervenção. As conversas com docentes, estudantes, gestoras e gestores permitiram que múltiplos pontos fossem articulados, desenhando um campo complexo das tensões e contradições que emergiam na implementação do Projeto de Vida. Ao nos afastarmos de uma análise que busca conclusões definitivas, a cartografia permitiu observar como as subjetividades são moldadas e como se dá o processo de controle e de normatização no currículo escolar. Mais do que uma análise binária de certo ou errado, a cartografia nos permitiu visualizar os fluxos e as intensidades que atravessam as práticas educativas na escola, identificando tanto as forças de captura do neoliberalismo quanto as resistências que emergem das práticas cotidianas.

Por meio da cartografia, foi possível também identificar as diferentes formas como o Projeto de Vida age na formação das subjetividades. Em consonância com a racionalidade neoliberal, conforme Macedo e Silva (2020), essa disciplina escolar frequentemente direciona estudantes a internalizarem o discurso do autoemprego e da autorresponsabilização, incentivando a competitividade e a meritocracia. Ao mapearmos as experiências das pessoas envolvidas, evidenciamos também a resistência dos corpos dissidentes e a emergência de práticas alternativas que buscam criar novas subjetividades, afastadas dos moldes cis-heteronormativos-patriarcais-neoconservadores. A cartografia, assim, funcionou como uma possibilidade que não apenas mapeia, mas que intervém, abrindo caminho para a criação de novos mundos possíveis dentro e fora da escola.

Quanto à análise do que foi produzido, fizemos coletivamente – e durante os encontros – a exploração das forças, dos fluxos e das intensidades que atravessavam as práticas educacionais e a subjetivação pelo Projeto de Vida, o que derivou na constituição de conexões rizomáticas². A cartografia não buscou uma representação linear ou estática da realidade; ao contrário, operou como um processo dinâmico, em que contradições, atravessamentos e resistências emergiram como elementos centrais para a compreensão do fenômeno. Assim, a análise foi conduzida nas rodas de conversa, nas interações com estudantes, docentes, gestoras e gestores, e nas práticas pedagógicas observadas.

O primeiro passo da análise foi a identificação dos discursos e práticas que sustentavam a implementação do Projeto de Vida e como estes dialogavam com as lógicas neoliberais e neoconservadoras. Com base em autores como Foucault, que discute o poder disciplinar (1987) e a biopolítica (2020), e Judith Butler (2020), com sua teoria da performatividade de gênero, problematizamos como o Projeto de Vida molda e normatiza subjetividades, promovendo uma ideia de protagonismo alinhado exclusivamente às demandas do mercado e à individualização. Evidenciamos como esses discursos, ao invisibilizarem as dissidências, reforçaram uma subjetividade tida como padrão, excluindo as vidas e trajetórias dos corpos que ousam outras performatividades.

Para identificar as conexões rizomáticas emergentes, realizamos rodas de conversa com as vozes envolvidas e, assim, as experiências relatadas foram mapeadas de forma coletiva. Tais conversas foram se organizando em torno de temas como o impacto do Projeto de Vida nas subjetividades, a normatização dos corpos e as resistências ao protagonismo neoliberal. A escuta sensível e a troca horizontal de perspectivas permitiram que questões latentes se conectassem e que surgissem linhas de fuga, formando redes rizomáticas que revelaram a multiplicidade de sentidos e tensões no campo educacional. A análise dos discursos emergentes, combinada à discussão das práticas pedagógicas, possibilitou a identificação de seis possíveis conexões que sintetizam as forças em jogo no processo de implementação do Projeto de Vida. A cartografia dessas conexões foi construída à medida que as narrativas foram se entrelaçando, dando forma a uma compreensão rizomática e dinâmica da realidade escolar.

² O conceito de rizoma, conforme discutido por Deleuze e Guattari (2011a), é fundamental para entender a dinâmica da cartografia inventiva utilizada neste artigo. O rizoma, caracterizado por sua estrutura não hierárquica e multiplicidade de conexões, serve como uma metáfora para o processo de mapeamento de subjetividades, tensões e resistências que emergem no campo educacional a partir do Projeto de Vida. Na cartografia, o rizoma permite visualizar as diferentes forças que se conectam e se entrelaçam de forma imprevisível, sem seguir uma linha linear de causalidade ou controle. Ao traçar essas conexões rizomáticas, a cartografia inventiva opera não para representar uma realidade fixa, mas para evidenciar as multiplicidades de práticas e discursos que coexistem, desestabilizando a normatização imposta pelo currículo. Assim, o rizoma e a cartografia, juntos, permitem uma análise fluida e em constante movimento, abrindo espaço para novas possibilidades de subjetivação e práticas educativas.

Por fim, a análise cartográfica também destacou as continuidades e linhas de fuga, sinalizando para as práticas de resistência que emergiram nos encontros educacionais. Por meio das experiências compartilhadas nas conversas, mapeamos como docentes, estudantes, gestoras e gestores lidavam com as tensões existentes entre o controle neoliberal imposto e as alternativas pedagógicas que buscavam valorizar a diversidade e a coletividade. Essas linhas de fuga foram fundamentais para pensar outras práticas curriculares que desafiem a normatização e abram espaço para a criação de outros modos de subjetivação, focados na liberdade, na solidariedade e no reconhecimento das múltiplas formas de existir.

Que Projeto de Vida é esse?

Na problematização do Projeto de Vida como elemento curricular, cuja inclusão no Novo Ensino Médio tem dividido opiniões e gerado diálogos intensos e necessários, não buscamos a descrição linear ou a simplificação dos conflitos; ao contrário, reconhecemos que a riqueza do processo está na complexidade dos encontros e na multiplicidade das perspectivas (Deleuze; Guattari, 2012b). Dessa forma, quando nos deparamos com as críticas ao Projeto de Vida enquanto máquina neoliberal, nosso papel não foi o de rejeitar as vozes dissidentes, mas de dar a elas espaço para que se desdobrassem e pudessem coexistir com outras visões e experiências.

Ao implementar o Projeto de Vida como disciplina obrigatória, o Novo Ensino Médio reforça uma visão específica de sujeito: aquele que é protagonista de si mesmo, que deve gerir sua própria vida como uma empresa, sempre buscando o desempenho máximo, sempre disponível para se adaptar. Esse sujeito é o que Byung-Chul Han (2017) descreve como pertencente à “sociedade do cansaço” – um indivíduo que internalizou a lógica do “eu posso” como uma exigência constante, levando-o à exaustão e a outros tipos de violência contra a juventude.

Ao observarmos o Projeto de Vida como um elemento constituinte do currículo do Novo Ensino Médio, notamos, a partir das conversas, como sua implementação – sem o devido diálogo e sem um suporte consistente – contribuiu para que ele se tornasse um espaço de confusão e, em alguns casos, de angústia para estudantes, professoras e professores. O currículo, sob a égide neoliberal, passou a ser pensado não mais como um espaço de formação crítica e integral, mas como uma estratégia para moldar indivíduos que se ajustem às demandas do mercado.

O conceito de “empreendedor de si”, tão caro ao neoliberalismo, tornou-se uma lente pela qual estudantes passaram a se enxergar, carregando consigo a crença de que o fracasso seria unicamente fruto de sua falta de empenho; e não de uma série de fatores, que incluem a desigualdade social e a precarização das condições de vida. Por esse motivo, alguns abraçavam a proposta do Projeto de Vida como uma oportunidade para explorar suas aspirações pessoais e delinear caminhos – inclusive por influência das relações amigáveis com docentes da escola, que se aventuravam a lecionar a disciplina (a propósito, todo o corpo docente argumentou não ter formação acadêmica e profissional para atuar no referido componente curricular, mas aceitou o desafio pela necessidade de completar as suas cargas horárias). Outros/as estudantes, porém, a viam como uma imposição desnecessária, que se sobrepunha às disciplinas clássicas e, por esse motivo, negligenciava a formação de conhecimentos específicos, fundamentais para o desenvolvimento acadêmico. Como exemplo, uma estudante disse que queria “[...] aprender mais geografia do que ‘tá’ perdendo tempo com Projeto de Vida, que parece ser um *coach* das redes sociais na escola. Só besteira!”.

Ao longo das conversas, fomos percebendo que o “projetar” faz parte da condição humana – nós projetamos, sonhamos, imaginamos futuros possíveis. Mas, para que o Projeto de Vida seja realmente emancipador, ele precisa ser construído a partir do coletivo, respeitando as singularidades de cada sujeito, suas histórias, seus desejos. Entendemos, com isso, que não podemos mais aceitar que a

educação seja reduzida a uma preparação para o mercado; precisamos de uma educação que seja uma preparação para a vida – uma vida que valha a pena ser vivida, em sua complexidade, em seus encontros, em suas diferenças.

Nos encontros que realizamos, conseguimos observar como as diferentes perspectivas se articulavam, como o corpo estudantil resistia ou se apropriava do Projeto de Vida de maneiras diversas. Para uma parte, a disciplina se transformava em um espaço de frustração, em que o fracasso parecia inevitável diante das expectativas irreais que lhes eram impostas. Para outra, havia uma tentativa de subverter a proposta, de usar o espaço para expressar desejos e sonhos que não se alinhavam ao que o sistema esperava deles/as. Esse movimento de resistência é fundamental, pois revela que, mesmo em um contexto de controle e de gestão neoliberal, há espaços para a criação, para o devir, para a invenção de outras formas de ser.

Os/as docentes da Educação Básica envolvidos/as nessa trama de sentidos também trouxeram visões díspares, que se mostraram tanto críticas quanto afirmativas ao modelo. Alguns viam o Projeto de Vida como uma possibilidade transformadora, uma abertura para que estudantes pudessem explorar suas singularidades e seus sonhos de maneira mais profunda. Outros/as, entretanto, denunciaram a disciplina como uma ferramenta de controle, articulada com as estratégias de governo do neoliberalismo (Dutra-Pereira; Tinôco, 2025; Santos; Tinôco; Dutra-Pereira, 2024; Silva; Dutra-Pereira; Tinôco, 2023; Dutra-Pereira; Tinôco, 2022; Silva; Santos; Tinôco; Dutra-Pereira, 2021), que transforma o campo da educação em uma máquina de captura de subjetividades. Neste segundo caso, a crítica à formação de um sujeito neoliberal estava fortemente presente; professoras e professores questionavam a redução do papel educacional a um mecanismo que privilegia o sucesso individual e responsabiliza exclusivamente o/a estudante pelo fracasso, sem considerar as redes sociais e institucionais em que se inserem. Assim, a partir do que conversamos, o Projeto de Vida se configura como um espaço ambíguo: ao mesmo tempo em que promete autonomia e empoderamento, coloca sobre os ombros de jovens a responsabilidade absoluta por seus destinos, desconsiderando as condições estruturais que limitam suas possibilidades.

Docentes trouxeram ainda uma crítica contundente ao Projeto de Vida enquanto política pública educacional. Para uma parte, a inclusão dessa disciplina no currículo se apresentava como uma estratégia de governo das condutas juvenis, em que estudantes foram incentivados a assumir a responsabilidade por seu próprio sucesso ou fracasso, desconsiderando as condições estruturais que delimitam suas possibilidades. Essa crítica não se limitava ao campo ideológico, mas se manifestava nas práticas pedagógicas cotidianas, nas quais professoras e professores buscavam alternativas ao discurso do protagonismo individual. Ao invés de reforçarem a ideia de que cada estudante deve ser “empreendedor de si”, as professoras e os professores tentavam criar práticas que favorecessem o coletivo, que valorizassem as relações de interdependência e a importância de uma educação solidária.

Os encontros e rodas de conversas promovidos durante o projeto permitiram que estudantes e docentes pudessem questionar suas próprias visões sobre o que significa ter um Projeto de Vida no currículo do Ensino Médio. Muitos perceberam que suas aspirações não cabiam no formato padronizado proposto; que suas vidas, suas esperanças, suas formas de ser e estar no mundo não poderiam ser moldadas por um currículo que se destina a criar uma mão de obra flexível e adaptável. Tais percepções refletiam a complexidade do contexto escolar, em que diferentes experiências e expectativas coexistem, muitas vezes em conflito. A falta de um livro didático aprovado pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), à época, ainda tornava a disciplina mais instável, reforçando a ideia de que ela era um experimento mal planejado, um campo de incertezas que gerava mais ansiedade do que reflexão.

Outro aspecto levantado por participantes foi a ideia de protagonismo juvenil como um imperativo. “O Projeto de Vida, tal como implementado, muitas vezes transforma o protagonismo em um fardo, onde os/as estudantes devem ser protagonistas não de suas vidas, mas de um roteiro já preestabelecido, que se ajusta às expectativas do mercado”, disse uma professora. Apesar de não utilizarem veementemente o termo, Deleuze e Guattari (2012b) nos convidam a pensar em protagonismos que não sejam uma carga, mas que possam ser uma abertura para a criação — uma forma de expressar o que cada um tem de singular, de irreduzível, de múltiplo. Dessa forma, o protagonismo juvenil não precisa ser uma responsabilidade solitária e individual, mas pode ser compreendido como uma participação ativa na construção de um coletivo.

Quanto mais conversávamos, mais íamos nos constituindo e sendo atravessados por forças que se opunham, contestavam, reconfiguravam. A lógica neoliberal, com seus discursos de empreendedorismo e protagonismo, encontrou resistências ferozes, tanto por parte de professoras e professores — que compreendiam o papel formativo da escola como espaço de emancipação coletiva — quanto de estudantes — que sentiam o peso de um currículo que traz a obrigação de se adaptar às expectativas do mercado, desconsiderando suas realidades cotidianas.

Enquanto cartógrafas e cartógrafos do Ensino Médio, nossa tarefa foi a de acompanhar esses movimentos, criando espaços de escuta e de diálogo em que essas questões pudessem ser colocadas e problematizadas de maneira coletiva. Neste cenário, as rodas de conversa, as práticas pedagógicas e os encontros virtuais se tornaram territórios de criação, nos quais tentamos, em conjunto, reimaginar o que poderia ser o Projeto de Vida, pois, a partir de uma perspectiva das filosofias da diferença, não buscávamos homogeneizar as opiniões ou chegar a um consenso. Em vez disso, aceitávamos o caráter múltiplo, conforme Deleuze e Guattari (2011a, 2011b), dessas discussões, que se expandiam em várias direções, criando conexões inesperadas e dando origem a novas possibilidades de ser e de aprender na escola.

A cartografia inventiva que empreendemos buscava aquilo que Deleuze e Guattari chamam de “linhas de fuga” — forças que escapam, que se desviam da norma, que criam formas de existência. Ao cartografar o Projeto de Vida, fomos além da mera crítica às suas limitações; buscamos as brechas, os espaços em que outras formas de subjetivação poderiam emergir, em que o protagonismo não fosse um fardo individual, mas uma criação coletiva. Nesse contexto, a ideia de “cartografar” o Projeto de Vida não se trata de mapear o que já está dado, mas de traçar linhas que abram novas possibilidades.

A crítica à lógica do protagonismo individual nos levou a pensar em outras formas de protagonismo, que não fossem excludentes ou competitivas, que não seja apenas de ajuste ao mercado, mas que possa ser um espaço de criação e de experimentação. Para isso, era fundamental que ele fosse ressignificado, que fosse apropriado pelas comunidades escolares de maneira que fizesse sentido para suas realidades. Inspirados pela filosofia da diferença, entendemos que o protagonismo poderia ser uma criação conjunta de sentidos, no qual cada um contribuiria com sua singularidade. Dessa forma, o protagonismo juvenil que buscaríamos incentivar seria aquele que se dá no encontro com o outro, na colaboração, no apoio mútuo. Não se tratava de criar sujeitos autossuficientes, mas de fomentar redes de cuidado e de solidariedade, em que o sucesso de uma pessoa é o sucesso de todas.

Defendemos, assim, que ao invés de um currículo que impõe objetivos e metas a serem alcançados, precisamos de um currículo que se construa no encontro, no diálogo, na escuta. Desse modo, o Projeto de Vida deve ser um espaço no qual estudantes possam se perguntar sobre o que desejam, sobre quais são suas potências, sem que isso esteja exclusivamente vinculado ao lucro e à produtividade, mas antes a uma lógica de vida, de relação, de comunidade.

Por esse motivo, em nossas intervenções emergiu a compreensão de que o sucesso estudantil, quando construído de forma coletiva, reverbera de maneira mais potente. A prática de responsabilizar

estudantes pelo seu fracasso, uma prática individualizante e excludente, foi contestada por meio da construção de novas práticas pedagógicas que, ao invés de isolarem o sujeito, o inserem em redes de apoio e solidariedade. Assim, a perspectiva do “fazer-pesquisar-com”, em nosso projeto, foi se consolidando como um gesto ético e político, um contraponto à racionalidade neoliberal que permeia o Projeto de Vida.

Ao valorizarmos e ampliarmos as vozes de docentes, estudantes, pesquisadoras e pesquisadores, neste imbricamento da relação com *escolasuniversidadeescolas*, pudemos perceber que o Projeto de Vida, tal como implementado, carrega em si tanto potencialidades quanto riscos. Ele pode ser um dispositivo de controle, de normalização, de produção de subjetividades exaustas, mas também pode ser um espaço de resistência, de criação, de invenção de outros modos de existir. Por esses motivos, os resultados de nosso projeto não se encerraram em respostas definitivas e/ou com a sua conclusão, mas com um convite a continuar a perguntar, a continuar a cartografar, a continuar a criar.

Ao cartografarmos o Projeto de Vida, não buscamos apenas identificar suas falhas ou apontar seus erros. Nosso objetivo foi, antes, abrir espaço para o novo, para o inesperado, para aquilo que não se encaixa nas normas estabelecidas. A educação, enquanto prática cartográfica, é um convite à invenção, à criação de mundos onde possamos viver com orgulho de quem somos, de nossas diferenças, de nossos encontros. É, sobretudo, um convite a resistir ao cansaço, a encontrar na coletividade a força para continuarmos a criar, a sonhar, a existir; mesmo que ainda tenhamos que expor o neoconservadorismo que está enraizado no Projeto de Vida, que não avança na produção de vida, conforme abordaremos a seguir.

A constituição de conexões rizomáticas sobre o Projeto de Vida

Utilizar o conceito de rizoma, como uma metáfora para a multiplicidade e a interconexão das experiências e subjetividades envolvidas no Projeto de Vida, nos ajudou a visualizar as diversas forças que atravessam o campo educacional, sobretudo na reforma do Novo Ensino Médio, criando pontos de tensão, resistência e criação sobre o Projeto de Vida. Para isso, partimos do entendimento de que o rizoma não possui um centro fixo ou hierarquia, mas cresce em várias direções, formando redes complexas e imprevisíveis,

A partir da com-posição geradas em nossas conversas, mapeamos seis conexões rizomáticas que emergiram durante o processo: Subjetividade e a Sociedade do Cansaço; Críticas ao Projeto de Vida como Dispositivo Neoliberal; Experiências de Estudantes e Tensão Curricular; Cartografia Inventiva e Resistência às Práticas Neoliberais; Ressignificação do Projeto de Vida e a Ética do Encontro; e Educação como Criação e Reinvenção Coletiva. Tais conexões rizomáticas foram traçadas ao longo de nossas intervenções, revelando a complexidade do campo educacional e as possibilidades de transformação, conforme descreveremos a seguir.

1. Subjetividade e a Sociedade do Cansaço

Ao implementar o Projeto de Vida como disciplina obrigatória, o Novo Ensino Médio reforça a criação de uma subjetividade neoliberal, centrada na ideia de que cada estudante deve ser protagonista de sua própria trajetória, responsável pelo sucesso e pelo fracasso. Essa imposição da responsabilidade individual desconsidera as condições estruturais que limitam as possibilidades dos/as jovens, tornando-os/as empreendedores de si mesmos dentro de uma lógica que produz exaustão, solidão e sentimentos de inadequação. O Projeto de Vida, ao prometer autonomia e empoderamento, coloca sobre os ombros de jovens o peso de um fracasso que é visto como exclusivamente pessoal, ignorando as redes sociais e institucionais que compõem a realidade educacional.

Os resultados evidenciam a existência de um campo de tensões produtivas que emerge quando docentes, pesquisadoras, pesquisadores e estudantes se deparam com essa lógica neoliberal. Para as pesquisadoras e os pesquisadores envolvidos, o Projeto de Vida aparece como uma máquina que induz ao protagonismo individualista, contribuindo para a formação de subjektividades que devem se adequar ao mercado e às expectativas do desempenho. A perspectiva neoliberal, com seu discurso de empreendedorismo e autorresponsabilização, é criticada pela maneira como molda os sujeitos educacionais, reduzindo a formação humana a um mecanismo que privilegia a adaptação individual às demandas mercadológicas, desprezando a formação social, coletiva e solidária.

2. Críticas ao Projeto de Vida como Dispositivo Neoliberal

Entre docentes da Educação Básica, as opiniões se dividem: há aqueles que veem o projeto de vida como uma oportunidade para incentivar os estudantes a explorar suas ambições, mas também há os que o percebem como um dispositivo de controle neoliberal, alinhado às estratégias de governo das condutas juvenis. A inclusão do projeto de vida no currículo é vista, pela maioria, como uma tentativa de moldar estudantes de Ensino Médio para que atendam às demandas do mercado de trabalho, promovendo uma formação alinhada ao modelo neoliberal. Nesse cenário, conceitos como empreendedorismo e protagonismo são utilizados como categorias que orientam o currículo, produzindo uma subjektividade ajustada às exigências da sociedade contemporânea.

Docentes que criticam a disciplina apontaram que a prática de responsabilizar estudantes pelo próprio sucesso ou fracasso resulta em uma exclusão que ignora a realidade coletiva e sistêmica das dificuldades enfrentadas. Ao fazer com que estudantes internalizem essa lógica de responsabilização, a disciplina se transforma em um espaço de opressão, que retira do contexto educacional a dimensão coletiva do aprendizado e da formação humana. A disciplina, ao ser implementada sem passar pelo crivo de especialistas, pesquisadoras e pesquisadores da Educação Básica, reforça a precariedade de sua legitimidade e desconsidera a importância de um currículo planejado e articulado com as demais disciplinas.

3. Experiências de Estudantes e Tensão Curricular

Estudantes do Ensino Médio também se posicionaram de maneira diversa em relação ao Projeto de Vida. Para alguns/mas, a disciplina representava uma oportunidade de explorar suas trajetórias e refletir sobre o futuro, mas, para outros/as, a proposta parecia desconexa de suas realidades, uma imposição sem sentido prático, que não considerava suas condições de vida e os desafios concretos que enfrentam. A falta de um livro didático legitimado pelo PNLD – no início de sua implementação – e a implementação precipitada da disciplina contribuíram para que ela se tornasse um elemento caótico dentro do currículo, gerando inseguranças e sentimentos de inadequação.

A inserção do Projeto de Vida enquanto um componente curricular sem diálogo prévio ou suporte adequado fez com que muitos/as estudantes percebessem a disciplina como um campo de incertezas, sem a solidez necessária para proporcionar uma reflexão genuína sobre suas vidas e seus sonhos. Essa instabilidade gerava ansiedade e, em muitos casos, afastava os/as estudantes da possibilidade de uma experiência educativa. Ao mesmo tempo, alguns/as estudantes tentavam subverter a proposta, utilizando o espaço da disciplina para expressar desejos e aspirações que não se alinhavam ao discurso oficial, revelando, assim, a presença de linhas de fuga e de resistências criativas que emergiam em meio ao controle (Deleuze; Guattari, 2011a, 2011b).

4. Cartografia Inventiva e Resistência às Práticas Neoliberais

A cartografia inventiva utilizada no projeto foi essencial para lidar com a complexidade dos encontros e das experiências vivenciadas. Como método de pesquisa-intervenção, a cartografia não se contenta em reproduzir o que está dado, mas busca a criação de novos sentidos e territórios de expressão. Ao cartografar o Projeto de Vida, procuramos desestabilizar a lógica neoliberal, criando espaços para que outras formas de subjetivação pudessem emergir. Não se tratava de categorizar as opiniões como favoráveis ou contrárias, mas de criar territórios de expressão, nos quais todas as vozes pudessem ser escutadas e onde as divergências pudessem ser acolhidas.

Ao conversarmos com/sobre as práticas de docentes, vimos que a maioria buscou alternativas ao protagonismo individual preconizado pelo Projeto de Vida, propondo práticas pedagógicas que valorizavam o coletivo e as relações de interdependência. A cartografia que empreendemos foi uma estratégia de pesquisa que visava ao “fazer-pesquisar-com”, criando redes de apoio e coletivos de ação. Assim, o protagonismo juvenil que buscamos fomentar não era aquele que pesa sobre os ombros do indivíduo, mas que é construído no encontro, na solidariedade e na criação coletiva.

5. Ressignificação do Projeto de Vida e a Ética do Encontro

As conversas realizadas durante o nosso projeto revelaram a necessidade urgente de ressignificar o Projeto de Vida como dispositivo educacional. Ao invés de ser um mecanismo de ajuste às expectativas do mercado, ele deve ser um espaço de criação, de experimentação e de questionamento dos próprios desejos e aspirações. O Projeto de Vida não pode ser reduzido a um roteiro de metas e objetivos a serem alcançados para atender competências e habilidades da BNCC, mas deve abrir caminho para o inesperado, para o *dever*, para a construção de um futuro que não se limite às métricas do sucesso neoliberal.

Inspirados pela filosofia da diferença, compreendemos que o protagonismo não precisa ser solitário ou competitivo. Pelo contrário, deve ser uma prática de criação conjunta, em que cada pessoa possa contribuir com sua singularidade. Nessa perspectiva, o sucesso do/a estudante não é fruto apenas de sua dedicação individual, mas de um esforço coletivo, em que docentes, gestoras, gestores e colegas trabalham em conjunto para proporcionar uma educação que respeite as diferenças e acolha as fragilidades.

6. Educação como Criação e Reinvenção Coletiva

Entendemos que as conversas do projeto não se traduzem em respostas definitivas ou em estatísticas, mas em uma prática contínua de abertura ao novo, de resistência ao dado e de criação de sentidos. A cartografia inventiva foi, para nós, não apenas uma metodologia de pesquisa, mas uma ética, uma maneira de nos posicionarmos no mundo e de escutarmos o outro, frente à postura de uma política curricular que endossa e homogeneiza subjetividades. Ao longo do projeto, procuramos não apenas criticar o Projeto de Vida enquanto dispositivo de controle, mas abrir espaço para a invenção de outras possibilidades, para a criação de um currículo que seja um convite ao encontro, à liberdade e ao orgulho de quem somos.

Por meio da cartografia, pudemos imaginar mundos outros, em que o currículo não seja apenas um espaço para o controle, mas uma oportunidade de viver com intensidade e de compartilhar experiências. Nesse processo, a educação se transforma em um espaço de invenção, no qual cada encontro é uma possibilidade de transformação, e cada diferença é uma potência a ser cultivada. A criação de um mapa aberto, em que cada linha representa uma nova possibilidade de travessia, é, assim, o maior resultado deste projeto: um convite à liberdade, ao encontro e à criação de formas de viver e aprender juntos que nos permitam existir em toda a nossa complexidade.

Considerações finais

Neste artigo, convidamos a refletir sobre os caminhos percorridos e os desafios enfrentados no desenvolvimento de um projeto, que se propôs a investigar e problematizar o Projeto de Vida como componente do Novo Ensino Médio. Nosso objetivo inicial era promover a atualização e o fortalecimento curricular dos cursos de licenciatura, por meio da cartografia inventiva do Projeto de Vida, contribuindo, assim, para a formação inicial de professoras e professores, e a compreensão crítica de políticas educacionais que têm sido impostas. Neste processo, procuramos não apenas entender como o Projeto de Vida tem sido implementado nas escolas, mas também abrir espaço para uma crítica mais profunda ao modelo de subjetivação que ele propõe.

O Novo Ensino Médio, ao incorporar o projeto de vida como eixo fundamental, parece operar uma morte da subjetividade ao direcionar estudantes para uma prática de autoempreendimento. Ao transformar o currículo escolar em uma ferramenta de gestão individual, a reforma do Ensino Médio coloca o protagonismo juvenil como um fardo que cada estudante deve carregar sozinho/a, enfatizando o sucesso como resultado da capacidade de se adaptar e responder às exigências do mercado. Essa lógica, alinhada à racionalidade neoliberal, ignora as singularidades de estudantes e transforma a experiência educativa em um processo de adequação, apagando as diferenças e anulando a potencialidade de uma formação crítica e coletiva.

Nossa crítica ao Novo Ensino Médio, portanto, não se restringe às limitações estruturais ou à falta de suporte adequado para a implementação do projeto de vida, mas se dirige à própria essência do que ele representa: a assunção do neoliberalismo na formação das subjetividades. Ao incitar o/a estudante a ser “empreendedor de si”, a educação passa a operar como uma fábrica de subjetividades produtivas, moldando jovens para atenderem às demandas do mercado de trabalho, enquanto desvaloriza e exclui conhecimentos considerados “não rentáveis”. Dessa forma, a escola deixa de ser um espaço de resistência e transformação e passa a reproduzir as lógicas de controle e docilização de corpos em dissidências que sustentam o capitalismo contemporâneo.

Apesar dos desafios e dos impasses enfrentados, este projeto reafirma nossa aposta em um outro Ensino Médio possível, em que a educação não seja reduzida ao desenvolvimento de habilidades úteis ao mercado, mas sim ao cultivo de subjetividades que possam sonhar, criar e resistir. Continuaremos a buscar, junto aos/às docentes, estudantes, pesquisadoras e pesquisadores, outras formas de ser e de existir na educação, construindo práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças e que valorizem a solidariedade, a cooperação e o coletivo. Queremos um Ensino Médio que seja um espaço de criação, onde cada estudante possa se sentir pertencente e possa desenvolver suas potencialidades de maneira livre e autêntica. Onde vozes sejam ampliadas.

Nesse sentido, nossa cartografia não buscou um destino, mas sim a criação de um mapa em aberto, no qual cada linha representa não um ponto de chegada, mas uma possibilidade de travessia. Por meio desse processo, fomos capazes de imaginar outros mundos possíveis, mundos em que o currículo não seja uma ferramenta de controle, mas um convite à liberdade, ao orgulho das próprias diferenças, ao encontro com o outro e com o que há de imprevisível e potente na experiência educativa.

Como podemos imaginar e construir uma educação que não seja um instrumento de adaptação ao mercado, mas uma prática de liberdade, de criação e de resistência? Se o Projeto de Vida se apresenta hoje como um dispositivo de controle, podemos ressignificá-lo e transformá-lo em uma prática de emancipação, em um espaço onde possamos sonhar outros mundos possíveis? É possível educar sem submeter? São as apostas cartográficas para o devir.

Referências

- ARAÚJO, Ulisses; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. *Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais*. São Paulo: Summus, 2020. (Coleção Novas Arquiteturas Pedagógicas, v. 6).
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso: em 17 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. 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. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390>. Acesso em 09 out. 2024.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 20. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- DAMON, William. *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. trad. Jacqueline Valpassos. São Paulo: Summus, 2009.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. (vol. III). 2. ed., São Paulo: Editora 34, 2012a.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (vol. IV). 2. ed., São Paulo: Editora 34, 2012b.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. (vol. V). 2. ed., São Paulo: Editora 34, 2012c.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. (vol. I). 2. ed., Rio de Janeiro: Editora 34, 2011a.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. (vol. 2). 2. ed., Rio de Janeiro: Editora 34, 2011b.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 8. ed., São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2003.
- DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic; TINÔCO, Saimonton. #BNCC: carta aberta sobre políticas educacionais e e-narrativas no Twitter. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 15, n. 2, p. 1–7, 2022.

- DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic; TINÓCO, Saimonton.. “Eu vou falar de nós ganhando...”: confabulando outros currículosvidas para juventudes LGBTQIAPN^b+ nômadesdissidentes em gênerosexualidades à flor da pele. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 18, p. 1/e?23892-22, 2025.
- EUGÊNIO, Fernanda; FLAIDEIRO, João. Jogo das perguntas: o modo operativo “AND” e o viver juntos sem ideias. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2016. (vol. 2). p. 285-306.
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. 10. ed., Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. Trad. Bruno Mações. Coimbra: Edições 70, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- HAN, Byung-Chul. *Sociedade do Cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- LIMA, Iana Gomes; GOLBSPAN, Ricardo Boklis; SANTOS, Gaziella Souza dos. *Mapeando o conservadorismo na política educacional brasileira*. *Educar em Revista*, v. 38, 2022.
- MACEDO; Elizabeth Fernandes de; SILVA, Marlon Silveira da. *A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio: felicidade como projeto de vida*. *Revista Educação Especial*, vol. 35, 2022.
- OPIPARI, Carmen; TIMBERT, Sylvie. Cartografia imaginada da Mangueira. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2016. (vol. 2). p. 238-259.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2020.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2016. (vol. 2).
- RODRIGUES, Adriege; RODRIGUES ARAÚJO COSTA, Regina Alice; DA SILVA RODRIGUES, Ana Cláudia. “Promover o discurso do empreendedor de si”: sentidos e significados atribuídos pelos professores ao componente curricular Projeto de vida. *Revista Ponto de Vista*, v. 13, n. 2, p. 01–21, 2024.
- RODRIGUES; Ana Cláudia da Silva; ALVES, Miriam Fábila; SÜSSEKIND, Maria Luiza. “Tem mais presença em mim o que me falta”: a política para o novo ensino médio e o cotidiano de três escolas públicas da rede estadual da Paraíba. *Educação: Teoria e Prática*, v. 34, 2024.
- SADE, Christian; FERRAZ, Gustavo Cruz; ROCHA, Jerusa Machado. O ethos da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2016. (vol. 2). p. 66-91.

SANTOS; Karine Francisca dos; TINÔCO, Saimonton; DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic. Um vírus... Um projeto... Algumas Cartas... sobre a formação de bolsistas na pandemia. *Revista Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 67, 2024.

SILVA, Diego; DUTRA-PEREIRA, Franklin; TINÔCO, Saimonton. Epístola sobre liberdade em tempos de BNCC e Reforma do Ensino Médio. *ClimaCom – Ciência. Vida. Educação.[online]*, Campinas, ano 10, n. 24., maio. 2023

SILVA, Thamyres Ribeiro da. *Escola Cidadã Integral Técnica: atores, sujeitos, influências e a atuação da política em uma Escola localizada no Brejo Paraibano*. 2022. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

SILVA; Thamyres Ribeiro da; SANTOS, Maria Beatriz da Silva Santos; TINÔCO, Saimonton; DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic. PROJETO DE VIDA (?): influências e implicações no contexto paraibano. In: RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva Rodrigues et al. (Org.). *Políticas curriculares e as inovações (neo)conservadoras: (trans)bordamentos, desafios e ressignificações*. Campinas: Mercado de Letras, 2021, v. 1, p. 261-276.

VICENTIN, Marcelo; SILVEIRA, Carlos Roberto da. *Projeto de vida do programa ensino integral: protagonismo neoliberal*. *Interedu*, n. 5, v. II, dez./21. p. 11-39.

RECEBIDO: 31/10/2024
APROVADO: 03/01/2025
PUBLICADO: 18/03/2025

RECEIVED: 10/31/2024
APPROVED: 01/03/2025
PUBLISHED: 03/18/2025