

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ “Para saber para onde ir, é necessário saber de onde se vem”: reflexões sobre a disciplina projeto de vida à luz da lei 10.639/03

“To know where to go, you need to know where you come from”: reflections on the life project discipline in the light of law 10.639/03

 Izabela Amaral Caixeta *

Recebido em: 10 maio 2023
Aprovado em: 31 jul. 2023

Resumo: O presente texto tem como objetivo refletir acerca da disciplina Projeto de Vida - PV na educação básica pós-reforma do Novo Ensino Médio brasileiro, desde um diálogo entre educação, saúde e ética. Foram analisados documentos *norteadores* do PV disponibilizados até o ano de 2022 nas redes públicas estaduais, em particular no Distrito Federal e Paraná, bem como nas literaturas acessíveis a respeito do tema, junto a possíveis cruzamentos ou silenciamentos com relação à lei 10.639/03. Confluindo aqui junto às chamadas ‘éticas do sul’, contribuições epistêmicas africanas, indígenas, diaspóricas, buscou-se refletir acerca das potências e dos impactos dessa nova disciplina considerando suas raízes ideológicas centradas ao norte do globo. Percebe-se que temas centrais para a discussão de um currículo contextualizado ao século XXI encontram-se ausentes, reflexos de uma ética de apagamentos persistentes. Considerando a importância de um ensino que promova a construção ativa e consciente de projetos de vida múltiplos, sugere-se alguns *suleamentos* curriculares que possam contribuir de alguma maneira para a qualificação do debate, em busca da garantia por futuros que sejam plurais.

Palavras-chave: Projeto de vida. Epistemicídio. Reforma educacional. Éticas do sul. Racismo.

Abstract: The present text aims to reflect on the subject Life Project - VP in basic education after the reform of the New Brazilian High School, from a dialogue between education, health and ethics. The guiding documents of the PV available until the year 2022 in the state public networks were analyzed, particularly in the Federal District and Paraná, as well as the accessible literature on the subject, from the possible crossings or silencing in relation to law 10.639/03. In the wake of the so-called ‘southern ethics’, African, indigenous and diasporic epistemic contributions, we sought to reflect on the potential and impacts of this new discipline considering its ideological roots centered north of the globe. We notice that central themes for the discussion of a curriculum contextualized for the 21st century are absent, reflections of an ethic of persistent erasures. Considering the importance of an education that promotes the active and conscious construction of multiple life projects, we suggest some curricular adjustments that can contribute somehow to the qualification of the debate, in search of a guarantee for plural futures.

Keywords: Life project. Epistemicide. Educational reform. Southern ethics. Racism.

* Izabela Amaral Caixeta é especialista em estudos afrolatino americanos e caribenhos pela CLACSO, mestre em políticas públicas pela Fiocruz, doutoranda em Bioética pelo PPG-Bioética/UnB. Professora de sociologia da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: izacamal18@gmail.com

Introdução

Nas últimas décadas, na esteira das reformas educacionais¹ perpetradas pelo avanço do neoliberalismo na América Latina (termo cunhado pela antropóloga Lélia Gonzalez em 1979 para referir-se aos territórios com presença das heranças ancestrais das mulheres negras e indígenas da América, da América Latina, Caribe e Brasil) junto às mudanças no cenário político pós 2016 no Brasil, em 2018 foi publicada a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018a). O documento em questão é a normativa que estabelece os parâmetros da Educação Básica no país. Seus pressupostos *norteadores* orientam-se pelo entendimento da chamada formação integral de estudantes e suas “aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2018a), elencando uma série de competências e habilidades que devem ser prescritas tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, as três etapas da Educação Básica.

Chamado de Novo Ensino Médio - NEM, muitas são as preocupações acerca das contradições dessa nova reforma que vão desde seu contexto de formulação com baixa participação de docentes, estudantes e especialistas em meio ao avanço de discursos ultraconservadores, como no momento atual de sua implementação em território nacional (BARBOSA, SOUZA, 2019; ZANK, 2020). Em abril de 2023 o Ministério da Educação (MEC) suspendeu por 60 dias parte do cronograma de implementação do NEM, no intuito de gestar a consulta pública em andamento e repensar a reestruturação da política do novo ensino médio. Na prática, ainda que em suspensão, as ações nas escolas continuam em movimento e muitas incertezas ainda persistem.

Apesar do aumento no número de horas destinadas a essa etapa de ensino (médio), muitas disciplinas estão sendo reduzidas para dar espaço ao novo formato que pressupõe oferta, responsabilidade e disponibilidade quase exclusiva dos recursos locais, como também habilidades e competências individuais de cada docente. Em especial às disciplinas de humanas que estão tendo ‘drástica’ redução da carga horária destinada, conforme trazem Moraes, Costa e Brito (2022). Uma das indagações a respeito desse “enxugamento” de certas disciplinas e conteúdos aponta como responsável a nova disciplina obrigatória intitulada *Projeto de Vida* considerada pela BNCC peça “central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas” (BRASIL, 2018a, p. 472).

Única disciplina nova anual obrigatória por todos os anos do NEM, o PV vem sendo alvo de muitas especulações dada a sua linguagem muitas vezes generalista, meritocrática e centrada no indivíduo, como afirmam Barbosa e Souza (2019). Ainda sem tantas diretivas, por se tratar de uma experiência nova, o PV traz consigo muitas das discussões inerentes às reformas educacionais, como os interesses de

mercado reguladores nas ações políticas educacionais, as discrepâncias entre rede pública e rede privada de ensino, a ausência de redes de apoio à escola e territórios, etc.

Através dos documentos de referência sobre o PV é possível perceber o destaque de palavras como autonomia, destino, sentido/propósito de vida, realização, cidadania com nuances do chamado *self-made-man*² e a cultura empreendedora, imputando à agência docente uma discricionariedade controversa. Em termos de uma ética da prática docente, pode ser um espaço mobilizado por diferentes interesses particulares, como nos casos de proselitismo religioso em sala de aula.

Espera-se protagonismo dos jovens que, auxiliados por essa disciplina, trilharão seus caminhos de maneira a co-construir um sentido ético e cidadão (ARAÚJO, ARANTES, PINHEIRO, 2020). Numa sociedade onde a juventude e, especialmente, a juventude negra e periférica vem tendo vidas e sonhos ceifados, numa ‘máquina de moer’ jovens como nos traz Tarsila Flores (2018), como é possível projetar futuros plurais? Como a disciplina que auxilia o projeto, a construção e o fortalecimento de novos futuros pode ser florescida na ausência de referências plurais?

Nesse sentido, para pensar ações pedagógicas que se pretendem nutridoras de novos futuros é importante desvelar referências múltiplas de passados que, no Brasil, ainda se encontram invisibilizados. Mesmo com a Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), acrescida no artigo 26-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que versa da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas do país, 20 anos depois de sua publicação ainda é possível notar como sua implementação encontra interditos diários. Seja na busca por “materiais” a serem usados em sala de aula (que apesar de existirem, são pouco conhecidos, utilizados), seja nas barreiras da formação docente (NOGUERA, 2019).

Junto das fundamentais contribuições do movimento negro educador no Brasil (GOMES, 2017) que, através de mobilização de lutas e sonhos coletivos foi capaz de letrar racialmente gerações, germinar estratégias ancestrais de conhecimento desenvolvidas pela população negra, trouxeram importantes discussões sobre

racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica a democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico raciais, intolerância religiosa contra religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando inclusive as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico. (GOMES, 2017, p.17)

O legado ativo do movimento negro no país dentro e fora das políticas oficiais, junto ao ensino, acesso e práticas para uma educação antirracista tem como destinatária toda a sociedade brasileira, mesmo que alguns ainda releguem à população negra a exclusividade do assunto. Dimensionar e reconhecer os passos que vieram antes permite expandir os caminhos que se busca seguir.

Ao trazermos a centralidade do papel da disciplina Projeto de Vida, a saber, “construir cenários possíveis para o futuro a partir dos sonhos e desejos” (DE CASTRO *et al.*, 2022, p.2), é importante destacar quais referências, memórias, tecnologias, aspirações, imaginários estão disponíveis ao acesso de estudantes da rede pública, majoritariamente negro, num país racista que cultiva esquecimentos, colonização e apagamentos quando se trata de falar em heranças africanas e indígenas. No geral, são “temas” localizados no calendário escolar de modo muitas vezes folclórico, estereotipado e distante.

A não aplicação das leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645 de 10 março de 2008 (BRASIL, 2008), que versam da imprescindível importância do ensino/estudo das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nos currículos formativos só reforçam o racismo epistêmico persistente que precisa ser amplamente combatido. Compreendendo os interesses em disputa do novo Ensino Médio, através da disciplina obrigatória Projeto de Vida, é absolutamente fundamental (re) pensar de que modo as projeções sobre futuros, “valores e virtudes” estão sendo nutridos desde o chão da escola para construção de cenários plurais e democráticos.

O presente texto inspira-se em um provérbio conhecido entre os povos de língua Akan (África Ocidental), o Sankofa, símbolo que aborda o movimento de retornar e olhar para trás para saber que caminho tomar ou em Akan *se wowerefi na wosankofa a yenki* que pode ser traduzido por “não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu”³. Na esteira desse entendimento, a disciplina Projeto de Vida é convidada a ser “lida a luz” de mobilizações epistêmicas contra hegemônicas, contra coloniais, aqui nomeadas enquanto “éticas do sul”, compreendendo a recém-experiência do novo ensino médio e a oportunidade de contribuir com alargamento de referências para as ações em curso, considerando os muitos desafios já existentes desse processo.

A proposta de *suleamento* aqui descrita baseia-se tanto nas dimensões geopolíticas globais, em que pese a hegemonia do centro econômico, científico, tecnológico localizado em países ao norte do globo, como também de tensionamento acerca das produções epistemológicas consideradas periféricas. Esse deslocamento, desnaturalização, descentralização da produção teórica do norte-global para uma geopolítica *suleada* advém de movimentos globais contra hegemônicos, junto de saberes e povos que re-existem às históricas

colonizações. Colonizações geográficas, epistêmicas, subjetivas, existenciais, ancestrais, espirituais, materiais.

Alertando sobre o perigo de uma história única, a escritora nigeriana Chimamanda Adichie nos chama atenção em suas falas para como nossas histórias são contadas, como elas se iniciam. Temos a prática de narrarmos pela perspectiva dos *vencedores, conquistadores, descobridores, colonizadores*, dotados de valores civilizatórios, religião e de humanidade frente aos *primitivos, bárbaros, incivilizados*. E se a história começasse pela flecha lançada e não pelo barco que invadiu, como nos indaga a autora. Esse giro, esse deslocamento de narrativas são de suma importância para se pensar as tendências do amanhã, considerando aquilo que se quer levar na caminhada ou deixar para trás.

Enquanto metodologia para o presente artigo analisou-se documentos norteadores do Projeto de Vida disponibilizados até o ano de 2022 nas redes públicas estaduais, em particular no Distrito Federal e Paraná, como cadernos orientadores para a nova disciplina e materiais produzidos no âmbito de formação pública. Também foram sistematizadas as literaturas acessíveis em plataformas acadêmicas a respeito do tema, bases de dados de acesso público, revistas e periódicos de referência nas áreas de saúde pública, ciências sociais, educação, filosofia.

Foram cotejados mais de 50 artigos revisados, livros e obras completas de autorias plurais que perpassam as discussões sobre projeto de vida, novo ensino médio, colonialidade e educação, ética e direitos humanos, entre outros. As perguntas que dimensionam a revisão integrativa de literatura dessa pesquisa optaram por uma ação crítica às fontes de consulta, bem como sua diversificação.

A proposta aqui é refletir como essa importante e nova disciplina obrigatória, localizada como peça central da organização escolar, pode contribuir tanto para a implementação da lei 10.639 de 2003, como também tornar-se espaço potente para construção de ações promotoras de saúde em seu sentido ampliado, junto do enfrentamento às iniquidades, fortalecimento da consciência crítica e cidadã e a importância da responsabilidade compartilhada na construção de futuros plurais.

Suleando referências e expandindo futuros possíveis

As histórias envoltas de cada constelação tinham um papel pedagógico para que as crianças indígenas se interessassem pelas constelações. “De todas, eu gosto mais da Ema, que significa a ave da sabedoria. A partir dela, temos conhecimento de todas as outras constelações”, destaca Kerexú. De acordo com o mito, a Ema no céu quer devorar duas outras estrelas que ficam em frente a seu bico. Além disso, o Cruzeiro do Sul é responsável por segurar a cabeça da ave que, uma vez solta, poderia beber toda a água da Terra (PEDROSA, 2016, n.p)

Buscar nas estrelas uma maneira de guiar-se é saber antigo da humanidade. Ainda que saberes sejam livres e caminhantes, existem grupos humanos que os capturam, aprisionam, disciplinam e formatam. A colonização em AbyaYala⁴ rebatizou todas as estrelas que os povos originários aqui já haviam mapeado, como forma de imposição cultural, linguística, civilizatória. A modernização colonizadora estipulou o que está acima, o que está abaixo, o que é o norte a ser seguido e o que é o Sul a ser superado.

Também é o paradigma ocidental que na quantificação e esquadramento do mundo definem o que é tempo, sua medição linear e sua disposição episódica de narrativa eurocêntrica de mundo. Porque não adotar o termo Era Comum nos calendários pedagógicos da história no lugar de “antes ou depois de Cristo”, ao invés de privilegiar uma “conotação religiosa explícita” ainda que partindo do mesmo ponto zero da era cristã, “limitando-se a ser um calendário civil internacional” (NOGUERA, 2019, p.13).

Quando, nas últimas décadas, passa-se a discutir dentro do espaço acadêmico críticas à centralidade da produção hegemônica situada em um punhado de países do norte global, o termo “sulear” vem ganhando destaque. Os saberes do “sul global”, as vozes antes consideradas abafadas ou por demais periféricas vem realocando essas dinâmicas geo-situadas. Seja porque as políticas afirmativas sobre cotas raciais foram irrompendo e fazendo com que corpos antes afastados dos espaços de ‘poder/saber’ alcançassem lugares nessa disputa e que agora circulam (ainda que a muitas custas de suas saúdes), movimentando saberes outros, trazendo importantes inquietações para um fazer ciência ainda profundamente encastelado. Seja porque os saberes acadêmicos não se sustentam mais na egopolítica (NOGUERA, 2019).

Para além do debate geopolítico a respeito do lugar do Brasil nas relações de poder no mundo, enquanto país falante de português obrigatório num continente majoritariamente hispânico e cheio de outras línguas originárias, ou ainda, situando-se como o segundo país com a maior população negra do mundo. E ainda, enquanto país de capitalismo dependente, de localização periférica frente aos donos do capital norte-centrados. Nesse cenário, quais são as imagens que fornecem subsídios oníricos para projeções de futuros múltiplos se, mesmo na sua pluralidade gigantesca enquanto país, o privilégio de se ter um futuro idealizado ainda reside junto a uma minoria muito específica na sua cor, na sua classe, no seu gênero, no seu endereço?

Interessa aqui destacar a importância de pensarmos a relação da educação pública e dos projetos de futuro desde uma perspectiva baseada nas demandas que nos atravessam enquanto populações diversas no território

brasileiro. Essa expressão que busca o “Sul”, seja geográfico, epistêmico, existencial, material, espiritual, sugere um deslocamento da centralidade do poder que países colonialistas do norte detêm na construção da régua universal, enquanto referências máximas de saber/ser/poder legítimo. Isso incide de diferentes formas na educação, junto dos impactos das reformas educacionais às escolhas curriculares de narrativas eurocentradas, dos afetos e emoções que circulam (ou não) na escola, aos estereótipos que pedagiam a formação.

Se a disciplina Projeto de Vida pretende auxiliar nas trilhas discentes desde a escola, é imprescindível que não reproduza silenciamentos estruturais em suas bases e referências, trazendo para o centro pensar o futuro através das contribuições plurais que constituem nosso país. Assim, literaturas, culturas, filosofias, ciências africanas, indígenas, afro-brasileiras devem figurar de forma mais articulada junto ao PV, enquanto estratégia de promoção da saúde, enfrentamento das iniquidades e ampliação de caminhos, fortalecendo perspectivas democráticas de futuros.

Apesar de as “retóricas sobre os estudos de África diaspórica, seus saberes e costumes, devem ser feitas nas escolas, pois elas são locais de construção social com equidade” (ARAÚJO, GONZAGA, DANTAS, 2018, p.351), ainda hoje a negação ou apagamento dos fatos relacionados à origem e contribuições negras, indígenas, não ocidentais sofrem sistemáticas deslegitimações. Assim

se sabe que toda a historicidade do mundo é um bem imaterial, não há apropriação. Entretanto, para o bloco eurocêntrico, afirmar que houve esse acontecimento, fora de sua territorialidade de supremacia humana, cognitiva e racial, coloca toda sua hegemonia histórica em dúvidas, como a origem da filosofia, matemática, ciências, engenharias entre outros estudos de domínio típico dos eurocêntricos. Portanto, negando as origens, também se nega sua existência como seres humanos (ARAÚJO, GONZAGA, DANTAS, 2018, p.351)

Dessa forma, combater o racismo epistêmico, o epistemicídio e suas violências estruturais na escola é também promover relações saudáveis de fortalecimento das memórias, da autonomia, do autoconhecimento, das identidades, das inovações, das éticas e de saberes múltiplos que podem servir de inspiração para projetos de futuro e garantia de vidas plurais.

A escola, enquanto herança institucional colonial/moderna/burguesa, segue como importante agente para (de) formações e reproduções de valores hierarquizados, onde a noção de epistemicídio torna-se chave para essa leitura. O extermínio dos saberes diferentes, não hegemônicos, o chamado epistemicídio, advém justamente desse racismo estrutural que informa o saber científico hegemônico há séculos, marginalizando

peças pretas e indígenas, negando seu lugar de produção de conhecimentos legítimos conforme nos ensina Sueli Carneiro (2005).

O epistemicídio, enquanto um fenômeno de aviltamento da autoestima, desvalorização, “negação e ocultamento” de humanidades plurais, promove “fracasso e evasão escolar” como também adoecimentos e mortes, sejam materiais ou simbólicas, e, como explica Carneiro (2005):

[...], para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; [...] Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender (CARNEIRO, 2005, p.98)

O epistemicídio enraíza-se profundamente junto aos silenciamentos cotidianos das diversas violências sofridas por crianças, jovens e adultos na escola. Também está na banalização da linguagem racista, do racismo recreativo. Faz-se presente na grade curricular euro centrada, no congelamento imagético e estereotipado de outras pluriexistências, nos chamados por Ribeiro Pontes (2017) de equívocos repassados. Está na base da naturalizada subestimação da cognição de estudantes negras/negros. Isso faz parte do sistema racial estruturante e segue persistindo dada a centralidade do pensamento único, excludente, universal e supremacista branco. Como afirma Ribeiro Pontes:

a colonização teve um papel fundamental na imagem produzida dos sujeitos africanos, reservando a eles um local de desumanização o que caracteriza de forma equivocada a sua incapacidade de produzir consciência crítica, privilégio destinado apenas aos seres com potências humanas, ou seja, oshomensbrancos (PONTES, 2017, p.13).

Considerando as palavras de Medeiros (2019) “racismo não é apenas um legado histórico, é também um dispositivo presente em todas as instituições brasileiras” (n.p), na escola geralmente não se aprende a valorizar o diferente, o fora do *padrão* hegemônico. Pois, de acordo com Botelho e Nascimento (2011) a escola não é “uma preparação para que aprendamos a ouvir essas outras vozes, mas uma preparação para tolerá-las e superá-las na medida em que nos esforcemos por modernizá-las” (p.80). Quando não para somente torná-las e ou mantê-las invisíveis, apagadas.

Esse apagamento, distorções, falseamentos tem

impactos profundos na construção de subjetividades, contribuindo de forma significativa para as dinâmicas de projeção do eu no mundo. Um importante conceito que dialoga com essa espécie de alienação provocada pelo epistemicídio é a de *mentecídio*, termo cunhado por Abdias do Nascimento na década de 80 e que representa essa estratégia de controle e aniquilamento da população negra, uma espécie de *lavagem cerebral* “que visa entorpecer ou castrar a capacidade de raciocínio dos indivíduos negros, que nos impossibilitou e impossibilita conhecermos nossas produções revolucionárias, que poderia nos guiar rumo a um futuro melhor” (OLIVEIRA, 2019, p.137).

“Das raízes às pontas⁵”: trançando diálogos na construção do Projeto de Vida

O Projeto de Vida é uma unidade curricular obrigatória e compõe os Itinerários Formativos no Novo Ensino Médio, a fim de possibilitar a orientação, o planejamento e a avaliação do percurso educacional do estudante, bem como permitir a reflexão sobre suas próprias escolhas, considerando toda a diversidade das juventudes e seus universos étnicos e culturais (DISTRITO FEDERAL, 2022, p.7).

Não é incomum ouvir colegas da rede pública de ensino que ministram Projeto de Vida relatarem que se sentem, algumas vezes, num papel similar ao do chamado *coach* em sala de aula, uma figura ligada a motivação e gestão das emoções, tendo em vista que temas centrais do PV perpassam por assuntos referentes a saúde emocional, relações familiares, valores societários, moralidades, ou ainda “promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades” (DISTRITO FEDERAL, 2022, p.8). Tarefa essa para qual docentes não estão sendo formados nos cursos de licenciatura.

Muitas vezes, enquanto docentes, somos ensinadas/os a seguir manuais mais focados em nossas próprias áreas, planos de ensino já executados diversas vezes. Com o PV isso ainda não acontece afinal trata-se de uma disciplina nova para todo mundo, sem muitos manuais praticáveis que nos indiquem como aplicar os conteúdos de forma articulada às realidades materiais próprias de escolas públicas. E é inevitável que as subjetividades docentes façam parte das escolhas das estratégias de ensino e aprendizagem, uma vez que em PV essa ‘liberdade’ de criação pedagógica é ainda maior e incentivada.

Dentre o material consultado acerca do Projeto de Vida como disciplina, nomes como do norte-americano Willian Damon, do espanhol José Moran, do suíço Philippe Perrenoud são comuns de encontrar. Também advindos de diferentes campos, são os donos das vozes que ressoam acerca de propósito e projetos de vida

na educação, utilizados largamente como referências para a literatura escolar brasileira. Vozes que se fazem presentes nos cadernos orientadores, disponibilizados publicamente enquanto referências para formação docente. Nota-se que apesar de o projeto de vida ser considerado “como um construto de difícil definição” (DELLAZZANA-ZANON, FREITAS, 2022, p.287) devido às poucas produções de definição explícita, é nesses manuais que podemos observar com mais atenção as infiltrações nortes centradas.

As primeiras impressões ao se folhear um dos livros didáticos, ofertados por diferentes editoras na rede pública de ensino do DF é a sua linguagem “inter” campos da ciência ocidental. Nas primeiras páginas junto das orientações teórico-metodológicas e apresentação da estrutura do livro *Você no Mundo*, da editora Moderna (ROSA, 2020), é possível ver temas sobre: educação integral, escola como espaços de conflito e mediação, campos da psicologia do desenvolvimento, metodologias ativas, psicologia positiva, neurolinguagem, filosofia das virtudes, assuntos que vão se enredando em prol de uma chamada formação integral dos estudantes. Segundo Dellazzana-Zanone Freitas (2022), esse é um fenômeno interessante de se observar, onde

pesquisadores que se interessam por esta temática fundamentam seus estudos em diferentes perspectivas teóricas. Este dado é relevante porque a maneira como os pesquisadores definem projeto de vida tem implicações metodológicas e na forma de interpretação dos resultados. (DELLAZZANA-ZANON, FREITAS, 2022, p.288)

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2018 os currículos “deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2018b, p.2). Talvez a busca pela integralidade na formação esteja ligada a demanda, cada vez maior, das múltiplas habilidades e conhecimentos requeridos para o atual cenário de produtivismo e alta performance (HAN, 2015). Ou ainda, devido a hiper especialização do saber moderno, a busca pela compreensão integrativa e dialógica do eu no mundo ganhe outros sentidos.

O foco do projeto de vida ser no novo ensino médio e conseqüentemente sobre a juventude para se gestar esses futuros não é deslocada dessa configuração, pois que “a institucionalização da vida em função da idade cronológica, própria da modernidade, deve-se, sobretudo, à transição de uma economia que tinha como base a unidade doméstica para uma economia baseada em mercado de trabalho” (KLEIN, ARANTES, 2016, p.138).

Enquanto influências para essa disciplina, a própria psicologia positiva figura com centralidade para se

pensar as relações entre juventude e contemporaneidade (ARAÚJO, ARANTES, PINHEIRO, 2020). Consta que

grande parte das concepções e conceitos de projeto de vida estão alicerçadas na obra do psiquiatra austríaco Victor Frankl que estudou a questão do sentido da vida. Contudo, a pesquisadora alinha uma série de autores que subsidiaram o conceito de Projeto de Vida, como Damon, Menon, Bronk (2003), para quem o projeto de vida pode ser uma força interior que se torna a razão de viver, ou ainda Ryff e Singer (1998), que afirmam que ter um propósito na vida ajuda a sentir que essa vida tem sentido, no passado e no presente (PARANÁ, 2021a, p.2).

Mesmo não buscando incorrer em generalização a respeito das referências ideológicas, epistemológicas e econômicas, haja vista os interesses já postos em cena a respeito do novo ensino médio e da internacionalização do capital, junto dos financiadores da educação mundo afora, é evidente que o paradigma *norteador* da disciplina projeto de vida tem sua base fundante junto ao pensamento hegemônico ocidental moderno. Em nenhum documento visto até o momento a lei 10.639 de 2003 ou qualquer menção a importância dos estudos africanos e afro-brasileiros, indígenas e originários configuram-se próximos ao centro de qualquer discussão, referência ou base. Também se é vaga as menções a uma educação antirracista, da importância de construção de subjetividades descolonizadas ou ainda, de importantes agentes biográficos não-brancos como exemplos didáticos.

Essa ausência de importantes nomes-referências desde o Sul não ocorre por um mero equívoco ou seleção aleatória. Isso faz parte de um projeto que se inicia desde a colonização e atravessa o ímpeto civilizador que leva, quase como um fardo, a luz do saber ocidental através de oceanos. Filosofia grega das virtudes, a noção de civilidade, cidadania, todas baseadas em uma forma padronizada de organização social, a modernidade. Por modernidade e, conseqüentemente, colonialidade, é feita aqui alusão aos movimentos decoloniais terceiro-mundistas, como chamado por Bernadino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019). Nesse entendimento sobre o sistema mundo, a raça enquanto categoria política configura-se enquanto dispositivo de controle e exploração, também para justificação da hierarquização de existências no mundo do capital e a conseqüente legitimação de futuros sonhados ao norte.

E é justamente desse desenraizamento do colonial que a proposta da descolonização do pensamento, da ciência e da vida se encontram. É importante compreender o chamado racismo epistêmico e como se estruturam as ideias de sujeito-objeto, de pretensa neutralidade e objetividade da produção científica hegemônica a partir da visão cartesiana de mundo, como se esta partisse de um ponto zero (CASTRO-GOMEZ, 2005), ou

seja, um ponto de vista que não assume a si mesmo como ponto de vista. Grosfoguel (2016) sustenta que a transformação do *penso, logo existo*, para o *conquisto, logo existo* se deu a partir de genocídios e epistemicídios ao longo do século XVI que propiciaram as condições sócio-históricas para essa mudança.

Em sua obra *O ensino da filosofia e a lei 10.639*, farol epistêmico para os diálogos aqui propostos, o professor Noguera explica como a filosofia enquanto disciplina com “rótulo de maior status no humanismo ocidental” (NOGUERA, 2019, p.14) perpetua “injustiças cognitivas” (p.23) ao decretar o apagamento e descredibilização de outras fontes não ocidentais como legítimas. Aqui, o diálogo conflui na medida em que é possível notar o uso da régua do pensamento único também em algumas das literaturas de referência sobre Projeto de Vida, frente ao paradigma cientificista hegemônico.

No Distrito Federal, para nortear a implementação do Projeto de Vida, em 2021 foi publicado o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (2021), revisitado após sua primeira publicação em 2014. Neste e no documento da BNCC (BRASIL, 2018a) respectivamente, o PV é apresentado como a potência capaz de

[...] motivar e despertar o interesse dos estudantes para a construção do que esperam para si no futuro. Visa, portanto, a apoiá-los no desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais capazes de orientá-los, a partir de um continuum crítico-reflexivo, em suas escolhas de vida. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p.37)

[...] em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BRASIL, 2018a, p. 463.)

Parece contraditório o requerimento sobre histórias, percursos e perspectivas de futuro num país que desrespeita memórias coletivas e existências plurais, a partir de suas práticas de apagamento, desinformação e esquecimento sistemático de narrativas-existências outras. Como afirma Dayrell (2003)

Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro. (DAYRELL 2003, p.41)

Não somente o presente vivido como também sua ancestralidade, seu passado e coletivo vivo. Como é possível falar de autoconhecimento e valorização de si, num mundo que educa através do auto ódio, da desvalorização de tudo aquilo que não é o padrão? Os efeitos

de séculos de violências estruturais conformam “desejos e a intenção de realizar algo no futuro” (ROSA, 2020, p.6), uma vez que o

preconceito e a discriminação povoam o imaginário sobre o corpo indígena e o corpo negro de modo negativo, desqualificador, lesando a autoestima e a dignidade de crianças e adultos. O racismo é uma violência engendrada pela prática relacional de submetimento; causa perturbação biológica e emocional; pode matar. Em um ambiente hostil, é uma vivência de ameaça constante; ancora-se no corpo, causando sensação de mal-estar, sufoco; impede o direito de ir e vir. Subjetivamente humilha, envergonha, causa medo; impacta o processo identitário ao estabelecer a branquitude como padrão universal e ao negar qualquer outro referencial; impõe o apagamento de saberes ancestrais. (FRANCISCO, 2021, p.22)

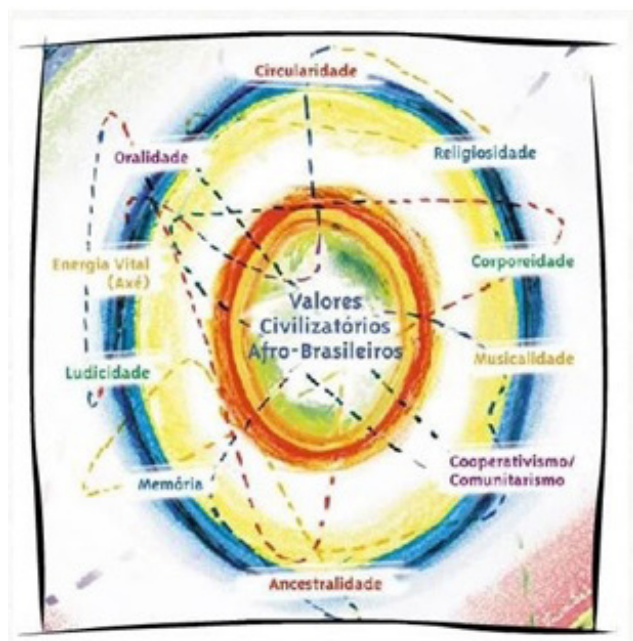
Nessa entoada, surgem indagações acerca da maneira como a disciplina Projeto de Vida pode funcionar como um espaço reprodutor de violências estruturais, de despotencialização de futuros plurais dado o racismo escolar e a ideologia meritocrática falaciosa tão presente nos discursos hegemônicos. É necessário indagar sobre como a descolonização da consciência pode ser um caminho-objetivo dessa nova disciplina, considerando que

A experiência possibilita ao ser humano compreender elementos que podem projetar-se muito além daquilo que é notado conscientemente; para tanto, é preciso que as relações estabelecidas pelo sujeito sejam trazidas ao nível da consciência. Esse processo se faz por meio da comunicação, capaz de vincular os resultados da experiência do grupo com as experiências imediatas do indivíduo (DEWEY, 1959). No entanto, a organização dos conteúdos escolares respeita uma ordem lógica que objetiva a promoção do conhecimento como um fim em si mesmo, ocultando as relações entre as disciplinas escolares e a vida cotidiana (KLEIN, ARANTES, 2016, p.149)

Por meio do necessário giro e deslocamento dessa perspectiva, é possível também pensar o PV enquanto espaço estratégico de promoção da saúde, de acolhimento, de uso político do afeto (hooks, 2019) e resgate de valores afro civilizatórios e pindorâmicos⁶, de modo a pluralizar projetos de mundo e alargar o périplo de sonhos possíveis.

Um importante material, trazido aqui a título de exemplo, sobre como podem ser trabalhados os valores éticos dentro das diferentes dimensões interligadas (pessoal, profissional, social) para se pensar em projeto de vida é o material produzido pela pesquisadora Azoilda Loretto da Trindade (2006), responsável pelo importante projeto nacional intitulado *A Cor da Cultura*⁷. Intelectual, ativista, educadora que há décadas já destacava a polaridade existente entre racismo-educação, traz em suas obras a urgência na mudança da práxis pedagógica, para que esta

Figura 1: Mapa Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros



Fonte: Trindade, 2006, p. 16.

que seja propositalmente comprometida com a diversidade, com o plural (SILVA, 2021).

Os valores listados são: Circularidade, Oralidade, Energia Vital (axé), Ludicidade, Memória, Ancestralidade, Cooperativismo/Comunitarismo, Musicalidade, Corporeidade, Religiosidade, princípios que

ressaltam e valorizam a História da África e dos povos da diáspora, são princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais, materiais, objetivas e subjetivas, que se construíram e se constituem num processo histórico, social e cultural (SILVA, 2021, p.814)

Assim, para enriquecer os solos pedagógicos, dentro e fora de sala de aula, considerando outros fundamentos, outras éticas, outros propósitos, outras direções que constituem estruturalmente a dimensão do eu-coletivo no país. Para que se projete em espelhos plurais rumo a um futuro, as imagens que nutrem, influenciam, inspiram também plurais devem ser. Avaliando o que o próprio Currículo em Movimento sugere, a saber:

Para se garantir direitos educacionais, é necessário reconhecer as desigualdades relacionadas ao sistema público de ensino. A partir daí, priorizar a construção de um projeto educacional que contribua para a democratização dos saberes, garantindo a todos o direito à aprendizagem e à formação cidadã. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 31)

Reflete-se então em que medida o Projeto de Vida pode também atuar enquanto um espaço de

construção crítica a respeito de si e do mundo, de reelaborações para gestão das emoções frente a colonização dos afetos, como também estratégias ancestrais de mediações de conflitos e exercício ético junto ao coletivo/comunidade. É também, enquanto unidade curricular, potente espaço interdisciplinar promotor de saúde e acolhimento, uma vez que o próprio conceito ampliado de saúde compreende a importância das relações democráticas na construção de processos saudáveis e equânimes (BUSS, FILHO, 2007).

Considerações finais

O presente texto teve por objetivo estabelecer, a partir de reflexões sobre a recente experiência da disciplina Projeto de Vida no Brasil, alguns possíveis diálogos acerca das epistemologias hegemônicas que orientam currículos, ações e relações no cotidiano escolar e, em especial, os atravessamentos que a lei 10.639/2003 propõe para educação. Neste ano é celebrado vinte anos desde a promulgação dessa lei que afirma a obrigatoriedade do ensino sobre histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, legado de mobilizações ancestrais insurgentes e constituintes do país. No entanto, ainda que não seja uma aplicação 'opcional' é assim que muitas das vezes essa lei é encarada nas escolas.

A disciplina Projeto de Vida chega com o Novo Ensino Médio tornando-se um espaço estrutural para as narrativas em desenvolvimento dentro de uma comunidade escolar. Ao explorar o fortalecimento de inteligências e habilidades múltiplas de cada estudante, aparenta ser uma disciplina estratégica de organização e planejamento de vida para a cidadania em formação.

Na busca pela responsabilidade social compartilhada, na qualificação de um futuro que articule as diferentes dimensões (sociais, profissionais, pessoais) que inter põem as existências, o Projeto de Vida se alinha profundamente com os propósitos de um novo século XXI. Os debates sobre autogovernabilidade, melhoramento moral, alfabetização de futuros, competências próprias de uma sociedade tecnológica de gerenciamento e ação em rede encontram na disciplina de PV espaço profícuo para a idealizada formação integral dos seres humanos.

A disciplina de PV, na polifonia de sua proposta, pode ser cumprida sob diferentes dimensões que vão desde o acolhimento e aconselhamento a respeito das escolhas profissionais, de carreira, à valorização das socioemoções tanto na vida privada, quanto social e de trabalho. O PV também pode ser espaço de planejamento e organização de metas para o alcance dos sonhos, uma disciplina que busque refletir sobre autoconhecimento e maneiras éticas de lidar com o mundo no plural.

Dentro das muitas possibilidades, é também um espaço que pode promover adocimentos ao reproduzir

violências estruturais tão presentes na escola sendo imprescindível atuar contra “fatores estruturais produtores da hierarquização social associada a vulnerabilidades em saúde” (WERNECK, 2016, p.540). Trabalhar com Projeto de Vida é também fortalecer um espaço capaz de promover saúde. Para além do antigo conceito da Organização Mundial da Saúde (1947) que definiu saúde como um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença, articula-se a essa ampliação do conceito para além dos limites bio-lógicos, o entendimento que engloba saúde como cultura, memória, acessos, produzida socialmente (BUSS, FILHO, 2007). Saúde também são as

Condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso a serviços de saúde. É, assim, antes de tudo, o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida. A saúde não é um conceito abstrato (Anais da 8a Conferência Nacional de Saúde, 1986)

Nesse sentido, é basilar que a busca por futuros realmente antirracistas, antissexistas, antiespecistas, anticapitalistas perpassa por uma educação que saiba descortinar os profundos apagamentos de outras formas de ver um horizonte possível e que inspire novos mundos uma vez que

a escola é um espaço de construção da subjetividade, assim, ela consiste num lugar fundamental para a construção do projeto de vida que é definido por Catão (2001) como a intenção da transformação da realidade, orientado por uma representação do sentido dessa transformação, em que são levadas em conta as condições reais na conexão entre passado, presente e futuro (PARANÁ, 2021, p.51).

Esse movimento perpassa pela busca por um

suleamento enquanto outro “norte da bússola”. Essa metáfora náutica é muito presente nos materiais sobre projeto de vida, como também a embarcação, a destinação, percurso (ARAÚJO, ARANTES, PINHEIRO, 2020). Deslocar as bússolas epistêmicas daquilo que é produzido, refletido, criado a partir de um outro lugar que não o hegemônico, o europeu ou estadunidense. Local-centro que dialogue com o contexto e a realidade brasileira, por exemplo, que tem especificidades históricas, culturais, raciais e políticas que demandam lentes éticas orientadas pela pluralidade.

Sulear esses debates e reflexões é também sobre produzir e disputar novas imagens de controle de futuros que se dizem bem-sucedidos, mas que mantêm as históricas estruturas desiguais. É sobre enfrentar essa ética de apagamentos perpetrada através de currículos monofônicos. Igualmente importante de pensar como o conhecimento e resgates de ancestralidades que vivem, resistem e pulsam, enquanto saberes legítimos de formação de novas cidadanias é fundamental para garantia de futuros.

Realizar o movimento de *sanfoka* como um possível “princípio *suleador*” do Projeto de Vida é uma das possibilidades de se trabalhar valores e sentidos outros em sala de aula. É também sobre fortalecer a promoção da saúde com a partilha do cuidado mútuo, cuidado intersubjetivo, de respeito, valorização e aprendizagem junto aos saberes plurais que nos conformam enquanto sociedade. Assim, é urgente que se crie mecanismos sistemáticos de rememoração históricas como formas de possibilidades de criação de outros amanhã.

Sugere-se aqui a urgência histórica de enfrentamento às estruturas persistentes de desigualdade que habitam as práticas escolares, buscando contribuir para o alargamento das referências que mobilizarão os projetos de futuro dos muitos jovens que ainda sonham para além das teias meritocráticas e vidas úteis (KRENAK, 2020). ■

Notas

- ¹ Reformas educacionais são um conjunto de ações políticas em marcha desde as recomendações do Consenso de Washington na década de 90 aos Estados Nacionais do hemisfério sul e têm como protagonistas empresas privadas e/ou filantrópicas multinacionais, agências financiadoras e reguladoras, fora os Estados. Entre alguns efeitos das reformas estão a precarização da educação pública, sucateamento e intensificação do trabalho, aumento da disparidade público/privado, entre outros (CLACSO, 2005; ASSUNÇÃO, OLIVEIRA, 2009).
- ² Acerca da falácia da liberdade e escolhas individuais, Facas (2020) explica que a expressão *self mademan*, ou o “homem que faz a si mesmo” (em tradução livre) aborda o sujeito que se constrói e que se basta. Nesta direção, o trabalho seria a via que possibilitaria sucesso e uma realização plena, e a organização como espaço privilegiado para a superação indefinida dos seus próprios limites (FACAS, 2020, p.68).
- ³ “Como um símbolo Adinkra, Sankofa pode ser representado como um pássaro mítico que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e carregando no seu bico um ovo, o futuro”. Trecho extraído do Portal EPSJV/Fiocruz, em texto apresentado pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Fiocruz, postado em 10/10/2018. <https://portal.fiocruz.br/noticia/projeto-sankofa-discute-questoes-e-relacoes-etnico-raciais>
- ⁴ Na língua do povo Kuna, originário da Serra Nevada na Colômbia, a América é sinônimo de Terra Viva ou Terra em florescimento, chamada de AbyaYala. Este termo “vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente em oposição a América, expressão que, embora usada pela primeira vez em 1507 pelo cosmólogo Martin Wakdseemüller, só se consagra a partir de finais do

século XVIII e inícios do século XIX, adotada pelas elites crioulas para se afirmarem em contraponto aos conquistadores europeus, no bojo do processo de independência. Muito embora os diferentes povos originários que habitavam o continente atribuísem nomes próprios às regiões que ocupavam – Tawantinsuyu, Anauhuac, Pindorama –, a expressão AbyaYala vem sendo cada vez mais usada por esses povos, objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento” (PORTO-GONÇALVES 2009, p.26).

⁵ “Da Raízes às pontas” faz referência ao documentário brasileiro homônimo, dirigido por Flora Egécia (2015) e que traz “o cabelo crespo protagonista na construção de identidade e no resgate das raízes afro-brasileiras”(GELEDÉS, 2015). Essa obra audiovisual já compôs lista de obras para o programa de Avaliação Seriada - PAS da Universidade de Brasília (3ª ETAPA 2020-2022).

⁶ Expressão em tupi-guarani para designar todas as regiões e territórios do que hoje é chamada a América do Sul.

⁷ “O projeto “A Cor da Cultura” tem início no ano de 2004 e, enquanto projeto social com o objetivo de valorizar o patrimônio cultural afro-brasileiro e reconhecer a contribuição da população negra à sociedade brasileira dando visibilidade a sua história não associada à escravidão. De forma inédita e inovadora instituições públicas e privadas se reuniam para desenvolver um conjunto de produtos destinados à ação pedagógica, em escolas públicas, relativa à implementação da lei 9394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) alterada pela lei 10.639/2003. Foi uma parceria entre o Canal Futura, o Cidan – Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, a Seppir – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a TV Globo, a TV Educativa e a Petrobras, visando unir esforços para a valorização e preservação do patrimônio cultural afro-brasileiro” (SILVA, 2021, p.808).

Referências

ARAÚJO, Eleno. M. de, GONZAGA, Samuel. P., & DANTAS, Rejane. M. **O norte é o suleiar: educação escolar quilombola, diálogos urgentes**. Revista Profissão Docente, 18(39), RPD, Uberaba-MG, v.18, n.39, p.339-359, jul./dez. 2018, Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1236>. Acesso em abril de 2023;

ARAÚJO, Ulisses. F.; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. **Projetos de Vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. 1. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2020. v. 1. 190p;

ASSUNCAO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Intensificação do trabalho e saúde dos professores**. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em abril de 2023.

BARBOSA, Carlos Soares, DESOUZA, José Carlos Lima “**Ono ensino médio de tempo integral: reducionismo, privatização e mercantilização da educação pública em tempos de ultraconservadorismo.**” e-Mosaicos 8.19(2019):94-107. DOI: <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2019.46449>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46449>. Acesso em abril de 2023.

BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.) .In: **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora (2019): 183-201;

BOTELHO, Denise; FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. Colonialidade e educação: o currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação** (RESAFE), n. 14, p. 66-89, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4398>. Acesso em abril de 2023;

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018ª. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em julho de 2023;

BRASIL. Resolução Nº 3, de 21 de Novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB. 2018b. Disponível em <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dc-nem.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Relatórios do Conselho Nacional de Saúde**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/Relatorios.htm>. Acesso em maio 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. In: Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 496-513.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no

- currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BUSS, Paulo; FILHO, Alberto. **A Saúde e seus Determinantes Sociais**. PHYSIS: Rev.Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 17(1):77-93, 2007
- CASTRO-GOMEZ, Santiago. **La poscolonialidad explicada a los niños**. Popayán: Editorial Universidad Del Cauca, Instituto Pensar, Universidad Javeriana , 2005;
- CARNEIRO, Aparecida Sueli; **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005
- CLACSO, Ctera - Trabajo docente y reforma educativa (la Argentina de los años '90) “ **Las reformas educativas em los países del Cono Sur”: un balance crítico**. Buenos Aires Lugar, Consejo Latino americano de Ciencias Sociales Editorial/Editor , 2005;
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE, **Relatório final**. Brasília, 1986;
- DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set/dez 2003. Disponível em: Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf> Acesso em: 20 junho, 2023;
- DE CASTRO, Tamar Rabelo; DOS REIS, Roseane C. C. Lima dos; SOUSA, Adriana Almeida; FIDELIS, Alessandra G. T. ; ALVES, Simone Aparecida. **O que é o “Projeto de Vida Novo Ensino Médio - Educar para o século XXI”?**. Ge-rência de Pesquisa e Formação Continuada para Modalidades da Educação Básica, Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2022;
- DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. **Uma Revisão de Literatura sobre a Definição de Projeto de Vida na Adolescência**. Interação Em Psicologia (ONLINE), v. 19, p. 281-292, 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/35218/29361>> Acesso em 22 de jun. 2023;
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Caderno Orientador Unidade Curricular PROJETO DE VIDA**, 2022;
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **oCurrículo em Movimento do Novo Ensino Médio**, DF, 2021;
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino fundamental – Anos iniciais - Anos finais**. 2. ed. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2018;
- FACAS, Emílio Peres. **“Sociedade da performance e a falácia da liberdade no discurso neoliberal.”** Fernanda Sousa-Duarte; Ana Magnólia Mendes; Emílio Peres Facas (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. Psicopolítica e Psicopatologia do Trabalho. Porto alegre: Editora Fi (2020) 217p;
- FLORES, Tarsila. **“Os sujeitos-dobradora”: a tênue linha entre a legalidade/ilegalidade do Estado brasileiro. In: Cenas de um Genocídio: homicídios de jovens negros no Brasil e a ação de representantes do Estado**. Editora Lumen Juris, Rio de Janeiro, 2018, 216p., ISBN 978-85-519-1062-7;
- FRANCISCO, Maria Cristina. A Questão Racial e a Experiência Traumática. Revista Latino-Americana De Psicologia Corporal. No. 11, p.22-37, Setembro/2021 – ISSN 2357-9692 Edição eletrônica Disponível em:<http://psicorporal.emnuvens.com.br/rbpc>. Acesso em maio de 2023;
- GELEDÉS, Instituto da mulher Negra. **Da raízes as pontas: “O cabelo crespo protagonista na construção de identidade e no resgate das raízes afro-brasileiras”**. Postado em 09/09/2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/das-raizes-as-pontas/>. Acesso em julho de 2023;
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.
- GONZALEZ, Lélia. **O papel da mulher negra na sociedade brasileira**. In: Spring Symposium the Political Economy of the Black World, Los Angeles, 10-12 maio 1979.(Mimeo.);
- GROSFUGUEL Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI**. Sociedade e Estado. abril de 2016;31(1):25–49.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tadução de Eugênio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2019.

- KLEIN Ana Maria, ARANTES Valéria A. **Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola**. Educ Real [Internet]. 2016Jan;41(1):135–54. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623656117>. Acesso em junho de 2023;
- KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. Editora: Companhia das Letras, 2020
- MEDEIROS, Deborah Prado. **Sobre relações raciais e processos de subjetivação**. Entrevista à Federação Psicanalítica da América Latina, 2019. Disponível em: <http://www.fepal.org/entrevista-a-deborah-medeiros/> Acesso em abril de 2023;
- MORAES, Francisco José Dias de; COSTA, Erick de Oliveira Santos; BRITO, Rodrigo Pinto de. Projeto de Vida: cloroquina para os males do Ensino Médio. 10/02/2022 Coluna ANPOF; [acesso em 2022 ago 8]; Disponível em: <https://www.anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/projeto-de-vida-cloroquina-para-os-males-do-ensino-medio>
- NOGUERA, Renato. **O ensino de Filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: PALLAS: Biblioteca Nacional, 2019;
- OLIVEIRA, Lorena S. O Quilombismo: uma expressão da filosofia política afroperspectivista. *Problemata: R. Intern. Fil.* V. 10. n. 2 (2019), p. 128-146 ISSN 2236-8612 doi: <http://dx.doi.org/10.7443/problemata.v10i2.49174>. Disponível em <https://abpnrevista.org.br/site/article/download/832/760>: Acesso em abril de 2023.
- PARANÁ, Secretaria de Educação e do Esporte do Estado do Paraná SEEP(a) **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná**, 2021a.
- PARANÁ, Secretaria de Educação e do Esporte do Estado do Paraná SEEP (b) **Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense Componente de Projeto de Vida**, 2021b.
- PEDROSA, Leyberson. **Fique por dentro dos mitos e usos das constelações indígenas**. Criado em 24/02/16. Edição: Amanda Ciegliniski Fonte: Portal EBC. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/tecnologia/2016/02/constelacoes-indigenas-mitos-e-astronomia>. Acesso em março de 2023;
- PONTES, Katiúscia Ribeiro. **Kemet, escolas e arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10639/03**. Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2017;
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009. Editora UFPR, p.26
- ROSA, Laís **Você no mundo: manual do professor** / Laís Rosa, Sandro Vimer Valentini Junior, Vanessa Bottasso. — 1. ed. — São Paulo : Moderna, 2020.
- SILVA, Gisele Rose. Azoilda Loretta da Trindade e o legado do projeto a cor da cultura. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V.7, N.2 - pág. 805-820 mai-ago de 2021: “Dossiê História das Mulheres e Educação” – DOI: 10.12957/riae.2021.63430.
- TRINDADE, Azoilda Loretta da. Valores e Referências Afro-brasileiras. In: BRANDÃO, Ana Paula (org.). **A Cor da Cultura: Caderno de atividades, Saberes e Fazeres**. Volume 3: Modos de Interagir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.
- WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. **Revista Saúde Soc.** São Paulo, v.25, n.3, 2016, p.535-549
- ZANK, Debora C.T. **Base nacional comum curricular e o “novo” ensino médio: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica**. 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.