



11º Encontro Internacional de Política Social 18º Encontro Nacional de Política Social

Tema: Entre o capital e a vida: questão social,
crise ambiental e resistências

Vitória, ES, Brasil, 18 a 20 de agosto de 2026

Eixo: Política Social: fundamentos histórico-teóricos, análise, avaliação e financiamento

Economia política do currículo escolar: projeto de vida na visão dos docentes do Ensino Médio

Vinicius Tomaz Fernandes¹

Resumo: A pesquisa analisa a função exercida pelas competências socioemocionais no currículo do ensino médio brasileiro, articulando-as às transformações do mundo do trabalho sob o neoliberalismo. A partir de revisão teórica e entrevistas com professores de Projeto de Vida, evidencia-se que tais competências operam na formação de subjetividades orientadas ao autogerenciamento, à adaptação e à responsabilização individual diante da precariedade laboral. Embora docentes nem sempre explicitem essa relação, suas práticas mobilizam atributos valorizados pelo mercado, como resiliência e empatia. O estudo identifica, ainda, tensões entre conformação e perspectivas críticas, indicando que o currículo constitui um espaço de disputa sobre os sentidos da formação escolar.

Palavras-chave: novo ensino médio; currículo escolar; neoliberalismo.

Political economy of the school curriculum: life project from the perspective of High School teachers

Abstract: The study analyzes the role played by socio-emotional competencies in the Brazilian high school curriculum, relating them to transformations in the world of work under neoliberalism. Based on a theoretical review and interviews with Life Project teachers, it shows that these competencies contribute to shaping subjectivities oriented toward self-management, adaptation, and individual responsibility in the face of labor precariousness. Although teachers do not always make this connection explicit, their practices mobilize attributes valued by the labor market, such as resilience and empathy. The study also identifies tensions between conformity and critical perspectives, indicating that the curriculum constitutes a space of dispute over the meanings of schooling.

Keywords: new high school; school curriculum; neoliberalism.

1. Introdução

As competências socioemocionais passaram a ocupar lugar de destaque na educação brasileira sob a aparência de inovação, associadas à promessa de uma formação ampliada que ultrapassaria os conteúdos tradicionais (frequentemente considerados obsoletos) e valorizaria habilidades voltadas à vida pessoal e profissional. Esse movimento vem acompanhado de mudanças curriculares significativas e de uma redefinição do papel da escola no processo educativo. Contudo, sua emergência, observada desde os anos de 1990, não pode ser analisada de forma isolada. É necessário

¹ Doutor em Ciências Sociais e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Email: viniciustomazfernandes@gmail.com

articulá-la às transformações estruturais da sociedade, particularmente às mudanças no mundo do trabalho contemporâneo.

Sob a perspectiva da sociologia clássica, a escola é compreendida como uma instituição responsável pela socialização e pela preparação para o trabalho. Isso implica a transmissão intergeracional de valores, normas e conhecimentos, bem como de habilidades consideradas socialmente relevantes em determinado contexto histórico. A formação escolar, nesse sentido, atende simultaneamente às expectativas de integração social dos indivíduos e às demandas produtivas do mercado de trabalho. Diante desse quadro, impõe-se a questão: quais são os efeitos das transformações recentes do capitalismo, especialmente sob a hegemonia neoliberal, sobre a função da educação? Considerando que o neoliberalismo projeta como ideal o indivíduo empreendedor de si, observa-se uma crescente pressão para que a escola e o currículo se alinhem a esse modelo formativo (Apple, 2003). Trata-se, portanto, de reinterpretar a função socializadora da escola à luz da neoliberalização e do tipo de sujeito que ela busca produzir.

Nesse debate, o neoliberalismo não deve ser entendido apenas como doutrina econômica. Conforme argumentam Dardot e Laval (2016), trata-se de uma racionalidade que reorganiza práticas sociais e molda subjetividades. Ele opera como processo que institui a lógica empresarial como referência para a vida social, influenciando a forma como os indivíduos se relacionam consigo mesmos e com os outros. Assim, mais do que um conjunto de políticas, constitui um padrão de sociabilidade.

Uma de suas consequências é a redefinição do próprio conceito de governo, que passa a ser entendido como condução das condutas, a governamentalidade. Nesse contexto, o poder atua por meio da internalização de normas e expectativas, orientando os indivíduos a se comportarem como empresas de si mesmos. A subjetividade contábil-financeira emerge como referência, e o indivíduo passa a se perceber como capital humano responsável por sua trajetória. Nesse cenário, a escola assume papel estratégico na formação desse sujeito. Desde a educação básica, ela contribui para a internalização de valores como autonomia, iniciativa e responsabilidade individual. Isso se traduz em mudanças curriculares que priorizam competências e habilidades em detrimento de conteúdos sistematizados (Zan, 2005), além da expansão de componentes como o Projeto de Vida, frequentemente em substituição a disciplinas como sociologia e filosofia.

Essa reorganização curricular deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo de socialização neoliberal. A incorporação de valores como flexibilidade, adaptabilidade e autogerenciamento no currículo permite interpretar reformas recentes, como o Novo Ensino Médio e a BNCC, como expressões desse movimento. Partindo desse quadro, propõe-se analisar as competências socioemocionais como dispositivos de formação subjetiva. Sua centralidade no currículo está associada à produção de indivíduos aptos a operar em um mercado de trabalho marcado pela instabilidade, pela individualização e pela redução de direitos. Nesse processo, emoções e comportamentos são orientados para a adaptação às condições existentes. Como apontam Krawczyk e Zan (2021), configura-se um dilema entre resiliência e resistência. Enquanto a primeira corresponde à adaptação às adversidades, a segunda abre possibilidade de contestação. Nesse sentido, a escola torna-se espaço de disputa, no qual diferentes formas de subjetividade são produzidas e tensionadas.

2. Competências Socioemocionais

O chamado “novo mundo do trabalho” representa um ponto de inflexão na organização do Estado e nas formas de produção. O modelo do *Welfare State*, caracterizado pela ampliação dos direitos sociais e por um Estado com forte protagonismo econômico, foi progressivamente substituído por orientações neoliberais, especialmente a partir das formulações vinculadas à *Sociedade de Mont Pèlerin*. Nesse processo, o Estado reduz sua função de garantidor de direitos e passa a se orientar por princípios de mínima intervenção e livre mercado (Harvey, 2008).

Paralelamente, ocorre a transição do padrão taylorista-fordista, baseado na produção em massa e na rigidez organizacional, para o modelo toyotista de acumulação flexível. A produção padronizada cede lugar a processos ajustados à demanda, marcados pela personalização e pelo sistema *just-in-time* (Fernandes, 2024). Essa reconfiguração produtiva impacta diretamente as relações de trabalho, ampliando a flexibilização contratual, diversificando vínculos e intensificando a instabilidade. Os trabalhadores passam a vivenciar múltiplas formas de inserção: contratos temporários, terceirização, pejetização e remuneração por metas. O tempo de trabalho torna-se difuso, com a expansão do teletrabalho e de mecanismos como banco de horas, dissolvendo fronteiras

entre vida profissional e pessoal. A figura do operário fordista dá lugar a trabalhadores fragmentados, submetidos à competição constante e a trajetórias descontínuas.

Esse processo pode ser compreendido como individualização. Há uma erosão dos direitos coletivos e das formas de proteção social, acompanhada da transferência da responsabilidade pela inserção laboral para o indivíduo. A empregabilidade passa a ser concebida como tarefa pessoal, e o sujeito é interpelado a se compreender como capital humano, responsável por seu autogerenciamento em um mercado instável. Nesse contexto, conforme analisa Byung-Chul Han (2015), ocorre a transição de uma sociedade disciplinar para uma sociedade do desempenho. Se antes o controle operava por coerção e hierarquia, agora se manifesta por meio da autoexploração e da exigência permanente de performance. O indivíduo torna-se gestor de si, internalizando metas e cobrando resultados, mesmo em condições estruturais adversas.

As consequências desse modelo são evidentes no plano subjetivo. Embora discursos meritocráticos atribuam o sucesso ao esforço individual, os resultados são condicionados por fatores sociais mais amplos. Ainda assim, o fracasso é individualizado, produzindo frustração, ansiedade e outros efeitos psíquicos. Sennett (2008) observa que o novo capitalismo compromete a construção de narrativas de vida estáveis, enquanto Standing (2015) identifica a emergência de sentimentos como insegurança e angústia no contexto do precariado. No campo educacional, as competências socioemocionais emergem como expressão dessa racionalidade. Elas operam como dispositivos de ajuste comportamental, orientando os indivíduos para padrões compatíveis com o novo regime de trabalho. Trata-se do que Safatle (2020) denomina “design psicológico” do neoliberalismo, no qual atitudes, emoções e disposições são moldadas segundo princípios de desempenho, investimento e produtividade.

Esse movimento implica uma reconfiguração curricular. Observa-se a redução da centralidade dos conhecimentos sistematizados em favor de competências instrumentais, voltadas à empregabilidade (Mordente, 2023). Como aponta Laval (2019), trata-se de um processo de desintelectualização, no qual a escola passa a privilegiar habilidades funcionais em detrimento da formação crítica.

Embora a valorização das dimensões emocionais não seja inédita na pedagogia, as competências socioemocionais são apresentadas como inovação. Suas origens, contudo, estão vinculadas à psicologia do trabalho, que historicamente buscou identificar atributos desejáveis para a adaptação dos trabalhadores. No contexto atual, destaca-se a capacidade de lidar com instabilidade, multitarefa e pressão, configurando um perfil ajustado às exigências da flexibilização. No plano educacional, essa lógica se traduz em diferenciações formativas. Como já apontado por Bourdieu (2023), o sistema escolar tende a reproduzir desigualdades, oferecendo percursos distintos conforme a origem social. Para as classes populares, predomina uma formação voltada à empregabilidade e ao autogerenciamento; para as classes dominantes, mantém-se o acesso a conhecimentos mais amplos e abstratos.

Segundo a OCDE (2015), as competências socioemocionais correspondem a padrões de pensamento, sentimento e comportamento que influenciam trajetórias individuais. Fundamentadas em modelos como o Big Five, organizam-se em dimensões como extroversão, amabilidade, conscientização, estabilidade emocional e abertura. Essas categorias orientam a formação de indivíduos disciplinados, colaborativos e adaptáveis. Independentemente do modelo adotado, a direção é semelhante: enfatiza-se a responsabilidade individual diante de contextos sociais naturalizados. A educação passa a preparar o sujeito para operar em condições dadas, deslocando o foco da transformação social para a adaptação. Nesse cenário, o sucesso e o fracasso são interpretados como resultados de competências pessoais.

Essa orientação repercute no currículo. Disciplinas tradicionais, como sociologia e filosofia, perdem espaço, enquanto componentes como Projeto de Vida ganham centralidade. Ainda que a BNCC (2018) o defina como transversal, muitas redes o institucionalizam como disciplina, frequentemente em detrimento das humanidades e sem formação docente adequada. Esse processo pode ser interpretado como uma modernização conservadora (Fernandes, 2005), na qual, sob o discurso da inovação, reforçam-se desigualdades e se intensifica a responsabilização individual. A formação escolar passa a reproduzir a lógica do empreendedorismo e a deslocar a responsabilidade por problemas estruturais para o sujeito.

Não se trata de uma crítica moral às competências socioemocionais, mas de compreender sua função social. Elas expressam as exigências do capitalismo contemporâneo e operam como mecanismos de formação de subjetividades ajustadas à flexibilização. A escola, nesse contexto, reconfigura-se como espaço de produção desse sujeito adaptável. Assim, as competências socioemocionais podem ser entendidas como parte de um processo mais amplo de transformação social. Sua centralidade no currículo evidencia a tentativa de alinhar a formação escolar às exigências de um mercado instável, consolidando um modelo de educação orientado pela adaptação e pelo autogerenciamento.

3. Competências socioemocionais e mundo do trabalho: um olhar a partir dos professores de Projeto de Vida

Realizamos, no primeiro semestre de 2025, entrevistas com professores do componente Projeto de Vida em redes públicas estaduais, com o objetivo de compreender os processos de consolidação das competências socioemocionais no currículo e sua articulação com o chamado novo mundo do trabalho. Buscou-se, ainda, apreender como os docentes interpretam a relação entre essas habilidades e as exigências contemporâneas de inserção laboral, marcadas pela flexibilização e precariedade. Os participantes foram selecionados por meio do método bola-de-neve, a partir de indicações sucessivas, até a saturação das informações (Bardin, 2009).

Foram entrevistados nove docentes, com base em roteiro semiestruturado que contemplou trajetória profissional, inserção no componente curricular, formação docente e percepções sobre o mundo do trabalho. Ainda que não se trate de uma amostra representativa, o conjunto revela diversidade de experiências e perfis, permitindo analisar, por meio da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2009), regularidades e tensões presentes nas falas. O grupo é composto por cinco mulheres e quatro homens, oriundos de quatro estados (ES, GO, MG e SP), com formações distintas e trajetórias profissionais entre 3 e 30 anos, o que se expressa em diferentes leituras sobre o Projeto de Vida e as competências socioemocionais.

Quadro 1 – Perfil dos professores entrevistados

NOME	ESTADO	IDADE	GÊNERO	FORMAÇÃO	TEMPO NA REDE
André	ES	30 anos	Masculino	Ciências Sociais	3 anos
Amanda	SP	51 anos	Feminino	Química	30 anos
Betina	MG	38 anos	Feminino	História	7 anos
Cecília	GO	40 anos	Feminino	Pedagogia	13 anos
Laura	MG	29 anos	Feminino	Pedagogia	6 anos
Luís	MG	35 anos	Masculino	Química	8 anos
Ricardo	ES	32 anos	Masculino	História	7 anos
Roberto	GO	29 anos	Masculino	Educação Física	8 anos
Vivian	SP	36 anos	Feminino	Biologia	8 anos

Fonte: Elaboração própria.

O primeiro aspecto relevante refere-se ao percurso que leva os docentes à disciplina. Em termos gerais, observa-se a coexistência entre interesse prévio pela temática socioemocional e a necessidade de complementação de carga horária decorrente da redução de disciplinas tradicionais.

[Amanda, SP] É diferente, em vez de você dar aula de Química, dar aula de Projeto de Vida. Eu falei, ah, mas é um complementa o outro, né? Então, para mim é muito tranquilo, porque, na verdade, você estuda o que precisa ser feito e você dá aula. Mais ou menos na escola do Estado é assim, você precisa completar a jornada, porque precisa do salário, como todo mundo, e aí como o governo tirou as aulas de química do terceiro ano, eles não têm a disciplina de química esse ano, então aí eu peguei Projeto de Vida. Um fator que é bem limitante é que é uma aula só por semana.

Essas trajetórias indicam que a inserção no componente não se dá exclusivamente por adesão pedagógica, mas também por condicionantes estruturais da organização curricular. Essa combinação ajuda a compreender um segundo elemento identificado: a dificuldade de definição conceitual das competências socioemocionais, mesmo entre docentes que se reconhecem aptos a lecionar o componente. As respostas variam entre descrições de práticas, enumeração de sentimentos trabalhados e justificativas sobre a importância da disciplina, incluindo casos de não saber responder diretamente à questão.

Apesar dessa imprecisão conceitual, os professores demonstram repertório pedagógico consistente, construído em contextos marcados por escassez inicial de materiais didáticos e diretrizes institucionais. Esse cenário contribuiu para o protagonismo docente na definição de conteúdos e abordagens, produzindo grande heterogeneidade nas práticas e nos sentidos atribuídos ao Projeto de Vida. Ao mesmo tempo, evidencia-se a percepção de lacunas na formação docente para lidar com conteúdos relacionados à subjetividade.

[Luís, MG] Não. Eu tenho uma crítica muito grande, principalmente quando a gente fala de professores de conteúdo, que é o caso de química, matemática, física... Se você pegar a grade, a matriz curricular das licenciaturas, você vai encontrar muita matéria sobre o conteúdo e pouco sobre a didática de sala de aula, essas partes todas, quem dirá trabalhar esse assunto de competências socioemocionais. [...] Lógico que eu acho que existem lacunas na grade do professor, que poderiam ser preenchidas com isso, por exemplo, como trabalhar as competências socioemocionais, o desenvolvimento não só de habilidades do conteúdo português, matemática, mas também desenvolver as habilidades socioemocionais, o raciocínio lógico, não pensando em matemática, mas o como pensar por si mesmo, como desenvolver o protagonismo do aluno, tudo isso, eu acho que faz falta.

Essa crítica sintetiza uma percepção recorrente: a formação inicial privilegia conteúdos disciplinares em detrimento da dimensão pedagógica, enquanto a formação continuada não tem sido suficiente para responder às demandas trazidas pela BNCC e pelo Novo Ensino Médio. Além disso, emergem críticas internas ao campo docente, revelando uma polarização entre abordagens consideradas excessivamente técnicas e outras percebidas como psicologizantes. Outro ponto importante refere-se à distinção entre competências socioemocionais e Projeto de Vida. Enquanto as primeiras dizem respeito a um conjunto transversal de habilidades, o segundo representa sua institucionalização curricular, conferindo visibilidade e centralidade a esse tipo de formação. Trata-se, portanto, de um mecanismo de reorganização do currículo e de redefinição dos sentidos da formação escolar.

No que diz respeito à relação com o mundo do trabalho, esta não aparece de forma explícita na maioria das respostas iniciais. No entanto, ao serem questionados sobre as competências valorizadas, os docentes mencionam atributos diretamente associados às exigências do mercado contemporâneo, como empatia, disciplina, organização, autogerenciamento e, sobretudo, resiliência.

[Betina, MG] Eu acredito que primeiro essa resiliência em lidar com as questões. O que acontece muito com essa geração e que eu acho que tem muito a ver com a síndrome da felicidade. O tempo todo tenho que ficar feliz. É uma coisa que eu converso muito com os estudantes, a questão de você lidar também com coisas que são negativas, que são coisas chatas, que são coisas difíceis. Eu acredito que essa geração é a que mais está necessitando. Lidar com o tédio, com o chato, com o monótono. Se o jovem, por exemplo, começa um trabalho. Se ele ver que aquele trabalho em 1% desagradou ele, ele vai sair. Ele não tem essa resiliência, nós somos uma geração que a gente aguentava. A gente tinha um pouco mais de... não sei se é positivo ou negativo, né? Mas a gente tinha um pouco mais de resiliência em ultrapassar aqueles momentos mais difíceis.

A ênfase na resiliência revela uma valorização da adaptação a contextos adversos, frequentemente deslocando para o indivíduo a responsabilidade por lidar com condições estruturais desfavoráveis. Esse movimento se articula a uma leitura geracional que tende a responsabilizar os jovens por dificuldades que são, em grande medida, socialmente produzidas. De modo geral, as falas apontam para a centralidade do autogerenciamento emocional como resposta às exigências do trabalho contemporâneo. A ideia de “lidar com frustrações” e “persistir” aparece como solução individualizada para problemas estruturais, sem questionamento das condições que os produzem. Nesse sentido, materiais didáticos e orientações pedagógicas reforçam competências como tolerância ao estresse e à frustração, consolidando esse enquadramento. Essa lógica se explicita de forma contundente no relato a seguir:

[Vivian, SP] A gente está naquela famosa geração “nem-nem”, que não trabalha nem estuda. É desesperador perguntar para um aluno do Ensino Médio o que ele quer ser na vida e ele não saber responder. Eu, com 15 ou 16 anos, queria ser tudo ao mesmo tempo. Falo muito com eles sobre “arriscar”. “Comece no precário”, eu digo. Por exemplo, na pandemia, eu era coordenadora. Ligava na busca ativa, e a mãe dizia: “Ele não vai para a escola porque é o único trabalhando”. Só tem comida na mesa porque é ele que está trabalhando. Então eles vão trabalhar no McDonald's, em serviços gerais. Mas por que não? Falo: “Quando você vai, você ganha a capacidade de dizer o que você não quer”. Saber o que não quer também é uma competência socioemocional importante. A gente não tem que saber só o que quer, tem que saber o que não quer. Experimentar a precariedade ajuda no amadurecimento pessoal. Ajuda a entender que não quer aquilo e a planejar como vai chegar a algo melhor.

O relato evidencia um dilema central: ao mesmo tempo em que reconhece a precariedade como condição concreta de inserção juvenil, contribui para sua naturalização, propondo respostas centradas na adaptação individual. Nesse sentido, a formação socioemocional pode operar como mecanismo de acomodação às condições existentes. Ainda assim, há experiências que tensionam essa lógica. O relato a seguir indica uma apropriação crítica do componente:

[André, ES] Muito do que eu apliquei em Projeto de Vida neste ano, foram dinâmicas que eu gostaria muito de ter aplicado na disciplina de Sociologia, mas não pude por conta do currículo. Então, por mais que, num primeiro momento, eu entre nessa disciplina dizendo "sou contra ela, para mim, ela não deveria existir", com o tempo eu fui percebendo talvez a necessidade que os estudantes realmente têm de ter um espaço para eles demandarem certas questões que a escola poderia responder.

Nesse caso, o Projeto de Vida é mobilizado como espaço de ampliação do debate e de articulação com questões sociais mais amplas, aproximando-se de uma perspectiva crítica da educação (Apple, 2017). Contudo, tais experiências aparecem de forma pontual e dependem fortemente da iniciativa individual do docente. Por fim, é possível afirmar que o Projeto de Vida configura um campo de disputas no interior da escola. Se, por um lado, tende a reforçar a adaptação às exigências do mercado de trabalho, por outro, pode abrir brechas para práticas pedagógicas que ampliem o horizonte formativo. Entretanto, a ausência de um projeto coletivo e a fragmentação curricular limitam essas possibilidades, reforçando a individualização da formação e do trabalho docente.

4. Considerações finais

Mesmo que seja uma tendência educacional estabelecida já há algumas décadas, as competências socioemocionais tiveram novo impulso ao se disciplinarem como Projeto de Vida, obtendo maior visibilidade e relevância nos currículos em nível nacional. Em termos de organização escolar, o Projeto de Vida sufocou a carga horária atribuída para disciplinas que tradicionalmente compunham os currículos escolares, forçando que, por vezes, professores recorressem a esse componente sem que houvesse formação prévia adequada, visando complementar sua carga horária docente. Ainda assim, de maneira geral, os professores relatam uma visão positiva da introdução de Projeto de Vida no currículo, já que se abriria uma oportunidade importante para tratar mais detidamente das competências socioemocionais em sala de aula, além de temas cotidianos que envolvem os dilemas juvenis e comunitários que atravessam a vida dos estudantes do ensino médio.

Os professores entrevistados, em sua maioria, não realizam uma relação explícita entre o ensino de competências socioemocionais e a preparação para o mundo do trabalho, muito embora reconheçam que vigora o desenvolvimento de características que serão aproveitadas pelo mercado de trabalho. Tais características estão em sintonia

com aquelas esperadas por parte de trabalhadores flexíveis, isto é, adaptados ao regime laboral do capitalismo neoliberal e desregulamentado, como o autogerenciamento, a capacidade de lidar com as frustrações, gratidão e, principalmente, a empatia e a resiliência.

É possível identificar, portanto, uma tendência ao apassivamento e à acomodação do indivíduo às condições do mercado de trabalho, naturalizando situações laborais precárias e fomentando que a maneira adequada para se lidar é de foro individual e subjetivo. É o indivíduo, isolado e atomizado, o responsável por mudar esse quadro em sua vida pessoal, devendo buscar sua ascensão social. Em paralelo, forma-se um exército de refratários que não conquistou tais objetivos e que deverá lidar com as consequências pessoais do próprio fracasso.

A naturalização da precariedade é projetada no outro, discente, na perspectiva de que se adeque às condições que estão dadas. Essa visão diz muito sobre a relação estabelecida entre professor, aluno e conteúdo em Projeto de Vida, mas também sinalizada a hipótese de acomodação em relação à precariedade atravessada pelos próprios docentes, tais como: contratos temporários, condições estruturais deterioradas, defasagem salarial e, claro, a necessidade de trabalhar com conteúdos alheios à área de formação pela necessidade de complementar a jornada de trabalho. Em contraposição, também observamos que existem perspectivas que buscam explorar possibilidades curriculares para contraposição, alargando a visão de mundo dos estudantes e aproveitando o Projeto de Vida como oportunidade de construção de um horizonte menos individualista. Ele seria um elo de compreensão da potencialidade humana na transformação social, sintonizando a formação escolar a um horizonte político de caráter humanista e emancipatório.

Referências

APPLE, Michael. **Educação à direita**: mercados, padrões, deus e desigualdade. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

APPLE, Michael. **A Luta pela Democracia na Educação Crítica**. Revista e-Curriculum. PUC/SP, v. 15, n. 4, out/dez 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Geográfica Editora, 2009.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

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

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning - CASEL. **Fundamentals of SEL**. s.d.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5 ed. São Paulo: Globo, 2005.

FERNANDES, Vinicius. **Miragem empreendedora, trajetórias do trabalho**. Marília, SP: Editora Lutas Anticapital, 2024.

HAN, Byung-Chul. **A sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 17ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

KRAWCZYK, Nora; ZAN, Dirce. **Resiliência ou Resistência: um dilema social pós-pandemia**. Políticas Educativas, v. 15, p. 106-128, 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MORDENTE, Giuliana Volfzon. **Neoliberalismo escolar e processos de subjetivação: como a educação “inovadora” opera?**. 2023. 255 f. (Doutorado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SAFATLE, Vladimir. **A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral**. In: SAFATLE, V., SILVA, N., DUNKER, C. (Orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

STANDING, Guy. **O precariado: a nova classe perigosa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ZAN, Dirce. **Currículo em Tempos Plurais: uma experiência no ensino médio**. Tese de Doutorado. FE/Unicamp, 2005.