

***Différance e contingência na política curricular de Ensino Médio de Mato Grosso: a positividade falida do Projeto de Vida na formação para o autoconhecimento***

***Différance and contingency in the high school curricular policy in Mato Grosso: the failed positivity of the Life Project in the training for self-knowledge***

***Différance y contingencia en la política curricular del bachillerato en Mato Grosso: la positividad fallida del Proyecto de Vida en la formación para el autoconocimiento***

Érika Virgílio Rodrigues da Cunha<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-6648-5261>

Leidiane Francisca de Oliveira<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-6164-3964>

Tiago Rodrigues Castro<sup>3</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-5916-5526>

<sup>1</sup> Universidade Federal de Rondonópolis, Rondonópolis, Mato Grosso – Brasil. E-mail: erikavrcunha@gmail.com.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Rondonópolis, Rondonópolis, Mato Grosso – Brasil. E-mail: prof.leidiane@gmail.com.

<sup>3</sup> Universidade Federal de Rondonópolis, Rondonópolis, Mato Grosso – Brasil. E-mail: tiago.rodriigues@gmail.com.

## **Resumo**

Em atenção à proposta ensejada neste dossiê, aproximamos as noções de *différance* e de *contingência*, tal como pensadas, respectivamente, por Jacques Derrida e Ernesto Laclau, com o objetivo de des-sedimentar sentidos de Projeto de Vida esteados como incontornáveis no que se refere a formar o jovem na política curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso. Introdutoriamente, contextualizamos a pesquisa que dá corpo à discussão. Na segunda seção, ancoramos a abordagem teórica pós-estrutural à *différance* e pós-fundacional à contingência. A política é problematizada na terceira seção com a leitura do Manual do Professor e da Live Boas Práticas, orientações direcionadas ao trabalho com o Projeto de Vida nas escolas de Ensino Médio de Mato Grosso. Pontuamos a *différance* e a contingência no esgarçamento do racionalismo e da fantasia de positividade na política de formação do jovem no Ensino Médio, discutindo que o educar não está relacionado nem com fundamentos racionais nem com



positividades idealizadas, mas se encontra nas práticas sociais/discursos de uma coletividade constituída na luta política, de modo que qualquer sentido de formar o jovem proposto como universal não é mais que um ato de poder cujas marcas se encontram sedimentadas. Na conclusão, defendemos uma perspectiva de política curricular radicalmente contextual em que seja considerado o *diferir* como condição inerradicável do educar.

**Palavras-chave:** Política curricular para o Ensino Médio. *Différance*. Contingência. Projeto de Vida.

### **Abstract**

*In consideration of the proposal presented in this dossier, we bring together the notions of différance and contingency, as thought respectively by Jacques Derrida and Ernesto Laclau, with the aim of de-sedimenting Life Project meanings that are considered inexorable with regard to forming the young person in the curriculum policy for high school in Mato Grosso. Introductory, we contextualize the research that informs the discussion. In the second section we anchor the post-structural theoretical approach to différance and post-foundational to contingency. The policy is problematized in the third section with the reading of the Teacher's Manual and Live Good Practices, guidelines aimed at working with the Life Project in High Schools in Mato Grosso. We highlight différance and contingency as if they undermine rationalism and the fantasy of positivity in the training policy for young people in high school, arguing that education is not related to either rational foundations or idealized positivities, but is found in social practices/ discourses of a collective constituted in the political struggle, so that any sense of forming the young person proposed as universal is nothing more than an act of power whose marks are sedimented. In conclusion, we defend a radically contextual curricular policy perspective in which deferral is considered as an ineradicable condition of education.*

**Keywords:** Curriculum policy for High school. *Différance*. Contingency. Life Project.

### **Resumen**

*Teniendo en cuenta la propuesta presentada en este dossier, reunimos las nociones de différance y contingencia, tales como pensadas, respectivamente, por Jacques Derrida y Ernesto Laclau, con el objetivo de desedimentar significados del Proyecto de Vida que se consideran inexorables en la formación de los jóvenes en la política curricular para el bachillerato en Mato Grosso. De manera introductoria, contextualizamos la investigación que informa la discusión. En la segunda sección, anclamos el enfoque teórico postestructural de la différance y posfundacional de la contingencia. La política es problematizada en la tercera sección con la lectura del Manual del Profesor y de la Live Buenas Prácticas, directrices destinadas a trabajar con el Proyecto de Vida en escuelas de bachillerato en Mato Grosso. Destacamos la différance y la contingencia como en la fragmentación del racionalismo y de la fantasía de positividad en la política de formación de jóvenes en el bachillerato, argumentando que la educación no está relacionada ni con fundamentos racionales ni con positividades idealizadas, sino que se encuentra en prácticas sociales/discursos de una colectividad constituida en la lucha política, de modo que cualquier sentido de formación del joven propuesto como universal no es más que un acto de poder cuyas huellas quedan sedimentadas. En la conclusión, defendemos una perspectiva de política curricular radicalmente contextual en la que la diferenciación se considere una condición inerradicable de la educación.*

**Palabras clave:** *Política curricular para el bachillerato. Différance. Contingencia. Proyecto de Vida.*

## 1 Situando a discussão

Vêm ganhando projeção em nossas discussões pós-estruturais sobre a teoria curricular e as políticas curriculares para a educação básica as noções de *différance*, da desconstrução de Jacques Derrida, e de contingência, da teoria do discurso de Ernesto Laclau. Tais noções marcam diferencialmente os trabalhos desses autores, que se dedicaram a pensar o pós-estruturalismo na relação com a filosofia e com a política, respectivamente, sem que um ou outro encetasse, em alguma medida, preocupações com o campo educativo.

Na teorização curricular, por sua vez, essas noções têm possibilitado interrogar a metafísica da presença como um vulto constituinte da educação moderna (da Modernidade), *grosso modo*, do logro estrutural que caracteriza a pesquisa nas ciências sociais. Trabalhos como os de Lopes (2015), Costa e Lopes (2022), Pereira e Reis (2022), entre outros, interrogam a perspectiva de fundamento último como anseio de constituir a educação/a sociedade (harmoniosamente) como totalidade, o fechamento (uma sutura do sentido em última instância) de qualquer algo no social: a identidade, o educar, ensinar e aprender, a cidadania, a democracia etc. No bojo dessa produção pós-estrutural, a discussão que abrimos busca atender ao propósito deste dossiê de *ampliar horizontes curriculares e reconstruir a educação a partir da diferença*. Trata-se de uma interpelação às tentativas de normatizar a educação que têm caracterizado as atuais políticas de currículo no Brasil.

Assim, aproximamos essas duas noções – *différance* e contingência – com o objetivo de des-sedimentar sentidos de Projeto de Vida sustentados enquanto pressupostos incontornáveis da formação do jovem na política curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso.<sup>1</sup> Nosso argumento central é o de que as possibilidades de educar não estão relacionadas com fundamentos racionais ou positivities dadas, mas se encontram nas práticas sociais/discursos de uma coletividade constituída na luta política contextual, envolvendo negociação e

---

<sup>1</sup> Essa discussão compõe o Projeto Políticas de Currículo para o Ensino Médio: Mudanças na Organização Curricular, coordenado por Alice Casimiro Lopes na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na modalidade Projeto Universal.

imprecisão, de maneira que qualquer sentido de formar o jovem proposto como universal não é mais que um ato de poder cujas marcas se encontram sedimentadas.

Nos últimos anos, o investimento no Projeto de Vida tornou-se mais intenso nas políticas curriculares em decorrência da implementação do Novo Ensino Médio via Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018a), e da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, Brasil, 2018b), acirrando a projeção de modos de subjetivar os jovens, como abordam os estudos de Lopes (2019), Macedo e Silva (2022), Silva e Oliveira (2023), entre outros.

Cabe destacar que a noção de Projeto de Vida já circulava há tempos em propostas educacionais de diferentes e diversas organizações do terceiro setor, hibridizando traços da Psicologia Positiva, da Pedagogia Afetiva, de cognitivismos, de abordagens neoliberais e conservadoras, assim como de perspectivas pragmatistas e críticas quando em associação à expressão protagonismo juvenil. O pioneirismo do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e do Instituto Ayrton Senna, nesse sentido, deu-se alinhado às recomendações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), conforme discutem Alves e Oliveira (2020), Braggio e Silva (2023). As pesquisadoras observam que, desde a década de 1990, publicações dessas organizações multilaterais internacionais e dos referidos institutos, da Fundação Lemann e do Movimento Todos pela Educação e ainda outros defendem o Projeto de Vida como um eixo curricular para o Ensino Médio. Em políticas curriculares nacionais voltadas ao Ensino Médio,<sup>2</sup> o sintagma Projeto de Vida igualmente foi reiterado, sendo prováveis como primeiras menções à expressão aquelas constantes no Parecer nº 15 do Conselho Nacional de Educação<sup>3</sup> (CNE, Brasil, 1998), tendo ganhado espaço na última atualização das DCNEM (Brasil, 2018b).

O Projeto de Vida em Mato Grosso ganha vulto reafirmando a relação entre afetividade, cognição e protagonismo juvenil (Mato Grosso, 2021b), na perspectiva das DCNEM (Brasil, 2018b) de “considerar a formação integral do estudante, contemplando seu projeto de vida e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” nas propostas curriculares. É para essa relação que buscamos dar destaque. Afetividade, cognição e protagonismo passam a

---

<sup>2</sup> Como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, Brasil, 2000), Orientações Educacionais Complementares aos PCNs (PCNEM+, Brasil, 2002), Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM, Brasil, 2006) etc., já faziam referência ao Projeto de Vida.

<sup>3</sup> Relatado por Guiomar Namó de Mello, referente às DCNEM de 1998.

ser defendidos como indissociáveis no processo de desenvolvimento (que se quer) integral dos estudantes, cabendo ao professor mediar ações pedagógicas que viabilizem o autoconhecimento de cada um dos jovens. Neste prisma, afetividade e cognição tornam-se chaves para o autoconhecimento, positivando o Projeto de Vida como instrumento capaz de conferir à formação o que faltaria ao jovem para alçar uma vida adulta plena e feliz: aptidões (habilidades socioemocionais e morais) que favorecem escolhas/decisões conscientes e responsáveis no presente e no futuro.

Na atual política nacional de Ensino Médio, além de figurar como uma das competências gerais da educação básica na BNCC (Brasil, 2018a), o Projeto de Vida foi alçado a componente (um, entre outros) da base curricular diversificada. O Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (Brasil, 2018c, p. 18) orientou as Secretarias Estaduais de Educação a destinarem uma carga horária específica no currículo do nível para o seu desenvolvimento, objetivando que os estudantes tenham a oportunidade de exercer o protagonismo juvenil. *Grosso modo*, o Projeto de Vida é significado “como uma trajetória na qual o estudante, ao conhecer a si mesmo, é capaz de se situar no mundo, reconhecer as diversas possibilidades e então elaborar um projeto para si” (Brasil, 2019, p. 4). Na política nacional, autoconhecimento, eu × outro, planejamento e preparação para o mundo fora da escola são os quatro *macrotemas* que devem ser privilegiados na organização desse componente curricular.

Em Mato Grosso, a Resolução Normativa nº 008 do Conselho Estadual de Educação (CEE-MT, Mato Grosso, 2021a) definiu a carga horária total de 200 horas para o componente curricular Projeto de Vida, distribuídas nos três anos do Ensino Médio. Estabeleceu, todavia, que deve ele ser assegurado concomitantemente com as *eletivas*<sup>4</sup> e as *trilhas de aprofundamento*<sup>5</sup> na matriz das escolas de tempo parcial a partir de 2022, compondo os itinerários formativos, parte flexível do currículo. As ações formativas coordenadas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) para a implantação do Novo Ensino Médio nessas unidades escolares vêm sendo norteadas pelas chamadas *experiências exitosas* das escolas de tempo integral, instituídas em 2017 pelo Projeto Escola Plena, que se

---

<sup>4</sup> Componentes curriculares articulados às quatro áreas de conhecimento e aos temas contemporâneos transversais, visando a despertar o interesse dos estudantes e apoiá-los na escolha de seus percursos formativos, com carga horária total de 200 horas (Mato Grosso, 2021b).

<sup>5</sup> Percursos formativos escolhidos pelos estudantes para a ampliação da aprendizagem nas áreas de conhecimento ou desenvolvimento de formação técnica e profissional, de acordo com seus projetos de vida e disponibilidade de matrículas nas unidades escolares, com carga horária total de 800 horas (Mato Grosso, 2021b).

embasa na Escola da Escolha,<sup>6</sup> modelo criado pelo ICE e aderido pelo estado. Como central na Escola da Escolha, a defesa pelo Projeto de Vida tenta estruturar discursivamente a política curricular de Ensino Médio em Mato Grosso, especialmente positivando dinâmicas de planejamento, de ensino, de formação e de identidade que teleologicamente corresponderiam a uma formação plena, como pretendemos demonstrar.

Para a discussão aqui proposta em torno desse contexto, a seguir organizamos duas seções. Iniciamos com uma teórica, em que explicitamos nosso entendimento sobre *différance* e contingência: *différance* é pensada como desdobramento historial e epocal do ser ou da diferença ontológica que, na educação, impõe tremor à pretensão de totalidade, finalismo ou universalismo; contingência é pensada, por sua vez, como uma noção radicalizada de *acontecimento*, permitindo defender que educar não tem a ver com a expressão de um *télos*, realiza-se como permanente *vir a ser* implicado nas dinâmicas relacionais em simultâneas afirmações-desvios de tradições pedagógicas contextuais. Numa segunda seção, posmos em debate um material empírico composto pela Live Boas Práticas 2ª Edição – Projeto de Vida, realizada pela SEDUC-MT em 2021<sup>7</sup> e pelo Manual do Professor Caderno 1 – 1ª série – Projeto de Vida, disponibilizado em 2022<sup>8</sup> por esta secretaria para orientar os professores das escolas de Ensino Médio de Mato Grosso. Como parte de um volume extenso de materiais estudados nas investigações do grupo de pesquisa,<sup>9</sup> eles são abordados para problematizar, considerando o espectro da *différance* e da contingência, a fantasia de positividade do Projeto de Vida como um otimismo cruel e violento de afirmação de uma educação integral que almeja do jovem autoconhecimento<sup>10</sup> visando autogerenciamento emocional e moral. Exploramos a reiteração

---

<sup>6</sup> Trata-se de um modelo pedagógico e de gestão apresentado pelo ICE como uma *solução educacional* para apoiar os estados que aderiram ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, igualmente normatizado pela Lei nº 13.415 (Brasil, 2017).

<sup>7</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=svJyxxNmKf4&t=3373s&ab\\_channel=Seduc-MT](https://www.youtube.com/watch?v=svJyxxNmKf4&t=3373s&ab_channel=Seduc-MT). Acesso em: 15 dez. 2023.

<sup>8</sup> Compõe os materiais didático-pedagógicos (apostilas impressas e digitais dos componentes curriculares da base comum e de Projeto de Vida) do Sistema Estruturado de Ensino, adquirido pela SEDUC-MT. O Extrato do Termo de Contrato foi publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso em 9 de dezembro de 2021. Posteriormente, foi realizada uma repactuação do valor do contrato para o total de R\$ 621.653,76 (seiscentos e vinte e um mil, seiscentos e cinquenta e três reais e setenta e seis centavos), prazo de 12 (doze) meses. O Extrato do 1º Termo de Apostilamento ao Contrato nº 099/2022/SEDUC foi publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso em 20 de janeiro de 2023.

<sup>9</sup> Grupo de pesquisa Políticas de currículo e alteridade, registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (DGP/CNPq). Endereço para acessar: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7093986133974601](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7093986133974601).

<sup>10</sup> Mencionamos *autoconhecimento* com o sentido de “capacidade de reconhecer sentimentos, pensamentos, valores, crenças, potencialidades, habilidades, limites, interesses, comportamentos, entre outros elementos constituintes da identidade.” (p. 21), tal como definido no material didático de Projeto de Vida.

dessas demandas<sup>11</sup> curriculares identificadas como conservadoras, comportamentais, críticas e cognitivistas numa articulação mais ampla de demandas ericadas na exclusão do diferir, bloqueando a educação como invenção, possibilidade aberta de ser.

*Différance* e contingência são operadores teóricos com os quais colocamos em tensão, portanto, a fantasia moderna em sua insistência “(...) na razão e na racionalidade, na consciência e no controle, no desempenho e na positividade (...)”, como afirma Clarke (2018, p. 5, tradução livre). Concluimos a discussão reafirmando o esgarçamento da pretensão de plenitude no Projeto de Vida, defendendo uma perspectiva de política curricular radicalmente contextual em que seja considerado o *diferir* como condição inerradicável do educar.

## 2 *Différance* e contingência

(...) nós designaremos por *différance* o movimento pelo qual a língua, ou qualquer código, qualquer sistema de reenvios em geral, se constitui ‘historicamente’ como tecido de diferenças. ‘Constitui-se’, ‘produz-se’, ‘cria-se’, ‘movimento’, ‘historicamente’ etc., devem ser entendidos com todas as suas implicações, para além da linguagem metafísica, na qual eles estão presos (Derrida, 2001, p. 103) (grifos do autor)<sup>12</sup>.

Hay así una historización de las categorías del análisis social que, al ligar la unidad entre los componentes de un objeto a condiciones de existencia contingentes y específicas, introduce una inestabilidad esencial en las relaciones entre dichos componentes. Mientras que el primer tipo – objetivista – de interrogación de lo social trata de buscar personajes esenciales por detrás de la especificidad histórica, el segundo tipo de interrogación se mueve en la dirección opuesta: debilitando el límite de esencia a través de la contextualización radical de todo objeto (Laclau, 2000, p.39).

Como destaca Lopes (2018) em relação à análise de Jacob Torfing, a desconstrução de Jacques Derrida e a teoria discursiva da hegemonia de Ernesto Laclau estão implicadas de diferentes modos, no entanto, realça a autora, sem que tais implicações mútuas signifiquem uma complementaridade. Para Lopes (2018), “(...) a teoria da hegemonia de Laclau só é possível por meio da desconstrução de Derrida” (p. 88), mas não há qualquer relação de dependência ou de anterioridade entre a indecidibilidade derridiana e a decisão laclauniana, por exemplo, “Tampouco a desconstrução é um movimento que apenas nos confronta com a indeterminação

<sup>11</sup> Usamos a noção de demanda social como Laclau e Mouffe a entendem: a unidade de análise mínima do social.

<sup>12</sup> Os destaques (itálicos e aspas) nas citações diretas são dos autores e foram mantidos como nos originais.

da discursividade, suas condições de impossibilidade, cabendo ao discurso produzir as condições de possibilidade da significação” (p. 89).

Aqui, na aproximação que fazemos dos dois teóricos na abordagem da *différance* e da contingência, interessa-nos avivar a impossibilidade de realização do sentido na relação com o texto em geral, uma vez que “(...) todo referencial, toda realidade tem a estrutura de um traço diferencial e só podemos nos reportar a esse real numa experiência interpretativa” (Derrida, 2001, p. 203). Como sinalizamos, de início, essa aproximação tem servido para questionar a teorização e a política curricular em seu anseio de *fixar o que é educar*, conferindo uma ilusão de plenitude à identidade. A primeira noção enceta a condição aberta do sentido, seu adiamento, enquanto a segunda permite pensar a inscrição não essencial de sua (precária e transitória) emergência por meio de operações de força que não podem ser encontradas fora dos jogos de significação que contextualizam todo objeto.

A *différance* derridiana acena para o jogo da significação a trabalhar no que chamamos de história (da filosofia, toda história, do historicismo), esgarçando sua violência “(...) quando a natureza puramente assinaladora da linguagem parece muito incerta, parcial ou inessencial” (Derrida, 2011, p. 2). Para a desconstrução, o social não pode ser acessado diretamente, pois é revestido de linguagem, de maneira que a realidade, nesses termos, é o que nos chega como significação. Assim, acessamos a significação (como *tropo*), e não as coisas mesmas. Em seção dedicada a discutir *A instabilidade dos objetos*, no texto *Pós-Marxismo sem pedido de desculpas*,<sup>13</sup> Laclau e Mouffe (2015, p. 48) apregoam que “(...) o ‘ser’ dos objetos é diferente de sua mera existência e que os objetos nunca são dados como meras ‘existências’, mas são sempre articulados dentro de totalidades discursivas”. Na mesma direção, Derrida (1991b, 2006) entende que, se a linguagem reveste tudo, ela é excesso a implodir a perspectiva de um horizonte semântico, barrando a semiologia, a origem, a essência, a coincidência e a representação.

Com Saussure, os estudiosos concebem a linguagem como um sistema relacional de diferenças, mas vão além ao considerarem que essa estrutura relacional é a mesma para todos os sistemas de significação. A perspectiva relacional de Saussure quebra a teoria referencial clássica do sentido, para a qual a linguagem comporia um campo de nomeação em que os objetos e seus nomes coincidiriam numa relação de um para um. Seguindo tal quebra, Derrida

---

<sup>13</sup> O texto foi originalmente publicado em Laclau (2000). No Brasil, foi traduzido na obra organizada por Lopes e Mendonça (2015), versão citada neste artigo.



e Laclau vão perturbar a sistematicidade implicada na compreensão de Saussure, vindicando que não há totalidades discursivas autocontidas no social, mas o trabalho de um fora (de um excesso intransponível da linguagem) daquilo que se apresenta como sistematicidade que é, simultaneamente, sua possibilidade e impossibilidade. De tal modo, toda pretensão de totalidade (sistematicidade, fecho da significação) convive com uma exterioridade. O fora a distorce e interdita sua constituição plena e isso dá a “(...) ver que a forma e a essência dos objetos são penetradas por uma instabilidade e precariedade básica e que esta é a *sua possibilidade mais essencial*” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 48). É essa exterioridade insuperável que torna impossível ao *ser* das coisas (o social) compor-se pelo estatuto de uma essência fixa, solavancando a metafísica tradicional em todas as suas manifestações reacionárias de tentar “(...) consertar o ser das coisas de uma vez por todas” (p. 49).

Por essa via, pensamos que os sentidos do que seja educar esteados na política (e na teoria) não são essenciais, mas entendimentos precários e contingentes produzidos como “(...) todas as estruturas ditas ‘reais’, ‘econômicas’, ‘históricas’, ‘socioinstitucionais’, em suma, todos os referenciais possíveis” (Derrida, 2001, p. 2001). São inscrições contingentes e precárias porque produzidas como o traço de um tempo. Ao defendermos esse entendimento, não apostamos no *tudo vale* ou num *assim é (se lhe parece)*<sup>14</sup> a respeito da significação de todas as coisas. Trata-se de pensar, como propõe o filósofo franco-magrebino, a instabilidade do sentido ou sua não determinação essencial ou última, “(...) esse nada essencial a partir do qual tudo pode aparecer e produzir-se na linguagem” (2011, p. 9), sem cair no puro indeterminismo ou no relativismo. Afirmar que não há sentidos essenciais não elimina o real como experiência interpretativa que sempre já nos precede e nos faz habitar a linguagem na clausura do jogo significante – esse tecido mesmo da cultura como invenção do mundo social – simplesmente por se viver. “Seres humanos constroem socialmente seu mundo e é por meio dessa construção – sempre precária e incompleta – que eles dão a uma coisa o seu ser” (Laclau, 2000, p. 49). Quanto à palavra sentido, Derrida (2001, p. 37) ressalta:

(...) continuamos a empregá-la em extensão mais ampla. Assim, quer seja ou não ‘significado’ ou ‘expresso’, quer esteja ou não ‘entrelaçado’ a um processo de significação, o ‘sentido’ é uma *idealidade*, inteligível ou espiritual, que pode, eventualmente, se unir à face sensível de um significante, mas que, em si, não tem qualquer necessidade dele.

---

<sup>14</sup> Como no livro de Luigi Pirandello – Editora Tordesilhas (2011) –, a insinuar o jogo entre o ilusório e o real.

Nesse prisma, no que se refere ao *ser* como significado de um (qualquer) corpo significante, este emerge ontologicamente na relação primeira com a linguagem, com o texto da história que oculta a lei de sua composição e a regra do seu jogo como encenações do significante, porque a lei e a regra “(...) simplesmente nunca se entregam no presente” (Derrida, 1991a) ou à percepção.

A problemática da instabilidade (e não da indeterminação) compõe o centro do trabalho de Derrida. Ele também a tratou diretamente na resposta às questões abertas por Gerald Graff<sup>15</sup> no auge dos debates com John R. Searle, quando da tradução de *Assinatura, acontecimento, contexto*, publicada como o último capítulo de *Margens da Filosofia* (1991b) nos Estados Unidos. Searle integrava, então, o rol dos críticos aos desconstrucionistas que seriam descrentes da verdade, céticos, relativistas, não acreditariam “(...) na estabilidade ou na unidade do sentido, na intenção e no querer dizer” (Derrida, 1991c, p. 200). Derrida considerou as críticas de Searle uma falsa e fraca compreensão acerca do desconstrucionista, uma má leitura da desconstrução por aqueles para quem o valor da verdade nunca é posto em questão. No posfácio intitulado *Em direção a uma ética da discussão*, Derrida (1991c, p. 198) ressalta: “(...) nunca aceitei dizer e encorajar a dizer não importa o quê ou defender a própria indeterminação”. Se sempre estamos a lidar com interpretações no social, que não têm nada de natural ou original, a estabilidade/estabilização

É o resultado momentâneo de toda uma história de relações de forças (intra e extra-semânticas, intra e extra-acadêmicas etc.). Para que essa história tenha lugar nas suas turbulências e nas suas estases, para que relações de força, tensões, guerras ocorram, para que hegemonias se imponham durante um tempo determinado, é preciso que haja jogo entre todas essas estruturas, logo instabilidade e não-identidade consigo, não transparência. É preciso que o equívoco e a mobilidade retóricos, por exemplo, tenham podido trabalhar no *meaning*. É preciso que a diferença tenha trabalhado na referência (p. 199).

Assim, também na discussão com Richard Rorty e Ernesto Laclau, em 1998, enfatizou que um ponto de vista desconstrucionista trabalha no sentido de demonstrar como a convenção, a institucionalização e o consenso sobre qualquer coisa, por um curto período ou mais demoradamente, são não mais que a estabilidade de algo essencialmente instável e caótico (Derrida, 1998), cuja força é preciso compreender e problematizar. Pondo-se a tensionar isso

---

<sup>15</sup> Publicada em *Limited Inc.* (Derrida, 1991b, p. 212).

que não é natural, “(...) antes de se tornar um discurso, uma prática organizada, que se *parece* com uma filosofia, uma teoria, um método que *não é* a respeito dessas estabilidades instáveis ou dessa desestabilização da qual ela faz seu tema principal, a desconstrução’ é, primeiro, essa desestabilização em curso, se se pode dizer, ‘nas coisas mesmas’(...)” (Derrida, 1991b, p. 201). A desconstrução não é negativa, não visa a demolir ou destruir o que se constrói, mas tende a buscar o que resta por pensar entre estratificações já diferenciais de uma estabilidade na relação entre forças e segundo todas as hierarquias ou hegemonia que supõem ou colocam em andamento.

Talvez possamos dizer que o nome mais acentuado pelo filósofo para se referir a essa instabilidade seja *différance*, nome para a produção incessante da diferença. O jogo inaudível da substituição do ‘a’ pelo ‘e’ na palavra *différence* (diferença) – jogo da semelhança fônica na alteridade gráfica realçada pelo filósofo – “(...) calculada no processo escrito de uma questão da escrita, (...) essa diferença marcada entre duas vogais, permanece puramente gráfica: escreve-se ou lê-se, mas não se ouve, não se entende” (p. 34). Ela, no entanto, sem poder ser evidenciada por uma definição, sem poder gozar da tranquilidade conceitual, descose “(...) a ordem simbólica em sua estrutura geral e em suas modificações, nas formas gerais e determinadas da socialidade, da ‘família’ ou da cultura, puro arrombamento do símbolo” (p. 93). Assim, Derrida não a qualifica nem como simplesmente uma palavra nem como um conceito, sendo seu dínamo interditar o teleológico num trabalho que ela mesma põe em movimento, sem clausuras taxonômicas e nunca apenas sobre si mesma como efeitos que se voltariam tão somente sobre si numa afecção de abertura. Os efeitos a que a *différance* põe a pensar e a ter em conta se dão na propagação do texto como uma escrita desdobrada, pois

Aquilo que chamo de *texto* é também aquilo que inscreve e desborda ‘praticamente’ os limites de um tal discurso. Há um texto geral em todo lugar em que (isto é, em todo lugar) esse discurso e sua ordem (essência, sentido, verdade, querer-dizer, consciência, idealidade etc.) são *desbordados*, isto é, em que sua insistente demanda é colocada em posição de *marca* em uma cadeia que ela tem, estruturalmente, a ilusão de querer e acreditar comandar (Derrida, 2001, p. 67).

A *différance* assinala a dupla escrita em tudo. Ela afirma o texto geral (nunca a redução do escrito a página de um livro) como esgarçamento a convidar a pensar o conceitualismo, a verdade, a idealidade, a literalidade, a consciência como o ter a si de algo na (história da) filosofia, na ciência. Ela também, simultaneamente, escapa ao método, propondo o trabalho

estratégico sobre a textualidade para pensar o *jogo* no lugar dos esquemas estáticos comandados por horizontes tele escatológicos que organizam hierarquicamente o mundo, antecipando meios e fins. Derrida entende que “(...) a relação entre dois textos não pode, de forma alguma, se dar a ler na forma da presença, supondo-se que alguma coisa possa jamais se dar a *ler* sob uma tal forma” (p. 100).

Ressaltando que a desconstrução sempre esteve em curso, o filósofo explicita dois gestos do trabalho desconstrucionista sobre todo texto (em geral). Um primeiro, de inverter a hierarquia violenta na base de todo conceito, pondo a trabalhar certas marcas indecíveis (significados ou atos), como pontos de decisão assinalados por afirmações sem qualquer garantia de realização, possibilidades inscritas em/por contextos específicos. Para Laclau, a decisão por uma ou outra (ou outra etc.) pode ser, no máximo, razoável, porquanto não conta com a razão (Lopes, 2015), não se faz consequência de uma consciência capaz de apreender a totalidade. Nas palavras de Derrida (2001, p. 203), a indecidibilidade a habitar a decisão (a responsabilidade) é sempre uma oscilação *determinada* (por exemplo, de *meaning* mas também de atos [como destacamos]) (...), *pragmaticamente* determinada por relações de forças que permitem estabilizar determinações em situações dadas. Um segundo gesto consiste em questionar o binarismo a sustentar oposições, “(...) problematizar aí todos os sedimentos herdados da história da metafísica” (p. 82) em sua aparição fantasmática a hierarquizar o mundo.

Para Derrida, esse trabalho permite à disseminação se mostrar como o que nada quer dizer: como “(...) a *différance* seminal, em seu teor conceitual”, “(...) a força e a forma que fazem explodir o horizonte semântico” (p. 51), escapando das suposições de polissemia em sua amarra “(...) ao sentido tutelador, a um significado *principal* do texto, até mesmo de seu referente primordial” (p. 52). A disseminação não se deixa reconduzir a um presente de origem simples, marcando uma multiplicidade gerativa irreduzível por meio da qual o *suplemento* trabalha no lugar (abismo) do signo (do significante e do significado). Como o que nada quer dizer, “A disseminação afirma (não digo ‘produz’ ou ‘constitui’) a substituição sem fim; ela não detém nem vigia o jogo (...). Ela não tem, pois, em si mesma, nenhuma verdade (adequação ou desvelamento) nem nenhum véu” (p. 95, grifos do autor). Disseminação é efeito da *différance*, o incessante diferir no mundo como uma ordem que resiste à oposição.

Por sua vez, tendo em tela esse terreno de uma abertura no estudo da política, Laclau (2000) propõe uma perspectiva pós-fundacional de análise social – não anti fundacional –,

debilitando os fundamentos ao avultar o papel constitutivo do antagonismo. Ele contrapõe as leituras do social apoiadas na crença do sentido objetivo dos processos históricos, as lógicas positivas de constituição do social, para as quais as regras de funcionamento podem ser conhecidas de antemão. Ele considera que a análise política não deva se circunscrever ao reconhecimento, questionando perspectivas para as quais a história é tomada na relação com o *eidós*, como um processo sem exterior. Para Laclau, “(...) las identidades [qualquer objetividade] y sus condiciones de existencia forman un todo inseparable” (p. 37), o que significa dizer que uma identidade (de qualquer algo, uma objetividade, reiteramos) é sempre decorrente de condições de existência que são contingentes. No social instável – campo aberto da discursividade –, “la contingencia penetra radicalmente la identidad de los agentes sociales (...). Esta última es siempre una objetividad amenazada por un exterior constitutivo” (p. 39).

Laclau debilita o limite mesmo da essência ao contextualizar radicalmente todo objeto. Derridianamente, supre da objetividade a condição de *a-presentar-se* ao mesmo tempo em que concebe a contingência como necessária. Assim, o teórico argentino pondera: “Contingente es aquel ser cuya esencia no implica su existencia” (p. 36). A necessidade de qualquer algo, como vimos pleiteando (pois sempre vai haver necessidade), não é o que produz sua objetividade. A objetividade social é produzida na e pela *contingência*, ela mesma *necessária* à objetivação como insinuação de algo por seus substitutos, simulacros. Nesses termos, a contingência perfaz uma noção radicalizada de *acontecimento*, como assinala Marchart (2009), que bem nos lembra sobre a relação de Laclau com a noção de abismo de Heidegger.

Não obstante, associar *différance* e contingência, a nosso ver, consiste em afirmar que, se “A repressão na origem do sentido é uma violência irreduzível [no entanto,] É difícil chamá-la de ‘má’ ou condená-la de um ponto de vista moral ou político [pois] Não há moral e política sem ela” (Derrida, 2001, p. 204). Com tais entendimentos, defendemos que ambas as noções bloqueiam sentidos inexoráveis ao educar, permitindo teorizar o currículo e as políticas de currículo como um texto em que toda necessidade por educar reclamada tem as marcas de sua instabilidade apagadas, ao mesmo tempo esgarçadas pelo seu fundo sem fundo.

Também, como Lopes realça (2018, p. 89), afirmamos que “Tanto a desconstrução quanto a teoria da hegemonia operam com a decisão em terrenos indecidíveis, com condições de impossibilidade das identidades, objetividades e sujeitos políticos”. A premissa da instabilidade dos sentidos – na *différance* e ante a contingência radical da identidade de todo objeto – não exclui a necessidade de educar ou a decisão (a responsabilidade, lembramos) por

educar, mas intercepta seu fechamento num sentido último (uma positividade) como a verdade a se colocar numa urgência incontornável. Outras significações podem ser propaladas para o educar sem que um fundo essencial qualquer venha a lhe tamponar como normatividade indesviável. Essa instabilidade insinua e realça a necessidade como interpretações tramadas por condições de emergência que qualificam certos sentidos de educar como inteligíveis em dadas circunstâncias contextuais.

No cenário educacional brasileiro, a positividade de fundamentos últimos nas reformas que centralizam o currículo vem acentuando a idealização do educar numa (cada vez mais) insidiosa tentativa de controlar *performances* e resultados, mas também imprimindo à significação do educar certa promessa de moralidade e de estabilidade emocional da identidade para um mundo melhor. Pomos em tensão, na seção seguinte, a política curricular de Projeto de Vida no Ensino Médio de Mato Grosso, considerando as perspectivas da *différance* e da contingência para des-sedimentar sentidos privilegiados de formação do jovem para o autoconhecimento visando ao autogerenciamento emocional e moral, numa teleologia reiterada por diferentes demandas na política.

Como Clarke (2018) avalia, o imaginário social dominante tem sido contornado por uma leitura otimista, esperançosa e salvadora frente a um mundo que nos parece pontilhado pelo desânimo e pelo desespero. Contra a positividade de um imperativo implacável acerca da educação, ele discute a ilusão e a crueldade desse entendimento moderno na associação da educação a (uma fantasia de) plenitude e à redenção, “(...) além de ser vista, principalmente na era neoliberal, como um caminho seguro para a riqueza individual e o sucesso social na corrida econômica global” (p. 1, tradução livre). Nessa via, defendemos a política como espaço-tempo contextual aberto à negociação (Lopes, 2015), como prática de criação sem fundamentos fixados, de modo a autorizar uma contextualização radical do que venha a ser educar.

### **3 Projeto de Vida: o autoconhecimento na formação do jovem em Mato Grosso**

Os materiais que trazemos como suporte para a discussão perfazem o Manual do Professor Caderno 1 – 1ª série – Projeto de Vida e a Live Boas Práticas 2ª edição – Projeto de Vida, ainda que façamos referência também a outros materiais oficiais. Esses textos são parte de um extenso volume de orientações às escolas mato-grossenses amplificado com a pandemia

de Covid-19, a partir de 2020, como noutros estados. Elaborado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), o manual integra o Sistema Estruturado de Ensino, compreendendo um conjunto de apostilas impressas e digitais dos componentes curriculares da base comum e de Projeto de Vida, conforme mencionamos. A SEDUC-MT os veicula, oferta-os às escolas e acompanha seu uso como um recurso didático-pedagógico que “(...) possui a metodologia já aplicada na rede particular e visa auxiliar professores e estudantes no processo de recomposição da aprendizagem, sendo considerado um dos melhores métodos de ensino do Brasil”.<sup>16</sup> Sua validação oculta a relação entre a origem social do jovem e o que pode ser chamado de sucesso escolar em políticas como essa, visto que, por um lado, “Quanto maior a renda familiar, melhor o desempenho escolar e, por outro lado, a pobreza, a desigualdade social e o contexto familiar explicam o insucesso”.<sup>17</sup>

Há também o fato de que a SEDUC-MT, a endossar *um dos melhores métodos do Brasil*, é composta, em grande parte, por técnicos. O secretário da pasta, Allan Porto, é engenheiro civil de formação. Está há quatro anos na função porque foi reconduzido ao cargo em 2023 pelo Governador Mauro Mendes (União Brasil). Com sua equipe, ampliou a parceria com institutos e fundações privadas, acelerando a compra de produtos vendidos no país como soluções educacionais. O Material Estruturado foi adquirido pela SEDUC-MT por meio da Licitação de Concorrência Pública nº 002/2021/SEDUC, Processo Administrativo nº 16103/2021. O certame teve como vencedora a empresa Consórcio FGV-DIAN, formado pela entidade Fundação Getúlio Vargas e pela empresa Dian & Silva Empreendimentos Educacionais e Editoriais Ltda. O valor inicial da aquisição foi de R\$ 355.864.320,00 (trezentos e cinquenta e cinco milhões, oitocentos e sessenta e quatro mil e trezentos e vinte reais) para um prazo de 60 (sessenta) meses. No Manual do Professor Caderno 1 – 1ª série – Projeto de Vida, a necessidade e a urgência de “produzir materiais didáticos que, efetivamente, ofereçam apoio ao trabalho do professor em sala de aula e promovam o engajamento dos alunos nos estudos, bem como atribuam sentido à escola como um importante espaço para o desenvolvimento humano” (p. 4) são justificadas já na apresentação do material.

---

<sup>16</sup> Como analisa o Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/18865697-apostilas-do-sistema-estruturado-comecam-a-ser-entregues-a-partir-da-proxima-semana-para-as-escolas-estaduais>. Acesso em: 12 dez. 2023.

<sup>17</sup> Disponível em: <https://ccsa.ufrn.br/portal/?p=12616#:~:text=Pesquisas%20da%20C3%A1rea%20de%20sociologia,contexto%20familiar%20explicam%20o%20insucesso>. Acesso em: 20 jan. 2024.

A Live Boas Práticas 2ª edição – Projeto de Vida foi anunciada pela secretaria como parte das ações formativas promovidas em 2021 com o objetivo de formar os professores da rede para atuarem com os componentes curriculares do Novo Ensino Médio. O canal da SEDUC-MT no YouTube tem 29 mil inscritos e a *live* contava, até dezembro de 2023, com 8 mil visualizações. Todas as escolas públicas de Ensino Médio do estado foram convocadas para a *live*, a fim de serem instruídas sobre o que vem sendo chamado de práticas exitosas voltadas ao trabalho com o Projeto de Vida e, algumas delas, para apresentarem tais práticas. Parte maior da programação da *live* ocupou-se da fala de uma professora<sup>18</sup> que estuda a temática do Projeto de Vida e atua na produção de materiais e conteúdos junto a diferentes fundações.

Ambos os materiais são aqui compreendidos como textualizações que operam por meio de tantas outras práticas (escritas ou não) em operações de força, como adiantamos com Derrida (1991c), que é preciso compreender e problematizar. Essas operações de força constituem-se em tentativas de estabilizar a interpretação, perpetrar o sentido que não se encontra e, por isso, tem que ser evocado permanentemente. Na política, elas se colocam como diferentes investidas em busca de conferir ordem ao social (à educação): atos legais, ofícios e comunicados diversos (*e-mail*, grupos de WhatsApp), páginas eletrônicas oficiais e demais redes sociais, propostas curriculares, sistemas eletrônicos de planejamento pedagógico, sistemas de avaliação do ensino e da gestão, estruturas de gestão central e escolar, fluxogramas, nomes de especialistas, sindicatos, sistemas de controle de assiduidade e frequência ao trabalho e de liberação de licenças, reuniões administrativas e pedagógicas, cursos/palestras/*lives* de formação, formação continuada, filmes, visitas técnicas, processos de aquisição de materiais, licitações públicas, parcerias com órgãos públicos e instituições privadas, equipamentos e insumos, carreira, atribuição de aulas etc. Há, ainda, as tradições locais, a relação com as comunidades, a história da educação etc. A evocação, por assim dizer, é o que nos chega como discurso,<sup>19</sup> como realidade entre as práticas institucionais e ritos: um chamado, uma interpelação a responder. Ela tem, na atualidade, espalhado a hegemonia de sentidos de controle instrumental com vistas a resultados de desempenho na educação, sua estabilidade no desejo por controlar, que encontra pouso em diferentes tradições educativas disseminadas e sedimentadas no campo e, não

---

<sup>18</sup> Doutora em Educação e Psicologia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, está estudando a temática dos Projetos de Vida desde 2011.

<sup>19</sup> Assim nos referimos a discurso como o emaranhado intangível das práticas que produzem a dimensão de significação como existência (Laclau, 2000).



contraditoriamente, nesse contexto, a ponto de serem vividas como reivindicações por educar naturalmente dadas.

Essa estabilidade, no entanto, não é pura reprodução, é sempre turbulenta. Vive da não identidade acerca de tudo, não conta com transparência, não se refere a qualquer essência física ou conceitual (idem). Essa estabilidade nos chega, lembramos, como iteração significativa de termos privilegiados na política ao longo do tempo. Assim, é uma estase distendida (sempre corroída) na insistência de que se faça algo mais na busca de que o sentido se realize. Não à toa, as escolas se encontram bombardeadas de ordens, planos, metas, formações etc. que não podem ser cumpridos, não obstante constituam a sensação de que há um caminho, um conteúdo e um fim, um resultado a ser alcançado bem ali na nossa frente, escancarado para todos verem.

Por isso quisemos ponderar as dinâmicas da instabilidade (não determinação), com a noção de *différance*, como também a não necessidade essencial ou natural de qualquer algo, com a noção de contingência, e aqui, mais uma vez, lembrar delas para realçar as práticas que comentamos a seguir. Temos tais práticas discursivas como um recobrar, um exercício contínuo e extenuante de reinventar o controle. Não o controle em si (o controle *como tal*), mas um controle parcial em um tempo no qual “A educação (...) é frequentemente vista, e tende a se ver, como um local da razão e uma fonte de redenção individual e social” (Clarke, 2018, p. 13, tradução livre). Se entendemos tais práticas como hegemônicas, tentamos confrontá-las com *seu fundo sem fundo* na expectativa de um sujeito/uma identidade onipresente, consciente, uma positividade ausente, resultante de um *déficit* originário na/da linguagem, uma positividade ficcional disparada por uma negatividade insuperável. Não sendo tal expectativa uma invenção dessa política, mas o sintoma de um tempo – a Modernidade –, ela compõe um horizonte amplamente aceito quando se trata das finalidades da educação de *ossos filhos*, das futuras gerações, do mundo que queremos.

Conectada à ideia de proteção social contra a violência, a escolarização dos jovens convive com iminentes ameaças. Em 2023, cerca de 10,9 milhões de jovens entre 15 e 29 anos, de acordo com o IBGE,<sup>20</sup> não possuíam ocupação e não estudavam. O montante qualifica a denominada geração nem-nem, destacando sua maior parcela entre as famílias brasileiras mais pobres. Também mais recentemente, o pânico moral deflagrado com a virada

---

<sup>20</sup> Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38542-um-em-cada-cinco-brasileiros-com-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupado-em-2022>. Acesso em: 17 out. 2023.

ultraconservadora, desde as jornadas de junho de 2013, lançou sobre escolas e professores uma série de questionamentos quanto à ideologização das crianças e jovens, um risco para a família tradicional brasileira. Nesse cenário, a rede privada de ensino vem de longa data contando com propostas pedagógicas (materiais para disciplinas específicas para os estudantes, palestras para professores e pais etc.) assinadas por autores identificados pelas editoras no país como de autoajuda. No interior e nas capitais, é comum vermos a ascensão de propostas pedagógicas conservadoras amplamente apoiadas, guardando proximidade com as orientações do movimento Escola sem Partido. Esses e outros acontecimentos concorreram para dilatar a interpretação de que o jovem tende a não encontrar um sentido na vida, cabendo à escola aí atuar.

É importante lembrar que até 2016 as orientações curriculares em Mato Grosso buscaram seguir as versões da BNCC tornadas públicas antes da Reforma do Ensino Médio em seu destaque ao protagonismo, num aceno mais próximo à teorização crítica. Também a secretaria dispunha, há tempos, de materiais digitais do terceiro setor (orientações às escolas, planos pedagógicos etc., acessíveis no *site* da SEDUC-MT), sendo que a associação simplificada entre a aprendizagem escolar, os desempenhos nas avaliações externas e a mudança social não são novidades. O protagonismo, a afetividade e a cognição vinculados pelo Projeto de Vida, no entanto, são assumidos como pontos indissociáveis no processo de desenvolvimento integral dos estudantes com o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT, Mato Grosso, 2021b), no contexto de reformulação e expansão do Ensino Médio em Tempo Integral, deslocando o chamado crítico para a mudança social, em boa medida, para uma mudança individual.

Esse deslocamento na política mato-grossense se dá mais efusivamente pela projeção de demandas curriculares da Psicologia Positiva e da Pedagogia Afetiva, já bastante difundidas e cuja atualidade foi revigorada com a pandemia. Toda uma discussão teórica é hasteada na política curricular local para estofar a cientificidade de tais tendências pedagógicas. Psicologia, neurociências (cognitiva, afetiva, neurobiologia das emoções) e educação são articuladas para apoiar estudos sobre o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e seu impacto na vida futura dos estudantes. Processa-se, ainda, uma associação com valores e princípios éticos, políticos e estéticos, considerados fundamentais por auxiliarem “os alunos na elaboração de projetos pessoais, acadêmicos e profissionais, presentes e futuros” (p. 4). A importância de pesquisas sobre o uso das neurociências no contexto escolar é ressaltada, por exemplo, por

“aprimorar o entendimento sobre o funcionamento do cérebro e os processos de ensino e, com isso, favorecer o aprendizado” (p. 9). As teorias interacionistas seriam pontuais porque “partem do pressuposto de que os alunos aprendem por meio de um rico processo de construção de conhecimentos, como o de interação e o de mediação, resultado de interações planejadas pelo educador e realizadas entre os alunos” (p. 9).

Assim, a indicação do Projeto de Vida na escola pública como componente nas orientações curriculares concorre com o conhecimento disciplinar, acrescentando a ideia de que carecem à formação certas habilidades para uma vida futura de auto equilíbrio, de segurança emocional. Nesse prisma, a proposta pedagógica do estado conta com *objetos de conhecimento*, tal como na linguagem técnica da BNCC, que devem operar como facilitadores do desenvolvimento de competências e habilidades na promoção da formação integral dos estudantes do Ensino Médio com base na Pedagogia Afetiva. Sugere-se que a *inovação* dessas abordagens consiste no fato de elas integrarem aspectos cognitivos e afetivos não previstos pelo conhecimento disciplinar, concebidos por parte da tradição educativa crítica e pragmática como fechados em si mesmos. O disciplinar seria o que fica distante das necessidades e interesses dos jovens, se bem que professores com formação disciplinar (preferencialmente da área de Ciências Humanas) são os chamados para mediar os Projetos de Vida. A Pedagogia Afetiva propõe centralmente que estudantes e professores mantenham sua relação baseada na indissociabilidade entre razão e emoção, teoria e prática (p. 6).

Respaldando-se nos estudos do campo da Psicologia Moral de William Damon, diretor do Centro de Pesquisas da Adolescência na Universidade Stanford, vinculados ao movimento da Psicologia Positiva,<sup>21</sup> a proposta reitera um sentido de Projeto de Vida como “planejamento para conquistar objetivos estáveis, de natureza pessoal, cidadã e profissional, que sejam carregados de sentido pessoal e orientados por valores éticos” (29:44 – 29:59). Esse autor enfatiza a importância de que o jovem tenha um *purpose* (traduzido como projeto de vida) que favoreça a construção positiva de seu psiquismo e promova impactos para além do *self*. O Projeto de Vida tem que contemplar um propósito para a vida, expressar seu desejo de fazer

---

<sup>21</sup> Abordagem teórica criada por Martin Seligman, professor da Universidade da Pensilvânia e ex-presidente da Associação Americana de Psicologia, descrita como uma ciência preocupada com o bem-estar e a autorrealização que, a partir dos anos 2000, vem ganhando cada vez mais espaço em terapias psicológicas, ambientes corporativos e educacionais, *coaching*, palestras motivacionais etc. por estudar “as fortalezas e virtudes humanas e não apenas as debilidades e patologias” (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020, p. 10), produzindo uma gramática em defesa do desenvolvimento de inteligência emocional, habilidades socioemocionais e valores morais, fundada na lógica do aprimoramento de si para uma otimização da vida e da sociedade.

diferença no mundo e de realizar algo de sua autoria, propiciando bem-estar pessoal e social pela via da autorrealização. Alega que “Sem uma geração mais nova dedicada a aceitar os desafios de um mundo que precisa de muitos reparos, fica difícil imaginar como um futuro decente pode ser conquistado” (Damon, 2009, p. 42).

O Projeto de Vida encarnaria, então, a flexibilização curricular demandada como uma perspectiva de atendimento às exigências de formação pessoal. Na política em tela, deve ser trabalhado em proximidade com os Itinerários Formativos, considerando a parte diversificada do currículo, para formar os estudantes em suas múltiplas dimensões (intelectual, física, emocional, social e cultural). A cognição e o afeto devem ser considerados no processo de aprendizagem em busca de excelência acadêmica também por intermédio do material pedagógico para os jovens, ensejando sua autonomia (cognitivo-afetiva).

Ter um projeto de vida aprofunda o sentido da escolarização. Se a gente quer que o jovem veja sentido na escola, veja sentido no estudo, na formação, a gente precisa atrelar isso à construção de um projeto de vida. Eu não estou falando que eles, que o ensino médio, que a escola tem que ser sempre algo..., algo que vai só ajudá-los no futuro, a gente sabe muito bem, essa já é uma discussão antiga, que a escola precisa fazer sentido no momento presente, né? E estou completamente de acordo com isso, mas a gente consegue aprofundá-lo [o projeto de vida] para ela [a escola] fazer sentido no momento presente, inclusive atendendo as angústias que já estão presentes, né? Então, no ensino médio já tem jovem que está ali, no momento presente, angustiado com o futuro e a gente precisa tentar atender essas demandas também (50:22 – 51:15).

Orientá-los na construção de seus Projetos de Vida consistiria em atender a uma demanda também da juventude, cabendo aos professores mediar ações pedagógicas que viabilizem o autoconhecimento. Os Cadernos de Projeto de Vida, nesse sentido, são norteados pelos eixos estruturantes dos Itinerários Formativos (Empreendedorismo, Mediação e Intervenção Sociocultural, Processos Criativos), sendo organizados em três temáticas: *Quem eu sou?*, *Quais são os caminhos possíveis?* e *Para onde eu vou?*. Essas três temáticas são abordadas em cada um dos três anos do Ensino Médio, respectivamente. O material didático destinado aos estudantes do 1º ano foca o autoconhecimento como uma habilidade socioemocional a ser desenvolvida logo no início da jornada de estudos no Ensino Médio rumo ao Projeto de Vida. “Falar em projeto de vida implica falar em autoconhecimento. Não podemos saber o que queremos sem antes pensar no que somos” (p. 12). Nessa busca pelo autoconhecimento, entender “quem somos passa por saber o que nós valorizamos e o que desejamos ou almejamos para o futuro” (p. 26).

De modo linear, a formação para o desenvolvimento do Projeto de Vida é exaltada em torno do autoconhecimento nas dimensões subjetiva e intersubjetiva. Um diagnóstico de cada um para o seu futuro seria o primeiro passo para a identificação das aspirações dos estudantes, possibilidade de construção de metas norteadoras do planejamento das *etapas* na direção da realização dos sonhos. Não apenas a orientação pedagógica engrandece um *conhece-te a ti mesmo*,<sup>22</sup> como cogita a consciência de si à felicidade ou não, ressaltando como “necessário o esforço para o autoconhecimento e a compreensão de quem somos como indivíduos para vivermos de maneira plena, sábia e feliz” (p. 22). Numa lógica racional miticamente simplista, a complexidade da vida é apagada no *ser capaz de se conhecer*, de autoconhecer, ainda que a ela se faça menção vez em quando. A estratégia individual de autoformação elimina o jovem vivo a habitar um contexto, uma história, um tempo, a luta por viver, um social; elimina o diferir fazendo figurar a plenitude, a identidade, o futuro como positivities desejáveis. A nosso ver, esse “(...) insistente impulso para a positividade em relação à educação sugere uma dimensão fantasmática – uma exclusão das inevitáveis deslocções e perturbações que impedem que nossas vidas e nossa experiência sejam plenas, harmoniosas e completas” (Clarke, 2018, p. 3, tradução livre). Um jovem sem contexto, abstrato, é aquele para o qual o autoconhecimento pode realizar a felicidade, como se a elaboração de um projeto para a vida pudesse ser garantia de um futuro próspero. A incerteza e o imprevisto da identidade não mais apenas improdutiva (em termos de trabalho e renda, de geração de mão de obra), mas também desviante moralmente, frustrada e infeliz, são ameaças ao futuro de plenitude para viver bem que a educação pelo autoconhecimento, pelo gerenciamento das emoções, das expectativas e escolhas poderia possibilitar.

Assim, insinua-se a possibilidade do autoconhecimento, condicionando-o ao esquematismo gerencial e à promessa neoliberal do sonho individual. O otimismo da fantasia de plenitude aposta na crença de “um processo de planejamento que auxilia o estudante a se conhecer melhor, identificar seus potenciais interesses, estabelecer estratégias e metas para alcançar seus objetivos e atingir suas realizações em todas as dimensões (profissional, social,

---

<sup>22</sup> Aforismo relacionado a Apolo na mitologia grega, deus da vida e da morte, grafado na entrada no templo de Delfos na forma completa: *Conhece-te a ti mesmo e conhecerás os deuses e o universo*. Em relação ao autoconhecimento, na tradição filosófica ocidental, Sócrates tem proeminência ao confessar sua ignorância perante o mundo. Como explica Silva (2020), “Por meio da filosofia praticada como exame através da refutação (elenchos), ele se esforçou ao máximo para levar seus companheiros ao autoconhecimento, a cuidarem de suas almas, dedicarem-se à *phronesis*, à verdade e à perfeição de alma, em suma, a serem prudentes; esta é a única maneira pela qual uma pessoa atuaria bem, seria boa e feliz” (p. 127). Assim, Sócrates postularia que “a sabedoria humana em questão é um autoconhecimento que envolve o reconhecimento da própria ignorância” (p. 138).

física, emocional, espiritual)” (Mato Grosso, 2021b, p. 27). O Projeto de Vida seria capaz de ampliar o horizonte dos estudantes, conferindo-lhes perspectivas, dando-lhes acesso a outros mundos possíveis. O autoconhecimento seria a chave para o reconhecimento de aptidões (habilidades socioemocionais e morais) que permitiriam escolher e decidir conscientemente e de modo responsável no agora e adiante.

O estudante precisa fazer seu planejamento pensando no que quer ser e, principalmente, como será possível chegar lá, formulando o futuro para materializá-lo. “No que se refere ao âmbito profissional da vida, quando vemos pessoas felizes e bem-sucedidas, podemos ter a impressão inicial de que elas sempre se sentiram assim e sempre estiveram nessa posição em suas carreiras. Muitas vezes não refletimos a respeito do percurso delas” (p. 9). Esse percurso seria fruto de um trabalho de planejamento. “Um projeto pode ser definido como um desejo ou plano a ser realizado no futuro. Contudo, é importante ter em mente que um projeto é composto de várias etapas, baseadas em metas e conquistas graduais” (p. 14).

Na tentativa de sustentar essa argumentação, algumas informações biográficas de Lissandra Maysa Campos, jovem destaque do atletismo mato-grossense, caracterizada como “um vivo exemplo sobre o processo de identificação de vontades e de elaboração e reelaboração de projetos” (p. 10), e de Marta Vieira, jogadora de futebol famosa internacionalmente, são utilizadas como fonte de inspiração, protagonismo, determinação, resiliência etc. “As biografias de muitos jogadores têm ecos de Dickens. Começaram a jogar descalços, se esforçaram porque viram na bola uma maneira de tirar os seus da miséria. Mas ela [Marta] enfrentou outro obstáculo, o gênero. O futebol não era para meninas” (p. 11). Problematizadas como superações pessoais, questões de gênero, étnicas e/ou socioeconômicas que marcaram as trajetórias de vida dessas atletas são consideradas desafios que engrandecem a realização profissional. Também é insinuado um paralelo entre a *jornada do herói* de Joseph Campbell,<sup>23</sup> definida como um “processo de transformação interna por que passa o personagem principal de uma história à medida que se entrega a uma missão de salvação de si mesmo, da comunidade em que vive ou do mundo” (p. 28), e a fase de transformações físicas, psicológicas e emocionais vivenciada pelo estudante na adolescência. Sugere-se que o jovem seja sensível a essa fórmula em sua própria vida. “Ouça o seu chamado para a aventura, aceite o desafio. Vença seu medo e

---

<sup>23</sup> Vídeo. 4min33seg. Publicado pelo canal FM Decor. 6 out. 2015. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=rsXHs5cbk\\_A](https://www.youtube.com/watch?v=rsXHs5cbk_A). Acesso em: 26 jan. 2024.

reivindique o tesouro que busca.”<sup>24</sup> O estudante é, também, advertido de que “Acolher a mudança como possibilidade inerente ao processo de desenvolvimento do ser humano não é tarefa simples. (...) Pelo autoconhecimento, pode-se buscar com mais clareza e autonomia o que se quer para si e para suas relações” (p. 30).

Na literatura a subsidiar a política, é avultado o sentido de adolescência como um período de crise normativa. Na teoria de Erik Erikson, “Do ponto de vista psicológico, considera-se que a tarefa básica da adolescência é a aquisição desse sentimento de identidade pessoal. Por isso, diz-se que a crise evolutiva do processo adolescente é sobretudo uma crise de identidade” (p. 31). Essa instabilidade antecederia, assim, a consolidação de uma identidade relativamente estável, sendo o momento ideal para a constituição de novos processos de identificação e a estruturação de projetos para a vida. Nesse sentido, reforça-se a ideia de identidade – como um “conjunto de características que formam singularmente um ser e que o fazem reconhecer-se como indivíduo” (p. 21), resultado de um processo que exige autogerenciamento emocional e moral. Um processo no qual “As características pessoais podem se transformar e ser transformadas ao longo do tempo pelo próprio indivíduo, pelas relações que estabelece com os outros e com o mundo à sua volta” (p. 30). O autoconhecimento no Projeto de Vida pode permitir *salvar a si mesmo* sob a tutela dos professores do Ensino Médio, que institucionalmente estão encarregados da saúde mental dos estudantes.

O que vai acontecer na nossa vida futura? Isso gera esse sentimento de ansiedade, que é a falta de controle sobre como as coisas serão. Ter um projeto de vida combate a ansiedade, porque o projeto de vida, ele nos ajuda a dar um certo controle, né? (...) Ah, eu gostaria muito de ir por aqui, mas pode ser que não dê certo. Então, eu já consigo antecipar, criando um plano b para minha vida. Isso também evita frustração. Então, ele é um potente recurso, o Projeto de Vida, para lidar com a ansiedade que é muito alta ali no ensino médio. E a depressão também. Aqui de novo, né? De forma superficial, que que é a depressão? É a falta de sentido para a vida, né? Então, assim... ter um projeto de vida ajuda muito a ter um sentido para a vida e é claro que, às vezes, esse sentido se fragiliza, né? (38:58 – 40:55).

Entre os chamamentos para as novas tarefas profissionais na política mato-grossense, convém destacar o apelo ao estereótipo da docência como sacerdócio e autossacrifício. O trabalho com a saúde mental dos estudantes requer uma escolha messiânica feita no passado por quem *escolheu* a docência e a ser frequentemente revigorada pela autoavaliação moral para

---

<sup>24</sup> Trecho do vídeo “A jornada do herói”, indicado como material complementar. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=rsXHs5cbk\\_A](https://www.youtube.com/watch?v=rsXHs5cbk_A). Acesso em: 26 jan. 2024.

que tudo dê certo. As imagens da docência como dom espiritual ou virtude moral (Borges; Lopes, 2015) também ajudam a constituir a lógica do Projeto de Vida.

E ter um projeto de vida nos ajuda a olhar de forma mais ampla, distanciada e não nos desconectar desse sentido. Então, às vezes, você pode até desanimar com sua vida de professora, as dificuldades da escola. Mas aí você lembra de por que que você fez essa escolha e isso te revigora, regenera. Então, o Projeto de Vida, ele é muito potente para lidar com essas adversidades da nossa vida mental, da nossa vida psíquica, muito associadas então à ansiedade e depressão. A gente tem dados sobre isso (41:19 – 41:56).

O planejamento seria a forma segura para lidar com as incertezas de um futuro ameaçador que pode nos despedaçar,<sup>25</sup> mantendo sob controle as expectativas pessoais e dos outros (familiares e amigos). “Muitas vezes, nos perguntam ‘o que vamos ser’, significando que profissão gostaríamos de exercer no futuro. Nem sempre atendemos às expectativas dos outros e podemos não ter respostas claras” (p. 19, grifo da autora). Ou, ainda, cogita-se que “podemos até nos sentir inseguros, porque parece que todo mundo tem ‘uma opinião formada sobre tudo’, enquanto nós estamos sempre oscilando” (p. 19, grifo da autora). Vista como uma jornada de amadurecimento pessoal, essa fase da vida torna fundamental que o estudante construa sua individualidade, entenda o processo de mudanças físicas, psicológicas e emocionais que está atravessando, identifique valores significativos para si e para a comunidade, aprenda a tomar decisões conscientes e responsáveis e, assim, trace o seu futuro.

## 4 Palavras finais

Reiterando o Projeto de Vida e a possibilidade do autoconhecimento para os jovens, a política curricular de Mato Grosso para o Ensino Médio sugere estar orientada pelo que há de mais avançado no mundo educacional. As práticas exitosas seriam aquelas em que se aplica a tecnologia do planejamento gerencial da aula e da vida, lançando mão de materiais elaborados pelas empresas educacionais para desencadear o autoconhecimento e a autonomia dos jovens no processo de sua formação.

---

<sup>25</sup> Referência a uma das falas da personagem Julia, do curta de animação “Só sei que foi assim”, indicado como material complementar. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RfJgWebFiZw>. Acesso em: 26 jan. 2024.



Essa perspectiva se arroja em meio à hegemonia de um entendimento instrumental e neoliberal de educação e de currículo, na articulação de distintas tradições pedagógicas com diferentes campos de estudo e lógicas sociais, mas não é capaz de realizar a plenitude da formação dos jovens. É projetada pela fantasia de positividade, como buscamos problematizar, que precisa insinuar a vida harmoniosamente para que, como um discurso educacional, ela mesma faça sentido.

Alguns de seus efeitos têm sido o aumento da sobrecarga de trabalho dos professores nas escolas, sua responsabilização por baixos índices de desempenho e evasão elevada, a desconfiança acerca da educação pública. Questionamentos de toda ordem poderiam, ainda, entrar na discussão, como os dos estudantes sobre tal política.

Como lembramos, a *différance* e a contingência esgarçam o racionalismo e a fantasia de positividade onde quer que se insinuem. A perspectiva discursiva que defendemos tenta chamar a atenção para o fato de que educar não está relacionado nem com fundamentos racionais nem com positivities idealizadas. Recusar a positividade violenta e cruel a assombrar a educação, a nosso ver, significa deslocar a educação como prática e finalidade transparentes/controláveis para um trabalho sem garantias, em que o estar junto pode constituir-se como abertura ao diferir.

A luta histórica pela universalização desse nível de ensino vem colocando em cena a necessidade da mudança curricular em meio a outras urgências infraestruturas, de financiamento, formação, carreira etc., e consideramos ser esse um ponto que podemos enfrentar interrogando por dentro a positividade sem fundo de diferentes bandeiras. Políticas que subsidiem a distribuição de renda e a melhoria das condições de vida da população se fazem urgentes.

Entendemos, por fim, que a subtração da política curricular como produção das escolas no contexto local precisa ser enfrentada contra as lógicas em curso. Nesse sentido, pleiteamos que a política curricular/educativa seja contextual de maneira a contar com as práticas sociais/discursos da coletividade constituída na luta política. Que não sejam conduzidas por fundamentos últimos abrindo espaço para a negociação (para a decisão).

## Referências

- ALVES, M. F.; OLIVEIRA, V. A. Política Educacional, Projeto de Vida e Currículo do Ensino Médio: teias e tramas formativas. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 8, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2608>. Acesso em: 29 jan. 2024.
- ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V.; PINHEIRO, V. **Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. São Paulo: Summus, 2020.
- BARRETO, T. P. **Projeto de Vida 1: Caderno 1: Manual do Professor**. 1. ed. São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2023. ISBN 978-85-4683-288-0.
- BORGES, V. LOPES, A. C. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**. v. 45, n. 157, p. 486-507, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3fndzqkxh7vvrGDNc3vWMVq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 nov. 2023.
- BRAGGIO, A. K.; SILVA; R. O projeto de vida no Novo Ensino Médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, e023041, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.16266>. Acesso em: 29 jan. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Parecer Técnico nº 15**. Brasília: CNE/CEB, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018c.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientação pedagógica para trabalho com Projeto de Vida enquanto componente curricular: diretrizes para elaboração de material pedagógico**. Brasília, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2018b.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

CLARKE, M. Education beyond reason and redemption: a detour through the death drive. **Pedagogy, Culture & Society**. p. 1-16, 2018.

COSTA, H. H. C.; LOPES, A. R. C. O conhecimento como resposta curricular. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 1-23, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jrPMcNpkw3Pp9XrszTjCr7m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2023.

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

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DERRIDA, J. **A Farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 1991a.

DERRIDA, J. **Limited Inc**. Campinas, SP: Papirus. 1991c.

DERRIDA, J. **Margens da filosofia**. Campinas: Papirus, 1991b.

DERRIDA, J. Notas sobre desconstrucción y pragmatismo. *In*: MOUFFE, C. (org.). **Desconstrucción y pragmatismo**. Buenos Aires, Paidós, 1998. p. 151-169.

LACLAU, E. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2000.

DERRIDA, J. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, J. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. Pós-Marxismo sem pedido de desculpas. *In*: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. de. **A teoria do discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015. p.35-72.

LIVES BOAS PRÁTICAS. 2. ed. - Projeto de Vida. Vídeo. (2h53min56s). Publicado pelo canal SEDUC-MT. 7 jul. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=svJyxxNmKf4>. Acesso em: 15 dez. 2023.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maio 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 29 jan. 2024.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 21, n. 45, maio/ago. 2015. p. 445-466. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581/4179>. Acesso em: 15 nov. 2023.

LOPES, A. C. Sobre a decisão em um terreno indecidível. *In*: LOPES, A. C.; SISCAR, M. (org.). **Pensando a política com Derrida**: responsabilidade, tradução, porvir. São Paulo: Cortez. 2018. p. 83-115.

MACEDO, E. F.; SILVA, M. S. A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio: felicidade como projeto de vida. **Revista Educação Especial**, v. 35, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71377>. Acesso em: 29 jan. 2024.

MARCHART, O. **Post-foundational political thought**: political difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau. Edinburgh, Edinburgh University Press, 2009.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Normativa nº 008**. Cuiabá: CEE-MT, 2021a.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**: Ensino Médio. Cuiabá: SEDUC-MT, 2021b.

PEREIRA, T. V.; REIS, M. S. do A. Limites democráticos de um projeto de formação comum a todos. **Educar em Revista**, Curitiba. v. 38, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/bMp3JF5KjZ44dKnKgRzhg8v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 dez 2023.

SILVA, J. L. P. Socrates on being good. *Unisinos Journal of Philosophy (Filosofia Unisinos)*. v. 21, n. 2, p. 127-134, maio/ago. 2020. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/fsu.2020.212.01> Acesso em: 15 jan. 2024.

SILVA, S. V. P.; OLIVEIRA, G. G. Projeto de vida, empreendedorismo e processos de subjetivação neoliberais na educação pernambucana. **Currículo sem Fronteiras**, v. 23, e1139, 2023. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm> . Acesso em: 2 jan. 2024.

SÓ SEI QUE FOI ASSIM. Vídeo. 07min07s. Publicado pelo canal Monkeys Socks. 6 jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RfJgWebFiZw>. Acesso em: 26 jan. 2024.

Enviado em: 16/02/2024

Aprovado em: 27/05/2024