

## PROJETO DE VIDA COMO TENTATIVA DE CONDICIONAMENTO DO FUTURO

### LIFE PROJECT AS AN ATTEMPT TO CONDITION THE FUTURE

### PROYECTO DE VIDA COMO INTENTO DE CONDICIONAR EL FUTURO

Bruno Fernando Castro<sup>1</sup> 0000-0002-8960-8367  
Marinazia Cordeiro Pinto<sup>2</sup> 0000-0001-6880-6658  
Virginia Maria Barcellos<sup>3</sup> 0000-0001-9607-8643

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; brunfernandocastro@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; marinazia@gmail.com

<sup>3</sup> Instituto Superior de Ciências Humanas e Sociais Anísio Teixeira – São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil; contatovirginiamaria@gmail.com

#### RESUMO:

O presente texto discute a inserção do componente curricular Projeto de Vida no Novo Ensino Médio e a sua complexa articulação com as reformas educacionais, o neoliberalismo e o controle curricular. O artigo utiliza a noção derridiana de tradução, como tarefa constitutiva e impossível da linguagem, para argumentar que as políticas educacionais, ao chegarem à escola, são constantemente negociadas e ressignificadas numa contextualização radical que inviabiliza a fixidez de sentidos e a plena implementação de políticas. A hegemonia do sentido de propósito e de empreendedorismo de si na disciplina Projeto de Vida é vista como tentativa de condicionamento e controle do futuro dos jovens ao buscar oferecer uma solução para o futuro amparada em métricas, diagnósticos e avaliações externas, quantificando o aprendizado e o desempenho, homogeneizando ações e desconsiderando as singularidades. Em contrapartida, o estudo defende que a educação é um acontecimento que não se submete ao cálculo e à mensuração, sendo um processo contínuo de alterização e de constituição do sujeito na relação com o outro. Dessa maneira, o currículo precisa considerar os imprevistos e a singularidade, rejeitando a dinâmica do mérito e o projeto de reconhecimento que aniquila a diferença ao tentar formatar as subjetividades dos alunos em modelos ideais. Por fim, propomos pensar políticas de currículos que somem forças onde houver demandas democráticas, como um investimento radical em espaços possíveis para potencializar discursos agonísticos e atuar na invenção de currículos na contextualidade radical de cada rede de ensino, de cada escola, de cada turma, de cada encontro.

**Palavras-chave:** projeto de vida; BNCC; novo ensino médio; condicionalidade; tradução.

#### ABSTRACT:

This text discusses the inclusion of the Life Project curricular component in the new Brazilian secondary education system and its complex interplay with educational reforms, neoliberalism, and curricular control. The article uses Derridean notion of translation, as a constitutive and impossible task of language, to argue that educational policies, upon reaching schools, are constantly negotiated and resignified in a radical contextualization that hinders the fixity of meanings and the full implementation of policies. The hegemony of the sense of purpose and self-entrepreneurship in the Life Project discipline is seen as an attempt to condition and control

young people's future by seeking to offer a solution for the future supported by metrics, diagnoses, and external assessments, quantifying learning and performance, homogenizing actions, and disregarding singularities. In contrast, the study argues that education is an event that is not subject to calculation and measurement, but rather a continuous process of othering and the constitution of the subject in relation to the other. Thus, the curriculum must consider the unexpected and singular, rejecting the dynamics of merit and the recognition project that annihilates difference by attempting to format students' subjectivities into ideal models. Finally, we propose devising curriculum policies that combine forces where there are democratic demands, as a radical investment in potential spaces to empower agonistic discourses and act on the invention of curricula within the radical context of each educational system, each school, each class, each encounter.

**Keywords:** life purpose; BNCC; new high school; conditionality; traduction.

### **RESUMEN:**

Este texto analiza la inclusión del componente curricular del Proyecto de Vida en la Nueva Escuela Secundaria brasileña y su compleja articulación con las reformas educativas, el neoliberalismo y el control curricular. El artículo utiliza la noción derridiana de traducción, como una tarea constitutiva e imposible del lenguaje, para argumentar que las políticas educativas, al llegar a las escuelas, se negocian y resignifican constantemente en una contextualización radical que imposibilita la fijeza de los significados y su plena implementación. La hegemonía del sentido de propósito y el autoemprendimiento en la disciplina del Proyecto de Vida se percibe como un intento de condicionar y controlar el futuro de los jóvenes al buscar ofrecer una solución para el futuro sustentada en métricas, diagnósticos y evaluaciones externas, cuantificando el aprendizaje y el rendimiento, homogeneizando las acciones y desconsiderando las singularidades. En contraste, el estudio argumenta que la educación es un evento que no está sujeto a cálculo ni medición, sino más bien un proceso continuo de alterización y la constitución del sujeto en relación con el otro. Por lo tanto, el currículo debe considerar lo inesperado y singular, rechazando la dinámica del mérito y el proyecto de reconocimiento que aniquila la diferencia al intentar moldear las subjetividades de los estudiantes en modelos ideales. Finalmente, proponemos diseñar políticas curriculares que combinen fuerzas donde existan demandas democráticas, como una inversión radical en espacios potenciales para empoderar discursos agonísticos y actuar en la invención de currículos dentro del contexto radical de cada sistema educativo, cada escuela, cada clase, cada encuentro.

**Palabras clave:** proyecto de vida; BNCC; nueva escuela secundaria; condicionalidad; traducción.

## **Introdução**

A discussão em torno da ideia de Projeto de Vida pode parecer recente, mas a menção à essa ideia já aparecia na Base Nacional Comum Curricular abordada na seção sobre as Competências Gerais. No entanto, foi a partir do chamado Novo Ensino Médio que Projeto de Vida ganha, em alguns estados, contornos e status de componente curricular obrigatório em todos os Itinerários Formativos. Se direcionamos nossa atenção para o contexto escolar, podemos encontrar nas escolas professores precisando assumir turmas a fim de trabalhar esse

componente. Isso se dá em um contexto em que o corpo docente já se encontra desgastado por todo o debate no campo das disciplinas em embates com os Itinerários Formativos e com todas as questões da distribuição da carga horária entre as disciplinas (Lopes, 2019a). Os mesmos professores, por vezes, utilizam os tempos do componente Projeto de Vida para reforço escolar ou preparação para vestibular, justificando com um discurso de ajudar os alunos a dar rumo para a vida deles. Por outro lado, explorando as lacunas que um novo componente curricular traz, o setor privado chega com materiais didáticos e cursos de formação continuada, lucrando principalmente em negócios com as secretarias de educação. Além de vincular Itinerários Formativos a modelos pré-definidos de projeto de vida e à formação para o mundo do trabalho, numa lógica do empreendedorismo de si no qual as relações interpessoais e produções de sentidos são mercantilizadas, em um movimento de tornar os alunos atraentes para que o mercado possa absorvê-los (Brown, 2015).

Elizabeth Macedo (2019) identifica a discussão em torno de uma base curricular centralizada e o foco nas competências como forma de responsabilizar alunos e professores, instituindo uma condicionalidade comparativa responsabilizante que culpabiliza o individual pelo fracasso de políticas públicas. No processo de buscar implementar essas reformas, Macedo (2017) já destacava o fortalecimento de cadeias de demandas conservadoras em espaços de decisão política sobre a educação pública. Com o desenrolar da história, o ultraconservadorismo assume o governo federal, focando principalmente em sua pauta ideológica e deixando em segundo plano o processo de implementação da BNCC (Lopes, 2019b). Isso provocou uma rearticulação política, na qual demandas neoliberais se viram negociando com demandas crítico-progressistas como forma de unir esforços para atuar na educação pública para além do agendamento das pautas conservadoras advindas da base do governo. Com o fim do governo ultraconservador, o que encontramos é um governo formado por uma aliança de frente ampla e com ele novas reformas educacionais entram em pauta. Há uma nova rearticulação de demandas nesse jogo e, ainda assim, afirmamos que todas elas intentam o controle curricular como forma de tentar garantir uma hegemonia de sentidos de currículo e de educação; um controle que exclui a diferença e o incalculável da educação.

### **Traduzindo o Impossível**

Mesmo considerando que os sentidos dos significantes não se fecham, se pensarmos a palavra “projeto”, no que os gramáticos chamam de sentido etimológico, temos que essa palavra tem a semântica de algo planejado e lançado para o futuro, a fim de ser alcançado. Seria pensar

em algo e localizar esse algo lá na frente. Diante desse sentido e do que trouxemos sobre a história, o que pensar, então, sobre o componente Projeto de Vida inserido na última Reforma do Ensino Médio?

Importante destacar que, pela perspectiva de Laclau e Mouffe, as negociações de sentidos atribuídos aos documentos de orientações curriculares se dão antes mesmo de esses documentos serem produzidos, seguem no momento da sua escrita e não cessam durante todo o tempo de circulação desses documentos. Isso ocorre porque a cada vez que o documento é acessado e lido ele é traduzido. A tradução diz respeito a um operador derridiano (Derrida 2000; 2006) que consiste em uma tarefa constitutiva e im-possível da linguagem que abrange não só traduções entre línguas diferentes como traduções dentro de uma mesma língua. Uma atividade que não depende da intencionalidade ou de uma origem garantidora dos sentidos, a tradução faz parte do ser leitor ou ouvinte sempre. Nas palavras de Derrida (2000, p. 13),

[...] a necessidade e a impossibilidade da tradução, a dívida inflexível e impagável [...]. Toda tradução, por vocação “relevante”, ao mesmo tempo reforça, eleva e redime o original por uma operação que transforma e guarda ainda o luto pela origem, tarefa possível/impossível imposta ao tradutor.

Muitas políticas educacionais e políticas curriculares se apresentam como textos prontos passíveis de implementação no contexto escolar. Ainda assim, como a tradução opera e desloca sentidos a toda e cada leitura, esses discursos chegam à escola num processo de constante e inevitável negociação. Isso acontece porque – mas, não apenas por isso – as escolas são constituídas por “fatores situados”, ou seja, por especificidades que moldam essas políticas por meio de limitações e facilitadores (Ball, 2016, p. 38). Nas palavras de Ball (2016, p. 35), “escolas têm histórias específicas, edifícios e infraestruturas, perfis de pessoal, experiências de liderança, situações orçamentais e desafios de ensino e de aprendizagem [...] as exigências do contexto interagem”. As subjetividades de professoras e de professores, de alunas e de alunos são afetadas e afetam esses discursos. Nesse movimento em que os diversos discursos sobre a escola se cruzam não dá para afirmar nenhum tipo de fixidez ou de contenção de sentidos. Tudo que, de alguma forma, chega ou se constitui na escola é lido e traduzido continuamente. É o que Alice Lopes (2015b) chama de contextualização radical, como performatividade relacional para afirmar o argumento de que o currículo é o que se faz contextualmente, como invenção contextual sem fundamentos e sem garantias (Castro, 2024). Trata-se de uma contextualização que é sempre movimento, porque acontece sem nenhum tipo de determinismo ou cálculo, acontece na contingência da relacionalidade.

Ao trazer a noção de contextualização radical, não estamos negando as relações de poder capazes de promover uma estabilização provisória de sentidos. Da mesma forma, afirmamos que não há contingência sem limites, assim como também não há pura objetividade. Sendo assim, como efeito da tradução, políticas oficiais que considerem a contextualização seriam aquelas que considerem a singularidade no encontro entre propostas curriculares e escolas. Nas palavras de Joanildo Burity (2022, p. 32),

Tradução, [...] enquanto articulação, implica um limite e uma abertura. Enquanto esforço de representar e pretensão de fidelidade, a tradução esbarra na singularidade, ou idiomaticidade, do *nome*. Sua intraduzibilidade. Quanto mais pretende espelhar judiciosamente a forma de vida a ser traduzida, a prática da tradução cultural, da articulação cultural debate-se com o limite de fixar sentidos que estão no fluxo e em disputa no próprio “original”. [...] o outro traduzido assume novos lugares para outros e entre outros. Lugares de exposição, lugares de contestação, lugares de deturpação. (grifo do autor)

A tradução opera na política e nos textos independentemente de sujeitos conscientes que decidam empreendê-la. Nenhuma ferramenta de controle tem seus objetivos passíveis de alcançarem plenitude. O que as profissionais e os profissionais da educação, assim como toda a sociedade, empreendem, frente a esses documentos, é um investimento radical, uma hiperpolitização que diz respeito aos constantes embates semânticos, por vezes, contestadores. Esse investimento é radical porque não temos garantias do que virá a ser na educação, nem dos efeitos de cada medida a ser vivenciada de forma singular em cada instituição escolar.

Reafirmamos, com Glenn Savage (2022, p. 8), que “As políticas sofrem formas de mutação, tradução e (re) agenciamento à medida que transitam entre diferentes contextos políticos”. As políticas são contingentes e sua tradução é movida por elementos conectados a fatores contextuais ou simplesmente em função das inúmeras leituras dessas políticas, cujos efeitos não podem ser calculados. Devido a essa contextualidade nas leituras e nos efeitos das políticas, não se pode afirmar que uma política de sucesso em um determinado momento e em uma determinada localidade é passível de ser emprestada e efetivada em outros lugares e momentos com o mesmo sucesso que lhe foi atribuído em sua primeira construção e leitura. O que essas políticas tentam fazer repetir continuamente “é apenas aparentemente a mesma coisa que a aparição anterior. [...] Esse *dejà vu* é [...] imitação piorada do poder anterior [...]. Mas não é mais a mesma coisa: o acontecimento transitou [...]” (Solis. 2019, p. 29).

Sendo assim, discorreremos sobre quais elementos de fantasia (Glynos; Howarth, 2007; Lopes, 2019b) de uma harmonia social plena constituem os fundamentos de aceitação das propostas trazidas por políticas educacionais como as que constituem a Reforma do Ensino

Médio. Nosso objetivo é pensar em que medida esses documentos vêm ao encontro de uma necessidade de fechamento de sentidos a partir de certezas que se propõem a organizar a vida em sociedade. E, nesse caminho, refletimos sobre o quanto um sentido de propósito, mormente para a vida dos estudantes do Ensino Médio, tem se hegemonizado como uma necessidade premente a ser atendida por disciplinas como Projeto de Vida acoplada a uma busca por um empreendedorismo de si.

A escola carrega em seus ombros expectativas sociais sobre um certo potencial de transformar economicamente a vida de uma pessoa e, de forma mais abrangente, mudar os rumos de toda uma nação. Nesse sentido, talvez o que se proponha nos documentos oficiais seja uma estratégia de entrada e saída de alunas e alunos no sistema de educação básica, em que a escola se responsabiliza por devolver esses alunos para a sociedade devidamente preparados para agir como cidadãos e se inserir no mundo do trabalho. Um método que busca a efetividade e trabalha a crença de um planejado “vir a ser” que se corporificou na disciplina “Projeto de Vida” que compõe a grade curricular do novo Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro e em outros Estados do Brasil.

Nas palavras de Alice Lopes (2024, p. 4), temos que “o sintagma *projeto de vida*, à medida que é disseminado, vai incorporando outros sentidos, em uma inter-relação entre mesmidade e diferimento, sendo adiada sua significação plena”. A autora não entende que essa flutuação de sentidos na expressão “projeto de vida” seja causada por equívocos. Ela destaca que os sentidos se dão sempre em movimento por negociações que se dão em meio a relações de poder, em que permanece a tentativa de relacionar currículo com a formação das subjetividades da juventude, na tentativa, segundo Alice Lopes, de “regulação do futuro dos jovens, criando um projeto moral de gerenciamento de suas vidas” (Idem, *Ibidem*).

Na terminologia da Teoria do Discurso, nas palavras de Edison Fernando e Alice Lopes (2024, p. 31-32),

[...]“projeto de vida”, como um significante vazio, não mais representa uma ou a soma de demandas específicas abrigadas sobre a ideia de protagonismo juvenil, não traduz a solução à demanda de um dos objetivos atribuídos ao projeto de vida em específico; mas é visto como uma solução a partir do que lhe é antagônico, ou seja, da noção de que não se deve continuar com o “ensino médio tradicional”, aquele não confere atratividade e protagonismo juvenil, melhoria de desempenho e de rendimento escolar. Sobretudo, não se deve abandonar o propósito de controlar, planejar e estabelecer metas tentando fixar o que não pode ser fixado, frente à imprevisibilidade da vida, à impossibilidade de se saber realmente/essencialmente quem se é, o que se quer, quais sonhos se têm e como fazê-los se realizar.

Podemos relacionar tudo isso ao que Ball (2016, p. 111) já nos trazia em 2016 como

sendo uma política de *delivery*, em que se acredita que a educação é uma engrenagem calculável que, por meio de determinadas medidas em uma ponta, entrega-se um produto específico e definido na outra ponta. Dito de outra forma, diz respeito às tentativas de hegemonizar um discurso produzido externamente – sempre diagnosticando um mal e apresentando sua cura – que chega ao contexto escolar e educacional tentando condicionar a educação e o processo educacional como um passo-a-passo no qual a escola e os professores possibilitariam e garantiriam o sucesso da vida futura dos alunos, comprovável em resultados e cálculos estatísticos. Como se o esperado de uma boa educação fosse o aluno como um projeto calculado, com missão, com visão, com objetivos, a ser lançado pronto para a sociedade, para o mundo do trabalho ou do empreendedorismo. Pensando com Gustavo Oliveira e Silas Moreira, “fica claro aqui a estratégia da política educacional de garantia da força de trabalho que cumpre as demandas sociais sob os parâmetros do Capitalismo” (Moreira; Oliveira, 2019, p. 8). Seria o que Elizabeth Macedo (2018, p. 180) chama de “projetos de reconhecimento” que “apostam na definição *a priori* do que o sujeito escolarizado deve se tornar e isso é uma tentativa de suturar a vulnerabilidade. Mesmo que não o faça (porque nenhuma ação pode fazê-lo), a tentativa em si é ilegítima”. E ainda, com Joanildo Burity (2022, p. 19), destacamos que, para esse “projeto de reconhecimento”, não existe passo a passo, não existe nenhum potencial latente no ser humano pronto para ser desenvolvido na construção de uma pessoa desejável, independente do que se entenda por isso. Nesse sentido, podemos pensar com Laclau o quanto são inseparáveis as subjetividades e suas condições de existência (Laclau, 2011). Dito de outra forma, uma subjetividade é sempre constituída pelas condições contingentes de sua existência.

Entretanto, em um processo de busca por resultado em avaliações externas (PISA, Prova Brasil, SAEB) aplicadas às escolas, investe-se em “ensino estratégico” e “aprendizagem estratégica”, geralmente, com pouco esforço para uma “aprendizagem profunda” (Ball, 2016, p. 122). Essas avaliações fornecem dados para a estruturação de diagnósticos referentes aos aprendizados dos alunos. Defendemos que o uso sistêmico de estatísticas, de avaliações e de diagnósticos, serve tanto como tecnologias de governança ao criar instrumentos para intervenção na educação que, no entendimento de Popkewitz e Lindblad (2016), prometem inclusão e progresso mas seguem operando ao mesmo tempo uma lógica de exclusão e diferenciação. Assim como também identificamos um entendimento de tradução como possibilidade, como transposição de sentidos, como se os dados metodologicamente colhidos e analisado, muitas das vezes através de entidades privadas que financiam pesquisas e produção de materiais, pudessem traduzir os problemas que a educação enfrenta e, assim, trabalhar com

soluções através de orientações e diretrizes apresentadas em políticas curriculares.

## Diagnosticando o Incalculável

Entendemos que as narrativas que surgem a partir de diagnósticos são performativas, no sentido de que não apenas descrevem, mas também generalizam os inúmeros contextos. São performativas também porque correspondem a um “idioma capaz de gerar a realidade que afirma descrever ou encapsular” (Mbembe, 2020, p. 93). Sendo assim, talvez seja importante considerar que, diferente da forma como muitas vezes tendemos a pensar, “por trás de cada estatística e de cada dado e de cada algoritmo, existe, de fato, implícita ou explicitamente, uma hipótese, uma teoria que não diz seu nome” (Mbembe, 2020, p. 93). Os números não são neutros. E se tudo for entendido como calculável, tudo será tido como controlável. Dessa forma, desconsideraríamos o acontecimento, aquilo que não se pode controlar. Nesse caminho, discorreremos sobre a fantasia, quase intocável, de que, por meio de avaliações pontuais, pode-se quantificar o aprendizado de alunas e de alunos e, com essa quantificação, também avaliar o desempenho de professoras e de professores.

Segundo Adriano Negris (2020, p. 57), essas narrativas são possíveis porque “no Neoliberalismo, novos saberes surgem em detrimento de saberes que outrora eram utilizados para a gestão biopolítica da população, tais como a estatística e a demografia. Agora os novos saberes correspondem à nova forma de governamentalidade”. Nesse entendimento, quando aplicada à governamentalidade na educação, utiliza-se a mesma régua para medir alunos, professores e escolas inseridos em contextos diferentes. Privilegia-se itens de avaliação de maneira indiscriminada para todas as escolas; uma atitude que não considera as características específicas de cada situação e que “também não tem se mostrado um instrumento poderoso no sentido de reduzir desigualdades, muitas vezes servindo mesmo para cristalizá-las” (Macedo, 2023). Trata-se de um movimento incessante de diagnosticar problemas e falhas no processo educacional, a fim de se justificar e empreender esforços logísticos e financeiros na busca de uma qualidade que se pretende universal.

Destacamos que esse movimento de hiper valorização de uma quantificação do aprendizado e do diagnóstico das motivações dos estudantes se dá a partir do envolvimento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), - cujos propósitos, desde sua criação em 1960, se definem como fomentar a boa governança estatal e empresarial, o desenvolvimento social e o crescimento econômico por meio de cooperação institucional e política, assim como a utilização de mecanismos de monitoramento - em assuntos relacionados

à educação em seus, atualmente, 30 países membros, e também em 70 países não-membros, como o Brasil. Esse envolvimento com os Sistemas Educacionais por parte de uma entidade como a OCDE, já nos anos 1990, cujas ações estão voltadas para o campo do desenvolvimento econômico, é facilmente naturalizado por uma crença hegemônica de que existe uma relação, diretamente proporcional, entre Educação e desenvolvimento econômico.

Nas palavras de Almerindo Afonso (2013, p. 277)

[...] a ideologia da modernização pode ser um indutor eficaz da adesão incondicional de um número crescente de países a formas de avaliação (aparentemente benévolas) que, depois de homogeneizarem para comparar, acabam por justificar as desigualdades, na base dessa mesma comparação, entre países com estatutos profundamente diferenciados no mesmo sistema mundial.

Nesse sentido, em um contexto de racionalidade neoliberal em que os valores do capital transbordam da economia para todas as áreas da vida das pessoas, incluindo as próprias pessoas, sua cultura, seu entretenimento, sua religião e tudo o mais, a educação também é absorvida pelos parâmetros econômicos. As reformas nos sistemas educacionais de muitos países são efeitos da economicização da vida (Brown, 2015; 2019). Com a globalização, apesar de seus efeitos acontecerem de forma diferente em função das especificidades de cada sociedade, essas reformas se assemelham em seus três grandes componentes – o mercado, a gestão e o desempenho – que se articulam nas políticas educacionais, em discursos que se repetem em seus padrões, perspectivas e prioridades (Ball; Mainardes, 2024). Talvez, a preocupação central seja a de tornar os alunos (e os professores, e todos nós) em cidadãos economicamente úteis, como “homens-pilha”, para os quais a única dimensão, que se propõe como possibilidade de ser, é a dimensão do trabalho, da produção (Mbembe, 2020).

Nessa busca, uma das principais condições, para que o processo de *delivery* tenha êxito, é o acompanhamento e a homogeneização das ações na escola amparada em estatísticas, diagnósticos e materiais “Essas táticas produzem “pressões”, “consciência” e “foco” nos padrões no dia a dia, como uma nova meta-narrativa de *escolaridade como performances* (desempenhos)” (Ball, 2016, p. 111). Nas palavras de Mbembe (2020, p. 92), “uma das exigências do nosso tempo é a de ótimo desempenho e eficiência”. Essa busca que se impõe à escola tenta se efetivar envolvendo cada aluno também em uma busca pessoal por desempenho. É mais do que a força de um *dever ser*. É a força do *poder*, a força do *tu podes*. Trata-se de uma auto coerção muito mais forte do que a coerção que vem imposta pelo outro, como uma forma de responsabilização e auto responsabilização. Como se opor ao que vem de dentro de si mesmo? “Os dispositivos de controle estão cada vez mais interiorizados nos próprios sujeitos”

(Villar, 2022, p. 2). Nesse processo, busca-se treinar as alunas e os alunos à resiliência para que venham a ser pessoas felizes e voltadas para o desempenho como foco principal de suas vidas. Objetiva-se forjar alunas e alunos para que se tornem capital-humano, seres aptos a se moverem em um mercado de trabalho competitivo e em projetos de empreendedorismo, com capacidade de adaptação e competência emocional, capazes de torná-los, acima de tudo, produtivos frente às demandas desse mercado. Wendy Brown (2015) argumenta a racionalidade discursiva neoliberal dissemina o modelo de mercado e configura exaustivamente os seres humanos como *market actors*. Nessas condições, a ideia de ser humano é tomada como capital, para si e para o mercado, incentivando a busca pelo fortalecimento de seu posicionamento, de sua competitividade, de seu valor na sociedade (de mercado), investindo num empreendedorismo de si para inserir-se no *networking* e atrair investidores. Nesse sentido, todos os atores nesse mercado são caracterizados como pequenos capitais (como capitais humanos, mais do que proprietários, trabalhadores ou consumidores). Em meio a um capitalismo financeiro, no qual a competição assume uma importância maior do que a troca, o empreendedorismo de si, o preparar-se para atrair investimento, sempre ocorre em detrimento de outro. A condição vivida por alguém se torna uma questão de mérito do preparo, do autoempreendimento, tornando-o uma melhor escolha em detrimento de outros que não puderam desenvolver uma capitalização de si suficiente para se apresentar na sociedade (de mercado).

Todo esse investimento em conduzir as alunas e os alunos a um bom desempenho pode ser relacionado ao que Foucault (2008) denomina biopolítica, uma tentativa de gestão sobre a vida por meio de estratégias de controle da vida. Nas palavras de Adriano Negris (2020, p. 51),

[...] através de técnicas disciplinares, a biopolítica torna os corpos produtivos [...]. Sob essa perspectiva, o biopoder intervém a partir dos dispositivos de segurança, programados para normalizar e afastar os riscos ou perigos que eventualmente possam prejudicar a “saúde” da população.

Diz respeito a como a racionalidade neoliberal inclui em seus pressupostos o aspecto psicológico dos indivíduos. Nesse contexto, a escola seria, então, o dispositivo capaz de aliar bom desempenho a bom comportamento. Nesse contexto, as tecnologias disciplinares se agenciam às disciplinas de controle (Villar, 2022, p. 2). Uma conexão que parece ter o objetivo de levar as alunas e os alunos a serem capazes de trabalhar sem conflitos, já que se acredita que tudo pode ser projetado e será levado a efeito. Diz respeito a uma espécie de busca de contenção de riscos e imprevistos.

A BNCC reedita, no contexto da educação, a instituição de metas uniformes e projetos

identitários fixos. Seria uma governamentalidade que, em um pensamento foucaultiano, se efetiva em “exercício de poder que consiste em conduzir condutas e em condicionar a probabilidade. Governar, nesse sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros” (Negris, 2020, p. 52). Nesse sentido, entendemos a Reforma do Ensino Médio como uma proposta de reorganização curricular porque define a obrigatoriedade de algumas disciplinas e a não obrigatoriedade de outras. Isso ocorre na configuração dos itinerários formativos, conectados à noção de Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida, pilares dessa Reforma que, paradoxalmente, tentam delimitar a subjetividades dos alunos ao buscar diagnosticar e direcionar suas vidas.

Políticas curriculares que são pensadas para atender a processo de avaliações externas de estudantes e escolas objetivam afirmar que, nos inúmeros diagnósticos, os “dados explicitariam a solução possível de ser alcançada. Por esses mecanismos de medição, constata-se a crise e, mais uma vez, decide-se “controlar as possibilidades de emergência da diferença com a imposição de remédio, de cura para a situação de calamidade social” (Macedo, 2018, p. 169), levando à produção de orientações curriculares para solucionar essa crise.

A busca pelo diagnóstico e controle de tudo que acontece na escola e pelos resultados mensuráveis talvez equivalha a uma busca por algo para além da educação e que, por mais que se apresente dessa maneira, não corresponde à educação porque esta não é passível de controle e mensuração. O processo educativo é, segundo Elizabeth Macedo (2018, p. 180), “um processo de constituir-se sujeito na relação com o outro, um processo sem fim, posto que o outro seguirá nos constituindo sempre. Talvez pudéssemos dizer que nos educamos quando nos “alterizamos” e, como nos “alterizamos” o tempo todo, nos educamos o tempo todo”. A autora também destaca que existem relações de poder que visam impedir essa “alterização”. Nesse sentido, a intervenção política deveria ir de encontro a esses impedimentos, reforçando a “alterização” que acontece na educação. Não que a educação não esteja inserida em uma regra, em uma norma, mas trata-se de entender que a regra é a todo momento assombrada pelas singularidades (Macedo, 2018). São dados que, por mais pormenorizados que sejam, não traduzem a disposição, o ânimo, o envolvimento de professoras/professores e alunas/alunos nessa busca por resultados; dados que não têm o potencial de representar singularidades porque o tempo todo, mesmo que disponha a situação de cada aluna e aluno, sempre parte de padrões externos a estes.

Considerando com Ball (2016, p. 175) que “edifícios escolares podem ser tomados para significar suposições sobre o poder, status e o que significa ser educado”, toda essa dinâmica

do reconhecimento e da padronização é vista na escola em muitos movimentos. Entre esses movimentos, tem-se incentivos por meio de cartazes em que são colocados em destaque alunos que alcançaram os objetivos propostos nos exames e no comportamento, em uma lógica empresarial de “o funcionário do mês”. Na escola, temos os alunos com os melhores desempenhos no bimestre, a melhor turma. Tudo isso em um movimento que se amplia para a busca de ser a melhor escola, marcando a dinâmica do mérito que valoriza um padrão e que, dessa forma, apaga a diferença (Ball, 2016). Não entendemos educação como passível de ser enquadrada nessa dinâmica, porque educação, como acontecimento, não se submete ao cálculo.

Por isso, afirmamos que o currículo precisa considerar os acontecimentos, construído e trabalhado para além de um caráter teleológico com vistas a construir um “sujeito ideal”, como ocorre geralmente com as orientações curriculares centralizadas. Dito de outra forma, um currículo que não tenha como alvo a construção de uma determinada subjetividade, cujos significados são normatizados (Lopes, 2005), em uma dinâmica de reconhecimento; como se existisse um modelo em que os alunos precisam se reconhecer para o qual a escola produza um molde que intencione formatar as subjetividades em uma violência do reconhecimento que não deixa espaço para as diferenças (Macedo, 2017). Ainda com Elizabeth Macedo (2018, p. 178), sobre esse reconhecimento que estabelece padrões de ser,

O reconhecimento que, argumentei, sutura (ou tenta fazê-lo, talvez fosse mais apropriado) essa vulnerabilidade – e aniquila o outro ou a alteridade constitutiva da subjetividade – é o que denominei projeto de reconhecimento. Tentei, com esse termo, me referir às propostas educativas estruturadas em torno de uma teleologia que define como o outro deve ser.

Consideramos que trazer a noção de acontecimento não constitui um desvio quando nos propomos a pensar sobre que proposta é essa trazida pela Novo Ensino Médio que coloca no raio de ação de adolescentes a incumbência de não apenas estudar e tornar visível os resultados de estudos externos executados por grupos de interesse do setor privado (Araujo, 2022). Além disso, esses mesmos adolescentes precisam projetar os seus futuros, aquilo que desejam construir para as próprias vidas por meio de empenho e dedicação. Trata-se de uma decisão de ordenamento do futuro a ser tomada no hoje das suas vidas, na escola, no hoje do Ensino Médio.

Em uma publicação da revista espanhola *Virtualia*, na seção Opinião, Ernesto Laclau (2004, p. 3), em seu texto *Ética do Compromisso Militante*, discorre sobre aproximações e diferenças entre seus escritos e os escritos do filósofo Alan Badiou, no que diz respeito às noções de “Situação” e “Acontecimento”.

O acontecimento é a declaração do vazio, uma ruptura radical com a situação que torna visível o que a situação só pode ocultar. Enquanto o conhecimento é a inscrição do que acontece dentro de categorias objetivas preexistentes, a verdade — a série de implicações derivadas da emergência de um acontecimento — é singular: sua natureza como acontecimento não pode ser submetida a uma regra preexistente. Assim, o acontecimento é incomensurável com a situação; sua ruptura com ela é autenticamente fundacional. Se tentarmos definir sua relação com a situação, só podemos dizer que o acontecimento é uma subtração dela.

Enquanto Badiou, em linhas gerais, afirma que o acontecimento acontece dentro de uma situação calculável e prevista, Laclau discorda apontando a natureza de ruptura do acontecimento, uma ruptura com a situação.

Nesse sentido, Laclau caminha com Derrida quando o filósofo da desconstrução nos diz que o acontecimento “é único, imprevisível, não dominável por qualquer ipseidade nem por qualquer performatividade convencional e consensual” (Derrida, 2009, p. 169). Para Derrida, um evento agendado está já se efetivou e já está neutralizado em sua chegada (*Idem*, p.252). Além de imprevisível, temos que o acontecimento só acontece uma única vez (*idem*, p. 241). Nas palavras de Marcelo Moraes (2020, p. 23), o acontecimento “é trágico porque ele nunca vai acontecer novamente”. Nesse sentido, Derrida (2018, p. 259) afirma que “Aí onde não há esta singularidade absoluta do incalculável e do excepcional, nada nem ninguém, nada de outro chega ou acontece. [...] A incondicionalidade do incalculável dá a pensar o evento”. O acontecimento é o imponderável que chega e desvia o “curso habitual da história (*idem*, p. 29).

## Conclusão

No lugar de enfrentar, de responder às dinâmicas neoliberais e hiper condicionantes, correndo o risco de ter nossos discursos constantemente pautados por essas demandas por uma necessidade dar uma resposta a essas articulações, poderíamos atravessar essa encruzilhada potencializando o agonismo e a hospitalidade. E se fosse possível pensar/atuar para além do agendamento das dinâmicas hipercondicionantes performadas nos discursos sobre a educação e currículo? O caminho poderia ser pensar políticas de currículos que somem, que reúnam forças onde houver demandas democráticas, como um investimento radical em espaços possíveis para potencializar discursos agonísticos (Mouffe, 2015). E atuar na invenção de currículos na contextualidade radical de cada rede de ensino, de cada escola, de cada turma, de cada encontro. Na “prática”, poderíamos operar essa ideia respondendo a essas demandas, como também à BNCC, ou qualquer sentido de currículo que nos atravessasse, com um “e se”, um “como

se” (Derrida, 2003), como um apontamento para um pensar hiperpolitizante. Ainda assim, não se trata de revogar algo ou fazer melhor e sim de responder àquilo que queremos pensar e operar, e se for possível escolher, que sejam respostas que busquem fazer justiça ao outro como uma promessa de abertura ao por vir.

### Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *In: Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 53, p. 267-490, 2013. DOI: 10.1590/S1413-24782013000200007

ARAUJO, Hellen Gregol. **A nova filantropia e a Base Nacional Comum Curricular: a política investigada por redes**. 2022. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson. Tendências atuais dos estudos de Políticas Educacionais. *In: BALL, Stephen John; MAINARDE, Jefferson (Orgs.). Pesquisa em Políticas Educacionais: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2024. p. 11-15.

BALL, Stephen. John; MAGUIRE, Meg; BRAUM, Annette. **Como as escolas fazem políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018.

BROWN, Wendy. **Undoing the demos**: neoliberalism’s stealth revolution. New York: Zone Books, 2015.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática do ocidente. Tradução: Mario Antunes Marino; Eduardo Altheman Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

BURITY, Joanildo. Pensando colonialidade e de(s)colonialidade no estudo da(s) religião(ões). *In: BARBOSA, Francirosy Campos; MOLINA, Ana Maria Ricci; PRADO, Patrícia Simone do; PASQUALIN, Flávia Andrea (Orgs.). Islam, decolonialidade e(m) diálogos plurais*. São Paulo: Ambigrama Editorial, 2022. p. 13-41.

CASTRO, Bruno Fernando. **Professor pode inventar qualquer história?: Hospitalidade e currículo em história**. 2024. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

DERRIDA, Jacques. O que é uma tradução relevante. Tradução: Olivia Niemeyer Santos. **Alfa**. *ALFA: Revista de Linguística*, v. 44, n. 1, p. 13-44, 2001.

DERRIDA, Jacques. **A universidade sem condição**. Tradução: Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2006.

DERRIDA, Jacques. **Vadios**. Tradução: Fernanda Bernardo, Hugo Amaral e Gonçalo Zagalo. Coimbra: Terra Ocre Edições, 2009.

DERRIDA, Jacques. Fé e saber. *In*: DERRIDA, Jacques; VATTIMO, Gianni (Orgs.). **A Religião**: o seminário de Capri. São Paulo: Liberdade, 2018. p. 11-89.

FERNANDO, Edison; LOPES, Alice Casimiro. **Projeto de Vida**: afinal do que estamos falando? Brasília, Distrito Federal, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2024.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. **Logics of critical explanation in social and political theory**. London: Routledge, 2007.

GÓMEZ VILLAR, Antônio. Crise da substância material do mundo e da materialidade social da classe trabalhadora. **Re-visiones**, n. 12, p. 1-7, 2024. DOI: 10.57149/re-visiones.12.1

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. Ética do compromisso militante, **Virtualia: Revista digital de La escuela de La orientación lacaniana**, Ano III, n. 12, p. 2-13, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Ensino médio: criando um projeto moral para gerenciar o futuro dos jovens. **Caderno de Pesquisa**, v. 54, p. 1-21, 2024. DOI: 10.1590/19805314108611

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. *In*: Alice Casimiro Lopes; Daniel de Mendonça. (Orgs.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015. p. 117-147.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019a. DOI: 10.22420/rde.v13i25.963

LOPES, Alice Casimiro. Articulações de Demandas Educativas (Im)Possibilitadas pelo Antagonismo ao “Marxismo Cultural”. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 109, 2019b. DOI: 10.14507/epaa.27.4881

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 507-524, 2017. DOI: /10.1590/ES0101-73302017177445

MACEDO, Elizabeth. A teoria do currículo e o futuro monstro. *In*: Lopes, Alice Casimiro; Siscar, Marcos (Orgs.). **Pensando a política com Derrida**: responsabilidade, tradução, porvir. São Paulo: Cortez, 2018. p. 153-177.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 39-58, 2019. DOI:

10.22420/rde.v13i25.967

MACEDO, Elizabeth. “Se a pesquisa científica quiser se manter relevante, ela precisa romper com o antropocentrismo”. **Ciência & Cultura**, 2025. Disponível em <https://revistacienciaecultura.org.br/?p=4619> . Acesso em: 30/09/2025.

MBEMBE, Achille. **Brutalismo**. Lisboa: Editora Antígona, 2020.

MORAES, Marcelo. **Democracias espectrais: por uma desconstrução da colonialidade**. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2020.

MOREIRA, Gilberto; OLIVEIRA, Gustavo Gilson de. Ser, querer ser, poder ser, “merecer”: educação (não) escolar e subjetividade sob a ótica da teoria pós-estruturalista do discurso. *In: SIMPÓSIO PÓS-ESTRUTURALISMO E TEORIA SOCIAL*, 3., 2019, Pelotas. **Anais...** Pelotas: [s.n.], 2019. p. 1–17. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/legadolacilau/files/2019/07/ARTIGO-Moreira-e-Oliveira.pdf>. Acesso em: 30/09/2025.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. Tradução: Fernanda Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

NEGRIS, Adriano. A política de morte na periferia da governamentalidade neoliberal. **Sapere Aude**, v. 11, n. 21, p. 49-69, 2020. DOI: 10.5752/P.2177-6342.2020v11n21p49-69

POPKEWITZ, Thomas; LINDBLAD, Sverker. A fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 136, p. 727-754, 2016. DOI: 10.1590/ES0101-73302016165508

SAVAGE, Glenn Clifton. O que é agenciamento de políticas? **Práxis Educativa**, v. 17, p. 1-21, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.20018.022

SOLIS, Dirce. Pensamento e espacialidade: os espectros que nos rondam e nos obsidiam. *In: Soliz, Dirce Eleonora Nigro (Org.). Espectros prisionais*. Porto Alegre: UFRGS, 2019.

### **SOBRE O(S)/A(S) AUTOR(ES)/A(AS)**

**Bruno Fernando Castro**. Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor da rede pública de ensino no Rio de Janeiro. Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8954059827943685>

**Marinazia Cordeiro Pinto**. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3958926360945432>

**Virginia Maria Barcellos**. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente do Instituto Superior de Ciências Humanas e Sociais Anísio Teixeira. Pós-Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3506389019482114>

### **Como citar**

CASTRO, Bruno Fernando; PINTO, Marinazia Cordeiro; BARCELLOS, Virginia Maria.

PROJETO DE VIDA: TENTATIVA DE CONDICIONAMENTO DO FUTURO. **Revista Espaço Currículo**, v. 18, n. 3, e76569, 2025. DOI: 10.15687/rec.v13i3.76569.