

Analítica existencial e Projeto de Vida em Santa Catarina

Existential Analysis and Life Project in Santa Catarina

Análisis existencial y Proyecto de Vida en Santa Catarina

Celso Kraemer¹

Fábio Richard Oechsler²

Resumo

Este artigo é o resultado da dissertação que foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Regional de Blumenau (Furb/SC). Nesta pesquisa, pressupõe-se que a analítica ontológico-existencial heideggeriana permite a compreensão do ser. As bases desta ontologia podem ser utilizadas como fundamento para a apreensão dos modos-de-ser do componente curricular Projeto de Vida em Santa Catarina, conforme previsto no documento Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. A pesquisa se justifica porque a inserção do Projeto de Vida nos currículos é novidade e há poucos estudos acerca das suas características. Embora a legislação educacional mencione que este componente curricular deva formar os estudantes integralmente, não se sabe de que forma tal formação ocorre (se em uma acepção existencial ou biopsicossocial). Ao analisar o Projeto de Vida no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, percebeu-se que há certo distanciamento do componente curricular com as preocupações ontológico-existenciais, ficando em evidência conceitos próprios da Psicologia, Sociologia, Economia e Antropologia.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Projeto de Vida. Ontologia-existencial. *Ser e Tempo*.

Abstract

This article is the result of the dissertation that was developed in the Graduate Program in Education at the Regional University of Blumenau Foundation (Furb/SC). In this research, it is assumed that Heidegger's ontological-existential analysis allows the understanding of being. The bases of this ontology can serve as a basis for apprehending the ways of being of the curricular component Life Project in Santa Catarina, as provided for in the Base Curriculum of Secondary Education of the Territory of Santa Catarina. The research is justified because the inclusion of the Life Project in the curricula is, in a way, new, and there are few studies about its characteristics. Although the educational legislation mentions that this curricular component must fully train students, it is not known how such training takes place (whether in an existential or biopsychosocial sense). When analyzing the Life Project in the Base Curriculum of High School in the Territory of Santa Catarina, it was noticed that there is a certain distance between the curricular component and ontological-existential concerns, highlighting concepts specific to Psychology, Sociology, Economics and Anthropology.

Keywords: New High School. Life Project. Ontology-existential. Being and Time.

Resumen

Este artículo es resultado de la disertación desarrollada en el Programa de Posgrado en Educación de la Fundación Universidad Regional de Blumenau (Furb/SC). En esta investigación se asume que el análisis ontológico-existencial de Heidegger permite la comprensión del ser. Las bases de esta ontología pueden ser utilizadas como base para la apreensión de los modos de ser del componente curricular Proyecto de Vida en Santa Catarina, conforme previsto en el documento Currículo Base de la Educación

¹ Fundação Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, Santa Catarina, Brasil. E-mail: kraemer250@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2406-9638>.

² Fundação Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, Santa Catarina, Brasil. E-mail: oechsler.adv@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5495-4155>.

Secundaria en el Territorio de Santa Catarina. La investigación se justifica porque la inserción del Proyecto de Vida en los currículos es nueva y existen pocos estudios sobre sus características. Si bien la legislación educativa menciona que este componente curricular debe formar integralmente a los estudiantes, no se sabe cómo se lleva a cabo dicha formación (si en sentido existencial o biopsicosocial). Al analizar el Proyecto de Vida en el Currículo Base de la Enseñanza Media del Territorio Catarinense, se percibió que existe cierta distancia entre el componente curricular y las preocupaciones ontológico-existenciales, destacando conceptos propios de la Psicología, la Sociología, la Economía y la Antropología.

Palabras clave: Nueva Escuela Secundaria. Proyecto de vida. Ontología-existencial. Ser y Tiempo.

INTRODUÇÃO

Este artigo³, partindo dos aspectos imediatos da existência, explicitados na filosofia ontológico-existencial de Martin Heidegger – especificamente aqueles fenomenologicamente analisados em *Ser e Tempo* –, busca compreender o componente curricular Projeto de Vida, conforme previsto no documento Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Não se quer dizer, contudo, que o referido componente curricular é cercado de elementos existenciais (como se as reformas e os contextos educacionais estivessem voltados, necessariamente, a uma pré-ocupação ontológica), mas pensa-se que a analítica ontológica heideggeriana pode proporcionar as bases para a apreensão dos modos-de-ser da educação e, também, do Projeto de Vida, no que diz respeito aos seus objetivos.

Pretende-se, aqui, uma incursão filosófica na ontologia fundamental proposta por Heidegger, a partir de *Ser e Tempo*. A educação, não apenas enquanto modo de pensar, mas também em sua dimensão prática, em geral, tem relações com o pensamento filosófico e seus conceitos fundamentais. Eles representam um contraponto crítico aos conteúdos educacionais e uma maneira de melhor evidenciar o teor de suas concepções. Faz-se, então, uma interlocução entre a educação e a filosofia ontológico-existencial de Heidegger para se pensar em possibilidades de compreensão do novo componente curricular Projeto de Vida que fora inserido no Ensino Médio após o advento da Lei nº 13.415/2017.

Esta pesquisa visa associar os modos-de-ser do ser-aí (o ente humano que se é a cada situação fática) com o Projeto de Vida que está em processo de implementação nas escolas do Ensino Médio no Brasil; ou seja, objetiva-se analisar quais são as características do Projeto de Vida no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, tendo como método de pesquisa o hermenêutico-fenomenológico.

Para se depreender os elementos que caracterizam o Projeto de Vida a partir da ontologia heideggeriana, necessita-se explicitar o significado de *existência* e *existenciais*. Para Heidegger (2012), a constituição do ser-aí ocorre na existência, já que é a partir dela que o ente humano compõe a sua estrutura ontológica e direciona o sentido do seu ser. A palavra existência (*Existenz*) indica “um movimento, um *dar um passo à frente* no sentido de sair ou ir para fora (*aus sich heraustreten*)” (KAHLMAYER-MERTENS, 2015, pp. 82-83, grifos no original). Heidegger (2012) afirma que a essência do ser-aí é a existência, pois

³ Este artigo é o resultado da dissertação que foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Regional de Blumenau (PPGE – Furb), entre 2021 e 2023.

ela proporciona os desdobramentos para a exposição do ser do ente humano. No entanto, a essência do ser-aí não constitui uma estabilidade ou invariabilidade (imutabilidade), tal como a substância na metafísica tradicional, justamente porque o ente humano não é presença; não é algo simplesmente dado (*Vorhandenheit*). Pelo contrário, a essência existencial é a característica que singulariza o ser-aí e concede-lhe possibilidades de colocar o seu ser em jogo, traço este que o diferencia dos entes intramundanos. Os *existenciais* (*existenziellen*), por seu turno, estão contidos na existência e compõem as estruturas ontológicas dos modos-de-ser do ser-aí; logo, reforçam a dinâmica existencial (KAHLMEYER-MERTENS, 2015). Estes existenciais determinam o ser do ser-aí em cada situação ocasional, a exemplo de ser-no-mundo, ser-com, cuidado e angústia, os quais serão analisados a seguir.

EXISTENCIAIS QUE DÃO SUPORTE À ANÁLISE FENOMENOLÓGICA DO PROJETO DE VIDA

Heidegger (2012) explica que o ser-com é uma determinação própria do ser-aí, pois, desde o seu lançamento no mundo, mantém-se rodeado de entes mundanos e co-presentes. Dizer que o ser-aí é sempre um ser-no-mundo significa dizer que ele constitui o mundo e é por ele constituído. Mas é imperioso ressaltar que o mundo, para Heidegger, não é um objeto separado do sujeito; não há uma relação dual entre sujeito-objeto. O ser-aí, enquanto ente humano, constitui uma unidade inseparável do mundo. Este aspecto é de suma importância na filosofia heideggeriana, haja vista que, pensando-se o contrário do ora exposto, a possibilidade de se voltar à metafísica tradicional (notadamente à ontologia cartesiana) seria considerável. Por outro lado, a expressão ser-no-mundo

[...] já mostra em sua configuração, que com ela é visado um fenômeno *unitário*. Esse dado primário deve ser visto como um todo. Sua irredutibilidade a uma composição por partes que se juntam não exclui que sua constituição seja formada por uma multiplicidade de momentos estruturais constitutivos. O dado fenomênico indicado por essa expressão composta garante efetivamente a consideração de um triplice ponto de vista. Se o examinarmos, mantendo firme a prévia consideração do fenômeno em seu todo, é possível distinguir: 1. O “*em-o-mundo*”: em relação a esse momento põe-se a tarefa de interrogar a estrutura ontológica do “mundo” e determinar a ideia da *mundidade* como tal. 2. O *ente* que é cada vez no modo de ser-em-o-mundo. 3. O *ser-em* como tal; a constituição ontológica do ser-em ele mesmo deve ser posta à mostra (HEIDEGGER, 2012, pp. 169-171, grifos no original).

Enfatiza-se que a relação entre o ser-aí e os outros entes intramundanos não consiste em uma relação de encaixe. Se assim fosse, estar-se-ia diante da relação sujeito-objeto, a qual foi fortemente combatida por Heidegger durante todo o seu trilhar filosófico. O ser-aí não transcende o mundo, mas o utiliza para alcançar a significação existencial. Ser-no-mundo é, desde sempre, ser-com. Este é o primado básico da existência. Todavia,

O “ser junto” ao mundo [...] nunca significa algo assim como coisas que meramente sobrevêm juntas como subsistentes. Não se dá algo assim como “o estar-um-ao-lado-do-outro” de um ente denominado “*Dasein*” e de outro ente denominado “mundo”. É certo que o estarem juntas duas coisas subsistentes nós costumamos exprimir dizendo, por

exemplo, que “a mesa está ‘junto’ à porta, ‘a cadeira’ ‘toca’ a parede”. Rigorosamente, nunca se pode falar aqui de “tocar”, não decerto porque afinal, após um exame mais exato, é sempre possível constatar um espaço intervalar entre a cadeira e a parede, mas porque a cadeira por princípio não pode tocar a parede, mesmo não havendo espaço intermediário (HEIDEGGER, 2012, p. 175, grifos no original).

Ontologicamente, não se pode pensar o ser-aí sem ser-com. Heidegger (2012, p. 349, grifos no original) indica que “o *Dasein* próprio de cada um é encontrado pelos outros como um *Dasein*-com só na medida em que o *Dasein* ele mesmo tem a estrutura [...] do ser-com”. Com isso, não se quer dizer que os entes humanos compartilham necessários vínculos sociais, mas que a existência do ser-aí é índice de coexistência com-o-outro. O mundo, na acepção ontológica, não é um espaço de interações, mas de presenças compartilhadas. Por isto, afirma-se, na filosofia de Heidegger, que a relação ser-com é inerente ao ser-no-mundo.

Além dos existenciais ser-no-mundo e ser-com, há outro aspecto que singulariza o ser-aí na dinâmica existencial frente aos entes intramundanos, sendo ele o cuidado que, conforme explica Nunes (2010, p. 24), “contraria a ideia de imanência substancial do eu”. O cuidado é a condição ontológica que faz com que o ser do ente humano não permaneça estático, mas temporal, variando no decorrer da existência. O ser, neste sentido, não é imanência, mas transcendência de si em cada ocasião, já que busca, incessantemente, a superação de si na tentativa de se encontrar cada vez mais, apropriando-se do seu sentido existencial.

O cuidado (*Sorge*) é abordado, de maneira predominante, no §41 de *Ser e Tempo*, momento no qual Heidegger faz considerações sobre a forma como o ser-aí se relaciona com os seres-no-mundo, subdividindo-o em duas classificações: a ocupação (*Besorgen*) e preocupação (*Fürsorge*). Antes de adentrar especificamente à explanação do sentido fundamental-ontológico do *Sorge*, Heidegger (2012, p. 535, grifos no original) elucida que “o ser-livre *para* o poder-ser-mais-próprio e, assim, para a possibilidade de propriedade e de impropriedade mostra-se, numa concretização originária elementar, na angústia”. Nesta perspectiva, o ser-aí tem a liberdade para buscar o sentido mais próprio de si, mas quando se depara com as peculiaridades do mundo, surge a angústia enquanto amargura existencial.

Na angústia, o ser do ente humano se manifesta como cuidado, já que é nele que “se fez confirmar que, em qualquer momento do seu curso de vida, entre nascimento e morte, o *Dasein* é sempre poder-ser e não algo determinado” (NUNES, 2012, p. 117, grifos no original). Nesta condição, o ser-aí percebe que a sua constituição não é uma estrutura ontológica previamente definida, mas desenvolvida no decorrer da temporalidade. O ser-aí nunca é, mas desenvolve-se sendo. Por estar sempre com vistas à morte, o ente humano se manifesta existencialmente com o cuidado de pertencer a si, objetivando alcançar a completude do ser que advém com a morte. Ademais, como bem define Nunes (2012, p. 117, grifos no original), “é o cuidado, como manifestação da finitude, que permite a Heidegger identificar a morte com o *chegar do Dasein ao fim*”.

O cuidado e a angústia são a ponte que levam o ser-aí à autenticidade existencial. Porém, vale destacar que a angústia não é um estado subjetivo da mente proveniente de

condições psicológicas. O que causa o evento angustiador no ser-aí é a própria existência na qual ele se encontra, e não a lida cotidiana com as quais ele se ocupa no mais das vezes. Por isso, “o fenômeno da angústia constitui um encontrar-fundamental” (HEIDEGGER, 2012, p. 931), sendo dois os aspectos que propiciam a análise deste elemento ontológico: o *diante de quê* e o *porquê*.

Na visão heideggeriana, a angústia é uma tonalidade afetiva que surge no ser-aí a partir de um estranhamento direcionado aos aspectos que circundam a existência. Este modo-de-ser não diz respeito às faculdades da mente, tampouco aos estados psicológicos que permeiam o ente humano frente às diversas situações acarretadas pela lida cotidiana. O *angustiar-se* se manifesta enquanto fenômeno com a analítica da existência, não havendo motivos específicos e previamente determinados para a ocorrência deste acontecimento. A sensação originária da angústia é causada pela dinâmica existencial de constituir-se e de estar em jogo; ou seja, o ser-aí é primado básico do fenômeno angustiador. Segundo Heidegger (2012, p. 933), “[...] o nada do mundo ante o qual a angústia se angustia não significa que se experimente na angústia algo assim como uma ausência do subsistente do interior-do-mundo”. O interior-do-mundo, tal como o mundo se apresenta como em si, é fator que influencia o surgimento da angústia; todavia, Heidegger (2012) esclarece que este surgimento não é motivado pelos entes que compõem o mundo, a não ser pelo próprio ser-aí durante sua dinâmica existencial.

Este existencial afasta o ser-aí das vivências inautênticas, das vivências do mero utilizável; ela proporciona a saída do ser-aí do mundo das ocupações irrefletidas que o levam à decadência. Importante observar que

[...] dizer que o ser-no-mundo não pode prescindir do mundo não significa que ele não possa experimentar distanciamento das operações requisitantes do mesmo e de suas significações consolidadas, livrando-se, assim, dos influxos da cotidianidade mediana. Tal experiência de distanciamento, para Heidegger, é proporcionada pela exposição do ser-aí à “*angústia*” (*Angst*) (KAHLMAYER-MERTENS, 2015, p. 96, grifos no original).

O ser-aí, por caracterizar-se desde sempre como ser-no-mundo, pode decair à cotidianidade mediana, existindo de acordo com as regras sociais expressas ou tacitamente estabelecidas. Por outro lado, pode o ser-aí, em um instante de consciência, perceber que vive em um *modus* inautêntico e desgarrar-se do mundo em que as regras já estão estabelecidas. O desgarrar-se do mundo não quer dizer que o ser-aí estará fora de um mundo, como se fosse possível restaurar o dualismo sujeito-objeto, mas simplesmente o ser-aí estará fora do mundo da inautenticidade para dar lugar ao mundo autêntico que proporciona o encontro de si consigo.

Logo, pode-se dizer que a angústia é a tonalidade afetiva que exerce a função de mediadora para que o encontro do ser-aí consigo possa ocorrer. No §40 de *Ser e Tempo*, Heidegger (2012, pp. 525-527, grifos no original) afirma que “a angústia manifesta no *Dasein* o ser para o poder-ser mais próprio, isto é, o ser livre para a liberdade do-a-si-mesmo se-escolher e se-possuir”. Portanto, é este existencial quem leva a liberdade do ser-si-mesmo ao ente humano, através da sensação de estranhamento frente a uma nova possibilidade de ser.

Quando o ente humano se depara com escolhas a serem feitas, o estado da angústia se torna mais evidente e mais claro de ser visualizado, pois a escolha angustiante é o que, de certa forma, elucida o ser do ser-aí. Diz-se, então, que “a angústia é uma “tonalidade afetiva fundamental (*Grundstimmung*). Isto significa que, ao afetar o ser-aí, este se põe em contato imediato com seu ser, quer dizer, ao padecer de angústia o ser-aí se dispõe a si mesmo a partir de seu próprio ser” (KAHLMAYER-MERTENS, 2015, pp. 98-99, grifos no original).

As escolhas que o ser-aí faz com base na angústia elucidam o seu ser mais próprio. Em outras palavras, ela é o elemento existencial que abre as possibilidades para o ser-aí encontrar-se no mundo, permitindo que o mesmo exista com propriedade, autenticamente, afastando-o da cotidianidade mediana que o leva ao decaimento. Como bem descreve Benedito Nunes, acerca d’*O conceito da angústia*:

O fundo ameaçador da angústia – a essência do perigo – não é, portanto, uma possibilidade qualquer, mas o poder-ser si-mesmo da existência. A essa mesma possibilidade extrema remonta a *Triebangst* (angústia impulsiva), como reação sintomática e traumática, que constitui o mecanismo defensivo do ego (NUNES, 2012, p. 111, grifos no original).

Destarte, a angústia é o que constitui o ente humano à medida em que ele se descobre como existente, já que pode deliberar sobre a sua existência e, com isto, aproximar-se de si. A existência autêntica é, portanto, guiada e mediada pela angústia que singulariza o ser-aí enquanto ser-no-mundo.

Resta saber se o Projeto de Vida, da forma como expresso no documento Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, abarca conceitos relacionados à ontologia-existencial ou se, por outro lado, está mais associado a outros ramos do conhecimento que se distanciam da retórica sobre o ser enquanto ser.

O PROJETO DE VIDA NO CURRÍCULO BASE DO ENSINO MÉDIO DO TERRITÓRIO CATARINENSE

Em Santa Catarina, o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense é o documento que firmou os fundamentos e a organização curricular em que consta a inserção do Projeto de Vida enquanto componente curricular. Na Base Nacional Comum Curricular e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por exemplo, não se fala do projeto de vida enquanto componente curricular, mas sim como uma atividade que pode ser desenvolvida pelo corpo docente junto aos estudantes de maneira transversal, sem a constituição de uma “disciplina” específica para tanto.

O referido documento catarinense é dividido em três cadernos, sendo eles: caderno um (que trata das disposições gerais do Ensino Médio em Santa Catarina), caderno dois (que trata da formação geral básica) e caderno três (que apresenta o portfólio de trilhas de aprofundamento). Para fins da presente pesquisa, analisar-se-á apenas o caderno um, que trata, nos capítulos 4.2 e 5.1, especificamente sobre o Projeto de Vida, apresentando a sua

fundamentação teórica e metodológica, as orientações metodológicas e a organização curricular deste novo componente.

No documento “Componentes Curriculares Eletivos: Construindo e Ampliando Saberes”, o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina apresenta as dimensões que o componente curricular Projeto de Vida considerará para formar integralmente os estudantes. Tais dimensões pretendem desenvolver as identidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, sendo elas: a intelectual, emocional, social, cultural, dentre outras (SANTA CATARINA, 2020a). O documento também apresenta os objetivos do novo Ensino Médio, bem como as finalidades do Projeto de Vida:

O Novo Ensino Médio tem por objetivo proporcionar, com base em uma organização curricular pautada no trabalho por Áreas do Conhecimento, da flexibilização do currículo e da aplicação de metodologias ativas e centrada nos(as) estudantes, **vivências escolares** a partir das quais eles(as) possam desenvolver-se integralmente, em todas as dimensões que se interseccionam para a **formação de suas identidades** como sujeitos (intelectual, física, emocional, social, cultural, entre outras). Nesse sentido, o componente Projeto de Vida se apresenta, no Currículo do Território Catarinense, como uma possibilidade ímpar para o trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento dos projetos de vida dos(as) estudantes, sendo um espaço constituído, na organização curricular, para **proporcionar vivências que incentivem os(as) jovens a compreenderem suas identidades diversas** e a partir das quais tenham valorizadas suas **culturas e singularidades**. Tem-se por objetivo, ainda, auxiliá-los(las) nas escolhas dos Itinerários Formativos (Segunda Língua de Aprofundamento, CCEs e Trilhas de Aprofundamento), além de em suas escolhas para a vida e para o mundo do trabalho (SANTA CATARINA, 2020a, p. 29, sem grifos no original).

Nesta passagem estão evidenciados determinados aspectos do componente curricular que parecem remeter às questões ontológico-existenciais. Tais aspectos foram grifados: 1) as vivências escolares proporcionadas pelo componente; 2) a formação das identidades dos sujeitos-estudantes; e 3) a valorização de suas culturas e singularidades. Destes aspectos se intentará identificar o tipo de pensamento que perpassa o Projeto de Vida, expresso no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense.

As características que podem ser destacadas, a partir desta breve apresentação do Projeto de Vida, são as seguintes:

1) Para Heidegger (2012), em *Ser e Tempo*, um dos existenciais fundamentais do ser-aí, do ente humano em geral, é ser-no-mundo. O ente humano tem como condição viver *em* e *com* o mundo circundante, porque dele faz parte desde o ser-lançado-no-mundo – sua condição ontológica. Mesmo que objetive viver uma existência individualizada, com pouco contato com os outros entes, continuará sendo-no-mundo com-os-outros. Este é um existencial que, dentre outros, faz com que o ser-aí se aproxime do seu verdadeiro eu e da forma mais autêntica e própria de ser-si-mesmo. É neste sentido que se questiona se as vivências escolares proporcionadas pelo Projeto de Vida podem fazer com que o estudante se descubra, no sentido ontológico de exposição às possibilidades, e possa verificar, na relação com o outro, as formas singulares de ser ele mesmo;

2) o Projeto de Vida objetiva desenvolver as identidades dos seus estudantes (conforme visto na citação acima). Em *Ser e Tempo*, Heidegger (2012) não analisou especificamente o fenômeno da identidade (em um sentido sociológico), mas investigou os

caminhos que o ser-aí necessariamente precisa seguir para se construir e dar sentido à sua existência. Assim, heideggerianamente, o desenvolvimento das identidades está associado às várias maneiras com que o ser do ente humano se manifesta no decorrer da temporalidade. A identidade, no senso comum da palavra, é o conjunto de atributos que diferenciam uma pessoa das outras. Heidegger (2012) trata do tema, a partir da analítica ontológica, quando alude sobre as vivências cotidianas do ser-aí, que o levam ao decaimento, à impropriedade ou impessoalidade. Nas vivências cotidianas, os entes humanos agem segundo certos padrões, comungam os mesmos pensamentos, em certa “identidade” social. A questão colocada, no que concerne à identidade, é se o Projeto de Vida, como visto acima, objetiva singularizar os estudantes em sentido ontológico, de modo que possam pensar sobre a sua existência e viver de acordo com o seu ser mais próprio, ou se os instiga a ocupar-se com os aspectos psicológicos e socioeconômicos, com vistas a uma carreira profissional, descuidando das questões ontológico-existenciais propriamente ditas;

3) no mesmo sentido, conforme o documento, o Projeto de Vida tem como intuito valorizar as singularidades dos estudantes. O documento assinala que cada estudante tem uma maneira própria de existir, de se portar frente às situações mundanas, de pensar e de se relacionar no existencial ser-com. Assim, ele descreve que o objetivo do Projeto de Vida é o desenvolvimento de cada estudante de acordo com as suas maneiras próprias de ser. Mas tais maneiras parecem se restringir aos aspectos de uma identidade sociocultural, sem se ocupar à existencialidade promovida pela ontologia.

Valorizar a singularidade do estudante não significa fazer com que ele viva às margens do coletivo, mas significa constituir, no ambiente escolar, espaços para a prática da liberdade, de acordo com as suas particularidades, já que ser-no-mundo e ser-com são existenciais que possibilitam ao ser-aí o convívio coletivo. Confrontando este princípio expresso no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense com a padronização de conteúdos, rotinas e avaliações, sem políticas específicas para superar estas padronizações, parece que os aspectos do Projeto de Vida mascaram efeitos orientados para uma responsabilização exclusiva do indivíduo que não compreende as razões estruturais da sociedade e da escola por seus fracassos ou exclusões.

Ser-no-mundo com-os-outros pode levar o ser-aí tanto a viver propriamente quanto a viver impropriamente, na inautenticidade. Partindo desta lógica, qual é o divisor de águas para a vida autêntica e inautêntica no seio coletivo? O divisor de águas reside no *querer* não decair; no *questionar* as existências e as possibilidades de agir de maneira individualizada, mesmo vivendo coletivamente, sem se deixar levar pela onda do mercado ou da moda. Por isto, é de suma importância que o ente humano viva em estado de alerta e de cuidado, de modo que não se perca na existência compartilhada.

O Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense dispõe, no item 4.2 do primeiro caderno, que o Projeto de Vida tem por objetivo “oportunizar aos estudantes a vivência de situações de aprendizagem que reflitam seus interesses e lhes permitam fortalecer a autonomia e desenvolver protagonismo e responsabilidade sobre suas escolhas” (SANTA CATARINA, 2020b, p. 62). Analisando as características ontológico-

heideggerianas da autonomia e a responsabilidade sobre fazer escolhas, pode-se ter a impressão de nítida pré-ocupação ontológica no documento. Entretanto, tal responsabilidade necessita ser contextualizada na nova dinâmica da atualidade, que faz avançar dois dispositivos fundamentais: a meritocracia e o individualismo. Em conjunto, estes dois dispositivos visam atribuir exclusivamente ao indivíduo toda responsabilidade pelos êxitos e fracassos. Neste contexto, a responsabilidade se refere aos aspectos socioeconômicos, e não ao caráter ontológico-existencial. Assim, a responsabilidade pode ser um aspecto que leva o ser-aí ao decaimento, à impropriedade da busca por sucesso.

Segundo o que aparece no documento, as características do Projeto de Vida destacam a importância do protagonismo ativo do estudante, tanto no contexto escolar, quanto social e profissional. Um dos modos existenciais do ser-aí é o da impessoalidade. Neste modo, o ente humano vive não para suprir as suas próprias necessidades ontológicas, mas age de maneira coordenada com o todo coletivo, sem pensar em novas possibilidades de ser. Na impessoalidade, o ser-aí-educando, por exemplo, vai para a escola simplesmente porque há uma pressão externa à sua própria consciência, pressão esta exercida pela família, pelas leis, pelas notas e pela reprovação. Esta realidade mostra a distância entre um suposto aspecto ontológico para a realização autêntica do seu ser com o cotidiano escolar entediado e saturado.

Lançar a responsabilidade das escolhas para o próprio estudante pode causar a impressão de que isto faz parte da sua formação ontológica integral, já que suas decisões passarão pelo crivo do cuidado. Por outro lado, considerando o contexto do discurso de meritocracia, aliado às padronizações de conteúdos e avaliações, sem autêntica liberdade de escolha do estudante, a retórica da responsabilidade pode ser uma perversa estratégia de culpar a vítima; ou seja, o estudante que já é excluído da economia e da cultura, é coagido a assumir ser ele o único responsável pela exclusão que sofre. Para Heidegger (2012), o ser se constitui no cuidado, pois no decorrer da temporalidade existencial ficará em estado de alerta para não tomar decisões precipitadas que o levem ao decaimento ou à vida inautêntica. Mas a escola, sob uma aparente pré-ocupação ontológica, pode estar promovendo o encobrimento do cuidado com o ser.

A responsabilidade, no sentido ontológico, é uma característica a ser desenvolvida no estudante para que ele saiba que é o protagonista da própria vida. Mas, no contexto efetivo em que a educação ocorre, pode significar a desresponsabilização das políticas públicas com o seu compromisso de promover as condições mínimas para a dignidade humana nos ambientes escolares, restando toda a responsabilidade individualmente ao estudante.

Como a liberdade ontológica proporciona o *ser descobridor* e *ser descoberto*, o ser-aí passa a ter consciência de sua responsabilidade, tanto para com seus pensamentos quanto para com seus atos. Como bem descreve Loparic (1999, p. 202, grifos no original), “Heidegger remete a problemática da responsabilidade a um fenômeno *a priori* que caracteriza a relação ao ser do ser humano e só dele: o ter-que-ser, o *Zu-sein-haben*”. A liberdade e a responsabilidade do ser-aí são, justamente, a consciência sobre o sentido do seu ser mais próprio em cada ocasião. Mas como a escola padroniza conteúdos, rotinas e

4avaliações, culpando e classificando os estudantes, uma autêntica pré-ocupação ontológica parece seriamente distante da realidade da educação brasileira.

O Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense também destaca que “o componente Projeto de Vida se caracteriza como um espaço para os jovens desenvolverem as competências emocionais, de modo a se (sic) **compreenderem a si mesmos e ao seu papel no mundo social**” (SANTA CATARINA, 2020b, p. 63, sem grifos no original). A característica que o Projeto de Vida pretende estimular no estudante, segundo o documento, é o autoconhecimento e a compreensão sobre o seu papel no seio social. Partindo da analítica ontológica, tem-se a impressão de que a *compreensão sobre si mesmo*, proporcionada pelo Projeto de Vida, não diz respeito às várias manifestações existenciais do ente, mas é condicionada por papéis sociais; ou seja, não é ontológica, mas social, preocupada em não comprometer certa regularidade social, por mais injusta ou inumana que seja.

Destaca o documento, ainda, que “o trabalho pedagógico neste componente curricular deve priorizar o **desenvolvimento integral** dos estudantes em seus vários aspectos [...], ampliando suas dimensões – a **pessoal**, a **cidadã** e a **profissional**” (SANTA CATARINA, 2020b, p. 63, grifos no original). Isto significa, novamente, que Projeto de Vida parece estar distante da dimensão ontológica, pois a proposta do componente curricular é voltada à formação do indivíduo ao Estado (dimensão cidadã) e à economia (dimensão profissional). Com este componente curricular, o estudante talvez seja constrangido, em seus horizontes de saberes, a compreender, a partir de si, a questão do sentido do seu ser como limitado a papéis sociais, em obediência ao Estado e em utilidade para a economia. Com o Projeto de Vida, o estudante poderá desenvolver suas dimensões pessoal, coletiva, profissional e ser capturado por processos que o colocam sistematicamente na inautenticidade do existir. Ainda, o documento ora analisado deixa claro que o Projeto de Vida objetiva desenvolver “a atribuição de sentido à existência [...] na exploração de possibilidades” dos estudantes (SANTA CATARINA, 2020b, p. 63), associando constantemente tal sentido às dimensões cidadã e profissional.

Com isto, verifica-se que o campo educacional, especificamente com a inserção do Projeto de Vida nas escolas do Ensino Médio de Santa Catarina, embora compreenda o estudante como um ente aberto a contínuas transformações, e que o sentido da sua trajetória profissional e estudantil é de responsabilidade do próprio estudante, há questões de fundo que necessitam ser consideradas, como o sentido que vários conceitos adquirem nas práticas linguísticas do atual modelo social baseado na meritocracia, bem como os contextos escolares, que são altamente padronizados e controlados.

No item 4.2.1 do documento base, que trata da fundamentação teórica e metodológica do Projeto de Vida, destacam-se alguns conceitos que podem ser associados à ontologia heideggeriana. Abaixo, são evidenciados alguns dizeres da fundamentação teórica e sua possível relação com a filosofia ontológico-existencial de Martin Heidegger:

- 1) o Projeto de Vida considera as “rápidas transformações decorrentes dos avanços tecnológicos e as novas formas de se relacionar com o mundo físico e

social” (SANTA CATARINA, 2020b, p. 64): as várias transformações sociais estão relacionadas, pelo documento, à técnica, tão fortemente criticada por Heidegger na modernidade. Na perspectiva heideggeriana, quando a técnica é a condição prévia para a formação do ser-aí, este fica limitado em sua relação com o ser, pois a técnica passa a predominar. Verifica-se, então, uma questão ôntica no componente curricular, e não propriamente ontológica;

- 2) “o projeto de vida é um planejamento feito para conquistar objetivos pessoais, cidadãos e profissionais, que estabeleçam um profundo vínculo com a identidade dos jovens e que sejam orientados por princípios éticos” (DANZA, 2019, *apud* SANTA CATARINA, 2020b, p. 63): a existência não planejada é, conforme dispõe Heidegger (2012), mediana, sem sentido. O ser-aí atribui sentido à sua existência quando vislumbra seu próprio ser, e não quando conquista objetivos pessoais, cidadãos e profissionais no futuro, pois isto o põe a serviço da técnica e da economia. Quando o documento base menciona a identidade dos jovens estudantes, relaciona-a com a conquista de objetivos pessoais e profissionais, o que pode fazer com que o conceito da propriedade ou pessoalidade do ser-aí seja distanciado da discussão educacional. A identidade, como já visto, é o conjunto de características existenciárias (ônticas) que caracterizam o ente humano. Com base nestas características, o ser-aí direciona o sentido do seu ser em busca do seu sentido ontológico (existencial), momento em que são estabelecidos os princípios éticos, com dimensão ontológica. A vinculação da identidade com a noção de conquista profissional distancia o Projeto de Vida de um debate acerca de elementos ontológico-existenciais e o engaja na economia;
- 3) o Projeto de Vida possibilita “[...] que os estudantes do ensino médio criem, para si, um horizonte que oriente seus percursos escolares, de forma que o amparem na construção desses seus projetos” (SANTA CATARINA, 2020b, p. 65): nesta passagem, não se pode ver muita relação entre o Projeto de Vida e a filosofia heideggeriana, pois, entre outras, não está claro que o componente curricular se engaje na construção de um sentido existencial, podendo ser uma questão de papel social, de cidadania ou de economia;
- 4) “[...] 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” (SANTA CATARINA, 2020b, p. 65): neste aspecto do Projeto de Vida, percebe-se que a noção ontológica de ser está subordinada à noção socioeconômica de uma identidade de *ser alguém* no futuro, ou seja, ter projeção. A temporalidade não é a simples sucessão de “agoras”, mas consiste na impermanência do ser-aí em uma dada circunstância mundana. O ente humano não está preso no presente, e esta é uma característica que o distingue dos entes intramundanos, por exemplo. Por não estar preso no mundo presentificado, o ser-aí tem a possibilidade ontológica de refletir sobre o seu passado, antecipar o seu futuro e, a partir destas análises, liberar-se dos projetos que o amarram a modelos

rentáveis para a economia. Com isso, o ser-aí-estudante poderá ter clareza sobre a sua dimensão existencial, livrando-se das amarras cotidianas para se projetar ao futuro, em sentido diferente do que destaca o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense;

- 5) “o projeto de vida objetiva propiciar aos estudantes autoconhecimento [...] mediante a promoção de competências que os auxiliem no **enfrentamento de sentimentos de vazio existencial**” (SANTA CATARINA, 2020b, p. 66, sem grifos no original): o vazio existencial, mencionado no documento, que pode abarcar o estudante no decorrer da sua trajetória escolar, pode resultar da pressão em *tornar-se alguém*, seja na dimensão pessoal, social ou profissional. O vazio existencial é uma sensação inerente ao ser-aí que se manifesta a partir da existência cotidiana e imprópria. Mas no contexto do Projeto de Vida, ele está fortemente relacionado à economia. Todavia, tal sensação possui importância ontológica: é ela quem desperta o ser-aí para a existência própria e pessoal. Em *Ser e Tempo*, Heidegger analisou o vazio existencial a partir do sentimento de angústia. No §4 de *Ser e Tempo*, intitulado *O encontrar-se fundamental da angústia como uma assinalada abertura do Dasein*, Heidegger (2012) esclarece que o fenômeno angustiante não é ocasionado por algo que está no interior do mundo (a exemplo do que acontece com o medo), mas a angústia é consequência de algo indeterminado na existência. Por essa razão, afirma que “o-diante-de-quê da angústia é o mundo como tal” (HEIDEGGER, 2012, p. 523, sem grifos no original). Esta seria a autêntica pré-ocupação ontológica, e não a coação por um projeto de *ser alguém* no futuro.

A angústia do ente humano é justamente o vazio existencial; a projeção analítica de uma vida e de uma existência sem sentido. Porém, é este mesmo fenômeno que abre ao ser-aí o seu conhecimento sobre o mundo, e determina que, não havendo um sentido primário, é o ser-aí quem tem que atribuir sentido próprio à sua existência, haja vista a sua consciência de ser-para-a-morte (HEIDEGGER, 2012). Até que ponto o Projeto de Vida realmente dispõe o estudante para as questões existenciais e até que ponto ele busca *preencher* o vazio com projetos de futuro, entretendo o ente na vida inautêntica?

No item 4.2.2 do documento, consta que o “Projeto de Vida pode se constituir como *locus* privilegiado para a escuta, a reflexão, o diálogo e as percepções dos estudantes por parte de seus pares e dos professores, promovendo interação, aproximação e construção dialógica do conhecimento” (SANTA CATARINA, 2020b, p. 69, grifos no original). Esta passagem do documento pode ser posta em consonância com a noção heideggeriana de cuidado, mais especificamente da preocupação. Na preocupação, o ser-aí é caracterizado por suas convivências com outros entes humanos. Tais convivências são de fundamental importância para que o ser-aí-estudante, por exemplo, compreenda a fonte da angústia existencial e dê atenção ao ser. A aproximação entre o estudante e o professor poderia se constituir em uma ocasião privilegiada para que o conhecimento não seja definido como

uma informação que é simplesmente repassada no ambiente formal de ensino, como se verifica no cotidiano escolar.

Ademais, o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense contém sugestões de práticas e ferramentas pedagógicas que podem direcionar as aulas:

Exercícios de atenção plena (*mindfulness*): exercícios de reflexão que promovam a concentração e a percepção sobre os próprios estados emocionais e corporais.

Exercícios de clarificação de valores: perguntas voltadas ao esclarecimento de crenças, pensamentos e sentimentos que configuram o modo de pensar dos estudantes.

Jogo de modelos (*role-model*): atividades que consistem em reconhecer e valorizar pessoas ou coletivos que possam constituir exemplos de conduta.

Narrativa de vida: exercícios autobiográficos que favoreçam a reflexão sobre o significado das memórias e experiências passadas que podem contribuir para projetar o futuro (SANTA CATARINA, 2020b, p. 70, grifos no original).

Nas passagens acima selecionadas, pode-se identificar quatro elementos para confrontá-los com as características da ontologia heideggeriana: 1) o autoconhecimento em busca da personalidade do ser, confrontado com o item “exercícios de atenção plena”, voltado especificamente para a percepção dos estados emocionais; 2) a curiosidade enquanto desenraizamento do ser-aí, confrontada com “exercícios de clarificação de valores”, voltados ao esclarecimento de crenças, sentimentos e valores que configuram o modo de pensar dos estudantes; 3) as noções heideggerianas de preocupação e ser-com, confrontadas com “jogo de modelos”, voltado a constituir modelos de conduta; e 4) a noção de temporalidade, confrontada com “narrativa de vida”, voltada à reflexão sobre o passado e as memórias, para projetar o futuro.

Neste sentido, pergunta-se: o Projeto de Vida é um componente curricular que pretende propiciar ao estudante uma consciência ontológico-existencial, ou ele move certas ferramentas para adequar os estudantes aos modelos socioeconômicos da época atual? Os conhecimentos de si e do mundo são necessários para o estabelecimento de um projeto vital, seja ele ontológico ou voltado aos aspectos econômicos da vida profissional. Segundo o documento, com este novo componente, o estudante poderá ter mais propriedade para “identificar os aspectos que conferem sentido à vida humana e à própria existência, em particular” (SANTA CATARINA, 2020b, p. 72). Isoladamente, esta finalidade impulsiona a análise ontológica para que o estudante não decaia à impessoalidade do ser. Mas quando se examina mais profundamente os conceitos selecionados acima, verifica-se que o sentido não é propriamente ontológico.

O autoconhecimento e o autocuidado são duas das competências a serem desenvolvidas nos estudantes a partir do Projeto de Vida. “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade” (SANTA CATARINA, 2020b, p. 76). O autoconhecimento e o cuidado são existenciais do pensamento ontológico de Heidegger (2012), os quais constituem um direcionamento para a personalidade do ser do ente humano. Sem cuidado e sem conhecer a si, as possibilidades de decaimento do ser-aí são consideráveis. Porém, enquanto para Heidegger esta é uma questão filosófica crucial para não sucumbir ao mundo da técnica, o contexto no qual

aparecem estes conceitos no documento ora analisado diz respeito a aspectos comportamentais, da saúde e do controle das emoções, o que os aproxima do próprio sucumbir no universo da técnica moderna.

O documento também prevê que o Projeto de Vida objetiva desenvolver a empatia e o senso de cooperação nos estudantes, justamente para que eles possam “reconhecer a importância do convívio com o outro” (SANTA CATARINA, 2020b, p. 77). A importância do convívio com o outro reside na determinação ontológico-heideggeriana da preocupação, do ser-com e do próprio ser-no-mundo, haja vista que desde o seu lançamento o ser-aí está condicionado a viver com outros entes mundanos e intramundanos, e que a partir destas convivências se pode estabelecer as diretrizes existenciais para uma vida autêntica. As questões éticas do convívio com o outro estão somadas à ontologia deste convívio, já que o ser-com implica em reconhecer-se ontologicamente no outro. Em contrapartida, as questões comportamentais – que são as preocupações de caráter mais psicológico – parecem ser o foco da noção de “convívio com o outro” trabalhada pelo documento.

Então, conforme visto acima, há diversas características que percorrem o documento Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, no que concerne ao componente curricular Projeto de Vida, que podem ser confrontadas com a filosofia heideggeriana. Todavia, os aspectos que norteiam o Projeto de Vida no documento educacional catarinense parecem estar associados à Economia, à Sociologia, à Psicologia e à Antropologia, subordinando a educação às questões comportamentais e econômicas, despreocupando-se com os pressupostos ontológico-existenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão promotora desta pesquisa tem seu foco na presença ou não de elementos ontológico-existenciais heideggerianos no componente curricular Projeto de Vida do Ensino Médio, conforme previsto no documento Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, a fim de compreender, no contexto das recentes reformas educacionais, se o referido componente está mais voltado à formação integral dos estudantes a partir de uma ontologia (estudo do ser) ou de outros ramos do conhecimento. Para o desenvolvimento do trabalho, foi necessário elucidar alguns conceitos fundamentais da analítica fenomenológica de Martin Heidegger, a exemplo dos existenciais.

No Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, o Projeto de Vida foi inserido no currículo como mais um componente curricular. Segundo este documento, o Projeto de Vida é um meio capaz de formar os estudantes nas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural, e evidencia, em diversas passagens, a compreensão do estudante acerca do seu papel no mundo social. Olhando superficialmente, é possível pensar que o Projeto de Vida, conforme expresso no documento catarinense, possui razoável carga existencial, pois “objetiva propiciar aos estudantes autoconhecimento [...] mediante a promoção de competências que os auxiliem no enfrentamento de sentimentos de vazio existencial” (SANTA CATARINA, 2020b, p. 66). Todavia, vale destacar que Heidegger se distanciou dos aspectos imediatos da inteligência para escrever *Ser e Tempo*

(razão pela qual esta é uma obra que tem como método a fenomenologia), assim como objetivou romper com os psicologismos. Logo, a ontologia heideggeriana não está relacionada nem à dimensão intelectual, tampouco à dimensão emocional (fortemente presentes no Projeto de Vida). Da mesma forma, não foi objeto de preocupação de Heidegger indicar como o ente humano (o ser-aí) constrói o seu papel no mundo social. Pelo contrário, o existencial ser-no-mundo, por exemplo, constitui uma estrutura ontológica inexorável ao humano de estar lançado e aberto à possibilidade de desenvolvimento e constituição de si, o que difere da simples adaptação do ser-aí ao mundo social. Ademais, a expressão *vazio existencial*, presente no documento educacional catarinense, apenas parece fazer alusão à filosofia existencial. Na verdade, o *vazio* diz respeito às dúvidas e incertezas dos estudantes acerca do futuro que os espera (profissional e pessoal).

Quando os estudantes ingressam no Ensino Médio, são estimulados a pensar sobre o curso que irão escolher na graduação e são questionados sobre a profissão que desejam exercer no futuro. Quando as respostas demoram a aparecer, surgem ainda mais dúvidas: com quais componentes do Ensino Médio eu mais me identifico? Qual curso superior devo escolher? Se eu escolher este curso, irei me arrepender? E se o sucesso não for alcançado depois de todo o caminho percorrido? Estas são apenas algumas questões que resultam no suposto *vazio existencial* dos estudantes, que se sentem inseguros em relação aos seus anseios, principalmente profissionais. Percebe-se, então, que o Projeto de Vida, enquanto componente curricular no estado de Santa Catarina, distancia-se das dimensões fundamentais da ontologia-existencial para dar lugar aos conhecimentos provenientes da Psicologia (emoções), Sociologia (papel dos estudantes no mundo social), Antropologia (respeito aos diversos grupos humanos) e Economia (quando denota que a terceira dimensão do componente curricular é a profissional).

À guisa de conclusão, o Projeto de Vida, de acordo com o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, não se fundamenta nos aspectos próprios de uma ontologia-existencial heideggeriana, pois os seus discursos são provenientes de outras ciências, a exemplo da Psicologia, Sociologia, Antropologia e Economia. Com isto, as relevantes contribuições da Filosofia Ontológica para a formação humana dos estudantes não é contemplada na educação escolar por intermédio deste novo componente curricular.

REFERÊNCIAS:

HEIDEGGER, Martin. *Ser & Tempo*. Tradutor Fausto Castilho. Coleção Fausto Castilho de Filosofia: Série Multilíngues. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto S. *10 lições sobre Heidegger*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LOPARIC, Z. Origem e sentido da responsabilidade em Heidegger. *Veritas*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 201–220, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-6746.1999.1.35190>. Acesso em: 15 abr. 2023.

NUNES, Benedito. *Heidegger & Ser e Tempo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
NUNES, Benedito. *Passagem para o poético: filosofia e poesia em Heidegger*. São Paulo: Edição Loyola, 2012.

SANTA CATARINA. *Componentes Curriculares Eletivos: Construindo e Ampliando Saberes*. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, 2020a.

SANTA CATARINA. *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 1 – disposições gerais*. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, 2020b.

Como citar este documento:

KRAEMER, Celso; OESCHLER, Fábio R. Analítica existencial e Projeto de Vida em Santa Catarina. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, e14326, 2023.
Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14326>.