**Uma leitura discursiva das tentativas de representação do futuro no “Projeto de Vida” para o nível médio**

Juliana Dias Lima[[1]](#footnote-1) (ProPEd/UERJ)

Octavio de Melo Pontes[[2]](#footnote-2) (ProPEd/UERJ)

Alan Souza Taylor de Siqueira[[3]](#footnote-3) (ProPEd/UERJ)

Resumo

Por intermédio da teoria do discurso, este resumo expandido apresenta ponderações à tentativa de fixação de um futuro a partir da proposta defendida no componente curricular Projeto de Vida do Novo Ensino Médio (NEM). Destacamos que o caráter hegemônico do currículo escolar nacional, mediado por parâmetros e orientações, possibilitou a inserção de um componente com o intuito de projeção de futuro para um jovem desconhecido, desconsiderando incertezas e contingências dos espaços/tempos. Portanto, por meio de um aporte pós-estrutural, buscamos ressaltar a impossibilidade de representação plena do futuro e, subsequentemente, do jovem, por meio de um planejamento curricular.

Palavras Chaves: Projeto de Vida; Currículo; Teoria do discurso; Pós-estrutural.

Este trabalho[[4]](#footnote-4)\* reúne pesquisas mais amplas que têm sido desenvolvidas no contexto do Núcleo de Estudos em Currículo, Cultura e Subjetividades (NECSUS-UERJ), sob orientação do professor Dr. Hugo Heleno Camilo Costa. Aqui, centralizamos a discussão nas contribuições da teoria do discurso para o campo do currículo e, mais detidamente, nas abordagens sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa forma, buscamos explorar, neste trabalho, em uma perspectiva discursiva, os sentidos que têm sido dinamizados em torno da ideia de “Projeto de Vida”, sendo este um novo componente curricular trazido pelo documento.

Ao focalizar como cenário político os momentos de luta pela definição da Base Nacional Comum Curricular e sobre este novo componente, cabe ressaltar os múltiplos e incontroláveis desdobramentos e/ou significações articulados, seja pela/para a própria política curricular nacional em questão, mas também para a nomeação do “Projeto de Vida”, assinalando as contingências e precariedades relacionadas à escolha de um dado momento da política. De acordo com a teoria do discurso, não consideramos uma possibilidade integral de entendimento, seja num determinado momento político, de negociação, seja numa significação definitiva.  Dessa forma, ressaltamos a impossibilidade de conter as traduções na política.

Através da Lei n° 13.415/17, responsável pela reforma do Ensino Médio, houve a introdução de Itinerários Formativos (IF) e do Projeto de Vida (PV) no currículo da BNCC. Investindo numa perspectiva discursiva, entende-se que “Projeto de Vida” é apenas um nome em disputa numa arena de múltiplas e incontroláveis produções de sentidos e significações, mobilizadas por processos contextuais de tradução que não podem ser encontrados (CUNHA; COSTA, 2019; CUNHA; RITTER, 2021; LOPES; CUNHA; COSTA, 2013). Logo, o sentido definitivo e/ou significação única, seja o “Projeto de Vida” ou qualquer outra nomeação, está no porvir, sempre a ser alcançado, compreendendo que as contingências e interpretações provisórias são mobilizadas numa relação de incompletude.

A escolha desta política curricular está relacionada à sua hegemonização no campo curricular (LOPES; MACEDO, 2021; MENEZES, 2019), estando para além de mudanças governamentais recentes e assim, de acordo com as respectivas possibilidades, incertezas e mudanças trazidas pelas circunstâncias políticas. Em outras palavras, os discursos acerca de um currículo nacional já são destacados desde a década de 1990, estando presentes, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e nas Orientações Curriculares Nacionais – OCN (BRASIL, 1999; 2006). Nesse sentido, há um aumento da precisão e normatividade ao longo das novas propostas.

No contexto político de prescrição nacional do Novo Ensino Médio (NEM), Fernandes e Lopes (2024) assinalam que a ideia de um projeto de vida para os jovens nesta etapa da educação básica é um dos principais marcadores da reforma. Também chamam a atenção para a existência de particularidades que constituem as diretrizes curriculares referentes a cada estado, mas observam normativas que parecem não se confrontar.

No que diz respeito às normativas do Projeto de Vida, destaca-se sua tentativa de representar um espaço reflexivo sobre o percurso escolar do jovem e de seu futuro diante de três dimensões: pessoal, social e profissional. A construção destas dimensões evidencia-se na definição de projeto de vida disposta na Resolução CNE/CP nº 3/2018 e é replicada, como ponto de partida, na grande maioria dos referenciais curriculares para o novo ensino médio dos estados e do DF (RCEs), conforme apontam Fernandes e Lopes (2024). Ademais, podemos salientar uma profusa representação nos documentos oficiais, caracterizando-se pela ausência de definição por parte da legislação. Conforme abordam Fernandes e Lopes (2024), isso favorece as múltiplas significações que podem ser atribuídas aos significantes “projeto”, “vida” e “projeto de vida”.

Dentre os discursos hegemônicos presentes nas recentes políticas curriculares, entende-se que o Ensino Médio é uma etapa da escolarização afastada das demandas da sociedade, do mundo do trabalho e também dos anseios da juventude. Dessa forma, há uma demanda pelo novo, compreendendo que as argumentações neste cenário político indicam que o atual currículo é ultrapassado e impeditivo para a formação do jovem em um novo cenário produtivo e num mundo globalizado, onde existe a necessidade de novas formas de produção de conhecimento e preparação para o trabalho, vida e cidadania.

Neste sentido, fortalece-se a relevância da BNCC e o ideal reformista presente no NEM, sendo esses os catalisadores para atingir os ideais demarcados, não só pela unificação de um currículo nacional, mas também pelo desenvolvimento de novos objetivos, qualificações e sentidos de qualidade a serem alcançados, junto às demandas dos próprios sujeitos a serem formados. A proposição de um projeto de vida no currículo do Ensino Médio corrobora com essas reivindicações reformistas, tendo aporte na capacidade em que deveria ter de constituir, compreender e preparar os sujeitos/jovens para o futuro (COSTA, 2018).

         Posto isto, a proposição deste novo componente curricular visaria a formação de jovens autônomos, engajados, protagonistas e alinhados com as demandas da atualidade. Contudo, com o aporte pós-estrutural, concordamos que há uma tentativa de sufocar a diferença na representação do futuro do jovem por meio do currículo, ainda que não se consiga fechar e/ou estancar sentidos vindouros de forma plena. Ao planejar o horizonte dos jovens, tensiona-se a questão do sujeito, implicando uma demanda do “vir a ser”, em função de uma expectativa a ser produzida de um determinado tipo de sujeito/jovem. Segundo Macedo (2012), ao definir, de maneira prévia, o que se espera do sujeito já é um ponto que o impede de sê-lo como foi pensado, já que o sujeito que todos devem ser é apenas um projeto dele.

Por meio das dimensões propostas pelo Projeto de Vida, são elas pessoal, social e profissional, pressupõe-se jovens capazes de se reconhecer como sujeitos, levando em consideração suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social (BNCC, 2016). O jovem estaria, ainda, diante de um espaço de reflexão sobre suas interações com o outro, com o mundo, sob perspectiva de valorização da diversidade (BNCC, 2016). Por fim, seria exposto às distintas opções de itinerários formativos que, de modo dialógico com o Projeto de Vida, contribuiria para fazê-lo pensar sobre oportunidades de crescimento para seu presente e futuro (BNCC, 2016).

No entanto, pressupor a preparação do jovem para uma sociedade complexa, dinâmica e fluida, assim como para um futuro de incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais (BNCC, 2016), implica uma expectativa de domínio daquilo que está por vir, de uma alteridade desconhecida. A partir de Derrida (2006), Costa (2018) destaca que as pretensões de formular um currículo que forma para um futuro incerto estaria buscando deter ou aplacar o que é “estranhamente uma toda outra alteridade”, supondo respostas antecipadas pela subjetivação curricular.

Destacamos, portanto, que a discussão aqui pretendida sob perspectiva discursiva visa salientar a impossibilidade de fixação de sentidos, à medida que pressupõe uma representação plena do incerto. Não há controle ou significação daquilo que é provisório e/ou dinâmico, seja na perspectiva de seguimento pelos jovens das orientações curriculares ou do texto político como representação (no sentido de discurso) (LIMA, 2022). Concluímos que não há garantias que o Projeto de Vida, seja via organização disciplinar e/ou transversal, possibilitará a formação e/ou projeção de qualquer expectativa sobre o sujeito. Defendemos isso por termos em conta não ser possível controlar futuros ou juventudes, experiências e/ou formas de interação sob qualquer aspecto a partir de uma reforma ou reorganização curricular.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 30 mai. 2024.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. O conhecimento como resposta curricular à alteridade. Orientadora: Alice Ribeiro Casimiro Lopes. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2018. 223 f.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da expectativa de controle ao currículo como experiência em tradução. Revista Práxis Educacional, v. 15, n. 33, p. 141-163, jul./set. 2019.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Normatividade, desconstrução e justiça: para além do dever ser na Base Nacional Comum da Formação de Professores. CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS, v. 21, p. 1246-1265, 2021.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; RITTER, Cláudia Sales. A experiência como perturbação à prescrição na política curricular. Roteiro, Joaçaba, v. 46, e23890, jan. 2021.

DERRIDA, Jacques. Dar la muerte. Barcelona: Paidós, 2006.

FERNANDES, Édison Flávio; LOPES, Alice Casimiro. Projeto de vida: afinal, de que estamos falando?. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacioanis Anísio Teixeira, 2024. Disponível em: <[Projeto de vida: afinal, de que estamos falando? | Textos para discussão (inep.gov.br)](https://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/6166)>. Acesso em: 20 mai. 2024.

LIMA. Andréia Pereira de. BNCC: Aprendizagens essenciais para quem? A impossibilidade de uma representação plena no social. XI Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias. Rio de Janeiro, de 04 a 07 de julho de 2022.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. Currículo sem Fronteiras, v. 13, p. 392-410, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Apresentação: Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. ROTEIRO, v. 46, p. e27181-9, 2021.

MENEZES, Luís Carlos de. Ensino Médio - etapa conclusiva de uma educação em crise. Estudos Avançados, v. 32, p. 111-118, 2019.

1. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – (ProPEd/UERJ); [↑](#footnote-ref-1)
2. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – (ProPEd/UERJ); [↑](#footnote-ref-2)
3. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – (ProPEd/UERJ). [↑](#footnote-ref-3)
4. \* Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). [↑](#footnote-ref-4)