

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PROJETO DE VIDA E EMPREENDEDORISMO: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL
SOBRE O CURRÍCULO BASE DO ENSINO MÉDIO DO TERRITÓRIO
CATARINENSE

ANA CRISTINA BERNARDES
ORIENTADORA: PROFESSORA Dra. JANE MERY RICHTER VOIGT

JOINVILLE – SC
2022

ANA CRISTINA BERNARDES
PROJETO DE VIDA E EMPREENDEDORISMO: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL
SOBRE O CURRÍCULO BASE DO ENSINO MÉDIO DO TERRITÓRIO
CATARINENSE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Políticas e Práticas Educativas, da Universidade da Região de Joinville (Univille), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da professora Dra. Jane Mery Richter Voigt.

Joinville – SC

2022

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

B522p	<p>Bernardes, Ana Cristina Projeto de vida e empreendedorismo: uma análise documental sobre o currículo base do ensino médio do território catarinense / Ana Cristina Bernardes; orientadora Dra. Jane Mery Richter Voigt. – Joinville: Univille, 2022.</p> <p>94 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)</p> <p>1. Ensino médio – Currículo – Santa Catarina. 2. Empreendedorismo. 3. Educação e Estado. I. Voigt, Jane Mery Richter (orient.). II. Título.</p> <p>CDD 373.81</p>
-------	---

Elaborada por Ana Paula Blaskovski Kuchnir – CRB-14/1401

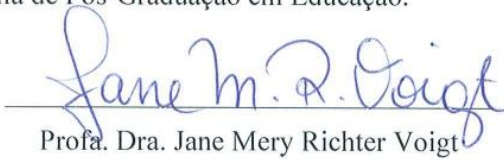
Termo de Aprovação

“Projeto de Vida e Empreendedorismo: Uma Análise Documental sobre o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense”

por

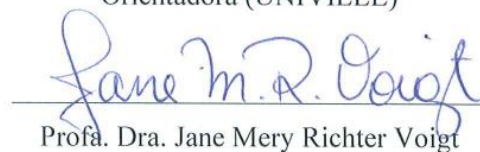
Ana Cristina Rodrigues Bernardes

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt




Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Banca Examinadora:


Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt
Orientadora (UNIVILLE)
Prof. Dr. Rafael Rodrigo Mueller
(UNESC)
Prof. Dra. Marly Krüger de Pesce
(UNIVILLE)

Joinville, 22 de fevereiro de 2022.

RESUMO

Considerando a necessidade de compreender os pressupostos do componente curricular projeto de vida no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, esta dissertação, intitulada “Projeto de vida e Empreendedorismo: uma análise documental sobre o currículo base do Ensino Médio do Território Catarinense”, tem como objetivo discutir como se dá a integração entre empreendedorismo e o componente projeto de vida dentro da proposta curricular para Santa Catarina e como tal relação pode atravessar os modos de ser das juventudes. As análises foram realizadas à luz de autores como Dardot e Laval (2016), Safatle (2010), Safatle, Silva Junior e Dunker (2020), Dunker (2020; 2021), Han (2017; 2018) e Foucault (2009; 2010). Sendo o estudo de abordagem qualitativa, ancorou-se nas percepções do autor Jacques Le Goff (2003) em sua obra *História e memória*, em que se pode conceber a ideia de documento. A análise documental foi realizada a partir de um desmonte das orientações contidas no Caderno estruturante 1 para com o componente projeto de vida e empreendedorismo do referido documento estruturante do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Na análise documental, foi possível fragmentar tais orientações, extraíndo seu diferencial e descolando esses trechos de seus significados aparentes à luz do referencial teórico já citado. Por meio da análise documental e do referencial teórico, percebe-se que tais conceitos, forjados de significantes vazios, como responsabilidade, autoconhecimento, autorregulação de condutas e cuidado de si, não colorem as orientações curriculares para o Ensino Médio de Santa Catarina de forma ingênua. Visto que, não apenas a escola, mas os professores, ao se apropriarem dessas orientações, acabam por ser consumidos e exigidos como forma de negação do sintoma do Estado. Tais conceitos, quando descolados para análise, nos auxiliam a compreendê-los por meio de um referencial teórico que possa suportá-los, discuti-los, problematizá-los a um viés sociológico, econômico, psicológico, cultural, político do poder que os produziu.

Palavras-chave: Ensino Médio; Projeto de Vida; Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; Currículo; Política Educacional.

ABSTRACT

Considering the need to understand the assumptions of the curriculum component life project in the Base Curriculum of the High School of the Territory of Santa Catarina, this dissertation, entitled "Life Project and Entrepreneurship: a documentary analysis of the base curriculum of the High School of the Territory of Santa Catarina", aims to discuss how the integration between entrepreneurship and the component life project occurs within the curriculum proposal for Santa Catarina and how this relationship can cross the ways of being of youth. The analyses were carried out in the light of authors such as Dardot and Laval (2016), Safatle (2010), Safatle, Silva Junior and Dunker (2020), Dunker (2020; 2021), Han (2017; 2018) and Foucault (2009; 2010). Since the study has a qualitative approach, it was anchored on the perceptions of author Jacques Le Goff (2003) in his work *History and Memory*, in which the idea of document can be conceived. The document analysis was carried out from a dismantling of the guidelines contained in the structuring Notebook 1 for the component life project and entrepreneurship of the structuring document of the Base Curriculum of the High School of the Territory of Santa Catarina. In the document analysis, it was possible to fragment these orientations, extracting their differential and detaching these excerpts from their apparent meanings in the light of the theoretical framework already mentioned. Through the documental analysis and the theoretical reference, it can be noticed that such concepts, forged from empty meanings, such as responsibility, self-knowledge, self-regulation of behaviors and self-care, do not color the curricular guidelines for High School in Santa Catarina in a naive way. Since, not only the school, but also the teachers, by appropriating these guidelines, end up being consumed and demanded as a form of denial of the State's symptom. Such concepts, when detached for analysis, help us to understand them by means of a theoretical referential that can support, discuss, and problematize them from a sociological, economic, psychological, cultural, and political point of view of the power that produced them.

Keywords: High School; Life Project; Base Curriculum for High School in the Territory of Santa Catarina; Curriculum; Educational Policy

RESUMEN

Considerando la necesidad de comprender los supuestos del componente curricular proyecto de vida en el Currículo Base de la Enseñanza Media en el Territorio de Santa Catarina, esta disertación, titulada "Proyecto de Vida y Emprendimiento: un análisis documental sobre el currículo base de la Enseñanza Media en el Territorio de Santa Catarina", tiene como objetivo discutir cómo ocurre la integración entre el emprendimiento y el componente proyecto de vida dentro de la propuesta curricular de Santa Catarina y cómo esa relación puede atravesar las formas de ser de los jóvenes. Los análisis se realizaron a la luz de autores como Dardot y Laval (2016), Safatle (2010), Safatle, Silva Junior y Dunker (2020), Dunker (2020; 2021), Han (2017; 2018) y Foucault (2009; 2010). Siendo el estudio de enfoque cualitativo, se ancló en las percepciones del autor Jacques Le Goff (2003) en su obra Historia y memoria, en la que se puede concebir la idea de documento. El análisis documental se realizó a partir de un desmontaje de las directrices contenidas en el Cuaderno estructurante 1 para el componente proyecto de vida y emprendimiento del mencionado documento estructurante del Currículo Base de la Escuela Secundaria del Territorio de Santa Catarina. En el análisis documental, fue posible fragmentar tales orientaciones, extrayendo su diferencial y desprendiendo estos fragmentos de sus significados aparentes a la luz del marco teórico ya mencionado. A través del análisis documental y del referencial teórico, se constata que tales conceptos, forjados de significados vacíos, como responsabilidad, autoconocimiento, autorregulación de comportamientos y autocuidado, no colorean de forma ingenua las directrices curriculares de la Enseñanza Media en Santa Catarina. Visto que, no sólo la escuela, sino también los profesores, al apropiarse de estas directrices, acaban siendo consumidos y exigidos como forma de negar el síntoma del Estado. Dichos conceptos, al ser desprendidos para su análisis, nos ayudan a comprenderlos a través de un marco teórico que pueda sustentarlos, discutirlos, problematizarlos desde un sesgo sociológico, económico, psicológico, cultural, político del poder que los produjo.

Palabras-clave: Enseñanza Media; Proyecto de Vida; Currículo Base de la Enseñanza Media en el Territorio Catarinense; Currículo; Política Educativa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 O NEOLIBERALISMO: O ESTADO COMO UMA EM(PRESA)	21
2 O JOVEM COMO EM(PRESA), EIS O PROJETO: PROJETO DE VIDA COMO COMPONENTE CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA	31
3 CONSIDER(AÇÕES) SOBRE O PROJETO DE VIDA: UM RUMO EQUIVOCADO?	54
3.1 Autonomia e juventudes	62
3.2 O discurso <i>psi</i> como tecnologia intelectual, positividade tóxica e juventudes	67
3.3 Considerações sobre “O projeto de vida associado ao cuidado de si”	73
3.4 Considerações sobre a escuta ativa, um dos pontos basilares da organização do novo Ensino Médio no território catarinense	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	89

INTRODUÇÃO

Existem dois tipos de pessoas que dizem a verdade: as crianças e os loucos. Os loucos nós internamos e as crianças nós educamos (Jean-Paul Sartre).

Minha trajetória escolar na educação básica iniciou-se no ano de 1990, uma década marcada não só pela expansão neoliberal, como também pela desigualdade e violência geradas pelos altos índices de pobreza e alargamento díspar de alunos nas escolas brasileiras (SPOSITO, 2005). Eu me encontrava no cerne disso tudo. Não apenas isso, o momento de meu ingresso escolar no ensino básico, na década de 1990, ainda que de forma velada, também estava impregnado de sintomas sociais antepositivos em que se tentava, em termos de nação, elaborar um passado sombrio não muito distante, a ditadura militar.

Um amplo espectro de experiências democráticas alcançou a América Latina nos últimos 30 anos, período em que as ditaduras militares foram vencidas pelos movimentos sociais ou por reclames do capital internacional a deixarem de existir no cone sul. Ao menos em sua expressão mais agressiva e cruel, passaram de ditaduras militares para democracias eleitorais, regidas por constituições que instalaram Estados democráticos de direito (GONZÁLEZ; CRUZ, 2018, p. 12).

Como podemos perceber, minha geração estava atravessada pelo passado conturbado do Brasil. E eu, com idade, responsabilidade e sonhos de uma criança espontânea e alheia às preocupações, estava prestes a ingressar no sistema escolar que é sintoma de tudo isso. Porém, fiquei com a lembrança colorida do encantamento que tive no primeiro dia de aula. Lembro-me que retornei saltitante para casa e perguntei para minha mãe qual o “máximo de estudo” que alguém poderia alcançar. Minha mãe timidamente respondeu: “Ah, o doutorado, minha filha, mas isso não é coisa para a gente, né?”. O que tento mencionar aqui não é sobre minha fantasia infantil de que existe um máximo de estudo, como se fosse possível compartimentar um todo de saber dentro de um corpo, é sobre o máximo que foi esse dia. O desejo que se inaugurava em mim, não era sobre saber, mas sim um não saber.

Nossa vida é nossa primeira ficção [...] a pergunta que me move é como cada um inventa a vida, como cada um cria sentido para os dias,

quase nu, com tão pouco. Como cada um se arranca do silêncio para virar narrativa. Como cada um habita-se. Desta vez fiz um percurso de dentro para dentro. Me percorri. Lembranças não são fatos, mas as verdades que constituem aquele que lembra. Recordações são fragmentos daquele que lembra. Esta é minha memória, dela eu sou aquela que nasce, mas também sou parteira (BRUM, 2014, p. 5).

Essa memória me fornece notícias de minha incompletude como sujeito barrado pela falta. Assim, mal escutei o que minha mãe disse, sobre algo não ser para nós. Tal frase certamente foi ganhando sentido à medida que a realidade educacional foi sendo vivenciada por mim enquanto cidadã brasileira. Ainda que isto me custe, o desejo de não-saber me insere na condição de ser uma eterna estudante e me coloca nesse exercício de alteridade, porque a experiência dialógica não apenas é acolhida, mas praticada, lapidada e desenvolvida.

Posso constatar, então, que isso diz de um desejo de vida que não me foi ensinado pedagogicamente, com cálculos ou planejamentos. Não foi somando competências e habilidades que planejei um futuro. Foi somando minhas incompreensões e as muitas (in)competências é que fui construindo sentido, inventando e constantemente (re)criando a partir do contato com a prática de algum educador. Ora, meus professores sabiam o que me ensinavam, mas o que eles não conseguiram saber, não sabem e não há como saber, foi o que de fato aprendi ou o que fui capaz de fazer/inventar com aquilo que me ensinaram. Em todos os anos, jamais fui uma aluna notável. Sentia que frustrava meus professores e, por conseguinte, a própria escola. Tinha sentimentos ambivalentes por eles, de amor e ódio, sentia-me cobrada a oferecer um saber por meio das provas, sentia-me demandada de um lugar que eu mesma não entendia qual era. Raramente correspondia às demandas. Na hora de dar uma pequena notícia por intermédio das provas, momento em que deveria depositar aquilo que supostamente aprendi, era um vermelho só o m(eu) boletim. Afinal, deixe-me ver seu boletim e eu lhe direi quem és, era assim que funcionava.

Certa vez, minha mãe foi assinar esse pedaço de papel, que me sintetizava tanto. Lá em casa era um dia notório, pois o professor, a quem minha mãe me ensinou a respeitar tanto, falava do m(eu) boletim a ela. Frequentemente ela chegava triste em casa e dizia: “Quanto vermelho, minha filha!”. E aí eu passei a desconfiar que essa cor não era boa coisa, porque a gente, quando é criança, se confunde na linguagem e no símbolo dos adultos. Eu adorava vermelho. Dessa forma, muita coisa mudou em

minha trajetória escolar, o que não mudou é o fato de que eu continuo sendo a aluna que passa despercebida pelos professores. Volta e meia me esbarro com a frase “não lembro do seu rosto”. Porém logo sei que, se passo despercebida por eles, é porque fizeram e fazem bem seu papel de ensinar a todos, ano após ano. Com isso, também descobri que meu narcisismo não precisa disso.

Creio que a educação é em si o pé de jacarandá de nosso país, e desejando ser uma folha dessa árvore, em alguma estação, é que intento estudar os documentos curriculares do Ensino Médio para Santa Catarina, território onde nasci. As memórias que tentei suscitar brevemente movimentam-me a estudar o sistema escolar naquilo que lhe orienta: o currículo e como o projeto de vida é concebido por ele. Obviamente não nos reduziremos ao hibridismo teórico, no entanto tentaremos identificar onde os conteúdos grassam no setor teórico na atualidade curricular.

Este estudo é também suscitado pela minha passagem como professora universitária, em que tive a oportunidade de ingressar em um trabalho docente por meio das disciplinas Teoria Psicanalítica e Prática Clínica em Psicodinâmica em uma universidade privada de Joinville (SC). Nesse período, lecionei para educandos, em sua grande maioria, jovens e alguns recém-provindos do ensino médio. Na época, de forma contínua e geralmente violenta, passei a testemunhar o enfraquecimento do pensamento crítico. As sistematizações mecânicas dos conteúdos me faziam, na condição de educadora, perceber os jovens alunos emergindo cada vez mais em uma precariedade simbólica sem precedentes.

Por outro lado, cada vez mais me tornei espectadora da busca desenfreada por parte de professores esgotados em suas tentativas de inventar metodologias ativas para seus alunos, os então agora “clientes”. Foi assim que comecei a perceber que discussões importantes iam sendo banalizadas por nobres colegas e por seus “clientes” e conteúdos de determinadas teorias sendo violados por seus representantes nas instituições. Como professores, éramos constantemente consumidos e exigidos como forma de negação da instituição de ensino. A palavra-chave de ordem era “modernização”: em nome dela, os conteúdos e as disciplinas se alteravam a cada semestre, mas sabíamos que as disciplinas mudavam de acordo com sua atratividade para com o mercado.

Em consonância com isso tudo, como já tenho escrito, os primeiros dias de aula vêm marcando minha trajetória acadêmica há décadas, e não foi diferente com o

primeiro dia de aula na instituição na qual ingressei no Mestrado, a Univille. Na aula inaugural tive o primeiro contato com a temática curricular, e apesar de estar na docência, não haviam me sido lícitos os pressupostos críticos do currículo. Portanto, nesse encontro, não apenas me esbarro com a consistência daquilo que se denomina documento curricular – eu me interessei prontamente. O que me chamou atenção no momento inicial da aula foram os aspectos históricos em que a escola se desenvolve no Brasil. Foi impossível não fazer referência ao que minha mãe disse no meu primeiro dia de aula. Foi assim que coleí em cada palavra que se dizia ali, até mesmo sobre a ideia romantizada e positiva que se tem de reforma escolar, que talvez os professores não tenham percebido os movimentos que a lancinam. Gradativamente, tal reforma tende a colocar a escola em homeostase global nas formas de controle de resultados. Porém, é possível que esse aspecto ainda se encontre latente nas instituições.

Diante de tudo isso, *a priori*, fiquei angustiada e com o sentimento de incapacidade para desenvolver um trabalho científico de qualidade nessa área, pois meu campo de atuação é psicanalítico. Meus estudos, há anos, são inclinados a essa área. Contudo, gostaria de contribuir de modo a informar que a psicanálise não se limita a uma clínica elitista, não é ao sujeito individual que ela se direciona, e sim a um sujeito emancipado, e isso interessa à educação. Ao exercer a psicanálise como cientistas, colocamo-nos em uma posição crítica ao social, pois assim Freud inventou a psicanálise em seu tempo.

Com o desenvolvimento desta dissertação descobri que o que de fato temia era o encontro com as diferenças simbólicas que podemos ter entre um educando atravessado pelo discurso psicanalítico e a educação. Pois, se a fala não dá conta de um sentir, a escrita também não. A escrita, ainda que científica, também está à mercê do que se decanta do que lê. Portanto, assim como podemos escutar o que o outro não disse, podemos também por meio de nosso imaginário¹ ler e antecipar sentido daquilo que o outro quis expressar, e vice-versa.

¹ O imaginário da linguagem ou das relações imaginárias, para Lacan, perpassa uma alienação de que existe uma compreensão, uma completude, uma espécie de fechamento em torno daquilo que falamos é decodificado pela linguagem e passa ao interlocutor que entende ou não o que se diz. O simbólico se refere a uma expectativa de entendimento de completude. Tal expectativa se relaciona ao campo do imaginário, que é um campo de alienação, campo das identificações, campo que se fala a partir de um ego. Imaginário é uma instância de projeção que supõe que há certa reciprocidade entre o que eu digo e o que o outro ouviu (DUNKER, 2015).

Paulo Freire dizia que a criança já sabe ler muito antes de se deparar com o desafio de ler organizadamente um livro. Aprender a ler e escrever é, portanto, um trabalho de ampliação e desdobramento de um modo de leitura para o outro e não a introdução de algo radicalmente novo em alguém que antes era uma tábula rasa. A força desta teoria reside na simplicidade com a qual ela mostra por que a aprendizagem ocorre muito melhor quando ela opera sobre elementos significativos do universo de discurso do sujeito, do que quando ele tenta inculcar um código completamente estranho e artificial no sujeito. [...] Nunca ocorreu ao autor da pedagogia do oprimido que a mera leitura do mundo, sem confrontação com a realidade, sem mediação com outras leituras, pudesse ser expandida para sancionar uma espécie de teoria generalizada de auto verdade (DUNKER, 2020, p. 262).

O mais instigante é que, logo no primeiro semestre do Mestrado, me reconheci nos escritos de Paulo Freire e aprendi que, como progressistas, somos agentes de mudança. Ora, se meu discernimento crítico a respeito da educação é marcado por aquilo que me constituiu como sujeito até agora, incluindo a psicanálise, não me abstenho de constatar que as discussões voltadas para o campo escolar também implicam à psicanálise. E obviamente que esta, como campo profuso, não detém um saber sobre tudo. Mas, em seu potencial pode contribuir de forma ímpar em qualquer área, inclusive a educacional. Por tal motivo, este trabalho contém alguns autores da psicanálise que vêm estudando a contemporaneidade.

Não se trata, portanto, do “invisível” em sentido estrito, mas, antes, de fenômeno em geral menosprezado pela reflexão intelectual, ou seja, do banal, do profano, dos pequenos processos diários e concretos que, em última instância, influenciam direta e decisivamente a vida cotidiana das pessoas (SANTOS, 2015, p. 289).

Nesse sentido, a reflexão dessas configurações certamente atravessa o nexo social atual, ou seja, “a reflexão sobre a atualidade consiste, basicamente, em deixar a ‘ideia de homem’ emergir das relações desfiguradas pelo homem e que devem ser transformadas pelo homem” (SANTOS, 2015, p. 272). Ainda diante desse aspecto, seria insuficiente afirmar que analisar os documentos é o mesmo que acomodá-los a uma simples adaptação a uma verdade do presente, isto é, “a verdade deveria, pelo contrário, ser acessada pela ‘linguagem existente’ – a única capaz de atingi-la, mesmo sendo modificada e imperfeita” (SANTOS, 2015, p. 274).

O vigente trabalho, ao se apropriar das ideias de Jacques Le Goff (2003), reconhece a condição factual dos documentos, mas que estes, por sua vez, são resultantes da configuração social do presente. Com base nessa condição analítica, o analista é convocado a desenvolver uma reflexão sobre o nexo das coisas que necessitam ser modificadas no contexto hodierno. Assim, como já mencionado, a emancipação não interessa apenas à psicanálise, como também à educação.

O “conteúdo fundamental” de uma época nunca é algo definitivo e objetivamente válido, mas também está inserido na provisoriedade. Daí a relevância da análise não se abstrair do nexo histórico por meio da absolutização do conceito de vida, por um lado; nem almejar propriamente alcançar uma forma de totalidade, que afinal, é parcialmente deslegitimada pela desarticulação do “fundamento natural” e pelo surgimento das ordenações provisórias, por outro. Por isso também o conteúdo fundamental de um período histórico é mais acessível por meio das “manifestações da superfície”, as quais se configuram sempre como expressões provisórias (SANTOS, 2015, p. 298).

No entanto, com base nisso, fiquei a pensar sobre a materialidade do amontoado informativo que eu acumulara sobre os documentos curriculares, desde o primeiro dia de aula. Afinal, o que é um documento? Há uma revolução documental que me permite na atualidade trabalhar a crítica do documento? O autor Jacques Le Goff, em seu trabalho *História e memória* (2003), nos propõe uma ideia alargada sobre o documento na medida em que o preconiza enquanto monumento. Le Goff (2003), nos indica que há uma consciência historiográfica ao passo que o documento se torna parte da memória coletiva e o que sobrevive na esfera documental não se restringe a um conjunto do que existiu no passado, e sim na escolha deste que opera sob a seleção do pesquisador.

Nesse sentido, ao conceber os documentos, o presente trabalho também se apropria das ideias de Le Goff (2003). Isso porque, segundo ele, para que tenhamos uma noção de documento, precisamos aproximar sua noção ao monumento, pois a intervenção do pesquisador que decanta alguns conjuntos de dados, preferindo-os a outros, lhe emprega valores de testigo, ao passo que isso parcialmente depende da própria condição e sua inserção na sociedade e na época da organização mental de quem analisa tal documento. Esse fato faz com que o pesquisador esteja em uma posição menos neutra que sua intervenção; “o documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem consciente ou inconsciente da história, da

época, da sociedade [...] Ele é o testemunho de um poder polivalente e, ao mesmo tempo, cria-o” (LE GOFF, 2003, p. 497).

Tais concepções de Le Goff (2003) me fizeram conceber o fato de que o documento é algo consistente, é algo que fica, uma vez que evoca a etimologia quando seus conteúdos são analisados, fragmentados e descolados de seu significado aparente – disso se desenvolve a análise do Caderno 1 do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC), em sua disposição geral, bem como a análise da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Conforme Le Goff (2003), não existe um documento de toda verdade. Assim, é preciso que o investigador, ao acessá-lo, não deixe estimular sua ingenuidade, pois em geral qualquer documento é verdadeiro, inclusive os falsos.

O que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua história pessoal e principalmente sua bagagem cultural. Assim o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros [...] o que nos leva a privilegiar certos aspectos da realidade e negligenciar outros. [...] A observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica em um planejamento cuidadoso do trabalho (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

Em consonância com Lüdke e André (1986), Le Goff (2003) nos orienta a agir sobre um desmonte deste mosaico estruturado que é o documento em si, haja vista que este não é ou não deveria ser produto de um centro de poder; o documento deve ser auscultado sob uma perspectiva social, jurídica, política, espiritual e cultural. Porém, partindo de uma análise de superfície, nos atentamos a agir sobre esse mosaico estruturado que é o documento sob uma perspectiva econômica do ambiente que o produziu. Disso, se pergunta: de que lugar tais documentos estão sendo produzidos?

Em resumo, o presente estudo apetece uma análise documental sobre o Caderno 1, o qual se configura como estruturante para o CBEMTC. Por ser esse documento fundamentado na BNCC, faz-se importante a análise documental também da BNCC em relação ao Ensino Médio, para que possamos compreender a questão da modalidade estratégica denominada “projeto de vida”. O trabalho tem o intuito de evidenciar a integração entre o componente projeto de vida e empreendedorismo e por que tal integração se expressa neste momento social. Cabe ressaltar que a análise

volta sua atenção para a organização desses materiais naquilo que se extrai da escrita sobre o componente projeto de vida e em torno daquilo que se define como empreendedorismo pela BNCC e pelo Caderno 1 do CBEMTC.

Este estudo, em seus objetivos específicos, também pretende verificar a questão da condição juvenil, a escuta e as relações de trabalho na contemporaneidade implicadas pelas tendências globais, em que a educação se insere e se expressa por meio desses documentos formativos em torno do projeto de vida e empreendedorismo. Exploraremos algumas palavras encontradas no referido Caderno 1 para com o componente projeto de vida, como “consciência de si”, “autoconhecimento”, “responsabilidade”, “fantasias”, “sonhos”, “clareza de si”, “sujeito pleno”, “vazio existencial”, “fortalecimento de identidade”, à luz de autores como Dardot e Laval (2016), Safatle (2010), Safatle, Silva Junior e Dunker (2020), Dunker (2020; 2021), Han (2017; 2018) e Foucault (2009; 2010), por meio de uma revisão bibliográfica.

Mas é também quebrar de maneira indubitável a experiência sensível, abandonar a complexidade e a contingência das situações concretas para passar aos casos típicos, igualmente gerais, possíveis e analisados com a ajuda de um pequeno número de fatores e, da mesma forma, possíveis de se aplicar imediatamente, por simples particularizações aos fenômenos físicos (CLAVELIN, 1968, p. 177).

Tal análise documental realizada utiliza-se de teóricos que direcionam seus estudos às concepções de sujeito e sua relação com o mercado na contemporaneidade. Pois é por meio da naturalização de determinadas mobilizações para o desenvolvimento de competências que a escola tem se colocado como propulsora de conceitos enlatados de “clareza de si”, conceitos forjados de significantes vazios que mobilizam o sujeito a uma alienação por intermédio de um tecido emocional frágil e privativo. Isso certamente tem deslocado nossos jovens a um ideal muitas vezes inatingível de consciência quando o documento orienta as escolas e ações docentes que “criar um projeto de vida significa ter clareza sobre quem se é e sobre quem se deseja tornar no futuro [...] capazes [os sujeitos sociais e de direito] de gerir o próprio futuro e as aprendizagens que lhe são necessárias, e responsáveis por o fazer” (SANTA CATARINA, 2020, p. 65).

Portanto, neste estudo objetiva-se responder à seguinte pergunta: Por que há uma integração entre empreendedorismo e projeto de vida presente nos documentos

em questão, dentro da proposta do Ensino Médio para Santa Catarina? Pois, como nos dizem Dardot e Laval (2016, p. 16), “[...] o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência”.

Em Santa Catarina, a partir de 2020, 120 escolas-piloto iniciaram a implementação do Novo Ensino Médio. Essas escolas vêm desenvolvendo ações de flexibilização curricular, fornecendo importantes subsídios para a construção da proposta do novo ensino médio na rede estadual de ensino. Dentre as ações de flexibilização realizadas nas escolas-piloto, destaca-se o trabalho com o projeto de vida (SANTA CATARINA, 2021, n.p.).

Estudar e analisar o Caderno 1 estruturante do CBEMTC, em sua disposição geral, torna-se fundamental para que possamos pensar a questão do empreendedorismo e projeto de vida presentes no contexto escolar e analisar por qual razão eles estão localizados e difundidos nas orientações para a escola, tendo como base os autores supramencionados. Posto isso, trata-se de uma análise necessária, pois anuncia um olhar sobre esse documento estruturante curricular do Ensino Médio integrado ao empreendedorismo e impulsiona novas construções críticas da comunidade científica a respeito da educação em um contexto também territorial. Torna-se importante porque são eles organizadores do Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), que muito brevemente entrará em vigor. O CBTC está organizado sob a forma de três cadernos: a) Caderno 1 - Disposições Gerais: textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; b) Caderno 2 - Formação Geral Básica: textos da formação básica, por área do conhecimento, do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; c) Caderno 3 - Parte flexível do currículo: portfólio de trilhas de aprofundamento que fazem parte dos itinerários formativos do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2021, n.p.).

É importante ressaltar que os documentos curriculares são “de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades” (BRASIL, 2018, p. 7). Reiterando que a BNCC está prevista na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). A BNCC “expressa o compromisso do Estado brasileiro com a promoção de uma educação integral e desenvolvimento

pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos” (BRASIL, 2018, p. 5). Tem, portanto, seu marco legal embasado pelo artigo 205 da Constituição Federal (1988), que reconhece a educação como um direito fundamental compartilhado não somente pelo Estado, mas pela família e sociedade. Ou seja, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

O que não quer dizer que haja somente um sistema de valores. A escola, por exemplo, é atravessada há muito tempo por oposições em relação a seus valores de referência. Católicos, republicanos, laicos, socialistas, comunistas, revolucionários da escola [...] não têm exatamente os mesmos valores, mas todos têm em comum o fato de referir suas ações e valores que consideram fundadores da instituição (LAVAL, 2019, p. 297).

De acordo com os documentos curriculares, as aprendizagens que se dizem “essenciais” devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais e que, as alcançando, o aluno garantirá o direito de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018).

Na BNCC competência é definida como mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades e práticas cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

No entanto a ação educativa sustentada pelas “competências”, “técnicas”, “métodos” e que não esteja fundamentada em referências de uma dimensão fundadora da instituição que ofereça um consistente subsídio simbólico às relações de troca está fadada ao adestramento puramente simples na brutal relação de força (LAVAL, 2019).

No contexto atual, por meio de habilidades e competências, “o currículo também tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar em que ordem deverá fazê-lo” (SACRISTÁN, 2013, p.16). Sob a ótica da “modernização” curricular, em vez de pensar sobre o que se está

ganhando, poderíamos pensar sobre o que estamos perdendo. Vejamos:

O termo modernização não é tão neutro quanto os defensores da reforma gostariam que acreditássemos. Em primeiro lugar, lembramos que, no vocabulário das ciências sociais dos anos de 1960, “modernizar” significava converter as sociedades ou os setores ainda tradicionais da sociedade à modernidade, arrasando costumes, eliminando modos de ser e fazer que não admitiam a primazia da eficiência e da racionalidade. Em sentido mais estrito, porém, o verbo “modernizar” também significa buscar mais eficiência nas organizações e instituições, a fim de equiparar sua produtividade – supondo-se que o termo tenha um sentido universal – às das empresas privadas de melhor desempenho (LAVAL, 2019, p. 197).

Percebe-se que o termo *modernização* tem se colocado como uma palavra-chave para uma possível organização das orientações curriculares provindas dos documentos. Dessa forma, o CBEMTC tem causado previamente inquietações nas escolas e nos docentes, reivindicando-nos a pensar a questão da educação da juventude na atualidade e sua relação com aquilo que se tem concebido como projeto de vida e empreendedorismo. O Caderno 1 do CBEMTC defende a ideia de “uma escola comprometida com a educação integral dos estudantes com a construção de seus projetos de vida” (SANTA CATARINA, 2020, p. 64), ainda que, em suas disposições gerais, o Caderno 1 reconheça a persistência de dúvidas quanto aos “caminhos” que sejam eficazes em um apoio ao estudante. Nesse sentido, quem a escola tem apoiado? Em que a escola está comprometida?

Ainda persistem dúvidas, contudo, sobre quais possam ser os caminhos para apoiar os estudantes na construção de seus projetos de vida, sobre práticas pedagógicas intencionais que promovam o desenvolvimento de competências favoráveis a este processo (SANTA CATARINA, 2020, p. 64).

A escola parece ter novas responsabilidades no que tange à resolução dos problemas. Ou seja, a escola de hoje se vê no cerne da premissa de ensinar o que parece ser útil. Nesse ínterim, o que se define por útil? “Útil para quê? Quais as experiências ou conteúdos mais úteis?” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21).

Inobstante, a escola tem se colocado fortemente como “consultora em projetos de vida” e tem sido orientada a demandar do jovem de forma que ele aprenda “a ser um sujeito ‘ativo’ e ‘autônomo’ [...], ele aprenderá por si mesmo a desenvolver ‘estratégias de vida’ para aumentar seu capital humano e valorizá-lo da melhor

maneira” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 337). O que podemos entender como a noção de empresa de si, considerada por Dardot e Laval (2016).

A noção de “empresa de si mesmo” supõe uma “integração da vida pessoal e profissional” [...]. “A empresa de si mesmo é encontrar um sentido, um compromisso na globalidade da vida” o que começa cedo – com quinze anos, somos empreendedores de nós mesmos assim que nos perguntamos o que queremos fazer da vida (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 336).

Nesse sentido, far-se-á uma discussão sobre o Estado na atualidade e como esse mecanismo se estende à subjetividade do sujeito. Para tal, retomam-se aqui as considerações de Foucault (2010) e o nascimento da biopolítica.

Acredita-se ser de interesse dos teóricos de currículo os estudos sobre Estado na atualidade, pois a linguagem dada por e para o currículo repousa como sintoma daquilo que Foucault chama de “nova arte de governar”. Imaginemos que o currículo como documento se assemelhe com um *iceberg* encorpado, mas que se mantém à deriva. Na medida em que vemos sua ponta à mostra na superfície, sabemos que há uma parte mergulhada nas profundezas do oceano. Estudar o Estado e seus mecanismos internos, apesar de serem numerosos e complexos, implica estudar a parte que está submergida, invisível, porém não menos importante. Ou seja, tais ramificações nas quais as práticas de governo se engendram a um funcionamento mínimo passam a formular não apenas sua verdade, mas a verdade do sujeito, pois, como nos diz Foucault (2010, p. 58), “esse lugar da verdade evidentemente não é o cérebro dos economistas, mas o mercado”.

Posteriormente, o presente estudo traz uma crítica, por intermédio de trechos recolhidos nas competências da BNCC e do Caderno Estruturante 1 do CBEMTC, e por meio desta tenta-se compreender como tais conceitos, ainda que de modo latente, estão atrelados a um modelo de gestão que se desenvolve globalmente e se expressa nas formas de orientações aos currículos.

1 O NEOLIBERALISMO: O ESTADO COMO UMA EM(PRESA)

Se continuarmos a falar, entre nós, a mesma linguagem, vamos reproduzir a mesma história. Recomeçar as mesmas histórias [...] mesmas discussões, mesmas rupturas. Mesmas dificuldades, impossibilidade de conexão [...]. Se continuarmos a falar a mesma coisa [...] há séculos como nos ensinaram a falar, fracassaremos. Ainda... as palavras passarão através de nossos corpos, perder-se-iam, perder-nos-íamos. Longe. Alto. Ausentes de nós: máquinas faladas, máquinas falantes. Envelopadas em peles apropriadas, mas que não as nossas (IRIGARAY, 2017, p. 233).

Foucault (2010) utiliza uma análise sociológica, histórica e uma análise da filosofia política para descrever a prática governamental e seus movimentos ao longo do século. Michel Foucault (2010) tenta trazer por meio de sua obra uma análise sobre determinadas formas de racionalidade na prática governamental, uma racionalidade capaz de reger maneiras de se governar o Estado, “pois é verdade que só se pode governar um Estado, mas o Estado será ao mesmo tempo um objetivo a construir” (FOUCAULT, 2010, p. 28). Para Foucault (2010), o Estado é justamente aquilo que existe, como também aquilo que não existe de forma suficiente. Ou seja, apresenta-se como um dado, sempre a ser construído. É nesse sentido que Foucault (2010) nos traz a ideia da “arte de governar”. Neste primeiro momento do texto, tenta-se perceber como tais movimentos aparecem, associando-os àquilo que vem se desdobrando em nossos dias. Nos estudos de Foucault (2010), podemos observar vestígios desses movimentos que atualmente ganham novas colorações no Estado e seus prolongamentos.

A arte de governar deve então fixar suas regras e racionalizar suas práticas, propondo de certa maneira como o objetivo de fazer ao ser o dever-se do Estado. O dever-se do governo deve identificar-se ao dever-ser do Estado [...]. O que é governar? Governar, segundo o princípio da razão de Estado, é fazer de modo a que o Estado se possa tornar sólido e permanente, que possa ser rico, que possa ser forte face a tudo o que o pode destruir (FOUCAULT, 2010, p. 28).

Ou seja, o Estado só existe diante de uma realidade, realidade que é de ordem descontínua. Ele existe a si mesmo e por si mesmo, independentemente do sistema

de obediência que supostamente deva a outros sistemas, como, por exemplo, a teofania. Tendo-a como antiga estrutura imperial, porém tão difundida em nossa política atual que, de maneira repetitiva, em detrimento de uma divindade, se transforma as vontades individuais ou de pequenos grupos em vontades divinas impostas a todos.

Vejamos que “Deus acima de todos” é um deus individual, de alguém. É por meio da “vontade” desse deus, que nada mais é que expressão de um desejo individual, que se estabelece uma política do caos, e isso prontamente se estende ao Estado. Quando a democracia deveria estar acima de tudo e os direitos humanos acima de todos, no Brasil, atualmente, o Estado é atravessado por uma transcendência divina/espiritual subjetiva tensionando e até servindo interesses e benefícios de um determinado grupo de pessoas, enquanto outros grupos permanecem sem acesso ao direito.

Toda identidade coletiva constituída e organizada por fundamento é a tentativa de promover o “verdadeiro significado de algo”, em torno dos significantes evocados, ou seja, *instituir a verdadeira identidade de algo*. Seria estranho pensar o contrário, por exemplo, um cristão afirmando Brahma como uma verdadeira divindade. É algo que poderíamos encontrar na seguinte fórmula: “nós podemos falar em nome disso *verdadeiramente*”. Esse processo por vezes se expressa no vale-tudo da construção do significado à revelia de um *a priori*, que privilegiaria uma concretude factual, um consenso. Um terreno fértil, evidentemente para o cinismo sugestivo (PEREZ 2021, p. 101, grifos dos autores).

Chegando a essa questão, Foucault (2010) nos chama atenção para a especificidade do Estado. Se ele em si e por si deveria ser entendido como plural, é a pluralidade que se consubstancia em formas específicas de governar, em que instituições como a escola, por exemplo, estão correlativamente posicionadas a essas maneiras. Vejamos que o mercantilismo, embora não seja uma doutrina econômica, é considerada por Foucault (2010) uma organização da produção e dos circuitos comerciais segundo uma lei que seguramente coloque o Estado em uma posição contínua de enriquecimento pela acumulação monetária, reforçando-se pelo aumento da população, ao mesmo tempo em que se mantém um estado de concorrência com potências estrangeiras.

Para Foucault (2010), o Estado não é um dado histórico-natural dotado de definidades. O Estado “é o correlativo de uma certa forma de governar, qual a sua

história, como avança, como recua, como se estende a tal domínio, como inventa, forma e desenvolve novas práticas” (FOUCAULT, 2010, p. 30). Contudo a arte de governar estaria, por assim dizer, ajustada à razão de Estado. De acordo com Foucault (2010), no entanto, admite-se que o governo, segundo razão do Estado, tenha interesses específicos e nas suas relações com outros estados e, com isso, deva assegurar uma determinada independência. Mas o que caracterizaria a razão de Estado? Para Foucault (2010), seria sua autolimitação.

Se a teofania poderia servir de exemplo para uma determinada limitação de razão de Estado, Foucault (2010) insiste em outro princípio de limitação de razão de Estado, o direito. A prática judicial, apesar de funcionar como multiplicadora do poder real durante a Idade Média, passa, a partir do século XVI, a agir como limitadora desse poder. No entanto é importante enfatizar que esses limitadores vão surgindo ao longo dos séculos, e o princípio do direito, quer seja histórico ou não, se coloca de forma imperativa. “Não ultrapassarás esta linha, não ultrapassará este direito, não violarás esta liberdade fundamental”, diz Foucault (2010, p. 37). Ou seja, de forma notória, o direito e seus princípios externos equilibrariam a razão do Estado e agiriam de forma a evitar uma demasia governamental, porém no contexto hodierno “já não é o abuso da soberania que se vai criticar, mas sim o excesso de governo, ou na delimitação, em todo caso, daquilo que seria excessivo para um governo” (FOUCAULT, 2010, p. 37).

E sobre o excesso de governo, no Brasil, o Presidente da República, Jair Bolsonaro, eleito em 2018 em meio à fabricação de constantes ataques retóricos contra seus adversários, promoveu discursos precário e de caos, dualismos, ataques às mídias, questionando a legitimidade de juízes, da ciência e do voto. Assim como a sua promessa de interferência a um possível novo pacto federativo, que poderia devolver um dito poder aos municípios, fica opaca, sem lídimo. Seus ataques e suas ações têm gerado grande desamparo na população, ao passo que se evidencia a existência de uma notória parcela da massa que se identifica, que cola em tal discurso, que por sua vez é repetidamente legitimado e propagado pelas massas. Como bem a psicanálise nos indica, a política não é apenas o sintoma do povo, mas o gozo do povo.

As identificações coletivas podem surgir a partir de desejos que se encontram imaginariamente num objeto (imaginário) comum, a partir

do reconhecimento de traços identitários, entendidos como sendo o mesmo, a partir do ódio ao excluído do coletivo ou a partir das demandas insatisfeitas. Em todos os casos se produz uma cadeia de significante (discursos ou segmentos de frases articulados a partir de elementos significantes que não precisam ser verdadeiros, mas fazer efeito de sentido (imaginário) para as maiorias em identificações coletivas). Com a qual cada membro se identifica e forma o grupo. Essa coesão social se sustenta no investimento afetivo em relação ao objeto amado ou odiado [...]. A cadeia significante pode ser veiculada em discursos, frases, palavras, símbolos, cores, músicas, gestos, etc. Assim, cada grupo produz e se reconhece numa estética, quer dizer, cultiva determinados afetos e vibra com determinados sons (PEREZ, 2018, p. 175).

Ou seja, o ódio, o ressentimento sempre estiveram ali, embora recalçados, agora são simbolicamente legitimados e, assim, tais sentimentos primitivos, como o ódio, são vazados e espremidos em suas formas concretas de ação e aniquilação onde não há consciência crítica, não há negociação, mas sim imposição e fidelidade ao impulso destrutivo, que se mostra cada vez mais direcionado a um monopólio de gozo perverso.

Se não puderem apelar aos militares nem organizar violência em larga escala, autoritários em potencial terão que descobrir outros meios de persuadir aliados a segui-los e de fazer críticos recuarem ou desistirem. O apoio público é uma ferramenta útil no que diz respeito a isso. Quando um líder eleito desfruta, digamos, uma taxa de aprovação de 70%, os críticos trocam de camisa e aderem, a cobertura de mídia se suaviza, os juízes são mais relutantes em tomar decisões contra o governo, e mesmo os políticos rivais, preocupados com a perspectiva de que fazer oposição estridente possa isolá-los, mantêm a cabeça abaixada. Em contraste, quando a taxa de aprovação é baixa, a mídia e a oposição ficam mais atrevidas, juízes têm a ousadia de enfrentar com destemor o presidente, e aliados começam a dissentir (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018, p. 182).

O governo do presidente Jair Bolsonaro, em seu excesso, propaga uma promessa de gozo irrestrito. Assim, em detrimento de um princípio de prazer, causa-se uma abrangente distância de parte da população, seus apoiadores, ao princípio de realidade². A política de Bolsonaro baseia-se em uma fantasia de dominação, que tem

² É enunciado por Freud por volta de 1911, em seu trabalho *Formulações sobre os dois princípios do funcionamento psíquico*. Um dos princípios que regem o funcionamento mental, relacionado ao princípio de prazer, se modifica à medida em que consegue impor-se como um princípio regulador. Ou seja, a procura de satisfação já não se efetua pelos caminhos mais curtos, mas toma por desvios e procura adiar seu resultado em função das condições impostas pelo mundo exterior. O princípio de realidade seria um princípio regulador do

em seu cerne a restituição de uma política falocrática. Tal fantasia de dominação mantém coesas e produz determinadas verdades por e para um seletivo grupo que é considerado digno de seus interesses, estes que coincidem com o atual governo. Por outro lado, a administração de Bolsonaro também age em detrimento da retirada de jogadores importantes do campo político; age em direção a uma ação mínima no que tange o direito da população em geral.

Quando os indivíduos se sentem cada vez mais inseguros como resultado de uma crise econômica ou da devastado pela guerra, quando os conflitos entre as classes e grupos são exacerbados e não podem ser resolvidos simbolicamente na esfera pública, quando o poder parece ter afundado no nível da realidade a não ser mais do que um instrumento para a promoção de interesses e apetites da ambição vulgar, quando, numa palavra, esse poder surge na sociedade, e quando, ao mesmo tempo, a sociedade parece estar fragmentada, então presenciamos o desenvolvimento da fantasia de Um-Só-Povo, o início da busca de uma identidade substancial, de um corpo social unido por meio de sua cabeça, de um poder encarnado, de um Estado livre da divisão (LEFORT, 1988 *apud* LACLAU, 2013, p. 242-243).

Essa camada fina revestida de interesses é agora onde o governo pode agir e tem seu domínio. Nesse caso, toda e qualquer punição deve aparecer como algo a ser calculado em função dos interesses das pessoas lesadas. Todavia a própria punição se assenta em um jogo de interesses desses circuitos de quem está próximo de instâncias dominantes, ou seja, “o governo vai agora exercer-se sobre aquilo que poderíamos chamar de república fenomenal dos interesses” (FOUCAULT, 2010, p. 75).

A inserção desta película fenomenal do interesse que constitui a única esfera, ou melhor, a única superfície de intervenção possível do governo, é isto que explica que todas estas mudanças tenham a ver com o reordenamento da razão governamental (FOUCAULT, 2010, p. 75).

funcionamento psíquico que aparece de forma secundária como uma modificação do princípio do prazer, que começaria por ser único e soberano. A instauração do princípio de realidade está ligada a uma série de adaptações que o aparelho psíquico precisa sofrer. O princípio de realidade não suprime, porém, o princípio de prazer, este continua a reinar em todo um campo de atividades psíquicas, uma espécie de domínio que funciona segundo as leis do processo inconsciente. Cabe ressaltar que aquilo que a psicanálise entende por acesso à realidade não se restringe apenas à consciência moral daquilo que seria irreal ou real e não se restringe ao contato dos desejos inconscientes e aos impactos destes no mundo exterior, que afinal seria o único a fazer as leis (LAPLANCHE; PONTALIS, 1988).

Para Foucault (2010), o aparecimento da economia política e o Estado mínimo são determinados por um regime de verdade, mas também um lugar onde há formação de verdade. Ou seja:

Em vez de continuar a saturá-lo com uma governamentalidade regulamentária indefinida, vai-se reconhecer, e é aí que as coisas passam que é preciso deixá-lo funcionar com o mínimo possível de intervenção para que possa formular sua verdade e evidentemente não é o cérebro os economistas, mas o mercado (FOUCAULT, 2010, p. 58).

Foucault (2010), apesar de estudar as transformações fundamentais nas relações de limitações internas da razão governamental, indica qual é o instrumento intelectual em sua forma de cálculo e de racionalidade que pôde assim permitir a autolimitação:

Esse instrumento intelectual, o tipo e cálculo, a forma de racionalidade que permite assim que a razão governamental se autolimite, mais uma vez, não é o direito. Qual será esse instrumento a partir de meados do século XVIII? Evidentemente a economia política (FOUCAULT, 2010, p. 38).

Dessa forma, em um sentido geral, o Estado se define pelas

instituições político-jurídicas e aparelhos de gestão de uma sociedade produzida a partir de grupos identitários organizados em torno de demandas que conformam um projeto político. Uma sociedade, constituída por indivíduos e grupos de indivíduos, organizada institucionalmente em sistemas de legislação e de coerção, se sustenta a partir de sistemas de repressão e controle de circulação dos desejos dos indivíduos e dos grupos de indivíduos que a integram (PEREZ, 2018, p. 180).

Isso significa que tanto as instituições do Estado, da qual a escola também faz parte, e a sociedade institucionalizada “conformam o modo como circulam e se satisfazem ou se inibem as demandas e os desejos e a luta política não é outra coisa que a disputa dos diferentes modos de usufruto e de quem usufrui e quem é colocado na situação de insatisfação” (PEREZ, 2018, p. 180).

Neste contexto surgem os déspotas e suas doutrinas totalizantes prometendo o compartilhamento de um delírio de uma terra sem

males, e para isso exigem a eliminação de todos aqueles que são capazes de questionar o conteúdo do delírio. Assim, foi o nazismo contra os judeus, o militarismo no Brasil contra o militante político (o inimigo insidioso que deveria ser reprimido), para que o delírio não fosse interrompido (LARA JUNIOR, 2012, p. 105).

Para Perez (2018), o Estado não deve ser reduzido a uma aparelhagem de poder que se articula opostamente aos indivíduos, que de forma passiva aceitam seus disciplinamentos.

O Estado em si não se reduz ao governo; é um campo potente de disputas, em que as ações políticas se articulam em um espaço de instabilidade, disso podemos considerar a sociedade. Isso porque, quando uma determinada demanda dos mais diversos grupos existentes nos setores sociais não é garantida pela gestão de governo, podemos supor que isso gerará no Estado um desprazimento generalizado. Isso, segundo Perez (2018), geraria denegação discursiva por parte não apenas das identidades coletivas, como também nas identidades individuais. O que ocasiona uma relação de oposição entre esses dois polos, deixando o governo, que é integrante de um desses polos, sem lúdimo social e político. Entretanto os outros diferentes setores sociais, que são os outros polos, se fragmentam, pois se esgotam de suas representatividades na estrutura de gestão do Estado.

Podemos dizer que, desse modo, na distância entre o governo e a população se dá um vazio que, em muitos casos, pode provocar uma situação de desconhecimento entre a maioria da população e o conjunto das instituições do Estado. Estas, por sua vez, acabam por não representar (isto é, não dar encaminhamento e satisfação mínima às demandas) a maioria dos interesses dos diferentes setores sociais e dos cidadãos são compreendidas como sendo utilizadas com fins estritamente particulares (pessoais) por aqueles que ocupam cargos de governo gerando a imagem de uma casta. Assim, entendemos que a população tem a percepção subjetiva de que não só o governo do poder executivo desconhece suas demandas senão que os âmbitos legislativo e judiciário, bem como todo o aparelho de gestão institucional do Estado, não correspondem às expectativas almejadas pelas maiorias (PEREZ, 2018, p. 171).

Com essa breve discussão podemos entender que “as teorias de Estado como referência de análise da educação só ganham materialidade quando a educação passa a ser entendida como direito social que deve ser assegurado por políticas públicas entendidas como o ‘Estado em ação’” (ARAÚJO, 2011, p. 283), ou seja, se por um lado, hoje a educação é proclamada como direito do cidadão e dever do

Estado, “por outro lado, as representações sociais estão muito distantes das promessas de emancipação e de igualdade que estão na base do direito à educação” (ARAÚJO, 2011, p. 291).

Se temos um modelo institucional que se baseia e se alicerça no repressivo, sua saída consiste em submeter indivíduos a abjuramento de suas necessidades, isto é, ocorre um empobrecimento das relações de identificação. Estas, por assim dizer, ficam fechadas, restritivas, e o sujeito, que é excluído, é tratado como resto a ser aniquilado sistematicamente (PEREZ, 2018). Obviamente que isso não se dá em um âmbito só corpóreo, mas de forma velada, perversa, em um nível latente e simbólico. Por exemplo, podemos considerar o neoliberalismo como gestão do componente projeto de vida nas escolas, como veremos mais adiante.

Laval (2019) identifica quatro traços que então caracterizariam a razão neoliberal. De acordo com o autor, o primeiro traço seria reconhecer que o mercado não é um dado natural. O mercado é uma realidade construída que demanda uma intervenção ativa do Estado. É nítido para o autor que o discurso neoliberal não está visivelmente colado a uma ordem mercantil. Nesse sentido, na análise documental realizada nesta dissertação, tal aspecto precisa ser auscultado e decantado desse mosaico estruturado, em que os conceitos ainda aparecem de forma aparentemente neutra. Portanto, sendo o primeiro traço da razão neoliberal um aspecto um tanto desprendido à ordem mercantil, também não visa buscar um curso natural, ou seja, que fique entendido que o que fundamenta sua legitimidade é o seu caráter de “projeto construtivista”.

O segundo traço identificado pelo autor diz respeito à essência da ordem do mercado. Tal essência em si é cunhada na concorrência. Assim, construir um mercado significa fazê-lo desenvolver por meio da concorrência, sendo essa a engrenagem das práticas econômicas. Logo, “a missão dada ao Estado vai além do tradicional ‘vigia noturno’, é instaurar a ‘ordem-quadro’, a partir do princípio ‘constituente’ da concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 378). Em detrimento disso, o Estado supervisiona esse quadro geral para que ele se mantenha em uma posição estimada por todos os agentes econômicos.

Em terceiro lugar, é preciso considerar que, além de ser guardião desses quadros, o Estado, em sua ação, é submetido à concorrência. É nítido que, diante de uma ideia de sociedade de direito privado, não há por que manter o Estado exterior

às regras que ele próprio ajuda a manter, quer dizer, o Estado está no cerne disso e ao ocupar tal lugar

[...] é obrigado a ver a si mesmo como uma empresa, tanto em seu funcionamento interno como em sua relação com os outros Estados. Assim, o Estado, ao qual compete construir o mercado, tem ao mesmo tempo de construir-se de acordo com as normas do mercado (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 378).

Em quarto lugar, é preciso entender que a norma da concorrência se universaliza, não se limita às fronteiras do Estado, ela ultrapassa e invade os indivíduos e sua relação consigo mesmo, na sua forma de ser e sentir, ou seja, a governamentalidade empresarial não se mantém apenas no plano de ação do Estado, ela se estende, e o ser humano é a extensão disso tudo (DARDOT; LAVAL, 2016).

O Estado tem um modo de prolongar-se no governo de si do “indivíduo-empresa”, ou mais exatamente, o Estado empreendedor deve, como os atores privados da “governança”, conduzir diretamente os indivíduos a conduzir-se como empreendedores (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 378).

É o que sustentam Safatle, Silva Junior e Dunker (2020), em seus estudos sobre o estado neoliberal. Esses teóricos nos indicam que o neoliberalismo não é apenas um modelo econômico, mas sim uma engenharia social, um modo de intervenção profunda por parte do social nas produções de conflitos, que, para atuar em detrimento de uma liberdade como empreendedorismo e livre iniciativa, deve manter o Estado intervindo na despolitização da sociedade. Para Safatle, Silva Junior e Dunker (2020), a intenção de dar invisibilidade às questões da gramática de regulação de vida social implicaria retirar as pressões de instâncias como associações, instituições e sindicatos que pretendam questionar a noção da liberdade em uma perspectiva da consciência da natureza fundante da luta de classe. Porém “que fique bem entendido. A escola se define cada vez mais como uma organização, mas continua de fato a ser uma instituição, ainda que não se reconheça como tal, que perdeu sua substância” (LAVAL, 2019, p. 299).

Segundo Safatle, Silva Junior e Dunker (2020, p. 25), o rebaixamento dessas instâncias levaria “os sujeitos a não se verem como portadores e mobilizadores de conflitos estruturais, mas como operadores de performance, otimizadores de mercado

não problematizados”. Com essa discussão acerca de Estado, podemos entender como é concebido um pacto social que visa pensar formas de garantir uma determinada “liberdade individual, essas formas devem ser cada vez mais submetidas a uma escolha de sujeito, e nunca impostas a ele. Trata-se de uma escolha racional, baseada em cálculo custo-benefício” (SAFATLE; SILVA JUNIOR; DUNKER, 2020, p. 273).

Para Foucault (2010), o que está em jogo é quase sempre o Estado, isso seria um dos problemas do neoliberalismo, ou seja, o Estado em seu crescimento indefinido, burocrático, com sua violência, com os germes do fascismo e em seu paternalismo providencial. É assim que ele vai se configurando em uma grande árvore Estatal por meio de um parentesco, uma espécie de continuidade genética evolutiva de diferentes formas de Estado, caracterizada pelo Estado administrativo, o Estado providência, o Estado burocrático, o Estado fascista e o Estado totalitário. Estes, se configuram como elementos importantes, pois são ramos que fazem parte de um sucessivo crescimento de uma mesma árvore. Ou seja, se por um lado o Estado tem vigorosamente uma determinada força de expansão infinita relativamente ao objeto-alvo sociedade civil, por outro lado todas as formas de Estado se engendram a partir de um processo dinâmico do Estado. Quando Foucault (2010) admite um parentesco entre as formas de Estado, quando se admite o dinamismo dessa questão, podemos então ter subsídios para apoiar as análises uma com as outras e uma para com as outras.

Até o presente momento do estudo, tentamos discutir, com base em autores, como o Estado empreendedor, em seu funcionamento mínimo (FOUCAULT, 2010), interfere na forma de conduzir a si e aos sujeitos como empresa, partindo das quatro razões neoliberais descritas por Laval (2019), e seu caráter construtivista invadindo os sujeitos em sua relação consigo mesmo. Na próxima discussão tentaremos, por meio da análise documental do referido Caderno 1, identificar como isso se estende à escola, aos docentes e, conseqüentemente, às juventudes.

2 O JOVEM COMO EM(PRESA), EIS O PROJETO: PROJETO DE VIDA COMO COMPONENTE CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA

O profundo deve ser escondido, onde?
Na superfície.
(Hugo von Homannsthal).

Este capítulo tem o intuito de realizar a análise documental do Caderno 1 do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, em sua disposição geral, no que tange o componente projeto de vida à luz dos autores Dardot e Laval (2016), Safatle (2010), Safatle, Silva Junior e Dunker (2020), Dunker (2020) e Han (2018). Nesse sentido, far-se-á uma análise sobre a integração entre projeto de vida e empreendedorismo contida no Caderno 1 do CBEMTC.

Quando um trabalho científico se propõe a desenvolver um diagnóstico do presente por meio de um documento, pensa-se em promover, antes de tudo, um processamento de um diálogo profundo com as produções de outros cientistas críticos sociais desse período, ao mesmo tempo em que se debruça na análise de fenômenos cotidianos. Como mencionado na introdução, e como bem nos conceitua Le Goff (2003), o vigente estudo age sobre esse mosaico estruturado que é o documento curricular, o caderno estruturante do CBEMTC, a fim de produzir um “mosaico” constituído por reflexões que permite adentrar uma gama de fenômenos. Pois se entende que estamos em meio a

uma natureza mecanizada que coloca diante do homem objetivos e tensões econômicas que há muito tempo já não são alimentados pelas forças impulsivas internas de sua essência, subjugam-no, transformam, por força de sua normatividade própria, todas as relações humanas. Separado do fundamento original de comunidade escravizado por um sistema econômico impiedoso, atrelado a uma rede invisível de relações racionais e técnicas objetivas, resta ao homem singular se afirmar apenas como eu privado, como individualidade privada (KRACAUER, 1920, p. 95 *apud* SANTOS, 2015, p. 39).

No contexto de Santa Catarina, as reformas do Ensino Médio vêm impactando fortemente a formação das juventudes, e isso seguramente tem se operado a partir da Lei n.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Ou seja, o que propicia que cada estado brasileiro desenvolva meios distintos de fazer valer a sua implementação. Tal lei

alterou de forma significativa artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No entanto, a chamada LDB faz importante alteração à Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e à Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, atravessando questões referentes à valorização dos profissionais da área educacional (SILVA; MARTINI; POSSAMAI, 2021).

É notório que os professores têm sido demandados por alterações em sua formação inicial e continuada em virtude dos desdobramentos das reformas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEP), Lei n.º 11.494/2007, que revogou a Lei n.º 11.161/2005, dando obrigatoriedade à Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (SILVA; MARTINI; POSSAMAI, 2021). Essas alterações não apenas perpassam os professores e seu trabalho docente, como os alunos das escolas brasileiras e as políticas que se ocupam de fazer tais implementações, em que os enquadramentos da Lei n.º 13.417/2017 “comprometem-se com a formação pragmatista e flexível requerida pelo capital” (SILVA; MARTINI; POSSAMAI, 2021, p. 60).

Algo que não pode passar despercebido é a forte expressão de um conjunto formativo que serve como estrutura para densa e vasta regulamentação por parte das instituições e, é claro, em seu currículo, que agora se estrutura por meio de itinerários formativos.

No que se refere ao estabelecimento de itinerários formativos, conforme Art. 36 da LDB/1996, observamos que impactam na redução de, pelo menos, 600 horas de carga horária da Base Nacional Comum Curricular, que passa a ser de, no máximo, 1800 horas. Essa mudança retira do jovem estudante um percentual significativo da formação básica, que já era insuficiente antes da aprovação da Lei n.º 13.415/2017 (SILVA; MARTINI; POSSAMAI, 2021, p. 60).

Em consonância com a discussão aqui colocada, podemos questionar: Quais as relações entre os cadernos estruturantes do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense com isso tudo? Embora o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC) não tenha ainda entrado em vigor até a presente data da elaboração do trabalho, sabe-se que os cadernos que o estruturam nos fornecem subsídios para que possamos problematizar essas questões, que são expressões das reformas

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

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

As modificações em tais documentos representam, portanto, o fortalecimento do conjunto normativo que vem servindo de subsídio para uma série de regulamentações por parte dos governos estaduais e das instituições formadoras de professores, notadamente em relação ao seu currículo, que passa a ser organizado em itinerários formativos (SILVA; MARTINI; POSSAMAI, 2021, p. 60).

Outro aspecto a ser mencionado para nossa análise é que a atuação dos professores, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), passa a ocorrer por área do conhecimento, algo bastante controverso, uma vez que agora os alunos passam a ter professores que se tornam ministradores de disciplinas com conteúdos dos quais não possuem formação específica, e isso certamente impacta na qualidade dos processos formativos e educativos das instituições afetadas (SILVA; MARTINI; POSSAMAI, 2021). Certamente que isso representa uma grande demanda para as escolas e, conseqüentemente, para os professores, que são colocados diante de uma situação de desamparo.

Diante da discussão aqui posta, destaco o que a BNCC, no que se refere à etapa do Ensino Médio, nos expõe:

Para além da necessidade de universalizar o atendimento, outros grandes desafios do Ensino Médio na atualidade são garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas aspirações presentes e futuras (BRASIL, 2018, p. 461).

O que tento tencionar aqui é como a escola pode conceber, por meio da

orientação curricular, de que é um desafio para ela em relação ao Ensino Médio responder às “aspirações futuras” das juventudes? Existem aspirações futuras? Quais? Se elas existem, seriam para todos os jovens? Em contrapartida, há também o desafio de “universalização” do atendimento a essas aspirações. Outra questão: Como a escola garantiria a permanência dos estudantes, visto que estes são atravessados por problemas densos, também exteriores à escola, que também contribuem para a sua evasão?

Nesse trecho decantado se expressa o que Laval (2019) denomina como “lógica da eficiência” transferida para a escola; tal lógica é de cunho econômico, pois a busca incessante pela eficiência da escola proclamada pelas orientações curriculares tem o intuito de aumentar os objetivos quantificáveis, que consistem em maximizar possíveis resultados contáveis. Quando um desafio se coloca no sentido de ter como meta responder às aspirações futuras das juventudes, ainda que não se tenha condições de saber sobre elas, cabe a pergunta: “Que poder a escola tem sobre a eficiência econômica de um diploma?” (LAVAL, 2019, p. 299).

Vejamos que o Caderno 1 do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC), no que se refere a Habilidades Específicas dos itinerários formativos associados ao eixo estruturante empreendedorismo, nos indica que estes

possuem grande relevância, posto que cumprem a função de organizadores dos itinerários formativos [...] cada itinerário formativo deve ser trabalhado a partir de pelo menos um dos eixos estruturantes, mas, preferencialmente, atravessar todos (SANTA CATARINA, 2020, p. 59).

Dessa maneira, o projeto de vida está fundamentado na Lei n.º 13.415/2017 e na BNCC, que se vincula igualmente a essa lei. Sabe-se que o projeto de vida é nomeado como componente e tem o intuito de

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).

Nesse íterim, vejamos que o projeto de vida é pensado como um componente que em seu desenvolvimento visa oportunizar às juventudes vivências e experiências

por situações dadas *a priori* pela escola. As “aspirações futuras”, tal como são concebidas no Caderno 1 do CBEMTC, fornecem

um imaginário. Sólido como um cubo de gelo. Delas, só existem imagens, aproximações sucessivas. Flagrantes de um eterno movimento em espiral. Evaporações constantes em nome da estabilidade [...] A grande magia do real é simular o que não é: uma verdade absolutamente externa ao observador. O real objetivo sempre depende de uma adesão ou de uma crença. Toda realidade é uma construção social recortada pelo trajeto individual (MACHADO DA SILVA, 2006, p. 163).

Isso, por conseguinte, os torna sujeitos que voluntariamente colaboram para uma vigilância que define quais os procedimentos devem intervir sobre o comportamento individual e coletivo.

A primeira frase retirada do trecho do Caderno 1 nos diz que “criar um projeto de vida significa ter clareza sobre quem se é e sobre quem se deseja tornar no futuro” (SANTA CATARINA, 2020, p. 7). Tal frase, aparentemente neutra, nada mais é que a tentativa de mobilizar mentalmente o sujeito a uma possível visualização do futuro? Ao visualizá-lo, o jovem teria então um possível controle sobre ele?

Basicamente vemos uma intervenção de cunho iluminista, na qual o saber implicaria saber mais para “controlar mais”. Ou seja, um saber intencionalmente construído para tal fim, em que as mobilidades centradas em um suposto saber poderiam garantir uma ação dita correta. Em outras palavras, um saber mobilizado para que o sujeito possa agir “garantidamente” melhor sobre um futuro. Seria isso possível dentro das escolas no momento atual?

Deste modo, o futuro desse progresso se caracteriza pela aceleração que se poria à nossa frente e ao seu caráter desconhecido. A aceleração tornar-se-ia uma tarefa de planejamento temporal, principalmente a partir do século XVIII e pós-revolução, onde o vetor fundamental da moderna filosofia da história seria o cidadão emancipado do absolutismo e da igreja. [...] Resultado auferido pelo aprofundamento do pensamento iluminista, que acabaria por se conhecer como século das luzes. Pensamento este que tornaria o futuro um campo de possibilidades finitas, organizadas segundo grau de possibilidades (MELLO; DONATO, 2011, p. 252).

Ainda em relação a sua própria apresentação, como já destacado no Caderno 1 do CBEMTC, os objetivos do projeto de vida estão voltados a desenvolver, por

intermédio de situações de aprendizagens, “protagonismo e responsabilidades sobre escolhas futuras” (SANTA CATARINA, 2020, p. 62). Quando esse trecho é evidenciado, percebe-se que há uma tentativa não apenas de mobilidade psíquica, mas de cunho perverso, chamado de protagonismo e responsabilidade sobre um futuro de ordem aparentemente líquido\fantasmagórico. Disso podemos considerar o fetichismo e a colonização do outro, tendo como base os estudos de Safatle (2010), pois se trata de um aspecto importante do fetichismo contemporâneo:

Eles lembrarão como a imagem, com sua fixidez e estaticidade características, fora classicamente associada ao modo de determinação das coisas no espaço, pois estar na imagem é, para um objeto, oferecer-se a ver de maneira estática, submetida à espacialidade de um plano visual, de identificação imediata (SAFATLE, 2010, p. 120).

De que maneira “oportunizar aos estudantes vivências que reflitam seus interesses” implicaria ou garantiria responsabilidades sobre as escolhas futuras do sujeito do Ensino Médio? Ou seja, a instrução passa a fazer parte da escolarização? Ora, é justamente do que se trata tal lógica, em que “é no contexto de uma vida mais arriscada e mais aberta às escolhas individuais que o indivíduo é colocado diante de suas responsabilidades de ‘educando’” (LAVAL, 2019, p. 75).

Em outras palavras, cabe a ele, e exclusivamente a ele, “construir, planejar e escolher de acordo com seus desejos e interesses pessoais” (LAVAL, 2019, p. 75). Talvez a problemática não estaria em escolher, mas sim no que se coloca como escolha; nesse caso, o excesso de escolhas.

Para Laval (2019), esse aspecto marca a caracterização de uma nova ordem escolar, ou seja, a possibilidade de acesso aos saberes parte-se daquilo que interessa aos estudantes na sua vigente organização mental, atravessada pelo meio em que vivem, pelas suas condições de vida, seus desejos e “destinos profissionais”. Daí surgem as predominâncias dos ditos “projetos” e das “atividades”. No contexto hodierno, os conhecimentos são intencionalmente construídos por aquilo que Laval (2019, p. 292) chama de “integração dos conhecimentos provenientes do meio em que estão inseridos”, ou seja,

o professor é o guia discreto à disposição dos educandos, o orientador e o treinador, o “facilitador da construção” do saber, da reinvenção da ciência e da língua, ou mesmo “do tempo e do espaço”, segundo a

utopia da criança que constrói espontaneamente todos os saberes do mundo (LAVAL, 2019, p. 293).

Assim, gradativamente,

o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com o componente Projeto de Vida pode ser realizado por todos os professores, habilitados em qualquer uma das áreas de conhecimento. Salienta-se, contudo, a importância de esses docentes apresentarem um perfil resiliente, flexível, empático, aberto ao diálogo, ou seja, capazes de estabelecer relações dialógicas de confiança junto aos estudantes (SANTA CATARINA, 2020, p. 71).

Vejamos que o projeto de vida, evidenciado no Caderno 1 do CBEMTC, em suas disposições gerais, se coloca como um componente alicerçado em um projeto pedagógico da unidade escolar, e seu intuito consiste, “por meio da intencionalidade pedagógica, desenvolver o autoconhecimento, a autonomia, a tomada de decisão e a atribuição de sentido à existência de modo planejado e consciente, com vistas ao desenvolvimento integral” (SANTA CATARINA, 2020, p. 63). Esse trecho exprime o que poderíamos chamar de consciência falsamente emprestada ou, como nos diz Safatle (2010), uma consciência esclarecida, pois há uma intencionalidade pedagógica em desenvolver o que se chama vulgarmente de “autoconhecimento, autonomia, tomada de decisão e a atribuição de sentido à existência de modo planejado e consciente” (SANTA CATARINA, 2020, p. 63).

Disso poderíamos considerar o que se chama de ideologia reflexiva, “que absorve o processo de apropriação reflexiva de seus próprios pressupostos, é astuta por descrever a possibilidade de uma posição ideológica que porta em si mesma a própria negação ou sua própria crítica” (SAFATLE, 2010, p. 131).

Já o termo aparentemente contraditório falsa consciência esclarecida nos remete à figura de uma consciência que desvelou reflexivamente os móveis que determinam sua ação “alienada”, mas mesmo assim é capaz de justificar racionalmente a necessidade de tal ação (SAFATLE, 2010, p. 131).

Assim sendo, o Novo Ensino Médio “veio para atender às necessidades e aos anseios da juventude pois [...] é prioridade incentivar o jovem a desenvolver protagonismo, autonomia e responsabilidades por suas escolhas a partir da garantia de aprendizagens” (SANTA CATARINA, 2020, p. 63). Tais anseios também são

implantados e impostos aos jovens pela própria lógica da eficiência³, na qual a escola também está prontamente mergulhada, ainda que se mantenha fragmentada. Questiona-se: Como a garantia de aprendizagens poderia desenvolver protagonismo, autonomia e responsabilidade de escolhas em um mundo cada vez mais incerto e fluído, como bem reconhece em suas disposições gerais o Caderno 1?

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

A BNCC arquiteta-se como documento e prontamente transfere para a escola a obrigatoriedade de responder aos novos desafios, que, além de serem totalmente transmutáveis em virtude dos avanços tecnológicos, são também atravessados pelas mudanças nas novas formas de viver num mundo não só físico e mental, mas num mundo cultural, político, econômico que suscita outros modos de relação com o mercado e nas formas de ser e sentir.

É importante ressaltar que “o projeto de vida é um planejamento feito para conquistar objetivos pessoais, cidadãos e profissionais, que estabelecem um profundo vínculo com a identidade dos jovens e que sejam orientados por princípios éticos” (DANZA, 2019 *apud* SANTA CATARINA, 2020, p. 64). O trecho citado também nos coloca diante de uma ética individualista de sujeito, e tal ética é, por assim dizer, uma excelente oportunidade de jogar todos os custos nas costas dos jovens. Em resumo, basicamente essa lógica consiste em “partir da aspiração à decisão pessoal na questão da escolha de vida e reinterpretar o conjunto dos riscos como escolhas de vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 350).

Isso claramente se revela no trecho destacado a seguir, no que se refere à “fundamentação teórica e metodológica” para com o projeto de vida no Caderno 1 do CBEMTC:

De acordo com a perspectiva adotada, criar um projeto de vida significa ter clareza sobre quem se é e sobre quem se deseja tornar no futuro, remetendo fortemente ao conceito de identidade. [...] Nessa

³ Lógica da eficiência em Laval (2019).

lógica, importa frisar ser a identidade um fenômeno produzido pelo entrelaçamento entre as diversas dimensões que compõem o ser humano, como a pessoal, a cidadã e a profissional, fortemente evocadas ao trabalhar com o desenvolvimento das identidades pelo amparo que representam nessa construção (SANTA CATARINA, 2020, p. 65).

Esse trecho aparentemente trivial, destacado no início desta discussão e retomado aqui para outros questionamentos, é extremamente importante e denunciador de uma suposta arte de governar, em que criar um projeto de vida significa ter clareza sobre quem se é e sobre quem deseja ser no futuro; “o indivíduo deve governar-se a partir de dentro por uma racionalização técnica de sua relação consigo mesmo. Ser ‘empreendedor de si mesmo’ significa conseguir ser o instrumento ótimo de seu próprio sucesso social e profissional” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 349).

A clareza de si é desenvolvida com base em um conjunto de perspectivas cunhadas por meio de desenvolvimento de dispositivos de promoção de desempenhos, em que o jovem é mobilizado mentalmente à conjunção entre sujeito psicológico e sujeito da produção. Assim, ter clareza de si, dentro dessa perspectiva, tal qual como concebida, pode significar o ponto crucial de encontro entre o sujeito psicológico e o sujeito da produção e como esses dois polos podem identificar-se e intensificar-se; e quando isso acontece, o resultado não é outro senão o excesso de escolhas (DARDOT; LAVAL, 2016).

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

A BNCC indica que é “papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 473). No entanto podemos perceber que se reconhecer como sujeito, diante do que orienta o Caderno para as escolas, implica desenvolver as competências pela escola estipulada. Dessa maneira, suas potencialidades são reconhecidas a partir de um sistema no qual o jovem também encontra a sua verdade e não somente esta. O desenvolvimento de tais habilidades por meio das

competências prova não apenas seu ser, mas seu valor, e assim “o desempenho é muito, precisamente, a verdade tal como o poder gerencial a define” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 361).

Entretanto, conforme exposto no Caderno 1 do CBEMTC, a importância em demarcar definições impacta na expectativa do jovem ante o seu futuro. Em outras palavras,

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

No excerto aqui destacado, observa-se que o documento utiliza de uma escrita, cunhada em um senso comum, que aliena o próprio conceito de sonho⁴ e fantasia. Ou seja, ao jovem importa identificá-los como algo negativo, mas não apenas isso, ao jovem é dada a responsabilidade de identificá-los e geri-los e de tomar consciência a ponto de apartá-los ou não de acordo com sua eficácia ao projeto de vida. Nesta análise, destaco o conceito de fantasia, que no documento se coloca como algo que deveria ser lapidado ou distinguido por meio das ações docentes com os alunos.

Assim, cabe a indagação: O que são fantasias e sonhos? É possível o jovem aprender a distingui-los? Cabe à escola ensinar suas distinções? Vejamos que

as fantasias emergem de uma combinação inconsciente de coisas vivenciadas e ouvidas, de acordo com certas tendências. Essas tendências têm o sentido de tornar inacessíveis a lembrança da qual provieram ou podem provir sintomas (MASSON, 1986, p. 80).

⁴ Para Freud, seria importante irmos além da esfera da interpretação dos sonhos. Se fôssemos fazer justiça à importância de seu caráter, poderíamos deparar com inúmeros problemas ligados ao seu conceito. Os sonhos podem ser comumente interpretados por métodos indiretos de reatuação moral, superegoica, sem que sejamos capazes de formar um quadro conceitual claro de suas características distintivas. A esfera dos sonhos, ainda que proferidos, ainda se encontra em uma esfera enigmática; são esses casos que possuem um caráter muitas vezes simbólico de representações de pensamentos latentes. Quando um sonhador dispõe de uma escolha entre tantas, ele a decide em favor do que está ligado em seu tema, isso diz também do material de seu pensamento, seus motivos podem ser típicos (FREUD, 1996). Supõe-se que o currículo, ao implicar os sonhos como algo que surge de desejos desarticulados, oriente as escolas para que os alunos detectem o conteúdo manifesto disso, diferentemente do que se preconiza como sonho onírico na psicanálise. Porém cabe ressaltar que, ainda que haja, por assim dizer, diferenças, sonhos, eles não podem ser reduzidos a desejos desarticulados da realidade.

Como nos explica Masson (1986), as fantasias servem simultaneamente a uma tendência de um determinado aperfeiçoamento sublimatório das lembranças. Se, em parte, a fantasia é uma formação psíquica de cunho defensivo, ela também é inconsciente⁵. Tal aumento de uma fantasia poderia desencadear recalques e produzir, em consequência disso, um sintoma, e isso certamente estará relacionado à forma como o sujeito investe nas representações.

Tudo remonta à reprodução de cenas do passado [...]. As fantasias provêm de coisas que foram ouvidas, mas só posteriormente entendidas e todo o material delas, é claro, é verdadeiro. São estruturas protetoras, sublimação dos fatos, embelezamento deles e, ao mesmo tempo, servem para alívio pessoal (MASSON, 1986, p 80).

A fantasia pode funcionar de modo que promova impedimento ao acesso a uma realidade insuportável para o sujeito ou como verdade imaginária que necessitou ser anulada, é em seu retorno que podemos encontrar o sintoma.

As fantasias originam-se de uma combinação inconsciente, de conformidade com determinadas tendências, de coisas vivenciadas e ouvidas. Essas tendências são no sentido de tornar inacessível a lembrança da qual emergiram ou poderiam emergir os sintomas. As fantasias são construídas por um processo de amálgama e distorção análogo à decomposição de um corpo químico que está combinado com outro. Pois o primeiro tipo de distorção consiste numa falsificação da memória por um processo de fragmentação, no qual especialmente as relações cronológicas são postas de lado. (As correções cronológicas parecem justamente depender da atividade do sistema da consciência) (FREUD, 2013, p. 293).

Para Freud (2013), o sintoma significa representação à realização de uma fantasia; esta, por assim dizer, se configura como expressões de desejos até então recalcados. Freud, a princípio, descobre que não deveríamos nos importar na escuta com o outro a fazer distinções entre realidade e fantasia.

Para compreender este progresso é preciso recordar que todas as representações provêm de percepções, são repetições destas. Portanto, originariamente já a existência mesma da representação é

⁵ É por isso mesmo que o inconsciente que a diz, o verdadeiro sobre o verdadeiro, é estruturado como uma linguagem, e é por isso que eu, quando ensino, digo o verdadeiro sobre Freud, que soube deixar, sob o nome de inconsciente, que a verdade falasse (LACAN, 1998, p. 882).

uma carta de cidadania que confere crédito à realidade do representado. A oposição entre subjetivo e objetivo não se dá desde o começo. Ela apenas se estabelece porque o pensar possui a capacidade de tornar a fazer presente, reproduzindo-o na representação, algo que uma vez foi percebido, para o qual não faz falta que o objeto siga estando ali fora. O fim primeiro e mais imediato do exame de realidade não é, portanto, encontrar na percepção objetiva {real} um objeto que corresponda ao representado, mas sim reencontrá-lo, convencer-se de que ainda está ali (FREUD, 2014, p. 256).

O que tentamos explicar, com base em Freud (2013; 2014), é que viver é tão real que precisamos da fantasia para que possamos suportar tal realidade. “Agora já não se trata de se algo percebido (uma coisa do mundo) deve ser acolhido ou não no interior do eu, mas sim de se algo presente como representação dentro do eu pode ser reencontrado também na percepção (realidade)” (FREUD, 2014, p. 255).

O trabalho em questão não tem o intuito de inculcar a psicanálise nas escolas nem, tampouco, naquilo a estrutura em termos de currículo, mas fazer algumas pontuações em torno desses significantes que ficam soltos à ação docente e à mercê de suas interpretações subjetivas. Visto que, diante do documento, se reconhece que os jovens devem desenvolver competências que os tornem hábeis o suficiente para entender a “diferença entre projetos de vida (aspirações articuladas a planejamento e engajamento), sonhos (aspirações desarticuladas) e fantasias (desejos desconectados da realidade)” (SANTA CATARINA, 2020, p. 72). Diante do que se discute, quem delimita na escola o que são aspirações desarticuladas? Quem delimita na escola que o fantasiar do jovem é resultado de “desejos desconectados da realidade”?

Para o teórico Lacan (1988), o desejo é crucial e é por ele que intervimos na realidade, porém esse campo é foracluído da ciência. O autor nos faz a seguinte indagação: “Pode esta questão a do desejo ser deixada de fora dos limites de nosso campo, como o é de fato nas ciências?” (LACAN, 1988, p. 17). Pode-se afirmar que determinismos como esses

existem para proibir aquilo que um ser humano tende a fazer naturalmente e que os homens civilizados perceberam ser prejudicial aos interesses da sociedade [...]. A consciência moral, que faz com que os homens obedeçam às leis, é definida por Freud como a percepção interna da rejeição de que um determinado desejo tenha influência sobre nós (JUNQUEIRA, 2005, p. 35).

Importante questionar se é papel da escola, por meio de ações pedagógicas cunhadas por mobilizações intencionais, auxiliar os estudantes a “aprender” a se reconhecer como sujeitos a partir do que a escola preconiza. Ora, é justamente o projeto de vida, tal qual como é concebido no Caderno 1 do CBEMTC, que coloca o jovem no cerne de uma expectativa. Vejamos que a expectativa é algo inerente à condição humana; o problema que reside na expectativa é que a tratamos como realidade e aqui ela é amplamente potencializada em nome de uma ideologia da profissionalização. Dessa maneira, a escola é amplamente direcionada a exprimir e normatizar uma relação social com o saber em torno de algo que simbolicamente⁶ a coloque como centro organizador e responsável pelo acesso do jovem ao emprego, e não apenas isso, a um “belo futuro”, em vez de um contínuo acesso a um universo intelectual, como nos explica Laval (2019, p. 296):

A ideologia da profissionalização encontra aqui suas consequências mais negativas: ao abraçar as leituras espontâneas dos jovens das classes populares sobre a função da escola, os responsáveis pela política educacional, assim como muitos professores, reforçam cada vez mais a ligação entre a escola e o emprego para “motivar” os alunos, especialmente os que têm “dificuldades” com o saber, recorrendo ao interesse pessoal para que eles se envolvam na “construção das competências e na descoberta das profissões”.

A ideologia das profissões coloca a escola diante da impossibilidade de propiciar ao jovem um encontro com um saber constituído por universo simbólico, que é separado das práticas sociais produtivas, como reconhece Laval (2019). Visto que trabalhar essa separação é uma condição importante para a inteligibilidade, “é impossível reintroduzir a autoridade do saber por ele mesmo e reinjetar precocemente a referência profissional, sob o pretexto de oferecer um horizonte de sentido aos alunos” (LAVAL, 2019, p. 296).

⁶ Encontramos tal palavra no trabalho *A interpretação dos sonhos* (Die Symbolik). Entende-se por ela um conjunto de símbolos de significados constantes nas produções inconscientes. Importante ressaltar que a ideia de uma ordem simbólica que estrutura a realidade inter-humana foi, para Freud, atravessada pelas ciências sociais na perspectiva de Claude Lévi-Strauss; para ele toda cultura pode ser assim considerada uma junção de sistemas simbólicos que situam as linguagens, as regras matrimoniais, as relações econômicas, a arte, a ciência, a religião. Porém, em Lacan, podemos conciliar o simbólico a uma aproximação inconsciente da linguagem, ou seja, onde o indivíduo se insere numa ordem preestabelecida, por sua vez, de natureza simbólica no sentido de Lévi-Strauss (LAPLANCHE; PONTALIS, 1988).

Em relação a isso, podemos frouxamente conceber a ideia de que não existe uma “autoridade do saber” na sala de aula, pois todo professor pretende dar voz ao aluno e também ouvi-lo; ainda que o professor não saiba exatamente como fazer isso, ou que tenha sido desprovido de informação sobre isso em sua formação; ainda que suas palavras não sejam ouvidas na escola; ainda que seu lugar seja colocado em questão a todo momento pela ausência de escuta de sua própria posição dentro da escola; ainda que sua prática seja constantemente ampliada e requerida como forma de negação da instituição; ainda que seu lugar seja um lugar de tantas incertezas, constante desamparo e violenta desvalorização.

Ao analisar o Caderno 1 do CBEMTC, podemos ter notícias da exigência demandada ao docente. Contudo tal autoridade de saber não se impõe como uma autoridade de cunho explicitamente verbal, de repressão explícita, isso se deleita na atualidade de forma aparentemente singela, revestida de boas intenções, tanto para os alunos como para os docentes. Vejamos:

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

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

As escolas têm sido demandadas a oferecer uma proposta vivencial, que favoreça o “autoconhecimento”, ou seja, “autoconhecer” se daria por um esclarecimento de experiência, em que a escola é colocada em meio a narrativas mágicas que visam promover suturas às possíveis demandas dos jovens, e ao colocar o vazio existencial como algo a ser tamponado e apartado da vida do aluno por meio

do desenvolvimento de competências estipuladas por ela, mediante ações pedagógicas.

A consciência não passa de um vazio transparente que se alimenta de sua intencionalidade, e isso, de um modo tão radical, que o tema da intencionalidade ostenta uma dimensão ontológica. A consciência é consciência de... ela é intencional, e, nesse sentido, o para si é o que é não é e não é o que é. A vida da consciência consiste em tender a algo que ela não é, buscando como coincidir plenamente com o outro que não ela mesma, com um intencionado assim ela é o que não é. Mas ela não é outro, não é aquilo do qual tem consciência, esgota-se a distância e não consegue abandonar-se, e, assim, ela não é o que é enquanto intencional (BORNHEIM, 1971, p. 54).

Se estamos diante da aniquilação do sentimento de vazio existencial, consideramos o fato de que tais sentimentos humanos, como o próprio desconforto causado pelo vazio existencial, devem agora ser conectados a uma determinada gramática de transformação e, portanto, regulados conforme os ideais do mercado de si.

Contudo não é por acaso que tal documento curricular se apoia nesses aspectos. O Brasil foi atravessado por uma interferência de cunho expiatório causado pelas igrejas religiosas em relação à gramática do sofrimento. A partir da década de 1970, a gramática do sofrimento alterou-se pela gestão das igrejas, que passaram também a se multiplicar. Se teríamos a fé em deus como uma estrutura capaz de sarar qualquer sofrimento, agora a igreja passa a fazer gestão desse sofrimento, acoplada às contribuições monetárias.

Nos estudos de Safatle, Silva Junior e Dunker (2020), encontramos o termo “Neopentecostalismo de Resultados”. Vejamos que a partir dos anos de 1980 e 1990, no Brasil, houve um rebaixamento das políticas de tolerância da Teologia da Liberdade e da Psicologia da Libertação⁷. Dessa forma, tal potencial de transformação, que estaria contido na experiência de sofrimento social, não é mais um sinal de identificação e fé. Isso ocorre também pela despolitização das comunidades eclesiais de base após a ditadura militar. A partir de tal época há um rebaixamento dessa dimensão expiatória, em decorrência de um vácuo hermenêutico em torno da experiência do sofrimento (SAFATLE; SILVA JUNIOR; DUNKER, 2020).

⁷ Psicologia da Libertação, de Martin Baró; Teologia da Liberdade, de Leonardo Boff.

Se ele perde sua dimensão expiatória, sem modelo de amor baseado nos procedimentos de renúncia e sofrimento oferecido por Jesus aos homens, seria possível criar uma nova sintaxe que conectasse o sofrimento cotidiano com outra gramática de transformação. Essa gramática não aposta mais na salvação coletiva pelo poder transcendente de proteção gerado pela fé, mas na individualização da salvação (SAFATLE; SILVA JUNIOR; DUNKER, 2020, p. 239).

Sumariamente, neste trabalho, considera-se a terceira onda neopentecostal no Brasil, que se inicia em 1977, basicamente concentrada no Rio de Janeiro, com a fundação da Igreja Universal do Reino de Deus por Edir Macedo. Tal igreja se caracteriza fundamentalmente por uma teologia dispensacionista da prosperidade e pelo neopentecostalismo de resultado. Se a primeira e a segunda onda se reduzem a uma retórica de proteção de valores pautada em certa hermenêutica sobre o sofrimento, agora, na terceira onda, se refere a uma gestão da igreja orientada por pastores que visam a resultados obtidos à sua instituição por meio de lucros (SAFATLE; SILVA JUNIOR; DUNKER, 2020).

Com os braços na política, mídia e comunidade, o encontro com o religioso, diário ou semanal – presencial ou online, ora pelo rádio, ora pela televisão, por meio de folhetins, redes sociais e afins – é oferecido como uma espécie de “célula de eros”. Como nos lembra Laclau (2013): “todos os grupos – religiosos e econômicos querem, estéticos, políticos e assim por diante querem ter sua própria imprensa e constituir seu próprio público”. Os líderes e propagadores tornam-se ou se pretendem doutrinadores do desejo de modo *totalitário*. [...] Com efeito, com quem devem se identificar, em quem devem votar, o que e aonde devem comprar e por qual razão devem nos doar (STARNINO; PEREZ, 2021, p. 279).

Num contexto histórico do pentecostalismo, a paixão de Cristo era adotada como uma narrativa mestre em relação ao sofrimento. Todavia, no Brasil, a terceira onda reverte tal função política e moral do sofrimento, e “de agora em diante o sofrimento liga-se com o fracasso, com a falta de fé e com a incerteza na enunciação do próprio desejo no quadro da confissão positiva” (SAFATLE; SILVA JUNIOR; DUNKER, 2020, p. 240).

Assim, a recusa do sofrimento e toda a sua abordagem de cunho realista e pragmático, operacionalizado em forma de empresa, caracterizam o neopentecostalismo de resultados. Segundo Safatle, Silva Junior e Dunker (2020, p. 240), “agora é preciso transformar sofrimento em demanda e em seguida

operacionalizar essa demanda em uma forma de sutura. Isso além de colocar o devoto para pensar em soluções”. Entretanto as soluções se posicionam a um processo de gestão do sofrimento, este agora certamente ligado a um signo de fé imperfeita ou de uma fé insuficiente.

A narrativa mágica, como resposta efetiva às mazelas sociais provocadas pelas contradições estruturais da sociedade capitalista, apoia-se na eficácia desta forma de vida onde há uma comunidade protetora, como obreiros dividindo seu capital social e cultural e funcionando como rede econômica de prosperidade. [...] O neopentecostalismo e neoliberalismo conectam-se em uma mesma gramática na qual nenhum sacrifício deve ser feito sem uma perspectiva tangível de retorno (SAFATLE; SILVA JUNIOR; DUNKER, 2020, p. 240).

Como já apontado na discussão sobre o Estado e a interferência da teofania discutida por Foucault (2010), discute-se também por meio de uma aproximação com a crítica do Estado e o governo Bolsonaro. Entendemos que a ingerência do Estado não é apenas sobre crianças, jovens e adultos, é sobre os corpos e sobre as escolas (com seus supostos partidos) e que ela assim é responsável pela falsa promessa de transformações.

Com efeito, isso retrata a própria aparelhagem do gozo dos sujeitos, da totalização, da formação de conhecimento, de identidade e do processo mercantil de hegemonização das práticas sustentadas. Se nos termos descritos por Althusser temos aí “um aparelho ideológico do Estado” atuante [...], instrumento de vínculo e identidade fantasmática [...].

Funde-se, portanto, representações adjacentes [...], próprias da prática mercantil neoliberal, de indivíduos dentro de uma lógica empresarial, “empreendendo para o futuro dos céus e promessa em prosperidade em vida” (STARNINO; PEREZ, 2021, p. 279-280).

Tal discussão interpela limites das transformações que são orquestradas pelo consumo. A inspiração da terceira onda traz consigo uma forte expressão neoliberal à brasileira e incorpora tal modelo neoliberal sobre o sofrimento, alterando sua hermenêutica e transformando-o em algo que deve ser gerido para se tornar rentável. Há alguma semelhança com o que vemos na escola?

O fiel é estimulado a provar sua fé pelos milagres e pelas bênçãos alcançadas. Isso faz parte da aprendizagem retórica do testemunho que por sua vez é parte de uma estratégia mais participativa junto aos

fiéis. Estes cantam, dançam, narram dificuldades e conversões tornando a fala em primeira pessoa uma dominante discursiva (SAFATLE; SILVA JUNIOR; DUNKER, 2020, p. 244).

Ou seja, o testemunho como uma validação do sucesso alcançado pelos sujeitos graças à densidade de sua contribuição e de sua subjetivação ao sistema. Em termos simbólicos, no trecho a seguir, veem-se semelhanças nos movimentos avaliativos no que tange ao projeto de vida e à avaliação processual:

Realizar devolutivas sobre o percurso do semestre também é uma estratégia avaliativa importante, que contribui para que o estudante tome consciência das suas posturas, de seus aprendizados e competências, figurando como uma importante ferramenta para estabelecer uma relação dialógica entre estudantes, família e escola, favorecendo a aprendizagem significativa (SANTA CATARINA, 2020, p. 80).

Isso certamente se torna terreno fértil para conflitos ambivalentes e tensos sobre os jovens, que, ao terem de administrar sua própria gestão de projeto de vida futurístico, podem evidentemente deparar com constante desconforto e desamparo, acompanhados por sentimentos de culpa ao precisar “elaborar a narrativa autobiográfica, atribuindo significado às experiências de vida a partir de uma análise consciente de seu papel na construção da identidade e do projeto de vida” (SANTA CATARINA, 2020, p. 77).

Ainda no que diz respeito ao autoconhecimento e autocuidado, o estudante jovem deve ser capaz de “elaborar uma representação positiva de si mesmo” (SANTA CATARINA, 2020, p. 76), bem como reconhecer a ambivalência de seus sentimentos como “emoções desagradáveis e agradáveis” e sua “autorregulação” (SANTA CATARINA, 2020, p. 76). O reconhecimento de sentimentos serve para apartar o que é considerado “sentimento ruim”, e esse reconhecimento se coloca como uma experiência que unificaria assim sua autorregulação, ao mesmo tempo em que ao jovem é demandado expor tais sentimentos a partir da elaboração de sua apresentação individual. É hostil exigir de um educando que exponha sentimentos que ele ainda está experimentando e elaborando. É violento supor que ele precise aprender a identificá-los e ainda os proferir dentro da sala de aula. O que se pretende é mordaz, é uma tentativa expiatória de saber sobre a validação e a utilidade de adaptação do aluno ao sistema. Isso porque o objetivo fundamental da avaliação do

componente projeto de vida deve “favorecer a tomada de consciência do estudante sobre o próprio percurso de aprendizagem e de construção de seu particular projeto de vida” (SANTA CATARINA, 2020, p. 80). Ou seja:

O sofrimento expresso [...] bem como sentimentos de frustração e ansiedade não são objetivos do gerenciamento. A defesa contra a angústia, ou seja, a preservação do eu, sob forma de negação, racionalização, projeção ou sublimação do conflito é que é visada pela gestão liberal do sofrimento (SAFATLE; SILVA JUNIOR; DUNKER, 2020, p. 247).

Conforme a matriz curricular do componente projeto de vida, o jovem deve “identificar atributos da própria personalidade” (SANTA CATARINA, 2020, p. 76), bem como “reconhecer valores, pensamentos e sentimentos e hábitos e regular as próprias condutas” (SANTA CATARINA, 2020, p. 76). Tal acomodação narcísica do eu é chamada de “ideologia defensiva da profissão”. Na obra de Safatle, Silva Junior e Dunker (2020), essa ideologia visa dividir o sujeito, pois dela também se decantam dualismos improdutivos como repetição e criatividade, prazer ou insatisfação, desejo e contrariedade, homem ou coisa, provocando uma espécie de síntese entre mental e corporal. Disso emergem os sintomas e surge também grande potencial de precariedade simbólica. Tal circunstância fatalmente acontece quando se coloca o jovem a uma pronta e determinada “defesa das próprias escolhas” (SANTA CATARINA, 2020, p. 76). Em resumo, não basta o jovem saber sobre suas escolhas futuras, ele precisa defendê-las a qualquer custo.

Em suma, como preconiza o Caderno 1 do CBEMTC, o jovem é colocado na dinâmica de atribuir mais controles e responsabilidades sobre seu futuro. É perverso exigir de um ser humano que está em formação definições tão densas e consistentes, ainda mais diante do real que nos atravessa mediante a situação econômica em geral do nosso país. É contraditório para a escola e traz consequências importantes na ação docente, gerando uma paranoia coletiva quando o documento afirma que, ao desenvolver seu projeto de vida na escola, as juventudes possam, por assim dizer, definir quem são em sua totalidade; “criar um projeto de vida significa ter clareza sobre quem se é e sobre quem se deseja tornar no futuro” (SANTA CATARINA, 2020, p. 65) – ainda que o próprio documento reconheça que a identidade “é uma construção que cada indivíduo realiza ao longo de sua vida na interação com o meio” (SANTA CATARINA, 2020, p. 76).

Agora não basta que os jovens desenvolvam competências, eles precisam mostrar de que forma o fazem, pois

é imprescindível que os critérios de avaliação possibilitem verificar em que medida os estudantes desenvolveram as aprendizagens e competências esperadas, devendo ser contempladas práticas de avaliação e autoavaliação, com envolvimento pessoal dos alunos (SANTA CATARINA, 2020, p. 80).

Disso, interroga-se: Como se avalia e se autoavalia um projeto de vida? Se a escola coloca o aluno diante de uma avaliação sobre isso, e até mesmo profere uma avaliação sobre isso, poderíamos supor duas possibilidades. A primeira seria um determinado dualismo entre os próprios alunos ao compartilharem suas avaliações, tendo em vista que tais avaliações representam uma expressão quantitativa do que se atinge por meio do componente. A segunda é a possibilidade de uma paranoia ante o seu sucesso ou insucesso por meio da avaliação desse componente, ou seja, uma paranoia em torno de uma pseudogarantia, pois agora finalmente não apenas o jovem “sabe quem é e quem deve se tornar”, mas a escola e a família o sabem.

Além disso, por intermédio do documento pressupõe-se que as atividades do projeto de vida “trazem uma carga significativa de procedimentos de avaliação qualitativa, pois através dele se avalia o aluno” (SANTA CATARINA, 2020, p. 80). Como o aluno será avaliado segundo seu “projeto de vida”? “Devemos culpar a falta de lucidez ou, mais profundamente, vê-la como consequência de uma engrenagem concorrencial?” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 29). Além de que seria ingenuidade de pretensos colegas ignorar que as notas de seus alunos não são comumente socializadas por eles, entre eles. Em outras palavras, “consciente ou inconsciente, o sentimento de culpa [...] é subentendido pelo medo de um mal-estar sofrido, de um golpe ou dor imaginados, de um perigo fantasiado, de um mal-estar ligado à representação clara ou confusa das consequências” (DOLTO, 2004, p. 77)⁸.

⁸ A paranoia diz respeito a sentimentos dotados de suspicácia e desconfiança em relação a outras pessoas. Nesse sentimento, acontecimentos irrelevantes podem ser utilizados como densa evidência para fundamentar o temor quanto às intenções ou situações que envolvem outras pessoas. Tal desconfiança, causada pela paranoia, pode acarretar comportamentos de preocupação excessiva, de cautela extrema e isolamento social. Vale ressaltar que o conjunto de tais preocupações excessivas nem sempre tem a intensidade de um delírio, o que se diferencia de um transtorno delirante, que possui um delírio sistematizado, estruturado e se encadeia a outras ideias delirantes. Por exemplo: podemos apontar um delírio de perseguição.

Tal sujeito encontra sua verdade no veredito do sucesso, submete-se a um jogo de verdade em que prova seu ser e seu valor. O desempenho é muito precisamente, a verdade tal como o poder gerencial a define. Esse dispositivo de conjuntos produz efeitos patológicos aos quais ninguém escapa completamente. Através da abundante literatura clínica contemporânea, podemos distinguir alguns sintomas. Eles têm um ponto em comum: podem se referir ao definhamento dos quadros institucionais e das estruturas simbólicas nos quais os sujeitos encontravam seu lugar e sua identidade. Esse definhamento é uma consequência direta da substituição pela empresa ou, mais exatamente, a manutenção da instituição em uma empresa. Hoje é a empresa que tende a ser a principal instituição distribuidora de regras, categorias e proibições, é também bem como empresa que qualquer instituição tem legitimidade para estabelecer regras e identidades sociais (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 362).

Falar de empresa de si, governo de si e posicionar as instituições, inclusive a escolar diante disso, nos abre caminhos para poder pensar na lógica de uma nova concepção de mercado, na qual também se apoiam as estruturas do currículo, como o Caderno 1 do CBEMTC. Se o mercado não é mais um ambiente dado como natural, em que as mercadorias circulam livremente, o mercado agora é concebido como um processo de autoformação do sujeito econômico, um processo que se torna subjetivo, porém estritamente autorregulador e autodisciplinado, pelo qual o indivíduo aprende desde a sua formação escolar a se conduzir. Como nos explica Laval (2019, p. 140), “o processo de mercado constrói seu próprio sujeito. Ele é *autoconstrutivo*”.

Assim podemos entender como a sociedade de consumo se parece à exacerbação de um colecionador insaciável. Aquilo que é objeto de satisfação se torna, por sua vez, causa de desejo. Numa lógica que não é a da identidade, o objeto é simultaneamente alvo e motor. [...] Bebemos Coca-cola porque temos sede, mas de algum modo aparece a sede de Coca-cola (PEREZ, 2009, p. 1.206).

Em contrapartida, no que se refere à matriz curricular para o componente projeto de vida, o “conhecimento de si” é colocado como um elemento importante para saber sobre seu futuro. Assim, tendo-o alicerçado nessa concepção, o futuro é claramente tido como uma competência a ser desenvolvida pela escola. Em contrapartida, o Caderno 1 enfatiza que “o projeto de vida seja uma construção individual, ele se realiza na esfera social, na relação com outras pessoas e depende

Por ser o delírio estruturado, o sujeito consegue apontar com certeza quem o persegue e o motivo pelo qual está sendo perseguido (LANDEIRA-FERNANDEZ; CHENIAUX, 2010).

do apoio e da cooperação de múltiplos agentes” (SANTA CATARINA, 2020, p. 77). Ou seja, a escola desenvolve o projeto de vida com seu educando, quando isso depende do apoio e da cooperação de múltiplos agentes exteriores à escola? Quem são os múltiplos agentes? Um deles certamente é o Estado, que em vez de protegê-lo priva-o de seus direitos, responsabilizando-o integralmente.

A escola, por meio das orientações curriculares, auxilia o jovem a se reconhecer nesse sistema de reflexos, que é a economia em si, como já discutimos. Isso se atrela muito mais a um nível de excesso de escolhas do que de mercado, muito mais de escolha do que de cálculo, pois assim interessa tal engenharia social. Isto é, o sujeito empresa de si é levado a conceber a ideia de que é livre de qualquer coerção e faz isso em detrimento daquilo que ele acredita em termos de liberdade. Ele se considera “livre para escolher” seu próprio projeto, assim como escolhemos produtos nas prateleiras do mercado.

Portanto, é interessante manter o sujeito diante de uma vasta dimensão de escolhas, porque ela é mais dinâmica, implica criatividade e certa indeterminação; “é o elemento propriamente humano da conduta econômica” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 141).

Quando dizemos que o homem escolhe a si, queremos dizer que cada um de nós se escolhe a si próprio, mas com isso queremos também dizer que, ao escolher-se a si próprio, ele escolhe todos os homens. Com efeito, não há dos nossos atos um sequer que, ao criar o homem que desejamos ser, não crie ao mesmo tempo uma imagem do homem como julgamos que deve ser (SARTRE, 2014, p. 12).

Nesse sistema, dizemos que o homem escolhe a si de acordo com seu espírito comercial, que procura oportunidades lucrativas, mas dizer que, ao escolher a si próprio, ele escolhe todos os homens significa conceber a ideia de que também estes estão submersos em tal lógica. Assim, tal liberdade de ação lhe permite possibilidades infinitas de testar sua capacidade de apreender, corrigir-se e seguramente adaptar-se. Pois, como nos dizem Dardot e Laval (2016, p. 145), “o mercado é um processo de formação de si”.

O Caderno 1 do CBEMTC e a BNCC, ao orientarem que a escola forneça cada vez mais informações por meio de habilidade e competências, colocam o jovem em uma posição ativa de procura de informação. Essa competência é vital para manter o

jovem em constante atividade, criatividade e construção de seu projeto de vida, pois agora tem “consciência” de suas potencialidades para tal lógica.

Permitir que todos se tornem verdadeiros sujeitos de mercado pressupõe combater os que criticam o capitalismo. Essa batalha transferida aos intelectuais é indispensável na medida em que as ideologias têm uma enorme influência sobre as orientações da ação individual (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 149).

Porém “todo sujeito é sujeito de um desejo, ou melhor, todo sujeito é sujeito porque é desejante” (KEHL, 1990, p. 3.680). Contudo o projeto de vida, tal como está acomodado nos documentos curriculares de Santa Catarina, claramente constitui um problema na economia da libido do sujeito, pois não existe uma forma capaz de fazer do projeto de vida um conceito consistente capaz de “salvar” o jovem de qualquer salvação. Ao posicionar o jovem a um futuro, concebido como incerto, tenta-se prever situações que poderiam se configurar como ameaçantes. Desse modo, tentando desviar o sujeito de qualquer excitação desagradável, ele é colocado em uma situação de ansiedade ante o futuro, pois agora o “futuro se encurta numa atualidade prolongada” (HAN, 2017, p. 54).

Em consonância com o exposto, apresentam-se, seguidamente, considerações sobre o projeto de vida. Trata-se de um rumo equivocado?

3 CONSIDER(AÇÕES) SOBRE O PROJETO DE VIDA: UM RUMO EQUIVOCADO?

Nossa experiência psicológica é pouco extensa para permitir teorias gerais. Por algum tempo ainda, o pesquisador precisará de uma quantidade de fatos capazes de esclarecer a essência da alma, antes de sequer sermos capazes de pensar em fazer propostas universalmente válidas (Carl Jung).

Neste capítulo, pretende-se primeiramente trazer alguns recortes do Caderno 1 do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC), bem como o projeto de vida atrelado aos dados levantados pelo Programa de Combate à Evasão Escolar, Aviso por Infrequência do Aluno (Apoia Online), expostos no Caderno 1, em sua disposição geral, do CBEMTC.

Com base no que se decanta por tais informações, nos subtítulos que se seguem discutem-se a função da escuta e a condição juvenil, o discurso psi como tecnologia intelectual e positividade tóxica, autonomia e juventudes, fazendo uma revisão bibliográfica à luz dos autores já citados. Também discutiremos a noção de cuidado de si como técnica de formação de verdade na contemporaneidade, com base em Foucault, tudo atrelado ao componente projeto de vida.

Como podemos perceber, o Caderno 1 do CBEMTC nos traz “breve” diagnóstico sobre as causas de evasão escolar e especificidades do perfil do sujeito do Ensino Médio em Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2020). Se tal diagnóstico é breve, as especificidades dos perfis e os resultados também só poderão ser breves. Mesmo diante dessa brevidade de diagnóstico, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio “preveem a escuta ativa desses alunos e o estudo contínuo e sistemático dos arranjos locais” (SANTA CATARINA, 2020, p. 37), conforme artigo 12, §4.º e §5.º. É importante ressaltar que foi partindo dessa diretriz que se efetivou a construção do currículo do Ensino Médio do Território de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2020).

Tomou-se por referência a análise de dados levantados pelo Programa de Combate à Evasão Escolar, Aviso por Infrequência do Aluno (Apoia), doravante aqui referenciado como sistema *Apoia Online*, firmando parceria, por meio do termo de cooperação técnica n. 24/2013, entre o Ministério Público do Estado de Santa Catarina, a Secretaria de Estado da Educação (SED), as secretarias municipais

da educação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação, a Federação Catarinense de Municípios e a Associação Catarinense dos Conselhos Tutelares, relativamente aos motivos de evasão escolar dos estudantes do ensino médio entre os anos de 2014 e 2019 (junho) (SANTA CATARINA, 2020, p. 38).

O diagnóstico foi feito com 120 escolas-piloto⁹ do Novo Ensino Médio da Rede Estadual no segundo semestre de 2019. Tal diagnóstico permitiu um levantamento de dados referentes aos interesses e às necessidades dos estudantes que compuseram a amostra do levantamento de dados, que iriam além das possibilidades em relação a possíveis disciplinas, e projetos já realizados na rede. As informações foram coletadas por meio do Programa Apoia Online, fornecendo dados para a análise da evasão escolar do Ensino Médio no estado de Santa Catarina. Segundo o Caderno 1, consta que um dos motivos da evasão escolar se dá ao “fato de o estudante considerar a escola pouco atrativa e pouco útil à sua vida ou não ter representatividade em seu projeto de vida” (SANTA CATARINA, 2020, p. 38). Cabe a indagação: Será que o jovem pensa que a escola é pouco útil à sua vida?

Entende-se que o levantamento de tais dados por parte das escolas estaduais foi desenvolvido por um trabalho intersetorial. As informações fornecem subsídios sobre alguns dos processos que levam à evasão escolar do estudante do Ensino Médio. Nesse sentido, tendo conhecimento das causas, os campos escolares podem desenvolver planejamentos de ações voltadas a minimizar essas questões, para que se possa, então, reintegrar os jovens e seus percursos escolares (SANTA CATARINA, 2020). Entre as causas da evasão, aparecem (com menos de 3%):

problemas familiares (separação dos pais, desinteresse das famílias em relação aos estudos dos filhos), viagem temporária com a família, problemas com os colaboradores da escola (agressões físicas ou psicológicas na escola, preconceito praticado contra o jovem por profissionais da escola), transporte escolar (distância, dificuldade no caminho casa-escola, não haver quem os leve), suspeita de envolvimento com drogas, mudança de unidade escolar ou endereço, famílias que não consideram a educação e a escola como algo útil ou desejável, problemas de relacionamento com colegas, [...] distorção

⁹ “Como todas as unidades federativas do Brasil, Santa Catarina tem o desafio de implantar o Novo Ensino Médio em todas as escolas do Sistema Estadual de Educação até 2022, em atendimento à legislação vigente. Na rede estadual, o compromisso com a implementação se tem configurado como um processo gradativo, iniciado com a adesão, em 2018, e implementação em 2019, de 120 unidades escolares, denominadas escolas-piloto, por meio da Portaria MEC n.º 649/2018, que instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio” (SANTA CATARINA, 2020, p. 27-28).

idade-série, tratamento médico/internação e, ainda, uma porcentagem de famílias ou responsáveis não localizados para contato. Com maiores porcentagens (mais de 3%) identificam-se os motivos abaixo elencados:

- 3,2% dos jovens abandonaram a escola por estar morando com namorado(a), estar em união estável ou ter casado;
- 4,4% abandonaram a escola por dificuldades de aprendizagens acumuladas ao longo da vida escolar;
- 5,1% abandonaram a escola em decorrência de gravidez ou parto recente;
- 8,3% abandonaram a escola para entrar no mercado de trabalho;
- 10,9% trocaram de endereço e não se tinha confirmação, até o momento de levantamento dos dados, de que estivessem estudando (SANTA CATARINA, 2020, p. 39-40).

Do mesmo modo, o documento Caderno 1 do CBEMTC traz consigo um infográfico¹⁰ que tem como objetivo apresentar os interesses dos jovens do Ensino Médio de Santa Catarina em relação ao próprio Ensino Médio, mediante a escuta dos alunos das 120 escolas-piloto de Santa Catarina. Constatou-se:

Em relação à vida escolar:

- Atrativa e com relação direta com a realidade das juventudes;
- Sem violência física e psicológica;
- Convívio entre pares (formas efetivas de evitar distorção idade-série).

Participação política:

- Escola que considere as formas de ser e estar das juventudes;
- Espaço que considere as múltiplas diversidades que compõem o público do ensino médio.

Relação com o mundo do trabalho:

- 39% dos estudantes das escolas-piloto indicam ter interesse em cursar itinerários de EPT;
- Escola com aplicabilidade direta no projeto de vida.

Relação com as novas tecnologias:

- Escola que apresente possibilidade de trilhas de aprofundamento com a temática e/ou habilitação profissional em cursos voltados às tecnologias (SANTA CATARINA, 2020, p. 40).

De acordo com tais dados, faz-se necessário reconhecer que a escola “não constitui para muitos jovens um espaço atrativo e capaz de fornecer elementos a seus projetos de vida” (SANTA CATARINA, 2020, p. 40). Apesar de essas informações causarem previamente angústia nos professores, que incansavelmente procuram

¹⁰ Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2069-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-1/file> (SANTA CATARINA, 2020, p. 40).

inventar tantas metodologias ativas para dar conta do interesse dos alunos em sala de aula, elas colocam também a escola no cerne da responsabilização.

Embora 39% dos estudantes das 120 escolas-piloto indiquem ter interesse em cursar itinerários de educação profissional técnica (EPT) e uma escola com aplicabilidade ao seu projeto de vida, isso estancaria a evasão escolar? Vejamos, é claro que, se perguntarmos ao jovem se ele quer uma escola com aplicabilidade ao seu projeto de vida, obviamente sua resposta será positiva, afinal, todos nós gostaríamos de ter nosso projeto de vida definido mesmo quando adultos e, se tivermos atores importantes que nos apontem isso, melhor, mas é uma condição extremamente frágil e complexa, pois o jovem está elaborando a sua realidade.

De outro modo, fica claro por meio da análise do trecho que os jovens têm interesse em uma escola voltada à resolução da problemática da violência não só física, como também psicológica. O infográfico anteriormente citado evidencia que existe uma necessidade da juventude em ter uma escola em conformidade com essas realidades. Ou seja, ninguém aprende bem, ninguém trabalha bem, ninguém desenvolve bem quando se está sob domínio da violência. O que fica expresso é que há dificuldades em permitir às juventudes um domínio sobre seus discursos e acolhimento a estes. Visto que o discurso sobre as juventudes resulta de interpretações produzidas pelos agentes de produção curricular e conseqüentemente pela ação discente, pais e pretensos teóricos. Ou seja, o discurso para com as juventudes é, em sua maioria, produzido por adultos, o que com certeza vem gradativamente se petrificando, ameaçando assim a criação de um espaço que necessita ser desenvolvido por elas e para elas. É com esses dados que as juventudes têm sido manejadas, conduzidas e pensadas como objeto em transição, como uma mercadoria que passa de um gestor curricular para outro, de ensino a ensino, de professor para professor, de etapa a etapa.

De fato, não queremos e não estamos acostumados a ler os sofrimentos entre nossos jovens. Isso se deve a uma espécie de amnésia pela qual passamos ao longo da vida. Se olharmos para trás geralmente encontramos nossa adolescência como um momento de muita angústia e incerteza, cheio de decepções e descobertas, várias delas desagradáveis. Mas estranhamente quando olhamos em seguida nossos filhos não conseguimos ver neles nada além de uma obrigação de satisfação e felicidade. Isso é ruim porque, além de deixar o sofrimento despercebido, ele é negado por meio de imagens encobridoras que muitas vezes caem de uma vez com a descoberta

de um sintoma ou de uma adição em álcool ou drogas (DUNKER, 2020, p. 71).

No que se refere às causas da evasão escolar, como apontou o infográfico supracitado, ela não se dá por uma ausência de projeto de vida, mas sim por desafios cotidianos impostos pelas realidades que consomem os jovens. Podemos perceber que os jovens têm sido consumidos por experiências e preocupações muitas vezes precoces. Em outras palavras, o que se expressa por meio da figura é que muitos jovens são atravessados por diversas situações exteriores à escola e que lhes causam um cruel desamparo, e uma de suas alternativas é justamente a evasão escolar. Pergunta-se: O componente projeto de vida tem a ver com a difícil manifestação da realidade desses jovens? Quer dizer, não se trata do que ele vai ser quando crescer, mas sim o quanto poderá crescer, quando tiver a dignidade de poder ser.

Em consonância com isso, outro dado importante, de acordo com as informações do infográfico citadas anteriormente, é que os jovens possuem interesse em sua participação política, de que a escola assim leve em conta “as formas de ser e estar das juventudes e espaços que considerem as múltiplas diversidades que compõem o público do ensino médio” (SANTA CATARINA, 2020, p. 40). Diante da gramática vejamos que há situações importantes e geradoras de desamparo. Em outras palavras, a evasão escolar não se dá pela ausência de um projeto de vida. A evasão escolar primeiramente se configura como um sintoma de enfrentamentos que muitas vezes o jovem precisa lidar solitariamente. Embora tais enfrentamentos, de acordo com os dados apresentados pelo Caderno 1, apareçam no contexto externo da escola, não podemos de forma nenhuma desvinculá-los da escola e negligenciá-los.

O que podemos interpretar é que há desafios que geram mal-estar na vida das juventudes. Tal mal-estar, quando maquiado, inevitavelmente se torna sintoma, pois não há simbólico que dê conta da supressão dessa violência contra a integridade egóica dos jovens. Quando o sofrimento é negado, ou quando o recusamos na esfera da palavra, da escuta, do compartilhamento e do reconhecimento, ele é assim vivido em silêncio, vergonha, raiva (DUNKER, 2020).

Fatalisticamente, corre-se um risco grave ao se institucionalizar o sofrimento, quando, por meio do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, tudo

passa a ser patologizado, e nomear qualquer manifestação do sofrimento consiste na ausência de um saber sobre (DUNKER, 2020). Ou seja, ao argumentar que alguém, em estado deprimido, possa estar com depressão, por exemplo, ou supor déficit de atenção para o jovem que está comumente desatento; pergunto-vos: Seria mesmo déficit de atenção ou esse jovem está deslocando sua atenção para preocupações urgentes que lhe atravessam?

Nesse sentido, consideremos que o sujeito é o foco em questão e a nossa tarefa é nos interrogar acerca das condições de seu estabelecimento. Assim, então, podemos dizer que a realidade só pode ser acolhida a partir da sua própria interrogação. E a interrogação não é externa à realidade na qual alguém se interroga. É esse limite que podemos estabelecer seu alcance (PEREZ, 2016, p. 170).

Diante da análise dos dados apresentados, em meio às complexidades aqui expostas, dir-se-ia que precisamos, em relação ao currículo e às propostas curriculares para Santa Catarina, voltar grande atenção. Estamos distantes de uma solução? Talvez esteja ainda por vir, mas primeiramente precisamos analisar os atravessamentos de classe.

Vejamos que alunos de baixa renda necessitam da educação para criar, não apenas projetar um novo mundo, onde possam ter um lugar, onde possam tomar posse dele, onde aprendam a sustentar sua capacidade de sonhar tal mundo. As escolas para crianças de classes mais favorecidas se tornam “escola depositária de sonhos superpotentes, em um mundo já conquistado e povoado hobblesianamente¹¹ pela guerra de todos contra todos” (DUNKER, 2020, p. 69). Contudo “as escolas ficam cada vez mais pressionadas pelo apelo a responder ao que os pais querem ouvir, ainda que ambos saibam que o coeficiente ilusão e auto-engano contido neste contrato é elevado” (DUNKER, 2020, p. 69).

Certamente que a escola, dia após dia, sente que essas demandas são conflitantes e que elas têm sido naturalizadas e prontamente reconhecidas como tais. Porém uma coisa é reconhecer essas demandas contraditórias, como o próprio Caderno 1 do CBEMTC, em sua disposição geral, preconiza o projeto de vida. Outra coisa é, em nossa ação pedagógica, se alienar ao fato de que nada vai se perder e que o aluno alcançará um excelente futuro por meio de ideais formativos.

¹¹ Refere-se à teoria hobblesiana, de Thomas Hobbes.

Quando os pais de uma criança de seis anos procuram uma escola na qual, se tudo der certo, ela permanecerá os próximos 12 anos, eles querem saber se essa escola preparará seu filho para o mercado de trabalho, com suas habilidades específicas e genéricas, dando espaço para seus talentos e para seu raciocínio orientado para o futuro (DUNKER, 2020 p. 70).

Podemos perceber no Caderno 1 e sua orientação em relação ao projeto de vida que tal futuro nos parece datado. No entanto, na BNCC (BRASIL, 2018), considera-se que a preparação básica para o trabalho significa “promover o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa a responsável em um mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 465). O documento também indica que os currículos se estruturam de maneira a “revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas, em especial no Brasil” (BRASIL, 2018, p. 465). Isso nos mostra a importância de continuarmos nossos estudos críticos sobre o currículo, pois ele sempre será uma expressão das novas técnicas de poder provindas do meio externo. Sempre será um sintoma que deve ser auscultado e interpretado. Pois, de outro modo, isso diretamente atravessará a escola, porém como a escola daria conta, por meio das ações pedagógicas, de revelar os contextos em que as produções de trabalho ocorrem, bem como sua constante modificação?

Explicitar que a preparação para o mundo do trabalho não está diretamente ligada à profissionalização precoce dos jovens — uma vez que estes viverão em um mundo com profissões e ocupações hoje desconhecidas, caracterizado pelo uso intensivo de tecnologias — mas à abertura de possibilidades de atuação imediata, a médio e a longo prazos, e para a solução de novos problemas (BRASIL, 2018, p. 465).

Tal trecho nos afirma que a preparação para o mundo do trabalho não está diretamente ligada à profissionalização precoce dos jovens, todavia, de outro modo, indica que está ligada à abertura de possibilidades de atuação imediata, a médio e a longo prazo, para solução de novos problemas que também não existirão. Ou seja, novos problemas que serão velhos problemas quando os jovens estiverem em ocupações que hoje são desconhecidas, como o próprio trecho aponta. A pergunta que move esta análise é: Como os jovens estariam abertos a possibilidades de

atuação, a médio e longo prazo, para solução de novos problemas para ocupações hoje desconhecidas? Ora, se houver ocupações desconhecidas, os problemas provindos delas também o são.

De outro modo, se algumas profissionalizações não existirão, ao passo que algumas deixarão de existir, isso não apenas se dá pela exacerbação das tecnologias, como também por interferências políticas, relações com o mercado e interferências econômicas de nosso país, como já discutimos.

De outra forma, o que sabemos, por exemplo, sobre como será o mundo daqui a 12 anos? Basicamente, temos exigido que a escola se remolde, se reconfigure para o futuro, mesmo diante da certeza de que ele será reformulado. Como podemos garantidamente significar o componente projeto de vida? Como podemos supor sua pertinência, quando o que temos é uma espécie de imagem do presente e uma espécie de documentário do passado?

No cruzamento da economia com a educação, numa zona de sobreposição lexical, palavras de entendimento, convivência e passagem de uma esfera para outra permitiriam uma concepção homogênea dos campos da economia e do ensino. Por exemplo, a noção de aprendizagem ao longo da vida, intimamente associadas às noções de eficiência, desempenho e competência, que transferem a lógica econômica para a lógica escolar em nome de uma representação fundamentalmente prática do saber útil e graças a categorias mentais homogêneas (LAVAL, 2019, p. 69).

Em consonância com isso, de acordo com as finalidades do Ensino Médio, destaca-se a segunda:

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior (BRASIL, 2018, p. 464).

Desse modo, como uma preparação dita como básica para o trabalho tornaria o jovem capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação? Vejamos que a BNCC reconhece que “estamos diante de um cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, com incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais” (BRASIL, 2018, p. 462).

Porém, como destacamos anteriormente, as informações coletadas pelo

Programa Apoia Online manifestam outras questões importantes referentes à evasão escolar e às formas de vida do tempo presente das juventudes. A escola é orientada a apostar numa suposta atratividade para o trabalho e projeto de vida, acreditando que isso a tornaria mais interessante para os alunos que evidentemente se ocupam de resolver outros problemas que não estão somente relacionados à ausência de um projeto de vida futurista, como os dados do Apoia nos mostram: 3,2% dos jovens abandonaram a escola por estar morando com namorado(a), estar em união estável ou ter casado; 4,4% abandonaram a escola por dificuldades de aprendizagens acumuladas ao longo da vida escolar; 5,1% abandonaram a escola em decorrência de gravidez ou parto recente; outros 8,3% abandonaram a escola para entrar no mercado de trabalho.

Tais realidades não devem ser suprimidas em detrimento da maquiagem que se faz ao serem inventadas incessantemente ações pedagógicas desenvolvidas a todo custo, meios para “fortalecer autonomia e desenvolver protagonismo e responsabilidade sobre suas escolhas futuras” (SANTA CATARINA, 2020, p. 62). Ou seja, metaforicamente é como depositar algo de valor em um saco sem fundo.

3.1 Autonomia e juventudes

Neste íterim, poderíamos analisar brevemente a questão da autonomia e sobre o fortalecimento dela, como preconiza o Caderno 1. A autonomia não exige o jovem das consequências provindas dela. Para Dunker (2020), uma das tarefas mais complexas para os educadores é favorecer tal autonomia. Mas por quê? Segundo o autor, trata-se de uma conquista do próprio sujeito. Obviamente que isso pode ser atravessado pelo fornecimento de meios que incentivam, embora também dependa do sujeito. Parece-nos contraditório, pois comumente se confunde independência com autonomia. Há um rebaixamento da independência quando prescindimos dos outros; “tornar-se independente é transferir nossa dependência para outro contexto no qual temos mais participação e ingerência” (DUNKER, 2020, p. 166).

A negação da independência suscita a própria dependência, ou seja, ao passo que não dependemos mais de nossos pais, passamos a depender de alguém que nos empregue e pague nosso salário, ou, quando somos nós responsáveis por isso, passamos a depender de pessoas que precisam de nossos serviços.

A autonomia exprime nossa capacidade de formar e responder pelo próprio desejo, inclusive quanto à sua autolimitação. A heteronomia é o estado de minoridade quanto ao uso da razão e da liberdade. Independência é uma noção negativa, que diz respeito ao uso de suas propriedades e à sustentação de um território, ou seja, não sofrer ingerência de outros. A autonomia, ao contrário, é uma noção positiva, que diz respeito à capacidade de estabelecer suas próprias leis e de criar suas próprias ambições (DUNKER, 2020, p.166).

Dessa forma, o currículo, ao estimular que o jovem administre seu projeto de vida por meio de ideais de formação e meios avaliativos, pode auxiliá-lo mais a um processo solitário do que fortalecimento de autonomia, por se tratar de uma construção, primeiramente, individual de seu projeto de vida, como já discutimos. Porém pode haver uma confusão quanto ao respeito que se deve ter ao sentimento e gostos dos jovens e que o jovem, ao identificá-los por meio das mobilizações intencionais, estaria sendo estimulado à autonomia.

Importante pensar que a autonomia é um processo não todo de luta e conflito, pois pela autonomia aos poucos vamos justificando o uso das condições que pretendemos habitar ou usufruir na vida que nos cerca (DUNKER, 2020). A realidade é que isso muda o tempo todo. Na vida escolar, por exemplo, isso implica considerar aquelas dissensões com professores, uma vez que muitas delas podem ser consideradas uma parte mesma do trabalho de autonomia tanto para o professor como para o jovem. É importante verificar que jovens que estão em um espaço onde constantemente temem entrar em conflito ou que pouco lutam por suas opiniões e posições podem estar com problemas relativos à autonomia do que aqueles que vulgarmente chamamos de “malcomportados”, e isso não significa que jovens que vivem em guerra e se utilizam das regras somente quando convém sejam autônomos (DUNKER, 2020).

Também podemos perceber que professores que temem sustentar sua resposta ante um questionamento suscitador do aluno ou que têm excesso de resposta podem ter problemas com autonomia; pensa-se que a questão da autonomia, aqui, não está ligada apenas ao aluno. Ou seja, auxiliar o outro (alunos) em seu processo de autonomia implica primeiramente saber de sua própria como professor e como ela é suscitada na instituição. Porém, como já apontado, um dos polos da autonomia seriam as consequências.

Para Dunker (2020), ser autônomo significa ser capaz de responder quanto a

isso, aprender a sustentar os efeitos do que fazemos, de acordo com as nossas possibilidades. Dunker (2020) nos diz que a autonomia se tornou um problema, além de teórico, prático nas escolas. No currículo, claramente detectamos essa contradição, pois ele fomenta o fortalecimento da autonomia, quando quem precisa de fato bancar isso no mundo também fora da escola são as juventudes. Lembremos que “consequências e autonomia” são faces da mesma moeda.

Ainda de acordo com os dados coletados pelo Apoiar a respeito dos interesses dos jovens acerca do próprio Ensino Médio, eles desejam ter uma escola em conformidade com o rebaixamento da violência a elas transferida dentro das escolas (SANTA CATARINA, 2020). Fica claro que a autonomia das juventudes está comprometida e que ser autônomo vai muito além de criar um projeto de vida exterior à escola. A autonomia dos jovens se torna “uma extensão da realização da nossa própria autonomia”; logo, nosso desejo de que cresçam e se tornem autônomos “está condicionado pela nossa própria relação de autonomia” (DUNKER, 2020, p. 169). Não apenas isso, dir-se-ia, que a questão da autonomia também está alicerçada pelas mudanças econômicas e de relação com o mercado.

Nesse sentido, trazemos o conceito psicanalítico de narcisismo, que se refere ao encantamento de Narciso por sua imagem. A imagem está refletida na água, Narciso a reconhece por meio de uma fascinação misteriosa por ela antes mesmo de ter certeza se a imagem é realmente sua. Disso podemos considerar: Como a imagem do componente projeto de vida tem sido refletida para e pelos jovens? O que tem sido refletido em relação ao projeto de vida?

Refere-se à oposição entre oferecimento e identificação. Ela envolve o fato de que uma vez recebido o objeto ou signo referido pela demanda, percebe-se (reconhece-se) que nele está faltando algo, que ele não se identifica perfeitamente com o que imaginávamos quando pedíamos. Ele não satisfaz como supúnhamos. A diferença entre o idealizado e o obtido nos decepciona (DUNKER, 2020, p. 169).

Em suma, autonomia não é autocontrole, autorregulação, como consta no documento. Autonomia está para o desejo de reconhecimento deste, principalmente em relação a outros desejos, o desejo dos outros. Tal desejo geralmente se diferencia dos desejos de nossas figuras primárias, de ser “a criança maravilhosa dos pais” e de “ser o bom, notável aluno” na escola. Autonomia significa saber que há diferença entre o que desejamos e o que desejam os familiares e instituições para nós, do que a

escola espera de nós. Porém não basta desejar, mas reconhecer seu desejo. Isso não se restringe à consciência de saber do que ele é feito nem tampouco de sua materialidade. Ser autônomo é reconhecer que seu desejo demanda, e isso implica deixar para trás a culpa por decepcionar tanto os pais quanto muitas vezes a escola. Desagradar geralmente é o preço que pagamos em seguir em direção ao que podemos desejar (DUNKER, 2020).

Entretanto não basta dizer que autonomia é a diferenciação. Não nos tornamos autônomos pela produção de técnicas pedagógicas fortalecedoras de identidades, como preconiza o currículo. Ser autônomo não é um atributo pedagogicamente adquirido, que por meio da escola o jovem descobriu seu “estilo”, “caráter” e “identidade”, bem como “autoconhecimento”, “estilo de vida”. A autonomia e identidade não são atributos ou objetos “pedagogizáveis”. Para ter autonomia é preciso que o sujeito vá além do cercadinho proposto para ele, inclusive além de sua própria independência.

A autonomia é um trabalho solitário, mas não sozinho. A independência pode ser parceira de uma terrível solidão na qual murmuram as vozes e olhares dos outros que não nos deixam em paz. Aliás, geralmente nosso ideal de paz e tranquilidade acusa uma patologia do exagero do ideal de independência em detrimento do avanço na autonomia. A autonomia tem que ver com separar-se dos outros, a independência tem que ver com isolar-se dos outros. O independente diz “eu não preciso de você”, o autônomo diz “prefiro estar com o outro”. [...] fica claro que a autonomia implica uma confrontação do risco. E isso desde muito pequeno, explica a tração infernal das crianças pelo perigo. O que elas encontram na situação de perigo, inclusive perigo social, é a possibilidade de testar sua própria autonomia (DUNKER, 2020, p. 177).

Ao analisar o documento também é possível identificar que existem outras questões importantes que parecem estar opacas nas orientações escolares. No que se refere à formação, podemos compreendê-las como um complexo de contradições que se resolve frequentemente em soluções, mas é no cerne destas que podemos enxergar o processo que lhes deu causa, ou seja, nós vamos olhar para o processo nos indagando o que é que estamos perdendo para chegar aqui. Para chegar até aqui o que tem sido ignorado? É possível avançar sem que algo seja feito sobre tais coisas? (DUNKER, 2020).

Tenho como hipótese de que as tensões e desafios existentes na

relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas [...] que afetam diretamente as instituições e processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços (DAYRELL, 2007, p. 1.107).

Dessa maneira, o componente projeto de vida sanaria tais tensões e desafios que são existentes na relação atual da juventude? Ao questionar se a escola “faz juventudes”, Dayrell (2007) enfatiza que há uma nova condição juvenil no Brasil que se diferencia das gerações precedentes. O jovem que está na escola é banhado por um universo simbólico, resultado da diversidade que lhe atravessa, e essa condição vem sendo constituída por meio de profundas transformações socioculturais, em que há uma ramificação do tempo e espaço. Em nossas análises, podemos nos atentar para o lugar social dos jovens, haja vista que justamente ele pode ser determinante sobre suas experiências e oportunidades. O jovem em si não é telespectador do que a escola decide fazer por uma orientação curricular; “ele é parte integrante da experiência ou da realidade que se quer conhecer. Não há como declarar ou decidir sobre a realidade sem estar dentro dela” (PEREZ, 2016, p. 170).

No entanto o trabalho com o projeto de vida

possui um duplo aspecto: tanto os jovens que permanecem em seu percurso formativo, quanto os que dela fogem, compreendem o trabalho como possibilidade real e objetiva de mudança em sua condição social, econômica e política e cultural. [...] Daí a necessidade de se compreender o trabalho enquanto categoria constitutiva do ser humano, que deve ser compreendida enquanto princípio educativo, que traz em si todo um conjunto de potencialidades que pode auxiliar na superação das desigualdades entre as juventudes (SANTA CATARINA, 2020, p. 41).

Vejamos que, para Araújo (2019), as desigualdades se configuram como uma cristalização social, que é resultado de arcabouços de poder econômico e político, que perversamente hierarquiza os sujeitos e grupos sociais, e a escola, portanto, está como mediadora da reprodução dessas estratificações, atravessando a vida das pessoas que nela estão. Lembrando que as estratégias de diferenciais para a escola trazem em seu cerne as marcas da grande desigualdade estrutural que caracteriza historicamente não apenas a organização educacional brasileira, como também seu povo, desde o descobrimento do país (ARAÚJO, 2019). Nesse sentido, que poder o projeto de vida tem sobre a superação das desigualdades sociais?

Nesta mesma direção, a resolução n. 03 do CNE, de 21 de novembro de 2018, diz, da formação integral, que pressupõe o desenvolvimento de aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida [...] a LDB (1996) define que o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, se constitui como mola mestra para a formação de um sujeito pleno (SANTA CATARINA, 2020, p. 42).

Ou seja, diante do que já discutimos, o documento preconiza que é possível desenvolver-se em aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais por meio de processos educativos e que estes são capazes de promover autonomia e protagonismo na construção do projeto de vida. Também a LDB preconiza que tanto o pensamento intelectual quanto o pensamento crítico e seu desenvolvimento em autonomia se configuram como “mola mestra” para a formação de um sujeito “pleno”. Mas pleno de quê? Pleno para quê? Portanto, tornar um cidadão “pleno” por meio da escola se torna um discurso vazio, de um significante também vazio.

3.2 O discurso *psi* como tecnologia intelectual, positividade tóxica e juventudes

O discurso “psi” tem sido difundido como uma tecnologia intelectual, que de certa forma permite que os indivíduos ao longo do tempo fossem conduzidos por intermédio de um saber relativo à sua própria constituição como sujeitos, ou seja, aprenderam a se reconhecer como sujeitos psicológicos. Dessa forma, sobre o discurso “psi”, a escola, por sua vez, mediante os currículos, tem auxiliado os jovens a julgar-se e modificar-se por um trabalho em si mesmos por meio das técnicas de cuidados de si, como veremos posteriormente. Tal discurso tem impregnado as instituições, que se utilizam de termos para elaborarem caminhos de direção das condutas dos indivíduos que a frequentam (DARDOT; LAVAL, 2016). Elas mobilizam o sujeito a “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 para lidar com elas” dentro dos espaços escolares (SANTA CATARINA, 2020, p. 76).

Como podemos perceber, as forças psicológicas se configuram como móveis de conduta, e assim, aos poucos, por meio da escola, o jovem é levado a agir técnica

e operacionalmente no campo psi por intermédio de um sistema adaptador de processos educativos.

Todo um conjunto de técnicas de diagnóstico e “ortopedia psíquica”, no campo educacional, profissional e familiar, foi integrado ao grande dispositivo de eficácia das sociedades industriais. A ideia diretriz era a tal adaptação mútua dos mobiles psicológicos e das coerções sociais e econômicas o que nos ensinou a ver a “personalidade” e o “fator humano” como um recurso econômico pelo qual se deve “zelar” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 359).

Vejamos que isso se expressa em relação ao eixo estruturante relacionado à área do conhecimento sobre empreendedorismo atrelado ao projeto de vida.

- Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora, perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade.
- Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade (SANTA CATARINA, 2020, p. 53).

Percebe-se que a tentativa de psicologização das relações sociais na escola se encaminha para uma (des)humanização do trabalho, e isso com as “melhores intenções”. A escola tem se colocado a desenvolver “virtudes terapêuticas” para um alcance persuasivo. Assim, o discurso “psi”, ao entrelaçar-se com o discurso curricular, entrelaça-se também a um discurso econômico que surte efeitos sobre a cultura econômica e sobre as competências estipuladas aos jovens (DARDOT; LAVAL, 2016).

Como já apontado neste trabalho, empregam-se as palavras “precariedade simbólica”, pois assim os psicanalistas têm se referido comumente. Basicamente é disso que se trata a nova economia psíquica, que não se pode comparar com a diagnóstica da psicanálise, tal qual como era concebido por Freud, no tempo dele. O que podemos concluir é que “provavelmente seria melhor dizer que a estrutura simbólica é alvo de uma instrumentalização por parte da lógica econômica capitalista” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 368).

Assim como encontrado no Caderno 1 do CBEMTC, parece a identidade ser

um elemento, um produto a ser construído em consonância com o desenvolvimento de competências e habilidades.

A promoção destas competências deve ocorrer a partir da mediação do professor, que se deve valer do planejamento de situações educativas orientadas e ricas em intencionalidades, estabelecendo relações e conexões com habilidades que se espera desenvolver (SANTA CATARINA, 2020, p. 68).

No quadro a seguir constam algumas sugestões de práticas e ferramentas pedagógicas para as aulas de projeto de vida, disponibilizadas no Caderno 1:

Quadro 1 – Parte das sugestões de práticas e ferramentas pedagógicas

Aprendizagem baseada em problemas e por projetos	Identificação de problemas que envolvam a comunidade e a proposição de soluções para o seu enfrentamento
Aprendizagem por investigação	Apresentação de perguntas que motivem o processo de pesquisa e investigação por parte dos estudantes
Debates	Proposição de temas a serem debatidos, que estimulem a capacidade de argumentação dos estudantes
Dilemas	Situações fictícias ou reais que envolvam a tomada de decisão entre duas ou mais possibilidades
Estudos de caso	Casos reais que apresentem dados a serem criticamente analisados pelos estudantes

Fonte: Santa Catarina (2020, p. 69).

Se existe uma aprendizagem baseada em problemas e por projetos, como os jovens identificariam tais problemas e a proposição de soluções para seu enfrentamento? Por outro lado, em relação aos debates, os temas a serem discutidos seriam propostos por quem? Quais situações fictícias seriam eficazes para a elaboração de projeto de vida? Ainda que as relações reais possam envolver tomadas de decisão, essas situações seriam as mesmas para os jovens no futuro? Já os

estudos de caso reais que apresentam dados a serem criticamente analisados pelos estudantes seriam estipulados por quem? Ainda no tocante às “práticas de autorregulação”, as “aulas de projeto de vida” oferecem “exercícios que combinam a observação das próprias condutas, sua avaliação e proposição de novas formas de agir, com vistas a melhores resultados” (SANTA CATARINA, 2020, p. 69). Nesse caso, as próprias condutas são avaliadas com vistas a melhores resultados? Como garantir que uma conduta avaliada em um determinado momento em sala de aula poderia auxiliar os alunos a obterem melhores resultados? Resultados de quê? Melhor para quê? De outra forma, o que são práticas de autorregulação? O que se pretende regular?

As situações ditas como fictícias podem se tornar um conjunto de princípios por meio dos quais se julga uma determinada situação, assim, o jovem sentencia o que seria correto ou não. Tais situações não passam de um conjunto sem garantias que de forma eventual pode oferecer uma determinada experiência ou confronto, porém nunca completa com o real; não podemos agir garantidamente de forma que esse aspecto auxilie o jovem em uma consistente experiência de construção de reconhecimento perceptivo, ainda que seja algo instrumentalmente de uma notória referência empírica.

Como nos aponta Byung-Chul Han (2017), estamos diante de uma pedagogia do ver. Assim, o jovem é mobilizado a habituar o olho a uma determinada conduta, ou seja, o jovem é mobilizado a uma atenção contemplativa de si, que necessita a todo modo aprender a não reagir imediatamente a um estímulo sem antes tê-lo contemplado pelas mobilizações pedagógicas. Quando consegue fazer isso, poderíamos dizer que ele finalmente conseguiu obter controle dos instintos¹² inibitórios, limitativos. Isto é, reagir de imediato e seguir a qualquer impulso já seria considerado uma patologia, uma decadência, um sintoma a ser vigiado (HAN, 2017).

Certamente que um jovem é atravessado por vários estímulos opressivos e intrusivos, porém as mobilizações escolares tentam por meio do desenvolvimento de habilidade dirigir isso soberanamente. O jovem, ao ser depositário de habilidades e competências, não se torna mais livre, torna-se ativo, e “é uma ilusão acreditar que, quanto mais ativos nos tornamos, tanto mais livres seríamos” (HAN, 2017, p. 52). “É

¹² Nesse caso, quando nos utilizamos da palavra *instinto*, vejamos que ela se pretende moral, por exemplo, o homem deve controlar seu instinto, todavia a mulher deve fazer uso de seu instinto materno, por exemplo.

bem verdade que o hesitar não representa uma ação positiva, mas é indispensável para que a ação não decaia para o nível do trabalho” (HAN, 2017, p. 53).

Tenhamos como exemplo o computador. O que falta a ele não são habilidades e competências, mas sim a capacidade de hesitar. Diante disso, estamos mobilizados a suprimir qualquer negatividade, permitindo-nos não olhar para o outro, porque a negatividade em si passa pelo outro. Visto que não é pela igualdade que nos identificamos, é também pelas diferenças, a diferença faz laços, mesmo porque a diferença se encontra mais dentro do que fora de nós. O esbarrar-se com o outro é justamente o que suscita a diferença para nós.

Contudo tais trechos do Caderno 1 do CBEMTC nos indicam a existência de “práticas de autorregulação”, assim, as “aulas de projeto de vida” oferecem “exercícios que combinam a observação das próprias condutas, sua avaliação e proposição de novas formas de agir, com vistas a melhores resultados” (SANTA CATARINA, 2020, p. 69). Podemos observar um crescente discurso de positividade e que ele atravessa não apenas as redes sociais, como também o componente curricular em si. Tal positividade se alastra e a tenho aqui como tóxica.

Encontramos também, nos estudos de Han (2017), o sujeito do desempenho. O sujeito do desempenho é motivado desde cedo a gerir-se a si como uma empresa, como já apontamos no capítulo anterior. Todo tempo livre é livre para desenvolver meios e planejamentos de produção. Hodiernamente, encontramos a positividade como um excelente meio de encorajar a produção. Na pandemia causada pela Covid-19, por exemplo, frases como “aproveite a pandemia para obter sua melhor versão”, “como render mais na pandemia” foram cotidianas.

A palavra gratidão é tida como algo importante a ser praticado, não importa se o jovem foi dispensado do trabalho, se perdeu entes; se engravidou sem planejamentos ou se não é acolhido nessa questão; se precisou sair da escola para trabalhar a fim de auxiliar a família; se não há absorventes para frequentar a escola; a palavra de ordem e organização é gratidão. Aprenda a ver “o lado bom da vida” e, é claro, sempre há alguém rendendo mais e “feliz”. Sair da zona de conforto significa explorar seu potencial para render ainda mais em um mercado que só “exalta os fortes”. Vejamos que ser viciado em trabalho é algo que tem sido naturalizado, mas ser viciado em álcool, por exemplo, é algo rechaçado em sua patologização. O vício no trabalho não apenas é encorajado, naturalizado, como é prontamente subjetivado.

É por isso que muitos alunos estão na escola “para ser alguém na vida”, mas ser alguém na vida significa ter um emprego que “remunere bem”, ainda que estejamos submersos nessa lógica, vivendo uma grande precariedade de laços de trabalho. Qualquer manifestação humana de fracasso é entendida como algo a ser apartado a fim de tamponar o mal-estar próprio da vida contemporânea.

O corpo docente também está em constante desamparo. O sistema curricular o lança nesse campo de incertezas e questionamentos por meio de suas orientações de práticas pedagógicas. E, assim, um sujeito pleno seria o sujeito de um ideal romantizado e eufemista que não é compatível com o eu real. Mas formar cidadãos “plenos” é a mais escrachada positividade tóxica que podemos perceber. Não é por acaso que a palavra “plenitude” ganha notoriedade nos dias atuais e estampa de slogans e fotos com filtros em ilhas paradisíacas a comerciais de margarina na TV. Pergunta-se: O que é um sujeito pleno para o currículo? De onde advém tal significante? Ainda que pleno possa significar um sujeito capaz, capaz para quê?

Não há sujeito pleno, a não ser na esfera psicótica; é pela ausência de simbolização que um psicótico tem certeza do que é, ele sabe que é a rainha Elizabeth, por exemplo, o dia todo, o tempo todo, enquanto o delírio persiste. Mas até a “real” rainha Elizabeth não é só ela mesma, ela é avó, mãe, tia, irmã, filha, foi esposa, agora viúva. Saber quem se é, saber de si e sobre seu futuro, ter certeza dele é de ordem psicótica. A certeza reside apenas na psicose, no mais estamos todos a decidir, a ocupar vários papéis em nossa vida e na dos outros, a ocupar vazios. Como já apontado, não há equilíbrio, justamente por sermos na maior parte equilibristas. Não há um saber sobre si, por estamos à procura de respostas numa posição muitas vezes à deriva.

A dúvida faria parte das escolhas conscientes quando o sujeito considera que precisa decidir entre pulsões ou entre forças pulsionais e o mandato familiar ou social que o restringe ou o proíbe. A dúvida ou a incerteza aparece secundariamente quando não sabemos se queremos aquilo que desejamos por exemplo (PEREZ, 2021, p. 97).

Se precisamos de nosso simbólico para dar conta do real, o temos como algo importante em nosso desenvolvimento; se ele nos falta, a angústia se apresenta. Esta nada mais é que um rombo na tela de nosso imaginário; como nos diria Lacan (2005), a angústia é afeto que não engana. No entanto esse mecanismo falta ao psicótico

pela ausência do mecanismo de tal simbolização. Ou seja, o que podemos constatar é que a angústia seria um acontecimento do real de destituição subjetiva (SOLER, 2012, p. 55). A angústia abriga também o sintoma, pois um sujeito também é produzido a partir do efeito da linguagem em seu ser, e isso se dá com a introdução dos significantes em seu corpo. Ou seja, do que é feita a angústia? Ela é feita tanto de real como imaginária, quanto simbólica. Isso depende de como o sujeito é capaz de responder ao externo.

Crer que formamos um humano pleno, e que isso significa torná-lo capaz para defender seu projeto de vida, é acreditar que o currículo tem poder sobre a eficiência do diploma, é desacreditar de si como sujeito portador de conflitos estruturais, atravessado por circunstâncias conjunturais. O sujeito é sempre sujeito dividido, e isso não significa dicotomia, uma vez que não se divide apenas por dois; é sujeito porque assim é banhado por dúvidas e necessita constantemente delas para poder decidir e com outras dúvidas se encontrar.

3.3 Considerações sobre “O projeto de vida associado ao cuidado de si”

Ao analisar o Caderno 1 do CBEMTC, detectaram-se algumas questões referentes ao cuidado de si e como isso tem se desdobrado no referido caderno. Desde o início do estudo estaríamos questionando a apropriação de significantes vazios em detrimento da defesa de um componente que se tem mostrado frágil em sua composição. Como já descrito, palavras expressadas no Caderno 1, como autoconhecimento, cuidado de si, clareza de si, fortalecimento de identidade, autorregulação de condutas e autonomia, estão atreladas e posicionadas ao componente projeto de vida e empreendedorismo e, conseqüentemente, deslocadas para o princípio de formação de si por meio de mobilizações internacionais geradoras de habilidades e competências. Portanto, neste momento faremos uma discussão baseada em Foucault (2009) sobre o cuidado de si.

Para Foucault (2009), o “cuidado de si” é também atravessado por “práticas de si” por meio de técnicas de subjetivação que certamente estão vinculadas à subjetividade e à verdade. Em Foucault (2009), encontramos algumas características do princípio do cuidado de si que nos indicam historicamente que tal aspecto ganha destaque desde os primórdios da bíblia: “conhece-te a ti mesmo”.

Temos pois, com o tema do cuidado de si, uma formulação precoce, por assim dizer, que aparece claramente desde o século V a.C e que até os séculos IV-V d.C. percorre toda a filosofia grega, helenística e romana, assim como a espiritualidade cristã. Enfim, com a noção de *epiméleia heautoû*, temos todo um corpus definido, uma maneira de ser, uma atitude, formas de reflexão, práticas que constituem uma espécie de fenômeno extremamente importante, não somente na história das representações, nem somente na história das noções ou das teorias, mas na própria história da subjetividade ou, se quisermos, na história da prática da subjetividade (FOUCAULT, 2009, p. 12).

Vejamos que o cuidado de si, para Foucault (2009), estaria entrelaçado, primeiramente, a uma verdade de si por intermédio de práticas de espiritualidade a partir de três princípios básicos. Ou seja, a verdade não seria dada de forma plena ao sujeito, por atos meros de conhecimento; para que isso de fato viesse a ocorrer, uma transformação radical deveria atingir o sujeito, de modo que ele não fosse mais ele mesmo. Por fim, a verdade seria acessada pelo sujeito mediante um custo, que o colocasse em jogo, no cerne de seu ser.

Isso, de acordo com o autor, aconteceria por dois motivos. Primeiro pelo amor, e o que este seria capaz de suscitar; segundo pelo *àskesis*, entendido como um trabalho de si para consigo (FOUCAULT, 2009). Quer dizer, o excerto “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional” (SANTA CATARINA, 2020, p. 49), com base em Foucault (2009), indica que a relação do homem com ele mesmo não pode ser reduzida a uma reflexão sistemática, oferecida pedagogicamente ao sujeito como algo que se coloca como prévio à experiência e ação, por se tratar de um movimento não-todo, constituinte do sujeito durante a vida de relação desse humano. O projeto de vida tal como é concebido nos documentos busca uma forma de atribuição de sentido à existência de modo planejado e consciente, o que se antagoniza, por exemplo, à ideia de Foucault (2009).

Assim, o Projeto de Vida, alicerçado no projeto político-pedagógico da unidade escolar, busca, por meio da intencionalidade pedagógica, desenvolver o autoconhecimento, a autonomia, a tomada de decisão e a atribuição de sentido à existência, de modo planejado e consciente, com vistas ao desenvolvimento integral (SANTA CATARINA, 2020, p. 63).

Tal pedagogia enunciada por Foucault (2009) nasce de uma necessidade diante das modificações atuais. Ou seja, hodiernamente, a prática de si, por meio de

supostos autoconhecimentos derivados de mobilizações, visa a uma transmissão sobre “uma verdade de si” do sujeito. Conforme preconiza (FOUCAULT, 2009, p. 200), isso se entrelaça ao desenvolvimento do jovem de forma errante, pois consiste na “transmissão de uma verdade que tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, capacidades, saberes, que ele antes não possuía e que deverá possuir no final desta relação pedagógica”. Ou seja, uma pedagogia de exercícios práticos que mobiliza o sujeito “no reconhecimento e na identificação dos sentimentos relacionados a si, nas suas escolhas, suas experiências e suas perspectivas e anseios futuros” (SANTA CATARINA, 2020, p. 67). O projeto de vida, como estruturado no Caderno 1 do CBEMTC, demanda uma pedagogia que se organize em torno de intervenções cunhadas “no desenvolvimento de habilidades e competências que preparem o estudante para lidar melhor com aspectos acima mencionados” (SANTA CATARINA, 2020, p. 67).

No entanto, ainda que o documento indique tal necessidade, a pergunta que nos move é: Como o docente fará isso dentro da sala de aula?

Dessa maneira, se o projeto de vida pretende formar os jovens para profissões que futuramente não existirão, o objetivo não seria formar para uma função específica profissional determinada. Se o aspecto formativo atual se dissocia de uma coerção, ela agora se desenvolve também sobre o eixo do saber, sobre a “transmissão de uma verdade que não tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões [...] mas modificar o modo de ser do sujeito a quem nos endereçamos” (FOUCAULT, 2006, p. 493).

“Portanto, as lutas de hoje não se processam somente contra as dominações políticas, contra as explorações econômicas, mas também contra sujeições identitárias” (FOUCAULT, 2006, p. 11). Em outras palavras, por meio de “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional” (SANTA CATARINA, 2020, p. 62), o jovem é colocado no centro da dinâmica em que o poder age de forma livre mediante ilusões sobre projeções futuras. Assim, o projeto de vida “caracteriza-se como um espaço para os jovens desenvolverem as competências socioemocionais, de modo a se compreenderem a si mesmos e ao seu papel no mundo social” (SANTA CATARINA, 2020, p. 63). Além disso, o jovem também é atravessado por um trabalho pedagógico “pautado na ampliação de repertórios, perspectivas, na exploração de possibilidades e no melhor aproveitamento das oportunidades” (SANTA CATARINA,

2020, p. 63), ainda que estas estejam exteriores a escolas, que dependem do mundo fora dela.

Vejamos que o documento curricular deixa claro que a caracterização do componente projeto de vida consiste em um espaço de desenvolvimento socioemocional e que os jovens, ao terem tal espaço, compreenderão a si mesmos. Em contrapartida, o trabalho pedagógico está fadado a uma ampliação de repertórios e perspectivas que possibilitem o jovem a agir sobre uma exploração de possibilidades e “melhor aproveitamento das oportunidades”. Isso certamente se configura como

procedimentos, que, sem dúvida, existem em toda a civilização propostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isto graças a relações de domínio de si ou de conhecimento de si por si (FOUCAULT, 2006, p. 16).

No entanto, diante das considerações aqui expostas, podemos perceber que há uma tentativa pedagógica legitimada pelas orientações curriculares que interferem na formação do exterior do sujeito, desconsiderando a sistematização complexa do seu interior. Estamos diante de uma sociedade de supervisão. Conceituada por Han (2017), tal sociedade autogerada permite que os jovens na escola sejam o mais transparentes possível em suas condutas, fazem isso em detrimento do auxílio de técnicas, reformas escolares e modernização, pois a autoexploração do sujeito por meio de habilidades e competências se torna eficaz na atualidade. Para Han (2019), a autoexploração torna-se mais funcional do que a exploração dirigida ao outro porque é acompanhada de um sentimento de liberdade a uma coação livre. O cuidado de si é um cuidado para funcionar adequadamente a uma forma de vida condizente com o sistema.

3.4 Considerações sobre a escuta ativa, um dos pontos basilares da organização do novo Ensino Médio no território catarinense

De acordo com o Caderno 1 do CBEMTC:

As DCNem, preveem que os itinerários formativos, e seus respectivos arranjos curriculares, devem levar em conta a possibilidade de oferta da instituição educacional mantenedora, definidos a partir do perfil do estudante, o que pressupõe sua escuta ativa e o estudo contínuo e sistemático dos arranjos locais (BRASIL, 2019, Art. 12, 4 e 5). Para concretizar o objetivo de que os interesses e as demandas dos estudantes sejam o ponto de partida da organização das práticas pedagógicas no Novo Ensino Médio, o processo de escuta torna-se um dos pontos basilares da organização do Novo Ensino Médio no território catarinense (SANTA CATARINA, 2020, p. 60).

Diante do trecho destacado, o que seria uma escuta ativa? Como a educação e seus teóricos entendem o que se configura como uma escuta ativa? O documento claramente tem a escuta ativa como “um dos pontos basilares da organização do novo Ensino Médio no território catarinense” (SANTA CATARINA, 2020, p, 60).

Em primeiro lugar, devemos conceber que escutar começa, antes de tudo, pela possibilidade de escutar a si mesmo. Não há possibilidade de escuta sem esse aspecto, é isso que faz da arte da escuta uma arte difícil de dominar. Como nos aponta Dunker (2021), a escuta é um lugar não de preenchimento, mas também de vazio. Mas o que é esse vazio? Se trata de um vazio que nos arrebatava do lugar onde estamos fincados e nos permite o movimento. É esse vazio, capaz de arrancar nossas vestes, nossos papéis e nossa identidade, como já vimos, “tão fortalecida” pelas mobilizações curriculares, que não devemos temer nem negligenciar. É esse vazio que se manifesta como silêncio ou até mesmo incertezas; se assim acontece, estamos diante do ponto não apenas de partida, mas de chegada para a fala do outro (DUNKER, 2021).

Se escutamos com nosso narcisismo, estamos supondo o que o outro não disse; pessoas que dão pouca atenção à escuta costumam ouvir coisas que efetivamente não foram ditas e, por isso, costumam ver coisas que não estão de fato vendo. Problemas terríveis de escuta acontecem quando passamos a escutar como se estivéssemos certos da intenção sobre o que o outro quis dizer. Isto é, se suponho que escuto, logo já produzo sentido do que está sendo dito. Tal tendência à antecipação é chamada de fechamento de sentido, o que Lacan chama de imaginário (DUNKER, 2020).

Que saibamos que escuta ativa se faz com hospitalidade da escuta, e esta é primordial e fundamento de toda escuta possível. Que saibamos que o lugar de escuta não é do lugar de professor, gestor da escola, operacionalizador de currículo; o lugar

de escuta é antes de tudo de um ser humano para com outro humano. É por isso que a escuta é muito mais uma ética do que uma técnica a ser ensinada pedagogicamente, “a escuta é uma espécie de órgão sem corpo ou órgão à procura de um corpo, é um órgão que exige sair de si, para retornar a si” (DUNKER, 2021, p. 21).

Para Arroyo (2014), a escuta da escola é fundamental para repensá-la, visto que no cerne da inovação estão os sujeitos da prática pedagógica que a compõem, são eles os docentes, os educandos e os jovens. Portanto, é necessário ver o “outro” como um campo de cadeia e representações vivas que carece ser visto não como objeto, mas como humano.

Ainda que os professores pretendam em suas aulas dar voz ao aluno, isso não basta. A faculdade de escutar também deveria compor as orientações curriculares, porém isso também não bastaria, pois não se refere a uma forma de ensinar o ser falante a ouvir por meio de orientações escolares. Um dos equívocos da facilitação da fala, como nos aponta Dunker (2020, p. 15), “é pensar que o protagonista é quem fala e o subordinado quem escuta. Penso que o protagonista é aquele que, como diz o termo em grego, carrega em si (proto), e o conflito (agon)”. A escuta tem estreita relação com a ignorância, isso nada tem a ver com a falta de instrução ou preparo, mas sim um ponto de vista para uma aventura, abertura e entrelaçamento com o outro (DUNKER 2020).

Han (2018) indica que na sociedade atual há uma tendência à negligência da escuta. O ouvinte seria então aquele que procura desenvolver uma atitude responsável com o outro e se põe à disposição do outro; é nesse sentido que a escuta se torna difícil, pois para que sejamos ouvintes necessitamos de certo esvaziamento de nós. É se ocupando de ser aprendiz que uma escola alberga a voz do outro. Ao ler nossos jovens a escola não reproduz sentido, ela alberga sentidos. É nela que encontramos um sujeito que, “a si mesmo, se inscreve no seu eu o totalmente outro, o desconhecido, a inquietante estranheza e mal-estar” (HAN, 2018, p. 63). Nesse sentido, é importante nos atentarmos para aquilo que corrompe a escuta nos espaços escolares. Uma escola vindoura é uma escola eticamente orientada a desenvolver uma comunidade de ouvintes, que têm o afeto como um valor.

Vejamos que os conteúdos grassam à medida que os documentos curriculares tentam vestir a escola com linguagens ajustadas para que ela se torne um quebra-

cabeça sistemático, uma prescrição que não contempla a escuta como um fundamento importante. Para Han (2018), a escuta tem uma expansão política, sendo capaz de atuar no sofrimento humano, no mal-estar da vida que se leva. A sociabilidade do sofrimento é teatralmente silenciada na grande lacuna que a falta de atenção à escuta se configura entre os educadores. Obviamente que esses espaços vão perdendo potência à medida que os educadores vão sendo constantemente exigidos como forma de negação da instituição. Ao serem demandados incansavelmente, privatizam-se em suas questões, desamparam suas próprias angústias e alienam o próprio senso de comunidade que se desintegra em suas esferas privadas.

Toda a gente se envergonha, mas cada um só a si mesmo culpa da sua fraqueza ou das insuficiências. Não se cria qualquer laço entre o meu sofrimento e o teu sofrimento. [...] A estratégia da dominação consiste hoje em privatizar o sofrimento e o medo, ocultando deste modo a sua sociabilidade, quer dizer, impedindo sua socialização, sua politização (HAN, 2018, p. 92).

Imaginemos que esse tipo de configuração exclui fundamentalmente a escuta das juventudes, sua pluralidade e sua participação nas trocas e as colocam como objetos de possibilidades para um mercado de trabalho.

Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, 2018, p. 463).

Que poder as escolas têm em assegurar as definições dos projetos de vida das juventudes em relação ao trabalho e ao estilo de vida? Tal orientação se sustenta sobre uma premissa de observação de uma suposta previsão de condutas humanas no contexto de mercado. Assim, podemos perceber que as juventudes são intermediadas por determinismos decorrentes das transformações e das condições sociais de produção de discursos sobre elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando, após a queda de Brüning, o governo de Papen tomou o poder, na primavera de 1932, uma de suas primeiras medidas consistiu em anunciar uma “educação moral mais rigorosa da nação”. O governo de Hitler não fez mais do que dar continuidade a este programa, de modo mais intenso: Num decreto relativo à educação da juventude constava: A juventude só estará preparada para fazer face ao seu difícil destino e às grandes exigências do futuro se estiver possuída pela ideia de povo e Estado... o que significa que ela deve ser educada para assumir as suas responsabilidades (REICH, 1988, p. 102-103).

Criar um projeto de vida significa ter clareza sobre quem se é e sobre quem se deseja tornar no futuro” (SANTA CATARINA, 2020, p. 7), em que os jovens seriam então capazes “de gerir o próprio futuro e as aprendizagens que lhe são necessárias, e responsáveis por o fazer (SANTA CATARINA, 2020, p. 65).

Na análise documental me esbarro com uma escrita curricular aparentemente neutra, um tanto difícil de desnudar. Tal análise não apenas se baseia naquilo que os cientistas educacionais, descobridores, informantes privilegiados nos indicam veemente, mas nos conduz a agir com a máxima desconfiança neste desmonte curricular estruturado.

Quando somos tomados pela necessidade de inferir tais distinções referentes a este ou aquele gênero literário, sobre esta ou aquela perspectiva teórica, tem-se como obrigação a utilização de uma determinada metodologia com terminologias que deem conta de tais distinções. Porém, cabe ressaltar que as interpretações decantadas dos trechos do Caderno 1 do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não são meramente fragmentos descobertos por mim, são trechos construídos que lá já estavam. Certamente que minha inexperiência como cientista educacional foi me convocando a discutir certas palavras e explorá-las em suas possibilidades de diferentes significações. Ligeiramente tive a percepção de que estava imitando métodos de meus interlocutores, enquanto fazia uma lista extensa e cansativa sobre

pesquisadores que estudaram essas questões. Era um trabalho solitário, mas não sozinho.

Claro, a partir do momento em que penetrei no campo dos documentos e iniciei a pesquisa estava convencida de que poderia dar sentido àquilo que estava me propondo a estudar e que isso seria suficiente para aplicar os princípios metodológicos que justificariam minhas constatações, todavia, frequentemente, era rodeada de um incômodo que me fazia acreditar que o que eu analisava não fazia o menor sentido. Certamente que aos poucos fui detectando que apenas algumas questões têm relação com o tema, e no decorrer da pesquisa deparei com a necessidade de escolher um princípio norteador que servisse como organizador capaz de me fornecer uma visão suficientemente diferente dos trabalhos em educação, mas não antagônicos a ela. Em virtude da ausência de qualquer domínio científico educacional, tinha noção da necessidade de uma sistematização da pesquisa em educação, porém isso não me deu garantias a respeito de um abrangente entendimento no tocante a termos, documentos e suas legislações. Estudar educação no Programa de Mestrado não me protegeu de enfrentar um choque entre meu campo de atuação, atravessamento psicanalítico e educação. Certa vez, Clarice Lispector disse que era tomada por uma dificuldade de reler o que escrevia: era como comer vômito, dizia ela. Foi assim a cada vez que eu me convocava a reinterpretar o que eu havia analisado. Decididamente disposta a examinar um pouco mais com atenção determinadas palavras que poderiam ter vastos sentidos, percebi que nelas estavam contidos não apenas fatos, mas algo subentendido, verdadeiramente intencionado a alguma coisa. Quanto mais avançava, mais me direcionava ao passado, também me vi avançando em coisas que “todo mundo já sabe”.

Ou seja, determinar se a análise de tais trechos fazia sentido e contribuir aos estudos educacionais dependia também de meu conhecimento do contexto e, nesse caso, ainda era pouco. Quer dizer, ao mesmo tempo em que tinha boas convicções de que a introdução de tal capítulo com determinado tema pudesse contribuir, deveria então fornecer subsídios para que isso fosse desenvolvido com base na análise do documento. Dessa forma, pude perceber que há uma relação entre o contexto, a análise e a interpretação particular daquilo que se extrai do documento, mesmo que para cada trecho recolhido exista uma posição que coloque a figura do cientista diante

da própria mudança de possibilidades e que o deixe, por vezes, impossibilitado de apostar todas as fichas naquilo que já havia sido construído. Obviamente que, quanto mais isso se torna claro, mais se ampliam as regras do trabalho de pesquisa. As regras vão se ampliando e não entram pelo portão principal; quando vemos, elas já estão por ali e por vezes precisam ser localizadas.

Desorganizadamente, nesse lugar, diante da sistematização e ordem das observações, fiquei flutuando sob a indagação de como atingiria o objetivo do estudo definido inicialmente. Ou seja, há uma clara integração, o problema consistiria em entender o porquê ela existe. O corpo teórico foi certo para problematizar os porquês.

Existe, portanto, uma integração entre projeto de vida e empreendedorismo porque há uma natureza mecanizada que opera em sua normatividade própria. Ou seja, o projeto de vida como concebido nos documentos analisados no presente estudo contribui, por meio de sua orientação pedagógica, para separar o jovem de um fundamento de comunidade, ao passo que o conduz a um sistema de mercado atrelado a uma rede imperceptível que o leva a se afirmar e se reconhecer como privado e responsável, como empresa de si. Tem-se notícia, por meio do referido Caderno 1, do quanto a escola tem sido demandada de forma inesgotável como negação do sintoma do Estado. Assim, a escola é conduzida ao cerne da premissa de “assegurar” o jovem em sua permanência e o projeto de vida como uma espécie de “palhaço da corte” para manter os jovens distraídos, muitas vezes, da realidade hostil que os atravessa dentro e fora da escola.

Ou seja, considera-se que o documento se alinha aparentemente a conduzir a escola a preparar as juventudes para um futuro não tão fantasmagórico como afirmado inicialmente, alinha-se à um projeto construtivista, em que teríamos sujeitos desproblematizados o suficiente para não demandar de um funcionamento eficaz do Estado, um sujeito desejante da própria aniquilação do sistema Estado. Trata-se de uma questão apontada por Reich (1988), na obra *Psicologia de massas do fascismo*. Segundo o autor, ou nos enterramos em um proletariado, em que teremos todos a mesma coisa, nada, ou nos mobilizamos de modo a adquirir propriedade, adquirir riquezas por intermédio de um incansável trabalho; daí surgem os *workaholic*.

Outro possível efeito seria um rebaixamento do sentimento de solidariedade pela sua própria classe social. Afinal, agora, responsável por si, essa camada

desenvolve um comportamento competitivo entre colegas que se coloca como antagônico ao desenvolvimento da solidariedade. Tal consciência de si não mais suscita um compartilhamento de um destino ao lado de colegas de trabalho, mas uma atitude individual, e espera que seu governo, o Estado também o tenha (REICH, 1988). Ou seja, ao obedecer e se reconhecer no modelo mínimo de Estado e excesso de governo, o sujeito torna-se representante de um modelo de autoridade diante dos que ele supõe que abaixo dele estão; “se tudo ocorrer” conforme as mobilizações intencionais, das quais a escola faz parte, esse sujeito passará a gozar nessa posição. Há, como nos aponta Reich (1988), uma força que promove tal identificação impulsionada por fatores econômicos, mas também por fatores emocionais, que contribuem fortemente e fundamentam tais atitudes do sujeito consigo mesmo em épocas de crise como a nossa.

Entretanto, desde cedo, os jovens são conduzidos pela escola a mostrar-se criativos na tentativa de desenvolver suas próprias concepções de vida e sua própria visão das coisas. Assim, a escola e o corpo docente se alienam à ideia de que o jovem domina os problemas sociais cotidianos da vida, pois “sabe” reconhecer seus sonhos e fantasias, fazer autorregulação de sentimentos, cuidar de si, e isso a curto prazo promove um entusiasmo eufemista na subjetividade dos jovens e daqueles que lhes ensinam.

Encerro este trabalho lembrando-me do que certa vez nos disse Deleuze (1976). Ele nos advertiu dizendo que, quando alguém perguntar para que serve a filosofia, nossa resposta deveria ser enérgica, visto que a pergunta geralmente se pretende irônica e mordaz. Deleuze (1976) nos diz que a filosofia não serve ao Estado nem à Igreja, que tem outras preocupações. A filosofia serve para denunciar a baixeza do pensamento humano, sob todas as suas formas e aspectos. Penso que o presente estudo vem apontar a importância de uma linha de pesquisa na área de Filosofia da Educação no Programa de Mestrado da Universidade da Região de Joinville (Univille), haja vista que no momento atual isso é emergente em nossa realidade territorial. Não se pode pensar absolutamente nada sem filosofia. Teixeira (2000) já evidenciava tal necessidade em seu tempo, pois a filosofia da educação é fundamental em todas as instituições. É disso que faz da educação de nosso tempo uma educação em permanente mudança, questionando e problematizando o meio dinâmico da vida moderna.

Nossas instituições formadoras configuram-se como um extenso laboratório em contínua atividade, que é o cotidiano escolar. Evidencia-se a demanda de uma filosofia que sirva como base ética de organização social, no sentido de ver o sujeito como alguém digno de seu lugar na sociedade, mas também portador de conflitos estruturais. Não deixaria de ignorar tal apelo feito nos encontros nos estreitos corredores, das corriqueiras e poucas conversas com meus nobres colegas durante minha passagem pela instituição da qual faço parte, a Univille. O campo teórico da educação é profuso, de um legado profuso que carece, a meu ver, de uma filosofia que não seja exclusiva de nenhum país que não o nosso próprio. Todavia, isso não significa alienar-se à globalização nem às tecnologias. Isso não significa minimizar o caráter educacional da vida de cada povo que aqui se encontra, mas também a política, as relações com o mercado, a economia. Refiro-me a uma filosofia educacional que seja atuante e decorrente de um país democrático e de civilização moderna, condizente e alinhada com as realidades e condições brasileiras (TEIXEIRA, 2000). Ou seja, uma filosofia educacional que questione aquilo que aponto como significantes selvagens e vazios que “ingenuamente” compõem a escrita e a linguagem curricular, que fatalisticamente tendem a fazer definições rasas e pretensas, a ponto de afirmar que “sonhos são desejos desarticulados da realidade”. Sim, são tempos difíceis para os sonhadores.

Uma filosofia da educação desenvolvida em um campo extenso, não neutro, pois não podemos produzir ciência de forma neutra, com luvas nas mãos, apenas constatando, como nos disse Paulo Freire (1996), na sua obra *Pedagogia da autonomia*. Certamente isso implica decisão, escolha e, sobretudo, intervenção na realidade. Há perguntas inesgotáveis a serem feitas por todos nós da área educacional quando um componente como o descrito aqui se atravessa nas orientações pedagógicas, que nos coloca diante da concreta realidade de ver a impossibilidade de estudar só por estudar o currículo, apenas porque o “jovem” é sujeito em transição, encurtando seu mundo, diluindo seu tempo, deixando seu amanhã “pronto”. Ter o jovem como sujeito apartado e alienado de seu aqui e agora, em detrimento de um futuro por meio de um projeto que o alheia de si e dos outros diante do mundo real que o mobiliza a enfrentamentos difíceis, fora e dentro da escola.

A linguagem que repousa sobre o Caderno 1 do CBEMTC, em relação ao componente projeto de vida, coloca não apenas a escola para dar conta disso, como

os próprios professores. Tal pensamento sobre o projeto de vida começa com um pensamento positivo sobre ele. Como já discutimos sobre a sociedade da hiperpositividade em Han (2017), tal sociedade se configura como o aumento massivo da depressão e hiperdiagnósticos inflados diabolicamente pelo impulso sem freios dos laboratórios e empresas farmacêuticas.

Esse pensamento que começa tão positivo, de que as coisas são possíveis graças às habilidades e competências, de que se pode querer e, por fim, conseguir, nos leva finalmente à depressão. Que lembremos que há muitas questões conjunturais que vão impedir os jovens de realizar seus projetos de vida de ser aquilo que eles desejaram durante sua passagem no Ensino Médio. Há circunstâncias conjunturais que impedirão que tudo o que o jovem do Ensino Médio desejou aconteça, e que muitas questões estão fora de seu controle. Ou seja, claro que o jovem pode, deve e conseguirá mudar alguma coisa. Porém, há uma violência disfarçada de reinvenção, e o sujeito se obriga a reinventar-se a partir da insuficiência de saber. Isso deprime, adocece, pois é um saber impositivo, gerido por um condicionamento de lógica sacrificial de mercado e consumo. O sujeito obriga-se a saber mais para se reinventar mais, para poder sobreviver, não passar fome. É hostilmente responsável por isso.

É falacioso apontar que, por meio do projeto de vida, o jovem sabe de si e sabe sobre seu futuro. É injusto com milhares de jovens que não conseguem e não vão conseguir. Não porque não queiram ou porque foram insuficientes em seus esforços, mas porque há uma grande contradição sistêmica que nos atravessa e continuará nos atravessando nas próximas décadas. A característica de linguagem que repousa sobre o currículo nos desarticula de uma comunidade de ouvintes, das vidas singulares presentes na escola, de fazer ações coletivas, em que cada um visa trabalhar no seu projeto de vida particular e ser avaliado, segundo critérios das orientações estruturantes.

A escola, por intermédio das orientações curriculares, auxilia o jovem a encontrar um compromisso na globalidade da vida. Por meio do cuidado de si e da consciência de si eles acreditam que poderão definir seu projeto de vida futurístico, mesmo que os professores testemunhem juntamente com esses jovens o resultado da crise econômica que nos atravessa, devastados pela pandemia, enlutados,

ensimesmados, sendo privados de liberdade, mas também fortemente afetados pelas ambições vulgares e promoção dos interesses de uma minoria.

Outro aspecto diz respeito ao fato de que a elaboração do Caderno 1 se deu anteriormente à pandemia da Covid-19. Há vários aspectos a serem de forma contínua analisados delicadamente, uma vez que, ao decantar os trechos para análise documental, se percebe um mal-estar generalizado dentro das escolas disfarçado de competências e habilidades, de formação de si por meio do componente projeto de vida e empreendedorismo, disfarçado de autoconhecimento, isso tanto para o docente como para o educando. Se mantivermos tais orientações, estaríamos diante de uma expressão de negação do caos em que estamos vivendo e que inevitavelmente gerará ainda mais evasão escolar.

Há consequências devastadoras provindas da pandemia; a principal delas é o estado de insegurança alimentar no qual se encontra grande parte da população. Os dados obtidos pelo Programa Apoia são questionados neste trabalho pela realidade das informações. Faz-se urgente a atualização dos dados acerca dos motivos pela evasão escolar, pois a insegurança alimentar não é um produto da pandemia, mas foi intensificado por ela. Segundo dados do inquérito nacional sobre insegurança alimentar no contexto da pandemia da Covid-19 em nosso país, desenvolvido pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar¹³, em 2.180 domicílios nas cinco regiões do Brasil aponta-se que nos três meses que antecedem à coleta de dados (que aconteceu entre 5 e 24 de dezembro de 2020) 44,8% dos lares tinham seus moradores e suas moradoras em situação de vulnerabilidade alimentar, ou seja, 55,2% dos domicílios já conviviam com essa realidade.

Ainda em relação aos dados recolhidos pelo Programa Apoia Online, nota-se que o breve diagnóstico exposto no Caderno 1 do CBEMTC, por ser ele realizado até meados de 2019, não preconizaria um subsídio notório em conformidade com a realidade. Isso se dá ao fato de que, até o presente momento da confecção deste estudo, o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense não entrou em vigor. Quando ele chegar às escolas, teremos de levar em conta primeiramente as devastadoras sequelas da pandemia da Covid-19, que se iniciou em meados de 2020. A pandemia certamente não só impacta a evasão escolar, como as relações escolares. Ou seja, tais gráficos não funcionam como parâmetros reais para as ações

¹³ Disponível em: <http://www.olheparaafome.com.br/>. Acesso em: 23 nov. 2021.

pedagógicas em torno do projeto de vida, nem sequer podem ser usados para justificá-lo, nem tampouco oferecem dados para identificar tal necessidade e os motivos da hodierna evasão escolar.

Antes mesmo de pensarmos em projetos, devemos de forma emergente desenvolver nas escolas atenção, acolhimento, escuta e, principalmente, a meu ver, a flexibilização de tal “foco” e produção. Repito, não há nada mais violento que exigir foco por meio de mobilizações intencionais de desenvolvimento de habilidades e competências para um projeto de vida em um ser humano que está elaborando uma realidade tão avassaladora de um mundo como o próprio currículo concebe como incerto, especialmente diante do cenário epidêmico. O projeto de vida, se poderíamos chamar assim, não é uma questão pedagógica. Trata-se de uma questão de desejo, sobretudo, do sujeito que se entrelaça aos processos identificatórios e como ele é capaz de responder ao mundo externo no qual se insere e que também o invade de real.

Se uma das razões neoliberais, para Laval (2019), traz em seu traço o caráter de projeto construtivista, podemos afirmar, por meio daquilo que se decanta do componente projeto de vida, tal caráter. É falacioso dizer que autoconhecimento, autonomia, tomada de decisão e atribuição de sentido se dão de modo planejado e consciente, como trazem os documentos curriculares em análise (SANTA CATARINA, 2020). É danoso quando esses significantes são subjetivados pelos docentes por intermédio de uma ideologia reflexiva.

O que podemos perceber, extraindo trechos desses documentos, é que há um polo entre o que é idealizado pela escola, docência, e o que realmente será obtido pelo aluno. Pois, o projeto de vida envolve tanto os professores como os educandos em um signo consequência de uma demanda que abrange não somente o aluno, como também o docente que se reconhece nesses códigos. No entanto, ao se apropriarem disso a curto ou longo prazo, perceberão que, entre o idealizado e o obtido por meio do projeto de vida, há uma lacuna, um abismo que configura o futuro. É falacioso afirmar que o sujeito deve defender seu projeto de vida quando ele não tem controle sobre a realidade.

Ou seja, as orientações atribuídas do Caderno estruturante 1 contribuem para que a escola se direcione à formação de um sujeito capaz de flertar neurologicamente com o individualismo, um sujeito que se esforçará arduamente para defendê-lo em

seu egoísmo na vida social. Tal individualismo prevalecerá nas formas de manifestação de seus afetos, gozos e desejos e contribuirá para que ele sustente esses ideais no acúmulo de seu próprio capital, geração de riqueza para si, e usará tal lógica em detrimento de um suposto bem-estar social. Quer dizer, o projeto de vida e empreendedorismo tal como são concebidos no Caderno estruturante se configuram como peças de uma máquina que devemos prontamente combater, o neoliberalismo. O projeto de vida não deve ser naturalizado pela educação como um ideal de *gadget* formativo. Que lembremos que a banalidade do mal se instala quando ele se burocratiza. Quem ocupa o lugar da verdade na atualidade? É preciso que essa verdade seja questionada, pois ela se estrutura a partir de uma desconstrução de sujeito, que deixa de ser complexo, que se acovarda moralmente em sua vida para o consumo. Assim, o investimento de nossos afetos não mais está localizado no outro. A verdade, que antes estava no sujeito, agora se localiza na coisa, no oco, no objeto que aparece para tamponar a falta pela via da objetificação. Nesse sentido, educar também para o afeto e para a escuta torna-se uma excelente saída emancipatória a todos. Que possamos pensar novas formas de civilização para as quais a escola possa contribuir. Como já mencionado, se assim podemos chamar, o “projeto de vida” não é uma questão pedagógica, e sim de desejo; um desejo que pode ser estrangulado pelas contradições sistêmicas. A luta é pela dignidade de poder desejar. É necessário revitalizar os sonhos, nossas experiências contundentes, de ter o sentir como algo que é parte de nossa existência. Precisamos revitalizar o amor, é no laço que a gente existe. Freud foi muito enfático ao dizer que é preciso amar para não adoecer, amar pela via do outro, não pelo gozo provindo do objeto.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “o problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/15800/14128>. Acesso em: 03/09/2021.

ARAÚJO, Ronaldo Marco de Lima. Ensino Médio brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 1, n. 4, p. 107-122, out./dez. 2019. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13051/7099>. Acesso em: 08/09/2021.

ARROYO, Miguel G. Repensar o ensino médio: por quê? *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 54-73.

BORNHEIM, Gerd A. **Sartre**: metafísica e existencialismo. São Paulo: Perspectiva, 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04/09/2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11/09/2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11/09/2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e n.º 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 11/09/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_siste.pdf. Acesso em: 03/09/2021.

BRUM, Eliane. **Meus desacontecimentos**: a história da minha vida com as palavras. Porto Alegre: Arquipélago Editorial Ltda., 2014.

CLAVELIN, Maurice. **La philosophie naturelle de Galilée**: Essai sur les origines et la formation de la mécanique classique (Philosophies pour l'âge de la science). Paris: Armand Colin, 1968.

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

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.105-1.128, out. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>. Acesso em: 12/09/2021.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. 1. ed. brasileira. Tradução de Ruth Joffily Dias e Edmundo Fernandes. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

DOLTO, François. **A causa dos adolescentes**. Tradução de Orlando dos Reis. Aparecida: Ideias & Letras, 2004.

DUNKER, Christian. **O palhaço e o psicanalista**: como escutar os outros pode transformar vidas. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2021.

DUNKER, Christian. **Paixão da ignorância**: a escuta entre a psicanálise e educação. São Paulo: Contracorrente, 2020.

DUNKER, Christian. Simbólico, imaginário e real. **YouTube**, 31 dez. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=zOUPupfRx9k>. Acesso em: 5 dez. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Ditos escritos**: ética, sexualidade, política. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. **Obras completas**: Publicaciones prepsicoanalíticas y manuscritos inéditos en vida de Freud (1886-1899). 2. ed. Buenos Aires: Amorrortu, 2013.

FREUD, Sigmund. **Obras completas**: El yo y el ello y otras obras (1923-1925). 2. ed. Buenos Aires: Amorrortu, 2014.

GONZÁLEZ, Maria Victória Espiñeira; CRUZ, Danilo Uzêda da (orgs.). **Democracia**

na América Latina: democratização, tensões e aprendizados. Buenos Aires: CLASCO; Feira de Santana: Zarte, 2018.

HAN, Byung-Chul. **A expulsão do outro:** sociedade, percepção e comunicação hoje. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2018.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

IRIGARAY, Luce. **Este sexo que não é só um sexo:** sexualidade e *status* social da mulher. São Paulo: Senac, 2017.

JUNQUEIRA, Camila. **Ética e consciência moral na psicanálise.** São Paulo: Via Lettera / Fapesp, 2005.

KEHL, Maria Rita. O desejo da realidade. *In:* NOVAES, Adauto (org.). **O desejo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

LACAN, Jacques. A ciência e a verdade (1965). *In:* LACAN, Jacques. **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 869-892.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 10:** a angústia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 11:** os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista.** São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da psicanálise.** Tradução de Petro Tamen. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LANDEIRA-FERNANDEZ, J.; CHENIAUX, Elie. **Cinema e loucura.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

LARA JUNIOR, Nadir. A verdade em tempos de ditadura militar: reflexões a partir da psicanálise. **Ciência Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 48, n. 2, p. 103-110, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/938/93823715005.pdf>. Acesso em: 08/09/2021.

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

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem.** Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO DA SILVA, Juremir. Imagens da irrealidade espetacular. *In*: ARAUJO, Denize C. (org.). **Imagem (ir)realidade: comunicação e cibernídia**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2006.

MASSON, Jeffrey Moussaieff. **A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Imago, 1986.

MELLO, Vico Denis S. de; DONATO, Manuella Riane A. O pensamento iluminista e o desencantamento do mundo: modernidade e a Revolução Francesa como marco paradigmático. **Revista Crítica Histórica**, n. 4, dez. p. 248-264, 2011. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/2776/pdf>. Acesso em: 17/09/2021.

PEREZ, Daniel Omar. A identificação, o sujeito e a realidade. Uma abordagem entre a filosofia kantiana e a psicanálise freudiano-lacanianana. **Sofia**, Vitória, v. 5, n. 1, p. 162-210, jan./jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/sofia/article/view/13965>. Acesso em: 17 set. 2021.

PEREZ, Daniel Omar. A psicanálise como experiência ética e o problema da cientificidade. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 9, n. 4, p. 1.203-1.232, dez. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v9n4/07.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

PEREZ, Daniel Omar. **O inconsciente: onde mora o desejo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

PEREZ, Daniel Omar. O populismo, a massa e a afetividade. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 23, n. especial — dossiê Ética e Democracia, 2018. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/6967/pdf>. Acesso em: 8 set. 2021.

PEREZ, Daniel Omar; STARNINO, Alexandre. O estatuto político do significante vazio: identidade coletiva, psicanálise e política. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 33, n. 58, p. 84-104, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27737/24891>. Acesso em: 8 set. 2021.

REICH, Wilhelm. **Psicologia de massas do fascismo**. 2. ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do território catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em: <https://uaw.com.br/pagflip/pdf.php?pag=portifolio&cod=35>. Acesso em: 2 set. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do Ensino Médio do território catarinense**. Caderno 1 – disposições gerais. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2020. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2069-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-1/file>. Acesso em: 2 set. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Novo Ensino Médio**. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/30899-novo-ensino-medio>. Acesso em: 2 set. 2021.

SANTOS, Patrícia da Silva. **Sociologia e superfície: uma leitura dos escritos de Siegfried Kracauer até 1933**. São Paulo: Unifesp, 2015.

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

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

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva; MARTINI, Tatiane Aparecida; POSSAMAI, Tamiris. A reforma do ensino médio em Santa Catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. **Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 58-81, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47398/29243>. Acesso em: 4 set. 2021.

SOLER, Colette. **Seminário de leitura de texto ano 2006-2007: seminário A angústia**, de Jacques Lacan. São Paulo: Escuta, 2012.

SPOSITO, Marília P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo M. (orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania / Fundação Perseu Abramo, 2005.

STARNINO, Alexandre; PEREZ, Daniel Omar. Identificação imaginária e o neopentecostalismo à brasileira. **Eleuthería**, v. 6, n. 10, p. 271-285, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/reveleu/article/view/12710/9288>. Acesso em: 8 set. 2021.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data 10/03/2022.

1. Identificação do material bibliográfico: () Tese (x) Dissertação () Trabalho de Conclusão

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autor: Ana Cristina Bernardes

Orientador: Dra. Jane Mery Richter Voigt. Coorientador: _____

Data de Defesa: 22/02/2022

Título: Projeto de Vida e Empreendedorismo: Uma Análise Documental sobre o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense.

Instituição de Defesa: Univille

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral (X) Sim () Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.



Assinatura do autor

Joinville, 10 de março de 2022.

Local/Data