



PROJETO DE VIDA E EMPREENDEDORISMO NO NOVO ENSINO MÉDIO

LIFE PROJECT AND ENTREPRENEURSHIP IN THE NEW HIGH SCHOOL CURRICULUM

Ana Cristina Rodrigues Bernardes¹

<https://orcid.org/0000-0002-5640-881X>

Jane Mery Richter Voigt²

<http://orcid.org/0000-0003-2180-5476>

Resumo:

Este artigo propõe uma discussão sobre o Caderno Estruturante 1 do Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio. Tal estudo de viés qualitativo, tem como base uma análise documental do Caderno 1 e também uma revisão bibliográfica de autores que estudam as relações de trabalho, o sistema curricular e as juventudes. Neste estudo, pretende-se discutir a relação entre empreendedorismo e o componente projeto de vida presentes nestes documentos dentro proposta do Ensino Médio para Santa Catarina, bem como questionar qual a relação deste a uma suposta ordem social que produz relações sociais, maneiras de viver e também maneiras de subjetivar. Tal análise documental e revisão bibliográfica apontam que há uma relação entre o componente curricular Projeto de Vida e o conceito de empreendedorismo, configurando um sintoma que se manifesta a partir de uma lógica neoliberal de projeto construtivista de sujeito e empresa de si.

Palavras-chave: currículo; ensino médio; projeto de vida; empreendedorismo; neoliberalismo.

Abstract:

This article proposes a discussion on the structuring of the guidelines for the notebook one for the basic high school curriculum in the state of Santa Catarina, Brazil. This study is based on a documental analysis of the guidelines contents on notebook one and a bibliographical review based on authors who study labor relations, the curriculum system and youth. Such documental analysis and bibliographical review point out that there is a relationship between the "life project" component and "entrepreneurship" and that this is configured as a symptom that manifests itself from a neoliberal logic and a constructivist project of the person as a subject.

Keywords: curriculum; high school; life project; entrepreneurship; neoliberalism.

¹ Pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), membro do Grupo de Pesquisa Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias - GECDOTE, Joinville/SC, Brasil.

² Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), coordenadora do Grupo de Pesquisa Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias - GECDOTE, Joinville/SC, Brasil.

INTRODUÇÃO

De acordo com Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os documentos curriculares se tornam importantes pois definem o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens que os alunos necessitam desenvolver ao longo das etapas educacionais e são de caráter normativo (BRASIL, 2018).

O Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio (CBTCEM) foi desenvolvido a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que está prevista na Constituição Federal (BRASIL, 1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014). Embasada legalmente pelo Artigo 205 da Constituição Federal, a BNCC reconhece a educação como um direito fundamental compartilhado, não somente pelo Estado, mas pela família e sociedade (BRASIL, 1996).

Estudar o Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio (CBTCEM), especialmente o caderno estruturante 1, se torna fundamental para que possamos refletir sobre a relação entre empreendedorismo e projeto de vida presentes neste documento. O caderno estruturante 1 em sua disposição geral é organizador do Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), que entrará em vigor em meados de 2022. Tal documento se encontra disponível em consonância com outros cadernos, sendo eles: a) Caderno 1 - Disposições Gerais: Textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; b) Caderno 2 - Formação Geral Básica: Textos da formação básica, por área do conhecimento, do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; c) Caderno 3 - Parte flexível do currículo: Portfólio de trilhas de aprofundamento que fazem parte dos itinerários formativos do Território Catarinense (SANTA CATARINA, s.d., n.p.).

Neste estudo, pretende-se discutir a relação entre empreendedorismo e o componente projeto de vida presentes nestes documentos dentro proposta do Ensino Médio para Santa Catarina, bem como questionar qual a relação deste a uma suposta ordem social que produz relações sociais, maneiras de viver e também maneiras de subjetivar. Pois agora, em outras palavras, “o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

É por meio da naturalização de determinadas mobilizações, no cerne deste documento para com o projeto de vida e também para com o desenvolvimento de competências, é que a escola tem se colocado como propulsora de conceitos estereotipados de “clareza de si”. Isto contribui para a mobilização das juventudes a um ideal muitas vezes inatingível de consciência, quando indica de forma eufemista que “criar um projeto de vida significa ter clareza sobre quem se é e sobre quem se deseja tornar no futuro [...] capazes de gerir o próprio futuro e as aprendizagens que lhe são necessárias, e responsáveis por o fazer” (SANTA CATARINA, 2020, p. 65).

O projeto de vida está fundamentado na Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) e também na Base Nacional Comum Curricular, que se vincula igualmente a esta lei. Sabe-se que o projeto de vida, é nomeado como um componente que intenta oportunizar aos estudantes a vivência de situações de aprendizagem e experiência que reflitam seus interesses e lhes permitam fortalecer a autonomia e desenvolver protagonismo e responsabilidade sobre suas escolhas futuras (SANTA CATARINA, 2020, p. 62). Ou seja, o objeto do estudo entendido como projeto de vida é pensado em seu

desenvolvimento a partir de experiências e situações dadas a priori pela escola e também em sua integralidade a partir da individualidade de cada aluno.

No contexto de Santa Catarina, as reformas do Ensino Médio têm impactado fortemente a formação das juventudes e isso seguramente tem se operado a partir da Lei Nº 13.415 (BRASIL, 2017). Ou seja, o que propicia que cada estado brasileiro desenvolva meios distintos de se fazer valer a sua implementação. Tal lei alterou de forma significativa artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). No entanto, a chamada LDB (BRASIL, 1996), faz importante alteração à consolidação das leis do trabalho (CLT) e a lei do fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica, atravessando questões referentes à valorização dos profissionais da área educacional (SILVA; MARTINI; POSSAMAI, 2021).

Neste sentido, é notório que os professores têm sido demandados por alterações em sua formação inicial e continuada devido aos desdobramentos das reformas Lei nº 11.494/2007, que revogou a Lei nº 11.161/2005, dando obrigatoriedade à Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (SILVA; MARTINI; POSSAMAI, 2021). Essas alterações não apenas perpassam os professores e seu trabalho docente, como os alunos das escolas brasileiras e as políticas que se ocupam de fazer tais implementações, onde tal enquadramento da Lei nº 13.417/2017 "comprometem-se com a formação pragmatista e flexível requerida pelo capital" (SILVA; MARTINI; POSSAMAI, 2021, p. 60).

Algo que não se pode passar análogo, é a forte expressão de um conjunto formativo que serve como estrutura para densa e vasta regulamentação por parte das instituições, e é claro, em seu currículo, que agora se estrutura por meio de itinerários formativos. No que se refere ao estabelecimento de itinerários formativos, conforme o Artigo 36 da LDB (BRASIL, 1996), observamos que impactam na redução de, pelo menos, 600 horas de carga horária da Base Nacional Comum Curricular, que passa a ser de, no máximo, 1.800 horas. Essa mudança reduz um percentual significativo da carga horária destinada à formação básica, que já era insuficiente antes da aprovação da Lei nº 13.415/2017 (SILVA; MARTINI; POSSAMAI, 2021).

Embora o Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio não tenha ainda entrado em vigor, até a presente data da elaboração do trabalho, sabe-se que os cadernos que o estruturam nos fornecem subsídios para que possamos problematizar essas questões, que são expressões das

[...] reformas que foram implementadas desde a década de 1990 no Brasil, [...] visavam subordinar a educação e, em particular, o Ensino Médio, às demandas imediatas dos setores produtivos, conferindo-lhe um caráter mais instrumental. A reforma traz, como uma de suas marcas, a forma antidemocrática como foi implementada, conduzida e aprovada (ARAÚJO, 2019, p. 116).

No que tange à implementação da reforma do Ensino Médio nas escolas de Santa Catarina, os impactos da lógica empresarial sobre a formação dos estudantes e dos professores é notória, pois está focalizada no desenvolvimento do currículo do Ensino Médio que se estrutura por meio do desenvolvimento de competências.

Outro aspecto a ser mencionado para a análise do estudo, é que a atuação dos professores, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, passa a ocorrer por área do conhecimento, algo bastante controverso, pois agora os alunos passam a ter professores que se tornam

ministradores de disciplinas com conteúdos dos quais não possuem formação específica, e isso certamente afeta a qualidade dos processos formativos e educativos das instituições afetadas (SILVA; MARTINI; POSSAMAI, 2021). Certamente que isso representa uma grande demanda para as escolas e consequentemente os professores que são colocados frente a uma situação de desamparo.

Neste sentido a proposta deste artigo é realizar uma análise documental e revisão bibliográfica pautada em uma pesquisa de viés qualitativo, que se utiliza de teóricos que se propõem a trabalhar a questão das concepções de sujeito na contemporaneidade e as relações com o mercado, e como isso se prolonga à escola, ao corpo docente e às juventudes. Este artigo faz uma discussão a partir de trechos recolhidos da Base Nacional Comum Curricular e do Caderno Estruturante 1 do Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio, e por meio deste, tenta-se compreender como esses conceitos, ainda que de forma latente, estão atrelados a um modelo de gestão que se desenvolve globalmente e se expressa nas formas de orientações aos currículos. Discute-se também aquilo que se decanta dos escombros das esferas de poder e a linguagem construída por meio do empreendedorismo e projeto de vida. A presente análise tenta não apenas localizar o lugar desses, mas reconhecê-los, a partir dos autores, neste sistema de reflexos que a realidade escolar emite por meio das orientações que recebe.

O NEOLIBERALISMO E O ESTADO COMO UMA EM(PRESA)

Para Foucault (2010), na atualidade, há uma racionalidade na prática governamental capaz de reger maneiras de se governar o Estado. Para este autor, o Estado é aquilo que existe de forma insuficiente, um dado sempre a ser construído, ou seja, a realidade do Estado é uma realidade descontínua. Para Perez (2018), o Estado não deve ser reduzido à uma aparelhagem que se engendra opostamente aos indivíduos que passivamente tendem a aceitar os seus disciplinamentos. O Estado não se reduz ao governo. Poderíamos dizer que é um campo de potentes disputas, um espaço de instabilidade, uma denegação discursiva, pois há demandas de diversos grupos existentes nos mais diversos setores sociais que não são atendidas. Hodiernamente, há uma distância entre governo e a população, há um vazio causa de desconhecimento da população e do conjunto das instituições do Estado sobre os direitos dos cidadãos, ou seja, não há encaminhamento para atender satisfação mínima às demandas da população, sendo que a maioria dos diferentes setores se engajam na utilização e desenvolvimento de fins estritamente particulares daqueles que ocupam o governo (PEREZ, 2018).

Neste sentido, fazendo uma referência de análise da educação, esta só ganha materialidade quando a educação passa a ser entendida como direito social que deve ser assegurado por políticas públicas do Estado em ação (ARAÚJO, 2011). Se a educação é proclamada como direito do cidadão e dever do Estado, tem-se outra realidade de que tais representações sociais estão distantes das promessas de emancipação e de igualdade que estão na base do direito à educação (ARAÚJO, 2011). Vejamos que, se o modelo institucional se baseia em um modelo repressivo, como vemos no governo do presente presidente Jair Bolsonaro, tal sintoma de seu excesso de governo consiste na interferência do Estado que em seu modelo submete indivíduos a renúncias de suas demandas. Ou seja, uma restrição nas relações de identificações acontece, onde o sujeito que não se encontra neste campo de identificações é colocado na situação de resto a ser excluído. Obviamente que isso

não se dá em muitos casos com uma coerção corpórea, mas a nível simbólico, quando não muito latente.

Para Laval (2019), um dos traços que caracterizam a razão neoliberal se daria no reconhecimento de que o mercado não é um dado natural, é uma realidade construída que demanda de uma intervenção ativa do Estado. Por isto, para este autor, o discurso neoliberal é latente, velado e não está visivelmente colado à uma ordem mercantil. É neste sentido que a análise documental realizada neste artigo denuncia um desmonte deste mosaico estruturado que é o documento curricular estudado, o caderno estruturante 1 do Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio (CBTCM), pois tal documento não fundamenta sua legitimidade à uma lógica mercantil, mas sim a seu caráter de "projeto construtivista" de sujeito. Para Dardot e Laval (2016), outra lógica de uma razão neoliberal seria sua essência na concorrência, ou seja, construir um mercado que se desenvolva na concorrência sendo que esta se torna uma engrenagem nas práticas econômicas onde o Estado não é apenas um vigia noturno, ele é responsável por instaurar a "ordem quadro" a partir do princípio que é constituinte da concorrência (DARDOT; LAVAL, 2016). Outro traço interessante da razão neoliberal é que o Estado em si além de guardião deste quadro, em sua ação ele próprio é submetido a concorrência. Em outras palavras, diante de uma suposta ideia de uma sociedade de direito privado, não há por que manter o Estado longe das regras que ele mesmo se coloca como responsável por manter. O Estado agora obriga-se a se enxergar como empresa em sua relação com outros Estados, como em seu funcionamento interno. Em resumo, o Estado constrói-se de acordo com as normas de mercado ao mesmo tempo que o constrói.

Outro traço bastante pertinente que Dardot e Laval (2016) nos indicam é que a lógica da concorrência que o Estado ajuda a manter não se mantém ensimesmada ao Estado, num corpo fechado. A norma da concorrência se universaliza de forma maciça, ultrapassa as fronteiras do Estado e invade os indivíduos e sua relação consigo mesmo, na sua forma de ser e sentir – o ser humano se torna extensão disto tudo. O Estado tem um modo de prolongar-se no governo de si, de modo que podemos chamar "indivíduo empresa". Nesta lógica neoliberal, o Estado que se configura também como empreendedor deve conduzir os indivíduos a conduzir-se como empreendedores. E é neste sentido que a escola se torna sintoma disto tudo, e o componente curricular projeto de vida tem em seu cerne expressões desta marca.

Para Safatle, Silva Junior e Dunker (2020), o neoliberalismo não se configura apenas como um modelo econômico, mas sim uma engenharia social que intervém de forma profunda no social e em seus modos de produção de conflito, se entrelaçando a uma ideia prontamente difundida a uma liberdade como empreendedorismo e uma livre iniciativa. O neoliberalismo e seus traços apontados por Laval (2019), mantém o Estado intervindo cada vez mais na despolitização da sociedade, e isso já vem acontecendo, porque há uma invisibilidade cada vez maior das questões da gramática de regulação de vida social, há um rebaixamento das instâncias como sindicatos e associações que pretendiam questionar uma perspectiva de consciência da natureza fundante da luta classe (SAFATLE; SILVA JUNIOR; DUNKER, 2020). Para Foucault (2010), os problemas do neoliberalismo se relacionam fortemente ao Estado em seu crescimento indefinido, também burocrático, com sua violência díspar, os germes do fascismo e também seu paternalismo.

O JOVEM COMO EM(PRESA): EIS O PROJETO

Os trechos decantados do referido caderno, apresentados adiante, oportunizam uma reflexão da atualidade do documento e tenta expor sua referência ao sistema econômico e formação de subjetividades a partir deste reflexo de sistemas já trazidos na discussão anterior. O que tentamos, por meio da presente análise, é discutir sobre o desafio imposto às escolas de garantir não apenas a aprendizagem, mas a permanência dos estudantes e ao mesmo tempo responder aspirações presentes e futuras destes, uma vez que as juventudes são atravessadas com situações conjunturais e contradições sistêmicas também exteriores ao contexto escolar. O teórico Laval (2019) chama este aspecto de "lógica da eficiência", que é prontamente mobilizada, de forma desenfreada à escola. Tal lógica, para este autor, se sustenta a partir da premissa de um viés econômico, pois aumenta objetivos quantificáveis, enquanto maximiza resultados contábeis. O que nos move diante deste trecho é: há aspirações futuras? Para quem?

Outro trecho de destaque para a presente discussão aponta que "criar um projeto de vida significa ter clareza sobre quem se é e sobre quem se deseja tornar no futuro" (SANTA CATARINA, 2020, p. 7), onde os jovens seriam então capazes "de gerir o próprio futuro e as aprendizagens que lhe são necessárias, e responsáveis por o fazer" (SANTA CATARINA, 2020, p. 65). Vejamos que o componente Projeto de Vida, em sua apresentação no Caderno 1 da CBTCEM, traz em seu bojo a estrutura de sua problemática, e evidencia primeiramente o objetivo do componente projeto de vida que é "oportunizar aos estudantes a vivência de situações de aprendizagens e experiências que reflitam seus interesses e lhes permitam fortalecer a autonomia" (SANTA CATARINA, 2020, p. 62). De forma neutra, mas não ingênua, há por assim dizer, há uma mobilização psíquica por meio do protagonismo e responsabilidade sobre um futuro fantasmagórico. Ora, de que maneira "oportunizar aos estudantes vivências que reflitam seus interesses" teria o poder de fornecer alguma garantia e responsabilidades sobre as escolhas futuras do sujeito do Ensino Médio?

Outro aspecto a ser evidenciado diz respeito ao trabalho pedagógico que passa a ser desenvolvido com o componente Projeto de Vida. O trabalho docente pode ser realizado por todos os professores que supostamente estariam habilitados em qualquer uma das áreas de conhecimento. No entanto, "salienta-se a importância de esses docentes apresentarem um perfil resiliente, flexível, empático, aberto ao diálogo, ou seja, capazes de estabelecer relações dialógicas de confiança juntos aos estudantes" (SANTA CATARINA, 2020, p. 71). Vejamos que o Projeto de Vida, evidenciado no documento objeto deste estudo, se coloca como um componente alicerçado em um projeto pedagógico da unidade escolar, onde evidencia que seu intuito consiste "por meio da intencionalidade pedagógica, desenvolver o autoconhecimento, a autonomia, a tomada de decisão e a atribuição de sentido à existência de modo planejado e consciente, com vistas ao desenvolvimento integral" (SANTA CATARINA, 2020, p. 63). Porém, este trecho exprime o que poderíamos chamar de consciência falsamente emprestada ou como nos diz Safatle (2010), uma consciência esclarecida, pois há uma intencionalidade pedagógica em desenvolver o que se chama vulgarmente de "autoconhecimento, autonomia, tomada de decisão e a atribuição de sentido à existência de modo planejado e consciente" (SANTA CATARINA, 2020, p. 63). Disto, por meio dos estudos de Safatle (2010), poderíamos considerar o que se chama de ideologia reflexiva, "que absorve o processo de apropriação reflexiva de seus próprios pressupostos, é astuta

por descrever a possibilidade de uma posição ideológica que porta em si mesma a própria negação ou sua própria crítica" (SAFATLE, 2010, p. 131).

Já o termo aparentemente contraditório, falsa consciência esclarecida, nos remete à figura de uma consciência que desvelou reflexivamente os móveis que determinam sua ação “alienada”, mas, mesmo assim, é capaz de justificar racionalmente a necessidade de tal ação (SAFATLE, 2010, p. 131). Assim sendo, o Novo Ensino Médio "veio para atender às necessidades e aos anseios da juventude pois [...] é prioridade incentivar o jovem a desenvolver protagonismo, a autonomia e responsabilidades por suas escolhas a partir da garantia de aprendizagens” (SANTA CATARINA, 2020, p. 63). Visto que estes anseios também são implantados e impostos aos jovens pela própria lógica da eficiência da qual a escola também está prontamente mergulhada, mas que se mantém fragmentada, questiona-se: Como a garantia de aprendizagens poderia desenvolver protagonismo, autonomia e responsabilidade de escolhas em um mundo cada vez mais incerto e fluído, como bem reconhece em suas disposições gerais o Caderno 1 do Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio (CBTCEM)?

O mundo contemporâneo é marcado especialmente pelas rápidas transformações decorrentes dos avanços tecnológicos e de novas formas de se relacionar com o mundo físico e social. Em face disso, novas formas de viver emergem constantemente. Novos desafios para a escolarização são impostos, sobretudo ao ensino médio, que se caracteriza pela etapa de transição dos jovens da vida escolar para a vida adulta (SANTA CATARINA, 2020, p. 64).

A Base Nacional Comum Curricular se arquiteta como documento e prontamente transfere para a escola a obrigatoriedade de responder estes novos desafios, que além de ser totalmente transmutáveis, o são, por serem atravessados pelos avanços tecnológicos, mas também pelas mudanças nas novas formas de viver num mundo não só físico e mental, mas cultural, político, econômico que suscitam outras formas de relação com o mercado e nas formas de ser e sentir.

Em resumo, basicamente, esta lógica consiste em "partir da aspiração à decisão pessoal na questão da escolha de vida e reinterpretar o conjunto dos riscos como escolhas de vida" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 350). Isso claramente se revela no trecho abaixo destacado, no que se refere a "fundamentação teórica e metodológica" para com o Projeto de Vida:

De acordo com a perspectiva adotada, criar um projeto de vida significa ter clareza sobre quem se é e sobre quem se deseja tornar no futuro, remetendo fortemente ao conceito de identidade. [...] Nessa lógica, importa frisar ser a identidade um fenômeno produzido pelo entrelaçamento entre as diversas dimensões que compõem o ser humano, como a pessoal, a cidadã e a profissional, fortemente evocadas ao trabalhar com o desenvolvimento das identidades pelo amparo que representam nessa construção (SANTA CATARINA, 2020, p. 65).

Tal trecho é extremamente importante e denunciador de uma suposta arte de governar, onde criar um projeto de vida significa ter clareza sobre quem se é, e sobre quem deseja ser no futuro, “o indivíduo deve governar-se a partir de dentro por uma racionalização técnica de sua relação consigo mesmo. Ser ‘empreendedor de si mesmo’ significa conseguir ser o instrumento ótimo de seu próprio sucesso social e profissional” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 349). A clareza de si é desenvolvida a partir de um conjunto de perspectivas cunhadas por meio de desenvolvimento de dispositivos de promoção de desempenhos, onde o jovem é mobilizado mentalmente à conjunção

entre sujeito psicológico e sujeito da produção. Assim, ter clareza de si dentro desta perspectiva, tal qual como concebida, pode significar o ponto crucial de encontro entre o sujeito psicológico e sujeito da produção e como estes dois polos podem identificar-se e intensificar-se, e quando isso acontece, o resultado não é outro senão o excesso de escolhas.

A identificação entre os dois sujeitos distancia-se do horizonte homeostático do equilíbrio para operar na lógica da intensificação e da ilimitação. Sem dúvida alguns dirão que a ilusão do gozo, da adaptação do sujeito e do objeto, sob a forma da "realização" e do "domínio de si mesmo" foi mantida (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 360).

A BNCC indica que é "papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida" (BRASIL, 2018, p. 473). No entanto, podemos perceber que se reconhecer como sujeito, diante do que orienta o caderno para as escolas, implica em desenvolver as competências pela escola estipulada. Desta forma, suas potencialidades são reconhecidas a partir de um sistema onde o jovem também encontra a sua verdade e não somente esta, mas o desenvolvimento de tais habilidades por meio das competências prova não apenas seu ser, mas seu valor, e assim "o desempenho é muito precisamente, a verdade tal como o poder gerencial a define" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 361). Entretanto, conforme exposto no Caderno 1 do CBTCEM, a importância em demarcar definições implica na expectativa do jovem frente ao seu futuro. Em outras palavras,

A importância em demarcar essa definição reside no fato de que muitos jovens têm expectativas para o futuro formuladas como sonhos e fantasias, mas que não se configuram como projeto capaz de alicerçar uma busca real pela conquista de seus objetivos (SANTA CATARINA, 2020, p. 64).

Neste parágrafo, observa-se que o documento utiliza de uma escrita, cunhada em um senso comum, que aliena o próprio conceito de sonho e fantasia. Ou seja, ao jovem, importa identificá-los como algo negativo, responsáveis por identificá-los e geri-los, e, consciente apartá-los ou não de acordo com sua eficácia ao projeto de vida. É fazendo isto que submergiram, então, projetos eficazes o suficiente numa busca real pela conquista de seus objetivos. Nesta análise, destaca-se o conceito de fantasia, que no documento se coloca como algo que deveria ser lapidado ou distinguido por meio da escola. Assim, cabe a indagação: o que são fantasias e sonhos? É possível o jovem aprender a distingui-los? Cabe à escola ensinar suas distinções?

Ao analisar o Caderno 1 do CBTCEM, bem como a Base Nacional Comum Curricular, podemos ter notícias da exigência demandada ao docente. Contudo, tal autoridade de saber, não se impõe como uma autoridade de cunho explicitamente verbal, de repressão, isso se deleita na atualidade de forma aparentemente singela, revestidas de boas intenções, tanto para os alunos como para os docentes. Pois agora o trabalho pedagógico com o Projeto de Vida consiste em propiciar autoconhecimento, bem como um fortalecimento das identidades dos alunos.

Dadas essas recomendações, o trabalho pedagógico com o Projeto de Vida objetiva propiciar aos estudantes autoconhecimento, fortalecimento de suas identidades, ações e reflexões de valorização à vida, mediante promoção de competências que os auxiliem no enfrentamento de sentimentos de vazio existencial mediante a capacidade de autorregulação dos próprios sentimentos e condutas (SANTA CATARINA, 2020, p. 67).

Com base no trecho supracitado, faz-se as seguintes indagações: no que consiste um trabalho pedagógico? Como a educação concebe autoconhecimento? Há práticas docentes fortalecedoras de identidade? Há, por assim dizer, identidades fracas? De que forma as competências estipuladas pela escola auxiliarão no tamponamento de sentimento de vazio existencial? O que é um vazio existencial para a educação? Se tampona tal vazio por meio do desenvolvimento de competências? É responsabilidade da escola, ou do professor, identificar tal vazio e fazer intervenções sobre ele em sala de aula, de modo que o aluno o conceba como tal?

As escolas têm sido demandadas a oferecer uma proposta vivencial, que favorece o autoconhecimento, ou seja, autoconhecer se daria por um esclarecimento de experiência, onde a escola é colocada em meio a narrativas mágicas que visam promover suturas às possíveis demandas dos jovens, e também ao colocar o vazio existencial como algo a ser tamponado e apartado da vida deste aluno por meio do desenvolvimento das competências estipuladas por ela, a partir de ações pedagógicas. Tal circunstância fatalmente acontece quando se coloca o jovem a uma pronta e determinada "defesa das próprias escolhas" (SANTA CATARINA, 2020, p. 76). Em resumo, não basta o jovem saber sobre suas escolhas futuras, ele precisa defendê-la a qualquer custo.

Em suma, como preconiza o documento analisado, o jovem é colocado na dinâmica de atribuir mais controles e responsabilidades sobre seu futuro, visto que é perverso exigir de um humano que está em formação definições tão densas e consistentes, ainda mais, diante do real que nos atravessa mediante a situação econômica em geral do nosso país. É contraditório para a escola e traz consequências importantes na ação docente, gerando uma paranoia coletiva quando o documento afirma que, ao desenvolver seu projeto de vida na escola, as juventudes possam, por assim dizer, definir quem são em sua totalidade, "criar um projeto de vida significa ter clareza sobre quem se é e sobre quem se deseja tornar no futuro" (SANTA CATARINA, 2020, p. 65) - ainda que o próprio documento reconheça que a identidade "é uma construção que cada indivíduo realiza ao longo de sua vida na interação com o meio" (SANTA CATARINA, 2020, p. 76).

Imaginemos que este tipo de configuração exclui fundamentalmente a escuta das juventudes, sua pluralidade e sua participação nas trocas, e os colocam como objetos de possibilidades para um mercado de trabalho para um futuro que se mostra incerto, o que sabemos sobre o que vai acontecer daqui cinco anos?

Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, 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, 2018, p. 463, grifos do autor).

Vejamos, que poder as escolas têm em assegurar as definições dos projetos de vida das juventudes em relação ao trabalho e ao estilo de vida? Há uma observação para uma suposta previsão de condutas humanas no contexto de mercado? Assim, por meio deste recorte podemos perceber que as juventudes são intermediadas por determinismos decorrentes das transformações e das condições sociais de produção de discursos sobre elas. Facultar-lhes definições sobre seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo, ao trabalho e às escolhas de estilo de vida, é uma maneira eficaz de apartá-las das problematizações políticas e sociais da vida que lhes

atravessa do caos que estamos vivendo. Formando cidadãos ilibados apartados de sua própria essência humana portadora de conflitos sistêmicos e estruturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma incessante, é primordial que continuemos a produzir estudos de análises sobre os documentos curriculares, pois o jovem não se resume a um sujeito em transição que passa pela escola, o jovem é sujeito da realidade do currículo do Ensino Médio, do Projeto de Vida, se assim poderíamos chamar. Os trechos decantados do Caderno 1 do Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio, para com o componente Projeto de Vida, indicam a demanda imposta para que a escola dê conta disso, e consequentemente, também, o corpo docente. Tais trechos, que aparentemente se mostram neutros, e começam por assim dizer positivos, acabam mobilizando os jovens a consequências disso. Leva não somente a escola, mas os professores e seus educandos a acreditar que é possível e que desenvolvendo as habilidades propostas pela escola, por meio de mobilizações pedagógicas intencionais, o jovem conseguirá definir seu projeto de vida particular e ser responsável por o fazer.

Esse discurso sobre responsabilidade a um projeto de vida é falacioso, ainda que se pretenda positivo às primeiras interpretações. É preciso considerar que há questões conjunturais que vão impedir que muitos jovens consigam realizar seu projeto de vida, pois existem contradições sistêmicas que os atravessam e continuará atravessando nas próximas décadas. É perspicaz supor um projeto de vida a partir de ações docentes, quando se tem como realidade o fato de que é o jovem em si que precisará bancar isso em um espaço exterior à escola. É injusto com os jovens que vem aprender conosco, muitos deles não terão condições, não por ausência de esforço, mas sim, pelas contradições sistêmicas e circunstâncias conjunturais, pelas transformações não apenas tecnológicas, mas econômicas e políticas. Obviamente que o jovem poderá atentar-se a algumas questões, mas o jovem no ensino médio não deverá se desarticular do senso de comunidade e da sua humanidade, e que o projeto de vida não é uma questão pedagógica, mas sim uma questão de desejo articulada à processos de identificação que o sujeito atravessará e a forma como este terá condições de responder à realidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “o problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/15800> Acesso em: 14 nov. 2021.

ARAÚJO, Ronaldo Marco de Lima. Ensino Médio brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 1, n.4, out./dez., 2019, p. 107-122. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13051> Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL, **Lei nº 13.417**, de 1º de março de 2017. Altera a Lei nº 11.652, de 7 de abril de 2008, que "Institui os princípios e objetivos dos serviços de radiodifusão pública explorados pelo Poder Executivo ou outorgados a entidades de sua administração indireta; autoriza o Poder Executivo a constituir a Empresa Brasil de Comunicação - EBC; altera a Lei nº 5.070, de 7 de julho de 1966; e dá outras providências", para dispor sobre a prestação dos serviços de radiodifusão pública e a

organização da EBC. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13417-1-marco-2017-784396-norma-pl.html> Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. [Capítulo III, Seção que pactua a educação como direito de todos.], de 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/constituicao_educacao.pdf Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2051/lei-n-13.415> Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB]. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular [BNCC]**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 01 ago. 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Lisboa: Edição 70, 2010.

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

PEREZ, Daniel Omar. O populismo, a massa e a afetividade. **Conjectura: Filos. Educ.**, v. 23, n. especial, dossiê Ética e Democracia, 2018.

SAFATLE, Vladimir. **Fetichismo**: colonizar o outro. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio**. Caderno 1 – Disposições Gerais. Florianópolis, Secretaria de Estado da Educação, 2020. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do->

[territorio-catarinense/2069-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-1/file](#) Acesso em: 15 abr. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Novo Ensino Médio**. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/30899-novo-ensino-medio> Acesso em: 02 set. 2021.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; MARTINI, Tatiane Aparecida; POSSAMAI, Tamiris. A reforma do ensino médio em Santa Catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. **Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, mai./ago. 2021, p. 58-81. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47398> Acesso em: 01 ago. 2021.