

Projetos de vida e a fabricação de subjetividades monetizáveis: uma crítica curricular ao Novo Ensino Médio no Sul do Brasil

Life projects and the fabrication of monetizable subjectivities: a curricular critique of the New High School in Southern Brazil

Proyectos de vida y fabricación de subjetividades monetizables: una crítica curricular de la Nueva Escuela Secundaria del Sur de Brasil

*Roberto Rafael Dias da Silva*¹

*Renata Cecilia Estormovski*²

Resumo

Neste artigo examinamos as racionalidades políticas que atravessam a curricularização dos projetos de vida no Novo Ensino Médio, problematizando esse componente como uma tecnologia de rentabilização de estilos afetivos a partir da fabricação de subjetividades monetizáveis. Inicialmente, contextualizamos os processos que mobilizam a monetização de perfis individuais como imperativo educacional a partir do reposicionamento das lógicas do capital humano, o que é ratificado, contemporaneamente, por meio de reformas como a do Ensino Médio. A lapidação de estilos afetivos específicos por meio de tecnologias pedagógicas que priorizam o desenvolvimento de capacidades pessoais e que enfatizam a dimensão subjetiva é discutida em seguida, com os projetos de vida se mostrando como um recurso curricular para a customização dos percursos individuais dos estudantes. E, na seção seguinte, analisamos as concepções de projetos de vida contidas nos documentos que são referência para o Novo Ensino Médio nos estados do Paraná, do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Esses referenciais explicitam a hipótese construída ao longo do estudo ao indicar a customização curricular almejada com os projetos de vida como uma ferramenta de constituição de subjetividades monetizáveis.

Palavras-chave: Currículo Escolar. Novo Ensino Médio. Customização curricular. Projetos de Vida.

Abstract

In this article, we examine the political rationales that permeate the curriculum of life projects in New High School, problematizing this component as a technology for monetizing affective styles, based on the fabrication of monetizable subjectivities. Initially, we contextualize the processes that mobilize the monetization of individual profiles as an educational imperative based on the repositioning of the logic of human capital, which is ratified, contemporaneously, through reforms such as that of High School. The refinement of specific affective styles through pedagogical technologies that prioritize the development of personal abilities and that emphasize the subjective dimension is discussed next, with life projects showing up as a curricular resource for customizing students' individual paths. And, in the next section, we analyze the conceptions of life projects contained in the documents that are a reference for the New High School in the states of Paraná, Rio Grande do Sul and Santa Catarina. These references explain the hypothesis built throughout the study by indicating the desired curriculum customization with life projects as a tool for the constitution of monetizable subjectivities.

Keywords: School Curriculum. New High School. Curriculum customization. Life Projects.

¹ Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: robertods@unisinis.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6927-3435>.

² Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: renataestormovski@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5714-8928>.

Resumen

En este artículo, examinamos las racionalidades políticas que permean el currículo de los proyectos de vida en la Nueva Escuela Secundaria, problematizando ese componente como una tecnología de monetización de estilos afectivos, a partir de la fabricación de subjetividades monetizables. Inicialmente, contextualizamos los procesos que movilizan la monetización de los perfiles individuales como un imperativo educativo a partir del reposicionamiento de la lógica del capital humano, lo que se ratifica, contemporáneamente, a través de reformas como la de la Enseñanza Media. A continuación se discute el perfeccionamiento de estilos afectivos específicos a través de tecnologías pedagógicas que priorizan el desarrollo de capacidades personales y que enfatizan la dimensión subjetiva, apareciendo los proyectos de vida como un recurso curricular para personalizar los caminos individuales de los estudiantes. Y, en la siguiente sección, analizamos las concepciones de proyectos de vida contenidas en los documentos que son referencia para la Nueva Escuela Secundaria en los estados de Paraná, Rio Grande do Sul y Santa Catarina. Estos referentes explican la hipótesis construida a lo largo del estudio al indicar la deseada personalización curricular con proyectos de vida como herramienta para la constitución de subjetividades monetizables.

Palabras clave: Currículo Escolar. Nueva Escuela Secundaria. Personalización del currículum. Proyectos de Vida.

Introdução

A alma, tal como a conhecemos nos últimos três mil anos, tem, provavelmente, pouco futuro (Eva Illouz).

Em uma conferência realizada no Centro de Cultura Contemporânea de Barcelona (CCCB), a professora de Sociologia franco-israelense Eva Illouz assumiu como tarefa construir uma reflexão sobre o futuro da alma. Em sua percepção, tal como evidenciamos na epígrafe deste texto, a noção de alma apresenta pouco futuro uma vez que vem sendo substituída pela ‘psique’. Por mais que, em grego, *psykhé* refira-se aos domínios da alma e que estas noções apresentem uma história em comum, a socióloga opta pela hipótese do declínio da noção de alma e da ordem que dava sustentação a ela (hierarquicamente organizada a partir do cristianismo). Este declínio favorecera o advento de uma noção de psique direcionada para uma narrativa privada, regida por sua própria coerência, em busca de uma posição singular no mundo.

Enquanto as almas estavam atreladas “a um cosmos moralmente ordenado e o refletiam”, as psiques “dependem das relações emocionais (visíveis e ocultas) que estabelecemos com nossos cuidadores” (ILLOUZ, 2014, p. 10). Em outras palavras, de acordo com a autora, em sua posição singular e idiossincrática, as psiques situam-se em um plano de imanência radical em que nossos desejos, atitudes ou pensamentos estarão isentos de uma responsabilidade transcendental. A psique, tal como o exposto na conferência, “é radicalmente individual e imanente e somente aponta para si mesma” (ILLOUZ, 2014, p. 11). Mais do que isso, a predominância da psique pode sugerir nossa isenção de toda responsabilidade sobre a vida compartilhada com os outros.

A tarefa humana mais importante deste início de século converteu-se em melhorar a sua própria psique, construindo ou reinventando versões melhores de si mesmo: seja no corpo e na estética, seja nas atitudes e habilidades a serem adquiridas. Estaríamos diante de subjetividades auto-moldáveis, situadas em cenário de competição permanente e

capazes de promover novas convergências entre o mundo material e o mental, de forma harmoniosa e movida por técnicas específicas. Em seu *Post-scriptum sobre as sociedades de controle*, publicado originalmente no ano de 1990, o filósofo Gilles Deleuze já iniciava um diagnóstico bastante instigante acerca dos deslocamentos dos grandes confinamentos modernos para a lógica dos controles. Enquanto os confinamentos, por meio das técnicas disciplinares, funcionavam como moldes, sob o controle somos constituídos através de modulações. O filósofo explica que o controle funciona como “um moldagem auto-deformante que muda continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto para outro” (DELEUZE, 1992, p. 221). As técnicas do marketing, da motivação, da informática ou da comunicação contínua eram antecipadas por Deleuze em seu texto de maio de 1990.

Muitos jovens pedem estranhamente para serem “motivados”, e solicitam novos estágios e formação permanente; cabe a eles descobrir a que estão sendo levados a servir, assim como seus antecessores descobriram, não sem dor, a finalidade das disciplinas. Os anéis de uma serpente são ainda mais complicados que os buracos de uma toupeira (DELEUZE, 1992, p. 226).

Essas questões têm constituído, na educação, novos investimentos formativos, com o aprimoramento de si e com a produção de diferenciais para uma trajetória que precisa se provar única se tornando *conteúdos* escolares disseminados por meio de reformas (LAVAL; DARDOT, 2017; DIEZ-GUTIERREZ, 2022). Nesta escrita, discutimos racionalidades políticas que atravessam a curricularização dos projetos de vida dos estudantes no Novo Ensino Médio, problematizando esse componente como uma tecnologia de rentabilização de estilos afetivos a partir da fabricação de subjetividades monetizáveis. Fazemos isso por meio de uma análise documental dos referenciais curriculares vigentes nos três estados do sul do Brasil quando abordam esses projetos de vida, examinando suas ênfases e seus posicionamentos.

Organizada em três seções, iniciamos a argumentação contextualizando os processos que mobilizam a monetização de perfis individuais como imperativo educacional a partir do reposicionamento das lógicas do capital humano, o que é ratificado, contemporaneamente, por meio de reformas como a do Ensino Médio. A lapidação de estilos afetivos específicos por meio de tecnologias pedagógicas que priorizam o desenvolvimento de capacidades individuais e que enfatizam a dimensão subjetiva é discutida em seguida, com a associação entre as competências socioemocionais e os projetos de vida se tornando um recurso curricular para a customização dos percursos individuais. E, na seção seguinte, analisamos os referenciais curriculares para o Ensino Médio dos estados do Paraná, do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, que explicitam a hipótese construída ao longo do estudo ao indicar a customização curricular almejada com os projetos de vida como uma ferramenta de constituição de subjetividades monetizáveis.

1 Monetização como modo de vida: uma questão subjetiva

Em termos econômicos, a monetização é um conceito que auxilia no processo de transformação de um determinado bem ou serviço em moeda. Bens ou serviços, normalmente, após a sua valorização podem ser rentabilizados e adquirem um valor monetário que favorece a obtenção de lucros nas atividades econômicas de venda, compra ou troca. Ao longo do tempo, a monetização deste bem ou serviço poderia ser estabelecida por diferentes procedimentos, nos quais fatores como estimativa de preço, escassez, utilidade ou possibilidade de troca eram levados em consideração. Ao longo do século passado tornou-se recorrente falarmos em moedas, dívidas ou títulos financeiros monetizáveis, uma vez que novas e variadas fontes de renda eram mobilizadas pelas pessoas ou pelas empresas.

Mais recentemente, com o advento dos negócios realizados nos ambientes digitais, a noção de “monetizável” foi adquirindo novas configurações. Por um lado, esta expressão é bastante utilizada nas formas eletrônicas de dinheiro, como as conhecidas criptomoedas. Todavia, a popularização do conceito ocorrera por meio da divulgação dos conteúdos publicitários na internet. Mais especificamente, as variadas mídias digitais expandiram a oportunidade de monetização dos perfis individuais, atribuindo visibilidade a determinadas marcas, produtos ou conteúdos. Quando os perfis individuais são o principal dispositivo monetizável deparamo-nos com uma condição econômica bastante nova: emergem novos discursos empresariais em torno da rentabilização do eu por meio da construção de um traço ou marca pessoal (ALONSO; RODRIGUEZ, 2020).

O que acontece quando a fabricação destas subjetividades monetizáveis converte-se em um imperativo educacional? Acompanhando de perto a gramática formativa que se estabeleceu em torno do Novo Ensino Médio, no Brasil, rapidamente notamos a mobilização articulada de noções como protagonismo juvenil, projetos de vida, educação integral, competências socioemocionais ou mesmo empreendedorismo. A mobilização destas noções, na composição deste currículo, torna visível novas nuances dos avanços da neoliberalização da educação em curso em nosso país desde o final da década de 1990. Os efeitos do capital humano, tal como são ativados recentemente, ultrapassam a relação entre vida e trabalho assentando-se na própria organização subjetiva de adolescentes e jovens (RODRIGUEZ; ORTEGA, 2016).

Há quase uma década, Silva (2014) tem detalhado os movimentos que apregoam uma defesa da customização curricular, uma tendência cada vez mais recorrente ao longo das últimas décadas. Era possível perceber, desde antes do anúncio da atual reforma do Ensino Médio, uma ampliação dos debates públicos sobre a inovação educativa, posicionando-a junto aos interesses e às demandas subjetivas dos estudantes. Emergia como um imperativo ‘customizar as experiências escolares’, repetido de modos diferentes em variados setores educacionais. Hoje, conseguimos notar que este dispositivo é movido pela emocionalização pedagógica, pela algoritmização subjetiva e pela personalização dos percursos formativos (SILVA, 2019). Não se trata de um retorno às pedagogias da experiência, muito menos uma retomada dos princípios tecnicistas da educação fordista,

trata-se de um reposicionamento das lógicas do capital humano (RODRIGUEZ; ORTEGA, 2016).

Precisamos insistir um pouco mais neste aspecto: não estamos retornando a nenhuma modalidade de tecnicismo, uma vez que este operava por meio de tecnologias normativas. Este atuava coletivamente valendo-se da repetição e da memorização de exercícios aplicados em larga escala. Com a reforma do Ensino Médio, no contexto brasileiro, assistimos a uma proliferação de tecnologias pedagógicas individualizantes que traçam como horizonte formativo as possibilidades de diferenciação e visam a capitalização das trajetórias dos indivíduos. Construa seu próprio percurso, defina seu projeto de vida, seja protagonista, busque seus diferenciais, seja sua própria marca, invista em seus conhecimentos, seja sua melhor versão. Não é difícil constatar que se trata de um novo tipo de investimento formativo na educação de nossos adolescentes e jovens. Ou, mais objetivamente nos termos da hipótese que está sendo desenvolvida neste texto: a customização curricular favorece a constituição de subjetividades monetizáveis.

Neste momento, precisamos avançar para traçar algumas reflexões que nos auxiliam a interpretar esta questão. Primeiramente, junto a Dardot e Laval (2016), precisamos estudar o advento do sujeito neoliberal a partir do conjunto das especificidades do conhecido processo de empresariamento de si mesmo. Um aspecto que merece destaque diz respeito à constituição de um 'ethos da autovalorização' constituído por um conjunto de novas técnicas de desenvolvimento da vida pessoal. Tais técnicas funcionam através da composição de um portfólio diferenciado de habilidades. Este ethos da autovalorização possui interfaces com a questão do desempenho e da competitividade; porém, de acordo com os pensadores franceses, mobiliza efetivamente um novo "dispositivo desempenho/gozo".

Daí o interesse da identificação do sujeito como empresa de si mesmo e capital humano: a extração de um "mais-de-gozar", tirado de si mesmo, do prazer de viver, do simples fato de viver, é que faz funcionar o novo sujeito e o novo sistema de concorrência. Em última análise, subjetivação "contábil" e subjetivação "financeira" definem uma subjetivação pelo excesso de si mesmo, ou ainda, pela superação indefinida de si (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 356-357).

Outra dimensão deste diagnóstico refere-se à subsunção da vida no capitalismo cognitivo descrita pelo economista italiano Andrea Fumagalli (2016). Com as formas econômicas baseadas na internet, o capitalismo contemporâneo "está sempre em busca de novos círculos sociais e vitais para absorver em mercadoria, envolvendo em grau crescente as meras faculdades vitais dos seres humanos" (2016, p. 6). O lazer, o jogo, as brincadeiras e, particularmente, a atenção – a partir da disseminação das redes sociais – ocupam um importante papel na economia emergente. Desse aspecto podemos descrever algumas dificuldades para diferenciar atividades produtivas de improdutivas. Relendo o pensamento de Marx acerca da subsunção do trabalho, Fumagalli explica que atualmente o processo de valorização do trabalho ultrapassa o tempo da produtividade e os agenciamentos entre ser humano e máquina, típicos da sociedade industrial. Hoje, por meio

da fusão entre trabalho e vida, “o processo de valorização opera explorando as capacidades de aprendizagem, relacionamento e (re)produção social dos seres humanos” (p. 12).

Para concluir os argumentos desta seção, ainda vale a pena acrescentar a questão da valorização das emoções e subjetividades na definição que está situada no neoliberalismo como uma economia moral (SAFATLE, 2021). De acordo com o professor Vladimir Safatle, ao examinar o tema do sofrimento psíquico, as formas predominantes do capitalismo atual favorecem uma “justificação de ações econômicas e a paralisia da crítica através da mobilização massiva de discursos psicológicos e morais” (p. 19). Por meio de uma recorrente retórica em torno da crise, as mudanças constantes nas políticas públicas conduzem a um processo de direcionamento para a dimensão subjetiva (LAZZARATO, 2022). No debate educacional, como sinalizamos em momento anterior, o investimento sobre as emoções adquiriu uma ênfase significativa – nunca se falou tanto em extroversão, resiliência, empatia, abertura ao novo, engajamento, etc. Em outras palavras, consolida-se uma gramática formativa assentada nesta nova economia moral.

Para finalizar, em termos investigativos, ainda precisamos diagnosticar os efeitos precarizadores das propostas curriculares com foco nas subjetividades dos estudantes. Pensar sua condição existencial na busca de uma trajetória autêntica, diferenciada em termos competitivos, expõe uma reconfiguração dos debates sobre o capital humano. A busca por exposição subjetiva e a busca por visibilidade de perfis individuais, de modo ubíquo, remete-nos a construir perguntas novas sobre a escolarização de nossos estudantes. A defesa de currículos customizados para a constituição de subjetividades monetizáveis – fazendo de sua personalidade uma marca pessoal – é uma das fronteiras críticas que precisaremos enfrentar nas próximas décadas.

2 Ferramentas curriculares para a customização dos percursos individuais: em busca de estilos afetivos singulares

A dimensão afetiva, ao longo das últimas décadas, vem assumindo uma relevância particular no cotidiano, com o sofrimento psíquico (e as iniciativas para sua recuperação) deixando de ser um privilégio de classe para se tornar um estado de compartilhamento democrático. Essa percepção de Illouz (2011) é ilustrada pelo fato de que, independentemente do status, da profissão ou da renda, a patologização da vida comum tem feito com que, contemporaneamente, todos assumam seu sofrimento emocional e, mais do que isso, advoguem pelo direito de que ele seja reconhecido, tornando-o parte de sua identidade.

Desde a Revolução das Brochuras (que, em 1939, nos Estados Unidos, popularizou publicações da Psicologia com linguagem e preço acessíveis), perpassando a concepção liberal disseminada nos anos 1960 de que o desenvolvimento pessoal e a autorrealização eram direitos individuais, até a naturalização de narrativas de sofrimento e de superação em programas televisivos (sem desprezar a indústria farmacêutica, que encontrou nisso uma fonte de lucratividade), mobilizou-se a constituição de um *campo afetivo*. Esse campo seria uma esfera em que diferentes elementos (ações e profissionais vinculados ao Estado,

ao mercado, a universidades, bem como à própria cultura popular) “entrecruzaram-se para criar um campo de ação e de discurso com regras, objetos e fronteiras próprios” (ILLOUZ, 2011, p. 39). Nele, apesar de dissonâncias conceituais, há uma convergência quanto à ideia de que a vida afetiva precisa ser regulada em direção a um ideal do que seria saudável. E, assim como se cria um mercado em torno do sofrimento, a competência em alcançar certo estado de equilíbrio também é comercializada. Naturaliza-se um *estilo afetivo* ideal, que resulta em ganhos sociais e econômicos, conformando um capital em torno do qual se garantem vantagens, como promoções no trabalho ou prestígio em uma comunidade.

Em relação a esse estilo específico, testes de personalidade popularizam-se, já que, como Illouz indica, tais instrumentos “estão para os afetos assim como os testes acadêmicos [estão] para o capital cultural, ou seja, constituem um modo de sancionar, legitimar e autorizar um estilo afetivo específico” (2011, p. 40). A partir deles, critérios para uma *inteligência afetiva* são moldados, favorecendo a classificação e prevendo o desempenho do trabalhador. As rubricas que sistematizam o que seria uma inteligência afetiva naturalizam novos meios de catalogar os sujeitos e criam uma moeda social - um capital derivado do estilo afetivo considerado adequado, o que favorece a monetização subjetiva do eu a partir da administração de um perfil de personalidade que esboça as aptidões afetivas tidas como virtuosas (ILLOUZ, 2011).

O capital social, assim, se constitui a partir do gerenciamento de um estilo afetivo específico, particularmente comprometido, no neoliberalismo, com a empresa, não somente como lugar de concentração da organização produtiva, mas como princípio de subjetivação. Como já problematizado a partir de Dardot e Laval (2016), através do empresariamento de si, o sujeito neoliberal busca qualificar seu desempenho, interiorizando prescrições como as do empreendedorismo, da competição e da meritocracia e tomando-as como diferenciais que qualificam seu portfólio de habilidades. O estilo afetivo atravessa-as, como uma garantia de que condutas sejam flexíveis e gerenciáveis, já que, como Illouz (2011) também esclarece em outro momento, os afetos não são ações em si, mas a energia que as mobiliza.

Tais prerrogativas são aquiescidas cotidianamente, sem normas ou imposições (o que Safatle, 2021, esclarece), atravessando as diferentes esferas da vida humana e sendo mobilizadas também na educação. Um conjunto de ferramentas voltadas para a formalização curricular desse estilo afetivo ideal está presente na reforma do Ensino Médio, seguida e alicerçada pela Base Nacional Comum Curricular. A ênfase concedida aos projetos de vida dos estudantes (tornados componentes curriculares com carga horária semanal mínima assegurada) e à escolha, pelos alunos, de seus itinerários formativos (prometida, mas não necessariamente passível de efetivação) são atravessadas pelas competências socioemocionais, indicadas no documento como necessárias à construção da educação integral.

A articulação das dimensões social e emocional com a lógica das competências, entendemos como conveniente enfatizar, conduz a um modo específico de interpretar o currículo escolar e favorece sua apropriação, já que um vocabulário específico tem naturalizado, na escola e nos ambientes corporativos contemporâneos, esse viés. *Soft*

skills, *hard skills* e mais recentemente *green skill* são termos em inglês utilizados para discernir os diferentes eixos associados a essa lógica e trazem um verniz de modernização a uma perspectiva defendida em reformas há pelo menos trinta anos. Ainda na conferência de Jomtien³, em 1990, reforçava-se que a aprendizagem não poderia se restringir aos conteúdos acadêmicos, mas incluir o *know-how* e o aprender ao longo da vida.

O movimento que conduziu o *lifelong learning* como a resposta para o diagnóstico econômico de incompatibilidade da escola com as exigências formativas do mercado de trabalho argumentava pela constituição de uma *autonomia controlada*. Como explicado por Laval (2019), a empresa já não exigia especializações, mas um trabalhador polivalente, apto a resolver problemas a partir de sua iniciativa e da comunicação com seus pares. Uma cultura geral não seria, assim, necessária a esses indivíduos, mas um conjunto de capacidades que priorizasse a eficiência e a flexibilidade, tornando a escola útil à organização produtiva.

A Pedagogia das Competências reposicionou a escola quanto a seus propósitos, instituindo-a como o espaço primitivo da gestão de recursos humanos ao afastar a validação de seus saberes do âmbito do Estado e aproximando-a do mercado a partir de métricas em comum. Como prossegue em sua contextualização o pesquisador francês, para essa perspectiva, os conhecimentos teriam utilidade se tornados ferramentas operatórias para o uso laboral, o que centralizou a aprendizagem na avaliação. Isso porque as competências apenas podem ser descritas e aferidas em atividades observáveis e executadas a partir de critérios objetivos, impondo rubricas específicas que padronizam o que seria eficiente pedagogicamente. Além disso, no emprego, são listas de *saberes* funcionais que manejam a avaliação ininterrupta do trabalhador, caracterizando sua performance e definindo sua remuneração.

Como Laval (2019) também esclarece, esse processo de consolidação das competências não é meramente técnico, mas implica em transformações nas lógicas sociais e políticas, já que, mais do que com o desempenho de funções, há um compromisso com a constituição de uma *personalidade global*. As prerrogativas da *nova formação* pautada pelas competências incluem, além de qualificações estritas, também comportamentos flexíveis, afeitos à inovação e ao risco, e comprometidos inteiramente com a empresa. A maleabilidade e a capacidade de adaptação ganham centralidade, com a escola básica sendo estimulada a adotar um *modus operandi* em que os estudantes não são direcionados a percorrer uma trajetória padronizada, mas na qual, por meio de suas escolhas individuais, constroem percursos a partir de suas intenções e desejos.

Com a mercantilização da esfera afetiva e sua transformação em capital, almeja-se tornar monetizável não mais apenas a força de trabalho, mas a própria subjetividade, o que se faz também (e por meio da) escola. A ênfase em competências não-cognitivas converge com a customização dos currículos na direção de se colaborar com a constituição de uma nova *personalidade global* (LAVAL, 2019) objetivada pela reestruturação produtiva,

³ Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura), que buscou estabelecer compromissos mundiais para a educação e deu origem à Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, que pode ser acessada em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>.

favorecendo - por meio da normatização dos currículos - a construção de um estilo afetivo *saudável*, que possa ser rentável e comercializável.

Como problematizado a partir de Illouz (2014), se antes a preocupação era a de salvar a alma, hoje se quer rentabilizar a psique, customizando-a de modo que se constitua como um conjunto equilibrado de sentimentos e emoções que se apresentem como diferenciais. O Novo Ensino Médio, com o investimento que faz sobre tais aspectos, aponta para uma customização curricular direcionada a uma *formação* convergente com a constituição de um estilo afetivo adaptável à organização produtiva (em relação à própria sociabilidade) contemporânea. Os projetos de vida dos estudantes, nesse contexto, se tornam tecnologias pedagógicas que mobilizam (com a motivação e a lapidação dos afetos, dos pensamentos e das atitudes que incentiva) subjetividades auto-moldáveis em um cenário de competição permanente e de realização pessoal vinculada ao desempenho e à autossuperação, como discutiremos em seguida.

3 Educação integral, autoconhecimento e desenvolvimento de metas: análise das políticas curriculares no Sul do Brasil

Os currículos, mais do que documentos, são *práticas-políticas* compostas em operações culturais cotidianas, como alertam Piontkovsky, Ferraço e Gomes (2016). Em razão disso, por mais que possuam como possibilidade imanente a ruptura com prerrogativas neoliberais contidas em reformas curriculares, como as intrínsecas ao Novo Ensino Médio, não se fazem desvinculados dos contextos sociais, econômicos e culturais. Contemporaneamente, como vimos discutindo e contextualizando ao longo desta escrita, nos tornamos auto-moduláveis para, além de nos mostrarmos competitivos e flexíveis, nos satisfazermos, já que o gozo também tem se vinculado à autossuperação (DARDOT; LAVAL, 2016).

Como demandas formativas ainda da escolarização básica, a ênfase na aprendizagem permanente, no *know-how* e no desenvolvimento de habilidades verificáveis a partir de critérios objetivos (explícita em bases curriculares vigentes), agrega-se ao desenvolvimento pessoal e à busca incessante pela melhor versão de si mesmo de forma que sua subjetividade se converta em capital social e econômico. Os projetos de vida, como uma das tecnologias de customização do Novo Ensino Médio, parecem congregiar esses elementos, como abordaremos nesta seção. Nela, realizamos uma análise documental dos referenciais curriculares dos três estados do sul do Brasil, investigando sua abordagem quanto aos projetos de vida a partir das ênfases e dos posicionamentos identificados em seu conteúdo.

3.1. Projeto de vida como planejamento existencial

Quando dirigimos nosso olhar para o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná constatamos que, no interior dos novos itinerários, o Projeto de Vida é apresentado como um componente curricular. A presença deste componente é apresentada como uma

base para que os estudantes realizem planos de estudo que auxiliem na escolha dos itinerários e que atendam às "suas expectativas para o futuro de maneira mais objetiva e assertiva" (PARANÁ, 2021, p. 797). O Projeto de Vida é justificado por meio dos artigos 205 da Constituição Federal e número 2 da LDB quando estes se referem ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. De modo geral, é importante destacar que "a característica preponderante do Projeto de Vida no Ensino Médio é a formação integral dos jovens" (p. 797). A formação integral expressa no documento paranaense vincula-se a uma preocupação com a educação socioemocional, com a inserção no mundo do trabalho e pela inserção de reflexões para conhecer as carreiras profissionais do futuro.

Os fundamentos teórico-metodológicos para o trabalho com Projeto de Vida é buscado em um conjunto heterogêneo de perspectivas; todavia, as citações trazidas dirigem-se para a busca de um propósito existencial. Na íntegra, o documento paranaense afirma que "ao desenvolver seu propósito de vida, por meio do Projeto de Vida, os estudantes despertam-se para a questão da intencionalidade dos estudos, da aprendizagem significativa, que será determinante para a sua vida escolar e, mais importante, para a sua vida depois dos portões da escola" (PARANÁ, 2020, p. 799). A presença deste componente curricular também é considerada como uma oportunidade de instrumentalização dos estudantes para visualizarem seus caminhos e estarem aptos a fazer boas escolhas para o seu futuro. Articulando dimensões individuais e coletivas, culturais e socioemocionais, o documento dispõe o Projeto de Vida como um componente curricular interdisciplinar que tem como responsabilidade dialogar com as expectativas de adolescentes e jovens.

O Projeto de Vida, ao focalizar a construção de propósitos, leva em consideração a atividade dos estudantes por meio de conceitos como protagonismo e engajamento, conceitos estes posicionados em uma forte articulação entre aspectos emocionais e foco nas demandas profissionais.

O Projeto de Vida engloba a projeção e a produção das mais diversas competências, tais como: cognitivas, afetivas, socioemocionais, de trabalho, além da competência de se articular ativamente na produção do próprio projeto de vida, pois a única perspectiva que o projeto não prevê é o abandono das juventudes a um comportamento estagnado e desmotivado, com relação ao espaço escolar (PARANÁ, 2021, p. 800).

À medida em que se trata de um componente curricular que, no interior dos itinerários formativos, propõe-se a contribuir na constituição dos propósitos de vida dos adolescentes e jovens, torna-se importante compreender os processos de seleção dos conhecimentos escolares. Em um exercício de sistematização, poderíamos elencar ao menos cinco justificativas para esse processo de seleção dos conhecimentos escolares: a) os conteúdos não devem ser desarticulados das experiências posteriores ao ensino médio; b) devem estar vinculados aos contextos e realidades dos estudantes; c) devem integrar ciência, tecnologia, trabalho e cultura; d) oferecer um leque de possibilidades e metas para a sua realização pessoal; e) preparar para a instabilidade e imprevisibilidade do mundo contemporâneo, contribuindo para a definição de metas e direções para suas vidas.

Acrescenta-se também, ainda de acordo com o documento curricular paranaense, que “os conhecimentos escolares devem ser atrativos para os estudantes, despertando e aprimorando os interesses deles pelos estudos e para as suas vidas práticas, tornando a experiência escolar significativa e prazerosa” (PARANÁ, 2021, p. 801).

Sob este conjunto de direcionamentos, um conjunto de noções e conceitos são definidos no documento. Tais conhecimentos são organizados em um quadro curricular que apresenta eixos orientadores e uma breve descrição das habilidades correspondentes a cada eixo. No quadro abaixo apresentamos a relação dos eixos orientadores do componente curricular Projeto de Vida.

Figura 1: Eixos orientadores do Projeto de Vida – Paraná

● Identidade e diferença ● Valores ● Responsabilidade, ética e cidadania ● Aprendendo a ser e conviver ● Juventude, sonhos e planejamento ● O jovem na sociedade contemporânea ● Os componentes do projeto de vida ● Qualificação do projeto de vida ● Avaliação do projeto de vida

Fonte: Síntese realizada pelos autores.

Para fins de nossa argumentação merece destaque a descrição do eixo “Juventude, sonhos e planejamento”. Neste eixo, os objetos de conhecimento devem desenvolver atividades dirigidas às expectativas de futuro e as formas pelas quais seus sonhos podem ser realizados. Recorrendo mais uma vez ao documento paranaense, defende-se que “a partir das reflexões e apontamentos dos sonhos e projeções para o futuro, pode-se mediar a elaboração de planejamentos de curto, médio e longo prazo, que são necessários para que tenham êxito na execução de seus propósitos de vida e, com isso, possam também atingir os seus objetivos” (PARANÁ, 2021, p. 816).

O Projeto de Vida, no Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, visibiliza a aproximação entre os campos afetivo e econômico, exacerbando a preocupação para a definição, pelos estudantes, de um objetivo existencial. Este, além de ser apresentado como factível a partir de determinados valores e de certas condutas individuais e subjetivas (como as que conduzem ao protagonismo e à flexibilidade), se articula a escolhas profissionais assertivas, mesmo que isso possa induzir a uma autorresponsabilização prematura dos estudantes. O planejamento de sua trajetória de vida se torna um componente curricular obrigatório, no qual a administração de sua marca pessoal (necessariamente motivada, dinâmica e pró-ativa) é instrumentalizada para se tornar uma meta constante em meio à imprevisibilidade econômica e social.

3.2. Projeto de vida com foco na educação socioemocional

No Referencial Curricular Gaúcho (RCG), o Projeto de Vida ocupa uma dupla função: além de se constituir como um componente curricular também é disposto como um dos fundamentos pedagógicos do Ensino Médio. Em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento do Rio Grande do Sul posiciona o Projeto de Vida em relação com as áreas do conhecimento e articulando habilidades e competências com foco na educação integral. Essa noção de educação supõe a aproximação com a universidade e com o mundo do trabalho, tomando como objetivos do Ensino Médio “desenvolver condições para realizar escolhas acerca da vida pessoal e profissional e proporcionar o contato com os mais diversos saberes para tomar decisões com consciência, autonomia e assertividade” (RIO GRANDE DO SUL, 2020, p. 58).

O Projeto de Vida, nesse contexto, também é considerado como um componente curricular obrigatório que, ao acompanhar o pressuposto da educação integral, privilegia habilidades como “cooperação, compreensão, saber defender suas ideias, dominar as tecnologias, respeitar e analisar o mundo” (RIO GRANDE DO SUL, 2020, p. 59). Isso inclui uma postura de diálogo, de responsabilidade e de consideração com as preferências dos estudantes. Também é enfatizada a integração entre teoria e prática, por meio de vivências reais e cotidianas, vinculando-se a três dimensões, como expomos a figura abaixo.

Figura 2: Dimensões do Projeto de Vida no RCG

Dimensão pessoal	Autoconhecimento
Dimensão social	Relações interpessoais
Dimensão profissional	Mercado de trabalho

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do RCG.

O documento sinaliza também que o Projeto de Vida será ofertado com carga horária variável, respeitando a autonomia dos sistemas de ensino. A articulação entre projeto de vida e educação integral, desde um prisma curricular, privilegia uma consideração acerca da “singularidade dos adolescentes e das juventudes na construção de suas trajetórias educacionais, o que demanda que os professores tenham entendimento das múltiplas formas pelas quais as pessoas aprendem, se desenvolvem e se relacionam” (RIO GRANDE DO SUL, 2020, p. 61). A articulação entre projetos de vida e educação integral, enquanto fundamentos pedagógicos do currículo gaúcho, são operacionalizadas por meio de uma terceira noção: as competências socioemocionais.

Vale a pena mencionar, ainda conforme o documento do Referencial Curricular Gaúcho, que as competências socioemocionais conduzem a escola para novos direcionamentos, tais como: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável.

Elas incluem a capacidade dos estudantes de lidarem com as próprias emoções, de relacionarem-se com os outros, de serem capazes de colaborar e mediar conflitos, de desenvolverem autoconhecimento e capacidade de solucionar problemas. Permitem, ainda, que os/as estudantes tomem decisões responsáveis, que desenvolvam e

demonstrem empatia e que alcancem os seus objetivos (RIO GRANDE DO SUL, 2020, p. 63).

O equilíbrio subjetivo dos estudantes aparece como uma das prioridades formativas da proposta gaúcha, sendo apresentado como basilar ao seu desenvolvimento pessoal, social e profissional. Um estilo afetivo responsável, dialógico e empático se mostra passível de constituição a partir do aprimoramento emocional, que é articulado a ganhos nas diferentes esferas da vida dos estudantes. Os traços de personalidade, além de serem abordados como plenamente moldáveis, são indicados como decisivos para o futuro, induzindo à rentabilização de si como propósito de vida. Sua formação básica quanto a tais aspectos poderia, assim, reverberar em seu êxito ou em seu fracasso permanentes, que dependeriam das escolhas realizadas (e das quais o docente parece ser corresponsável).

3.3. Projeto de vida como autoconhecimento

No Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, publicado no ano de 2020, o Projeto de Vida também está organizado como um componente curricular. De acordo com este documento, este componente traz como objetivo “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). A participação ativa dos estudantes é vista como um princípio importante e vem acompanhada de preocupações com o desenvolvimento integral (abarcando as competências socioemocionais). O trabalho com projetos de vida, na documentação catarinense, contempla três dimensões, quais sejam: a pessoal, a cidadã e a profissional.

Do ponto de vista organizativo, este componente curricular é posicionado no decorrer dos itinerários formativos (principalmente atrelados às trilhas de aprofundamento), com a intencionalidade de acompanhar o processo de escolha dos estudantes. Cada escola é orientada a incluir os projetos de vida em seus projetos político-pedagógicos (PPP), explicitando que sua intencionalidade se encontra em “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” (p. 62). O documento mencionado apresenta uma revisão conceitual acerca dos projetos de vida atribuindo ênfase para as relações entre autoconhecimento e educação integral.

Assim, ao definir, o que se entende por projeto de vida, busca-se não somente delimitar as expectativas de aprendizagem do componente curricular, mas também possibilitar que os estudantes do ensino médio criem, para si, um horizonte que oriente seus percursos escolares, de forma que o amparem na construção desses projetos (SANTA CATARINA, 2020, p. 63).

A articulação entre autoconhecimento e educação integral, no currículo do território catarinense, é detalhada nas três dimensões do projeto de vida – pessoal, cidadã e profissional.

Figura 3: Dimensões do Projeto de Vida no Currículo Catarinense

Pessoal	Cidadã	Profissional
Autoconhecimento Autoestima Subjetividade Identidade Interesses pessoais Habilidades pessoais	Coletividade Cidadania Diversidade Responsabilidade socioambiental Participação comunitária Ética	Habilidades técnicas Habilidades comportamentais Campo de possibilidades Escolha profissional Experiências Oportunidades

Fonte: Santa Catarina (2020, p. 65).

A ênfase no autoconhecimento, tal como estamos descrevendo, em cada uma das três dimensões do projeto de vida ocorre mediante a “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. 66). Na mesma direção, o documento catarinense também apregoa uma sintonização com as competências do século XXI, acrescentando a importância de noções como empatia, resiliência, confiança, flexibilidade, autocuidado, automonitoramento, determinação, iniciativa, curiosidade, colaboração, dentre outras. As competências do século XXI, tal como são nomeadas, ocupam um papel importante para a caracterização do jovem protagonista: capaz de transformar a si mesmo e a comunidade em que vive.

Em termos pedagógicos, o documento ainda oferece um conjunto de orientações metodológicas, sinalizando para novas possibilidades de mediação pedagógica e de organização dos tempos e espaços escolares no Ensino Médio. O documento define que as metodologias ativas são aquelas que melhor contribuem para o desenvolvimento de projetos de vida. Ao trabalhar com estas metodologias, de acordo com o documento estudado nessa seção, “o professor atua no sentido de conferir aos estudantes a centralidade no processo de aprendizagem” (p. 69). São apresentadas inúmeras sugestões de práticas e ferramentas pedagógicas para as aulas de Projeto de Vida, sistematizamos algumas na figura que segue.

Figura 4: Sugestões de práticas e ferramentas para as aulas de Projetos de Vida

Aprendizagem baseada em problemas e por projetos Aprendizagem por projetos Debates Dilemas Estudos de caso Exercícios de atenção plena Exercícios de clarificação de valores Jogos de modelos Jogos de papéis	Mapa mental Narrativa de vida Painel integrado Práticas de autorregulação Resolução de conflitos Rodas de conversa Rotação por estação Tempestade de ideias
---	--

Fonte: Fonte: Santa Catarina, 2020, p. 70.

Ainda merece destaque que o documento mencione o perfil de professor que se torna adequado para o trabalho com Projeto de Vida. Enaltece que pode ser realizado por

profissionais licenciados em qualquer área do conhecimento; porém, reforça um determinado perfil: professores resilientes, flexíveis, empáticos e abertos ao diálogo. Aos moldes do que propõe aos estudantes, no trabalho exercido pelos docentes também não são os saberes especializados que se tornam centrais, mas a adoção de técnicas de desenvolvimento pessoal que promovam sua autovalorização. A escola se mostra como parte de um campo afetivo no qual o gerenciamento emocional é decisivo para as conquistas futuras, com a regulação subjetiva se tornando um objetivo escolar. E o autoconhecimento (também para se autotransformar), no referencial catarinense, é apresentado como condição para o alcance dos propósitos pessoais, internalizando e individualizando a responsabilidade para a rentabilização de seu capital afetivo.

Considerações finais

Movimentos recentes protagonizados por pesquisadores, docentes e entidades da sociedade civil têm exigido, das lideranças do governo federal empossadas em 2023, a revogação do Novo Ensino Médio, uma disputa que não encontrou respostas até o fechamento deste estudo. Para além dessa possibilidade, as redes de ensino, especialmente as públicas, já estão imersas nessa proposta de remodelação curricular e convivem rotineiramente com suas alterações e com seus efeitos, como apresentado a partir da reflexão acerca dos referenciais curriculares do Paraná, do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina apresentada neste artigo. As similaridades entre os documentos e suas disposições, mais do que convergirem com uma reforma educacional específica, expressam o reposicionamento das lógicas do capital humano e suas expectativas formativas para as juventudes.

Contemporaneamente, a monetização de perfis individuais têm superado o espaço das redes sociais e se tornado imperativo de vida, com a autorrealização sendo associada à “superação indefinida de si” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 357). A lapidação do *eu* para o alcance de ganhos sociais e econômicos, gerando capital afetivo, tem exigido a convergência a um estilo emocional específico, associado à determinação, à tolerância, à resiliência e à abertura à novas experiências, entre outras competências socioemocionais. E os referenciais curriculares, ao promoverem projetos de vida convergentes a tais exigências da organização produtiva, auxiliam na transformação de si para que sua marca pessoal se torne capital afetivo monetizável.

Referências:

ALONSO, Luis Enrique; RODRÍGUEZ, Carlos. Capitalismo y personalidad: consideraciones sobre los discursos empresariales de la rentabilización del yo a través de la marca personal. *Política y Sociedad*, v. 7, n. 2, p. 521-541, 2020.

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

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle (1990). In: DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.

DIEZ-GUTIERREZ, Enrique. *Pedagogía antifascista*. Barcelona: Octaedro, 2022.

ILLOUZ, Eva. *O amor nos tempos do capitalismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ILLOUZ, Eva. *El futuro del alma*. Barcelona: Katz-CCCB, 2014.

FUMAGALLI, Andrea. O conceito de subsunção do trabalho ao capital: rumo à subsunção da vida no capitalismo biocognitivo. *Cadernos IHU Ideias*, ano 14, n. 246, v. 14, 2016.

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

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. *La pesadilla que no acaba nunca*. Barcelona: Gedisa, 2017.

LAZZARATO, Maurizio. *Guerra o Revolución: porque la paz no es una alternativa*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2022.

PARANÁ. *Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná*. Curitiba: SEEP, 2021.

PIONTKOVSKY, Danielle; FERRAÇO, Carlos Eduardo; LOPES GOMES, Maria Regina. As práticas-políticas curriculares em seus atravessamentos com as operações culturais cotidianas. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 23, n. 1, 7 set. 2016. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6361/pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

RODRÍGUEZ, David; ORTEGA, Antonio. Las cárceles del capital humano: trabajo y vidas precárias en la juventud universitaria. *Recerca: revista de pensament i anàlisi*, n. 20, p. 59-78, 2017.

RIO GRANDE DO SUL. *Referencial Curricular Gaúcho: Ensino Médio*. Porto Alegre: Seduc, 2020.

SAFATLE, Vladimir. A economia é a constituição da economia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. IN: SAFATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (ORGs.). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTA CATARINA. *Currículo Base do Ensino Médio Catarinense – Caderno 1*. Florianópolis: CEED, 2020.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo. *Educação em Revista*, v. 30, n.1, p. 127-156, 2014.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. *Customização curricular no Ensino Médio: elementos para uma crítica pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2019.

Como citar este documento:

SILVA, Roberto R. D. da; ESTORMOVSKI, Renata C. Projetos de vida e a fabricação de subjetividades monetizáveis: uma crítica curricular ao Novo Ensino Médio no Sul do Brasil. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, e14363, 2023.
Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14363>.