

Projeto devir como projeto de vida: uma perspectiva à proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Becoming project as a life project: a perspective about the proposed of the National Common Base

Devenir proyecto como proyecto de vida: una perspectiva a la propuesta de Base Curricular Común Nacional

Regis Lopes Silva¹

Resumo: Propomos neste texto uma leitura e crítica ao *Projeto de Vida* compreendido na proposta curricular para o Ensino Médio definida na Lei nº 13.415/2017. Tal como idealizado, projeto de vida serve a um modelo de educação neoliberal em consonância com o sucateamento da educação pública, crítica e emancipadora. Consideramos o projeto de vida numa perspectiva da educação como potência, uma concepção educativa que não produza concorrências e disputas, mas afetos potentes em direção a uma prática solidária de partilha do saber e produção da diferença. Um projeto de vida do qual não se espera protagonistas e autores, mas atores que possam atuar coletivamente na produção de outras formas de vida que as determinadas pelo modelo neoliberal de educação.

Palavras-chave: Educação; projeto de vida; devir.

Abstract: We propose in this text a reading and critique of the Life Project understood in the curricular proposal for High School defined in Law nº 13.415/2017. As envisioned, the life project serves a neoliberal education model in line with the dismantling of public, critical, and emancipatory education. We consider the life project from a perspective of education as potency, an educational concept that does not produce competitions and conflicts but powerful affections towards a solidary practice of sharing knowledge and producing differences. A life project in which protagonists and authors are not expected, but actors who can collectively act in the production of alternative ways of life to those determined by the neoliberal education model.

Keywords: Education; life project; becoming.

Resumen: Proponemos en este texto una lectura y crítica del Proyecto de Vida comprendido en la propuesta curricular para la Educación Secundaria definida en la Ley nº 13.415/2017. Tal como se ha ideado, el proyecto de vida sirve a un modelo de educación neoliberal en consonancia con la desvalorización de la educación pública, crítica y emancipadora. Consideramos el proyecto de vida desde una perspectiva de la educación como potencia, una concepción educativa que no genere competencias y disputas, sino afectos poderosos en dirección a una práctica solidaria de compartir el conocimiento y producir la diferencia. Un proyecto de vida del cual no se esperan protagonistas y autores, sino actores que puedan actuar colectivamente en la producción de otras formas de vida distintas a las determinadas por el modelo neoliberal de educación.

Palabras clave: Educación; proyecto de vida; devenir.

Projeto de vida nas escolas

Propomos neste texto uma leitura do *Projeto de Vida* compreendido na proposta curricular para o Ensino Médio, conforme a Lei nº 13.415/2017 que altera a Lei de Diretrizes e

¹ Universidade Federal de Goiás

Bases da Educação Nacional. A referida Lei dispõe da organização curricular, introduz a proposta de itinerários formativos e dilui as disciplinas tradicionais em grandes áreas do conhecimento. O *ensino* de língua portuguesa e matemática permanecem obrigatórios nos três do ensino médio, enquanto física, arte, sociologia e filosofia são obrigatórias enquanto “estudos e práticas” sem esclarecimentos acerca de como isto se realiza na escola.

O que vemos efetivamente é uma permissão da redução da carga horária de várias disciplinas em razão da inserção dos chamados itinerários formativos que são ofertados segundo critérios próprios aos sistemas de ensino e às unidades educacionais e que se colocam como opções a serem escolhidas a partir dos interesses e preferências dos estudantes. Essa proposta pode intensificar a desigualdade quanto à formação, sobretudo se considerarmos que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do estudante, 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, 2017, [n. p.]), constructos estes que estariam condicionados àquilo que o sistema de ensino oferece e a estrutura da própria escola permite ofertar.

No documento da Base Nacional Comum Curricular temos uma defesa dessa estruturação em função da valorização do protagonismo juvenil, uma vez que a variedade de itinerários ofertados atenderia aos múltiplos interesses dos estudantes (BRASIL, 2018) em consonância com aquilo que se poderia chamar de projeto de vida. Lembremos que a reforma do ensino médio idealiza a construção de um projeto de vida por parte dos adolescentes e isso pode ser ratificado na proposta de transferir as determinações da própria formação àqueles que ainda estão em curso, assim, o protagonismo juvenil se daria ao em estabelecer o projeto de vida (nas escolhas dos itinerários) como mecanismo de responsabilização dos próprios alunos pelo currículo percorrido no ensino médio.

A palavra projeto deriva de uma terminologia latina que significa *lançado para a frente*. É a condição própria do ser humano, a capacidade de antecipar ações, determinar metas e direcionar-se em busca de suas realizações, assim a vida mesma poderia ser tomada como projeto (MACHADO, 2006). Quando lemos sobre o projeto de vida nos documentos oficiais da educação básica, o que se está dizendo com essa terminologia de modo algum é explicitado ou colocado em questão, o significado de projeto de vida é tomado como se a expressão fosse de total domínio e de corrente utilização no âmbito educacional. Esta questão não é exclusiva ao campo da educação, há vários artigos publicados, fruto de pesquisas empíricas, que trabalham com o constructo de projeto de vida e o tomam como uma categoria que dispense

explicação ou circunscrição conceitual (DELLAZZANA-ZANON; FREITAS, 2015). Esconde-se ideologicamente que projeto de vida é um conceito passível de utilização por diferentes concepções de educação.

Crítica ao projeto

Projeto de vida pode tanto ser tomado numa perspectiva criativa, produtora de vida como também pode ser pensado a partir de determinações autoimpostas em função de objetivos alienados, empobrecedores, que desconsideram a realidade econômica, política e social das pessoas (BOCK, 2018). A trajetória de vida, segundo a norma vigente, numa concepção neoliberal da função educativa, sobretudo àqueles que ocupam a faixa da adolescência, é marcada profundamente por um ideal projetivo econômico, direcionado ao mercado, são determinações futuras que pensam o ser, o tornar-se, como um apanhando, uma somatória de habilidades e competências que corresponderiam a uma autorização social de uma atuação e um exercício da vida adulta enviesada pela atividade do trabalho. De acordo com Mansano (2011, p. 72) “O que se observa é uma adolescência amplamente monitorada por uma rede interinstitucional que intervém de diferentes maneiras para acelerar a decisão profissional e para promover, o mais rápido possível, a inserção dos jovens no mundo do trabalho”.

Um projeto de vida isento da tensão que lhe é própria significa uma inserção acrítica no mundo do trabalho por meio de uma “educação aligeirada que formará trabalhadores flexíveis, e que por isso acabarão aceitando as múltiplas tarefas do mercado toyotizado” (BOCK, 2018, p. 180). Um empobrecimento da capacidade reflexiva em função de flexibilidade, a flexibilização decorrente de uma pressão externa, a do mercado de trabalho. Flexibiliza-se o currículo, a formação, o ensino médio, no intuito da produção subjetiva de sujeitos flexíveis às exigências para a sua inserção na cadeia produtiva do capital. Um projeto de uma vida determinada alhures e sob interesses que não os próprios. O projeto de uma vida despolitizada.

Ainda em relação à Base Nacional Comum Curricular:

o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constringer seus desejos (BRASIL, 2018, p. 473).

Há um horizonte de determinações culturais e sociais organizadas nas escolas que impelem o aluno à produção de uma vida condicionada pelo capital. A escola atual, pensada aos moldes da empresa, se preocupa com a transformação do estudante em gestor, empresário de si mesmo. As mutações econômicas acirradas a partir da década de 80 estabelecem um cenário de flexibilidade e incertezas no âmbito da qualificação e dos postos de trabalho. O neoliberalismo não permite a instituição do perene, do durável, do próprio, nem acerca da subjetividade humana (LAVAL, 2019), tudo é inacabado e por se fazer dentro de uma promessa de realização. O que não se evidencia é que a realização é impossível, o sucesso do trabalhador, do gestor de si, do estudante é atrelado à permanente atualização do é chamado de habilidades e competências, todavia somente as que servem ao mercado.

Não é mais uma questão de elevar os níveis de competência dos assalariados: é preciso que toda educação recebida tenda a levar mais em conta o ‘destinatário do serviço’, ou seja, a empresa. Em uma sociedade cada vez mais marcada pela instabilidade das posições, sejam elas profissionais, sociais ou familiares, o sistema educacional deve preparar os alunos para um cenário de incerteza crescente [...]. A principal competência, a metacompetência, consistiria em ‘aprender a aprender’ para enfrentar a incerteza alçada a exigência permanente da existência humana e da vida profissional (LAVAL, 2019, p. 41).

A mesma questão pode ser pensada junto a Deleuze e seu conceito de axiomática do capital, que diz de um processo que envolve descodificação dos fluxos tradicionais, aqueles que estabelecem os códigos que instituem um funcionamento e uma identidade, assim como um processo de aprisionamento desses mesmos fluxos numa lógica da produção pela produção. Axiomática do capital “funciona por relações funcionais que têm como finalidade a intensificação da produção, qualquer que seja o objeto produzido” (HUR, 2018, p. 92). A axiomática do capital nos impele à contínua e inacabável produção de qualquer coisa, a produção de um projeto de uma vida sempre em débito, irrealizável, sempre a ser alcançada no porvir em decorrência do que se é e do que se pode ser. Projeto de vida seria a gestão de si sob a promessa das determinações futuras que, tal como o mercado, oscilam na superfície em função da manutenção de uma estabilidade do crescimento do capital.

Projeto devir

A questão que colocamos é que, apesar deste imperativo, desta modalidade de produção capitalista, podemos encontrar elementos, realizar encontros e sermos atingidos e afetados por

outras realidades, é possível resistir existindo. A vida não como projeto, mas um devir. Queremos pensar, a partir de determinado repertório, os problemas levantados, bem como possibilidades de esquivar a partir de uma concepção de educação como potência para que seja possível afirmar uma multiplicidade de projetos de vidas, projetos que não sejam cooptados e capturados pela dinâmica do capital; multiplicidade afirmada no conceito deleuziano de devir, um devir minoritário, criativo, coletivo, um processo que percorre desconhecidos, que desviam do controle da vida que, nos moldes da escola-empresa, opera à uma “terrível formação permanente” e “num regime de controle [que] nunca se termina nada” (DELEUZE, 2013, p. 220). Projeto de vida na educação soa como uma trajetória certa que aponta para um destino que, se bem traçado, leva ao objetivo. A qual modelo de educação o projeto de vida estaria submetido se se restringisse à produção da vida pelo prisma do capital? Pensamos o projeto de vida pela perspectiva da educação como potência (HUR, 2020), um verdadeiro projeto de vida é um projeto devir, produtor de diferença. O devir, segundo a esquizoanálise, é sempre abertura. Na educação, um projeto de vida nessa perspectiva seria um projeto devir, um projeto pensante que se vincula ao que Silvio Gallo chama de uma educação menor,

para quem e para além de uma educação maior, aquela das políticas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes, há também uma educação menor, da sala de aula, do cotidiano de professores e alunos. É essa educação menor que nos permite sermos revolucionários, na medida em que alguma revolução ainda faz sentido na educação em nossos dias (GALLO, 2002, p. 171).

Silvio Gallo *rouba* o conceito de miséria do mundo, trabalhado por Antonio Negri, para pensar a miséria do ensino que diz de um empobrecimento de algo que poderia ser mais do que se é, ser mais não significa acúmulo de habilidades e competências, o que implicaria um eterno débito de comportamentos e sentimentos a serem vendidos no mercado. Um projeto devir ao invés de um projeto de vida pode ser ocasião à desterritorialização das formas tradicionais do ensino e das determinações esperadas na BNCC. Desterritorializar não é extinguir, é estabelecer novas relações entre as fronteiras e, certamente, este tipo de prática, apesar do que está posto, pode servir a um devir-revolucionário, ao menos a um devir-revolucionário de uma prática na escola que aponta para além dela, que não se submete ao diagrama do rendimento, da finalidade. É preciso transgredir e, disto mesmo que nos foi colocado, extrair o que não se espera. Pensar o valor das coisas inesperadas, dos resultados não previstos, da desobediência. Produzir inesperados para produzir algo outro que a própria miséria disso que está sendo proposto como projeto de vida na escola. Assim como a subversão da língua na literatura menor, é necessário

subverter o projeto de vida. Através dele, a produção de uma realidade outra que esta à qual o modelo de escola neoliberal se presta. A educação menor desterritorializa os processos previstos na educação maior, leis, diretrizes, Base Nacional Comum Curricular. Como nos diz Silvio Gallo,

uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistências às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossa estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional (2002, p. 173).

E quais atividades coletivas, professores, alunos, demais agentes no espaço da escola podem trabalhar em função de uma retomada, de uma ocupação do espaço destinado ao projeto de vida? Não se trata de propor um manual à prática da liberdade, ou um manual de guerrilha, libertário, mas em que resistir já é criar algo, em que fazer outra coisa já não é responder à produção pela produção. Tal como as táticas dos grevistas numa fábrica, para a produção já é desterritorializar. Pensar o projeto de vida como projeto devir é pensar espaços coletivos de criação de vida, experimentações que não determinam, mas que produzem um contínuo, que transforma sem se limitar ao objeto da transformação. Projeto de vida enquanto devir é projeto de potência de vida. Coloco a questão de Luiz Fuganti para nos ajudar a pensar a quem serve o projeto de vida orientado pelos manuais do MEC:

quando nos perguntamos: quem somos? Qual o caráter essencialmente distintivo de alguém? E buscamos o significado e o valor de uma vida em algum traço de ser permanente, geralmente encobrimos uma questão mais subterrânea, quem em nós precisa colocar nesses termos o problema de saber o que constitui nossa realidade. Quem em nós quer congelar assim o devir? (FUGANTI, 2012, p. 75).

Quais grupos, sujeitos, orientações tem se aproximado do lugar instituído ao projeto de vida nas escolas? Quais processos, mecanismos subjetivos produzem práticas como essas de se propor aos adolescentes e, estes, proporem-se a si metas, objetivos, trajetórias individualizadas, individualizantes e concorrentes. Fala-se muito em protagonismo, mas em um tipo específico de protagonismo, o protagonista de si mesmo, cuja história forjada e vivida nem lhe diz respeito, lhe é estranha, hostil, adoecedora. A sua vida a serviço da miséria, da pobreza de si e do mundo, em função da manutenção da produção ininterrupta de capital. Nesse sentido, o projeto de vida é um conjunto diverso de ferramentas, habilidades e competências para a tarefa da conquista, o

colonizador que sabendo o rumo certo a percorrer, o destino, percorreria da melhor forma, não se modificando em nada, não se alterando, um ser em definitivo que alcançaria aquilo que sabe dever alcançar. É uma promessa e uma corrida pelo ouro de tolo.

Pensamos que mais que uma proposta de modelo instituído ao qual os jovens deveriam se orientar, o projeto de vida institucionalizado nos documentos respondem à produção subjetiva de uma modulação, um tipo de funcionamento que implica a hiperprodução, no caso em questão, a produção de si como empresa, capital humano. Projeto de vida como preparação presente a um tempo futuro que nunca se efetiva. Estabelece-se uma relação com o saber pela via do acúmulo, o acúmulo de elementos supostamente necessário ao cumprir bem a jornada (que não é minha) que eu mesmo me coloco. Isto é, o adolescente ocupa o lugar do débito, da dívida. Dívidas dispersas, múltiplas, lastreadas à promessa de ser, ser alguém, realização, autorealização, conquistar o novo mundo ultramar depois da escola. Achando-se capaz de quitá-las, percorre, mas não um caminho, porque não experimenta, mas percorre o próprio percorrer, sem fim, sem meta, senão a produção pela produção.

Por outro lado, Domenico Hur pensa uma educação como potência que movimenta, dinamiza, que não imobiliza a produção intensiva de vida. É uma ampliação, uma educação mediada pelos afetos, pelo corpo, pelo coletivo. Uma educação que não mira a distância, mas o encontro, uma educação háptica, que diz de uma experiência do tatear, “diferentemente da visão, tatear pressupões uma distância igual zero da pele em relação ao corpo ‘outro’. Essa ‘distância=0’ implica uma zona sem discernimento claro entre ‘um’ e ‘outro’” (TONELI; ADRIÃO; CABRAL, 2012, p. 227).

Uma concepção educativa que não produza concorrências e disputas, mas afetos potentes em direção à uma prática solidária de partilha do saber, da cultura e de outros destinos coletivos, outras formas de viver, o bem viver (KRENAK, 2020). Nesta concepção de educação pela potência, não há protagonistas, autores, mas atores que produzem coletivamente. No tato, não há uma primazia, não há uma anterioridade, determinações prévias, o encontro é o meio e o resultado.

Não queremos uma escola onde se aprende a sobreviver, desaprendendo a viver. Para se acabar com a opressão, a miséria e a exploração, já não basta uma subversão envenenada pelos valores mortos que combate. Chegou o tempo de se investir na paixão irreprimível do que é vivo, do amor, do conhecimento e da aventura (VANEIGEM, 1996, p. 19).

Nesse sentido, podemos pensar experiências na escola e um projeto de vida que se diferencie de um projeto para a conquista, competição, concorrência, rivalidade, domínio e suficiência de si. Não só possível, mas é necessário produzirmos outra educação, uma educação para a potência que libera a vida, devir-vida sem projetos.

Referências

- BOCK, S. D. **Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2022.
- BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional... Disponível em: L13415 (planalto.gov.br). Acesso em: 10 out. 2022.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Trad. P. P. Pelbart. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DELLAZZANA-ZANON, L. L.; FREITAS, L. B. L. Uma revisão de literatura sobre a definição de projeto de vida na adolescência. **Interação em Psicologia**, v. 19, n. 2, p. 281-292, maio/ago. 2015. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/35218/29361>. Acesso em: 10 out. 2022.
- FUGANTI, L. Devir. In: TANIA, M. GALLI, F.; MARIA, L. N.; CLECI, M. (org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 75-79.
- GALLO, S. Por uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-176, jul./dez. 2002.
- HUR, D. Educación como potencia en tiempos de neoliberalismo y fundamentalismos. **Saberes y prácticas**. Revista de Filosofía y Educación. v. 5, n. 1, p. 1-12, 2020. Disponível em <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticass/article/view/3171>. Acesso em: 10 out. 2022.
- HUR, D. **Psicologia, política e esquizoanálise**. Campinas: Alínea, 2018.
- KRENAK, A. A origem do bem viver. In: KRENAK, A.; MAIA, B. (org.). **Caminhos para a cultura do bem viver**. (S l.): Cultura do Bem Viver, 2020. Disponível em: <https://cdn.biodiversidadla.org/content/download/172583/1270064/file/Caminhos%20para%20a%20cultura%20do%20Bem%20Viver.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: escrituras, 2006.
- MANSANO, S. Para além da escolha profissional, experimentações intensivas. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.17, n. 1, abr. 2011. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682011000100006. Acesso em: 10 out. 2022.

TONELI, M. J. F.; ADRIÃO, K. G.; CABRAL, A. Tatear. *In*: TANIA, M. GALLI, F.; MARIA, L. N.; CLECI, M. (org.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 227-229.

VANEIGEM, R. **Aviso aos alunos do básico e do secundário**. Trad. J. Henriques. Lisboa: Edições Antígona, 1996

Sobre o autor

Regis Lopes Silva: Possui graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2006). Especialização em Comunicação e Multimídia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2013). Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás (2015). cursando Psicologia pela Universidade Federal de Goiás.

E-mail: regislopes@gmail.com