

REFLEXÕES SOBRE PROJETO DE VIDA NA PRÁTICA DOCENTE DE SOCIOLOGIA

Caroline Peres Couto ¹

RESUMO

O projeto de vida se apresenta como eixo central na proposta do novo ensino médio do século XXI, cujas opções formativas devem ser oferecidas pelas escolas ajustadas as preferências e inclinações dos alunos, de acordo do que planejam e desejam para suas vidas. No tempo regimentar do docente de sociologia e de filosofia tratou-se de acomodar, em boa parte das instituições brasileiras, as práticas desse novo componente. Além de toda problemática que nos tange diretamente no que diz respeito às inversões e possíveis invisibilidades das temáticas críticas essenciais, outras questões se fazem prementes. Como trilhar caminhos emancipadores numa proposta que parece nascer da percepção consensual da vida como algo a ser gerido por meios empresariais? É possível pensar em projetos de vida sem abdicar no meio do caminho da cidadania, da solidariedade e do coletivismo entre a juventude, ainda mais num momento tão grave como esse que passamos de pandemia? Em outras palavras: como pensar criticamente o papel da subjetividade na escola considerando o peso da nova forma de governança contemporânea no qual emerge o neossujeito: um ser ativo, engajado no processo de transformar o desejo e a conduta do outro em seus; imerso num contexto no qual as novas técnicas da empresa pessoal atingem o máximo da alienação ao pretenderem suprimir qualquer sentimento de alienação do processo de obedecer ao desejo do outro, que se manifesta como parte do próprio corpo e consciência?

PROJETO DE VIDA

O projeto de vida se apresenta como eixo central da proposta do novo ensino médio do século XXI, cujas opções formativas devem ser oferecidas, pelas escolas, ajustadas às preferências e inclinações dos alunos e ao que eles planejam e desejam para suas vidas, ou seja, de acordo com o seu projeto de vida. É principalmente por meio da elaboração consciente e ativa das possibilidades de escolha dos alunos em suas ações cotidianas e das trilhas de estudos que se materializa o chamado e tão desejado protagonismo juvenil, central para esse novo projeto. O convite à reflexão profunda sobre o que se é, o que se pretende ser, como agir e como lidar com as relações no mundo, com as frustrações da vida é um campo vastíssimo e que requer muito cuidado e atenção. Analisar o seu contexto de vida presente, saber qual é seu campo de ação individual e o seu poder de alcance podem desencadear sentimentos diversos nos

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj. Doutora em Ciências Sociais, professora concursada pela Seduc-MT. Mulher cis, branca, residente da cidade de Cuiabá – Mato Grosso.

alunos, principalmente na fase da adolescência/juventude, quando muitos conflitos e dores podem ser experimentados por eles, simultaneamente. No tempo regimentar do docente de sociologia e de filosofia tratou-se de acomodar, em boa parte das instituições brasileiras, as práticas de projeto de vida. Em razão disso, cabe a nós, docentes de sociologia, nos apropriarmos, de forma atenta, cuidadosa e crítica, das intencionalidades do projeto de vida e, coletivamente, trocarmos dúvidas, experiências e metodologias que possam favorecer um melhor entendimento e atuação nesse novo desafio curricular.

Mas o que é, afinal, projeto de vida? Projeto de vida é uma metodologia prevista como uma competência a ser atingida pelos alunos, de acordo com as dez competências gerais da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaborada à luz das resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Dcnem) de 2018 (BRASIL, 2018a, 2018b). Para se formular um projeto de vida, de uma forma sintética, se faz necessário incentivar o desenvolvimento da capacidade de gerir e planejar desejos e objetivos individuais, em nossos alunos.

Nas Dcnem, o projeto de vida figura como o segundo princípio que estrutura o ensino médio, logo após o princípio de “formação integral do estudante”, cuja expressão se dá “por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. O projeto de vida, por sua vez, deve se tratar de uma reflexão sobre o trajeto de aprendizagem dentro e fora da escola, considerando a construção integral das “dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (BRASIL, 2018b).

Ainda no que se refere às Dcnem (BRASIL, 2018b), o projeto de vida não estaria desarticulado do primeiro princípio do ensino médio, sendo uma base fundamental para o desenvolvimento integral do aluno, numa proposta educacional interdimensional, capaz de aliar aspectos cognitivos e não cognitivos na busca por uma trajetória escolar que produza significado de impacto na vida do estudante. No art. 27, inciso XXIII, afirma-se que as propostas pedagógicas das unidades escolares devem considerar:

[...] o projeto de vida e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades. (BRASIL, 2018b).

OBJETIVOS

Tendo em vista essas definições oficiais, percebemos a importância considerável do projeto de vida para a trajetória escolar dos estudantes de ensino médio e, justamente em razão disso, a necessidade de haver o máximo de planejamento e cuidado na sua abordagem. Por isso, algumas perguntas tornam-se prementes: se o projeto de vida é uma metodologia, por que tem sido tratado como um componente curricular, na maior parte das escolas? O papel de elaboração do projeto de vida dos alunos deve ser desenvolvido por um professor e não pela escola em conjunto? Não deveria haver algum tipo de acompanhamento desse processo por outros profissionais, como assistentes sociais e psicólogos(as), já que tratamos também de aspectos socioemocionais na elaboração do projeto de vida dos alunos? Como poderemos proteger nossos alunos de distorções em que um ensino focado no projeto de vida pode gerar, assim como já acontece em tantas escolas com o ensino religioso? Como trilhar caminhos libertadores numa proposta que parece nascer da percepção consensual da vida como algo a ser gerido por meios empresariais? É possível pensar em projetos de vida sem abdicar, no meio do caminho, de valores como os de cidadania, solidariedade e coletivismo entre a juventude, ainda mais num momento tão grave como este por que passamos, de pandemia?

Sintetizando, em outras palavras: como pensar criticamente o papel da subjetividade na escola considerando o peso da nova forma de governança, nomeada por Dardot e Laval (2016) como “Governo ‘laciano’”? Nesse modelo, o *neossujeito* torna-se ativo, engajado no processo de transformar o desejo e a conduta do outro em seus; as novas técnicas da *empresa pessoal* atingem o máximo da alienação ao pretenderem suprimir qualquer sentimento de alienação do processo de obedecer ao desejo do outro, que se manifesta como parte do próprio corpo e consciência (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 322).

APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Antes de continuarmos, se faz necessário dizer que escrevo no começo do ano letivo de 2021 e sou professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso (Seduc-MT) desde 2018, ora atuando como professora de sociologia na Escola Estadual André Avelino Ribeiro, localizada no bairro CPA II, na cidade de Cuiabá,

escola essa que tem servido como escola-piloto do novo ensino médio no âmbito daquele município. De acordo com as orientações normativas previstas pela Seduc-MT, os professores de sociologia e a filosofia ficaram encarregados de ministrar, experimentalmente, as aulas de projeto de vida nas turmas de primeiro ano do ensino médio. Com isso, fui orientada a ministrar as aulas de projeto de vida nessas turmas de acordo com três matrizes curriculares de aprofundamento diferentes: 1) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; 2) Matemática e suas Tecnologias e 3) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A elaboração do material e das aulas do primeiro bimestre deste ano ficou completamente sob encargo dos professores, visto que nenhum material, nem mesmo básico, foi distribuído como forma de auxílio para as aulas do conteúdo de projeto de vida. Fomos informados que, no segundo bimestre, chegariam às escolas apostilas produzidas por autores e editoras escolhidos pela Seduc-MT – sem fornecimento de nenhuma informação sobre o que versava tal material. Minha tarefa como professora, nesse período inicial, foi formatar uma apostila com base naquilo que havia lido e pesquisado por conta própria, a respeito do projeto de vida. Minhas principais referências para isso foram os materiais pedagógicos e planos de aula criados pelo Instituto Iungo (2020), voltados para o projeto de vida; e o livro didático *Vivências-projeto de vida* da editora Scipione (2020).

Além das questões apresentadas anteriormente, que me afligiram como professora, em relação à execução do que seria o projeto de vida, pairava sobre a escola uma grande incerteza sobre como se daria o ano de 2021 e quais decisões a Seduc-MT tomaria sem o nosso conhecimento. Havia, por exemplo, a especulação entre os professores de que a Seduc-MT tornaria padrão para o projeto de vida a metodologia do escritor, psiquiatra e teólogo Augusto Cury (2011), muito aplicada em escolas particulares, sobretudo nas religiosas. Esse tipo de possibilidade era bastante perturbadora, não só porque possivelmente reducionista, mas porque reforçaria um papel do educador como mero aplicador de metodologias prontas, pressupondo até mesmo a não necessidade de organização de uma equipe de apoio para melhor lidar com o processo de ensino. Apesar de não ter tido nenhuma confirmação oficial nesse sentido, o fato dos professores comentarem esses rumores entre si, do ponto de vista sociológico, desvela o nível de insegurança, falta de orientação e apoio que estariam sentindo naquele momento. A ausência de referências concretas e materiais didáticos a partir dos

quais discutiríamos nossos planos, emerge indubitavelmente como uma fonte de poder e controle sobre todos os docentes.

Em algumas oportunidades de formação continuada oferecidas pela rede, tive o desprazer de ouvir de professores mediadores que os alunos, no projeto de vida, precisavam aprender que liberdade sem responsabilidade era libertinagem, entre outros julgamentos morais de cunho semelhante. A tomada do projeto de vida como um componente curricular pode muito bem servir aos interesses diretos ou indiretos de mediadores convictos de que se trata de uma oportunidade de moldar comportamentos e evitar aqueles considerados “desviantes” – na definição enviesada e muitas vezes preconceituosa desses mediadores. Diante da crescente onda moralizante que tem tomado o país, todo cuidado é pouco para que o projeto de vida não se torne, nas mãos de alguns, uma cartilha do que é certo e errado sentir, ser ou sonhar.

No texto *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*, José Moran (2017, p. 46) recomenda que, para o projeto de vida, é preciso haver uma “equipe de mentores com perfis complementares para que consigam acompanhar as diversas etapas de cada projeto (diagnóstico, design, implementação, avaliação) e as diferentes visões de mundo dos alunos”. A aprendizagem deve ser personalizada a partir dos desenvolvimentos dos projetos de vida e não o projeto de vida servir ao propósito de se tornado um componente curricular de ordem comportamental. Se seguirmos as orientações teóricas iniciais, muito do trabalho pedagógico deve ser ancorado no projeto de vida e parte considerável do desenrolar de habilidades e competências virá de forma transversal, com base no projeto de vida. Afinal, a personalização do ensino parte do princípio de que nossos alunos não aprendem de formas iguais e que, em razão disso, devemos incentivar e gerenciar os percursos individuais dos alunos.

As instituições mais inovadoras desenham uma política clara de personalização da aprendizagem em torno do projeto de vida do aluno. A personalização encontra seu sentido mais profundo quando cada estudante se conhece melhor e amplia a percepção do seu potencial em todas as dimensões. O projeto de vida é um componente curricular transversal importante, que visa a promover a convergência, de um lado, entre os interesses e paixões de cada aluno e, de outro, entre seus talentos, história e contexto. (MORAN, 2017, p. 45).

Ou seja, o projeto de vida não deve ser tratado como um componente curricular a mais, nem ficar sob encargo de um(a) professor(a), somente. Caso não seja possível a preparação de uma equipe para cuidar do assunto, parece que, em última instância, todos os professores da escola devem estar comprometidos com o projeto de vida,

contribuindo cada um a seu modo para sua formulação e execução. Isso quer dizer que nada adiantará se dispor de um ou dois professores dedicados ao projeto de vida, enquanto o restante dos docentes mantém uma postura antiquada, conteudista e desconectada das identidades dos alunos. Cabe lembrar as antigas e tão atuais premissas de Paulo Freire (2005) sobre a necessidade de contextualização das informações e de consideração das identidades dos indivíduos. O conhecimento prévio do aluno é sempre um material precioso que o professor, na pressa de dar conta do currículo e do calendário escolar, por vezes se esquece de considerar.

A vida cotidiana do aluno não cabe mais ser vista como algo residual do trabalho escolar; seus planos pessoais e suas expectativas de vida, suas visões de mundo devem ser preocupação da escola tão integralmente quanto qualquer outro saber. Intuitivamente, qualquer docente que tenha o desejo de trabalhar de forma mais acolhedora e conectada com os alunos tem a tendência a trabalhar dessa forma, guiando-se por tal consciência.

Sem dúvida alguma, a questão da personalização deve ser considerada diante de uma adaptação da escola como instituição; é preciso mudar a mentalidade dos docentes, sua prática diária, ao mesmo passo que a estrutura de ensino deve fornecer instrumentos e meios necessários à prática da personalização. Não cabe a nós mesmos, docentes, nos culparmos por uma política pedagógica ter funcionado ou não quando, como vimos nesse nosso relato, não nos é dada a possibilidade de discutir, debater e propor de forma democrática e efetiva a implementação do projeto de vida. E, mesmo hipoteticamente, quando isso ocorre, se não há material, recursos, infraestrutura, equipe preparada para tal fim, fica extremamente injusto colocar o(a) professor(a) na posição de executor(a) de multitarefas, numa clara sinalização de abandono e até de penalização, pois sempre é uma questão de tempo para algo dar errado.

Do ponto de vista sociológico, não podemos deixar de lado as nossas críticas quanto ao caráter extremamente estressante da modernidade do neoliberalismo, estresse esse imposto como naturalizado à infância e à juventude. Aos jovens, por exemplo, foi passada a tarefa de proteger o planeta Terra de todas as degradações humanas que vêm sendo acumuladas ao longo dos últimos séculos. Eles devem lidar, desde pequenos, com questões referentes ao descarte adequado do lixo, ao uso racional dos recursos; reconhecer todos os danos que à Terra foram causados; e, quem sabe, ganhar um prêmio de jovem cientista com uma proposta de solução ambiental que poderia ter sido

desenvolvida pela geração de seus pais, se houvesse boa vontade e menos ganância na sociedade em que viveram.

A propalada necessidade de flexibilização dos currículos, sobretudo no ensino médio, atende supostamente a uma preocupação com o futuro que se baseia em estimativas, por exemplo, de que 85% das profissões que existirão em 2030 ainda não foram criadas (PÓS-GRADUAÇÃO, [20--]). Logo, estaremos formando alunos para um mundo volátil e mais líquido do que nunca, que exigirá deles adaptabilidade e criatividade individual. Certamente não por um acaso, estamos já vivendo a era dos influenciadores digitais, com a sua cultura de recomendação de consumo (SOUZA, 2019), assim como dos *coachings*, treinadores que alegam ensinar de tudo, desde a liderar como a emagrecer, a superar a ansiedade, a conquistar um par amoroso...

Essa pressão produtiva parece recair mais facilmente sobre os jovens, seduzidos pelos perfis midiáticos que os convidam a serem os futuros líderes e fonte inesgotável de criação de seu próprio futuro. Tudo seria uma questão de pensar positivo e ter controle da sua própria vida.

O filósofo Pierre Dardot e o sociólogo Christian Laval nos recordam aquilo de que não deveríamos jamais nos esquecer: o neoliberalismo, antes mesmo de uma ideologia ou uma política econômica, é basicamente uma racionalidade, isto é, uma estrutura que organiza tanto a ação dos governantes, como também a conduta dos governados (DARDOT; LAVAL, 2016). Essa racionalidade atua como generalizadora da “concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 15). Como consequência dessa racionalidade, nos parece extremamente natural que, dada a tal conjuntura anteriormente apresentada, que a escola se apresse a, por exemplo, associar projeto de vida a empreendedorismo e gestão. Afora a necessidade notória dos alunos de precisarem aprender sobre organização do tempo para seus estudos e planejamento de seus interesses, cabe-nos questionar se uma agenda voltada a empreendedorismo e administração prepara, de fato, os alunos para a vida que os espera; e se o faz de uma forma crítica ou acrítica.

Em uma situação de calamidade sanitária mundial tal como a que vivemos é que nos damos conta do quanto o coletivo nos é imprescindível. Com um olhar desacreditado, passamos a testemunhar uma série de horrores causados por falta de solidariedade, de cidadania, de empatia e de humanitarismo, preceitos que são apregoados pelo próprio projeto de vida. No mínimo, pode-se dizer que a importância

da saúde pública coletiva e dos direitos humanos consiste em uma temática que carece presidir os projetos educacionais de formação das próximas gerações.

Dardot e Laval (2016) insistem que, na contemporaneidade, o regime de concorrência ao qual os indivíduos foram submetidos tornou a ação coletiva cada vez mais difícil, em todos os níveis.

As formas de gestão na empresa, o desemprego e a precariedade, a dívida e a avaliação, são poderosas alavancas de concorrência interindividual e definem novos modos de subjetivação. A polarização entre os que desistem e os que são bem-sucedidos mina a solidariedade e a cidadania. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 9).

O convite a pensar a estrutura mais profunda do neoliberalismo, por parte de Dardot e Laval (2016), leva a não focarmos meramente no que essa racionalidade destrói, mas nos seus aspectos positivos, no sentido do que constrói e que nos permitiu chegar até o ponto onde estamos. As formas de nossa existência, como somos, nos comportamos, nos relacionamos uns com os outros são forjadas por essa racionalidade.

Os autores nos incitam a pensar em como a racionalidade neoliberal causou o emergir de uma nova forma de subjetividade, que afeta em definitivo a própria economia psíquica. Para tanto, tecem um longo apanhado histórico das formas de governança e suas relações com princípios do liberalismo e, posteriormente, do neoliberalismo. Interessa-nos salientar a consolidação do homem moderno como participante voluntário da contratualização, nova medida de todas as relações humanas, que instaura uma sensação de maior liberdade do indivíduo. Essa sensação de liberdade faz o indivíduo notar a sociedade como “[...] um conjunto de relações de associação entre pessoas dotadas de direitos sagrados. Esse é o cerne do que se convencionou chamar ‘individualismo’ moderno” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 319).

A necessidade de retomar historicamente esse processo parece pertinente, para Dardot e Laval (2016), para que possamos observar não passagens bruscas da história, mas uma certa sua continuidade, no que retomam Foucault (2010) em sua abordagem sobre o dispositivo da eficácia: as formas de governança não versam mais, na contemporaneidade, sobre adestramento dos corpos ou gestão das mentes; doravante se penetra no pensamento, se educa, se orienta, se estimula como elaborar esse pensamento. O poder é uma *legislação indireta*, destinada a conduzir interesses. Postula a liberdade de escolha; estimula o indivíduo a construir, na prática, essa liberdade. Os homens são conduzidos por *mão invisível*, fazendo escolhas que são proveitosas a todos e a cada um (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 320).

Por trás dessa representação encontra-se não tanto um grande engenheiro, como no modelo do grande Relojoeiro, mas uma máquina que funciona idealmente por si só e encontra em cada sujeito uma engrenagem pronta a responder às necessidades de arranjo do conjunto. Contudo, é preciso fabricar e manter essa engrenagem. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 320).

No fim do século XX, em uma continuidade lógica, porém em uma constante adaptação às novas contingências, emerge na literatura da neogestão a relevância do chamado *fator humano*: uma readequação do poder, que aloca o sujeito na condição de um ser engajado e participante no seu próprio processo de atividade profissional. Dardot e Laval (2016) estão convencidos do êxito dessa reorganização da sociedade em torno de redes de sanções, estímulos e comprometimentos que implicam, necessariamente, um devir-outro dos sujeitos, um funcionamento psíquico de um novo tipo, que os autores nomeiam de *sujeito liberal* ou *neossujeito*.

O alvo do poder passa a ser então a propalada vontade de realização pessoal do sujeito, com o tratamento de sua motivação, a sua promoção a *colaborador* das empresas, a gestão do seu desejo de levar a sério seus projetos de empreendedor de si mesmo. “O ser desejante não é apenas o ponto de aplicação desse poder; ele é o substituto dos dispositivos de direção das condutas.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 322). O que se tem, por efeito dessa produção psíquica, é o sujeito trabalhando para uma empresa como se trabalhasse para si mesmo; e uma aproximação empresa/sujeito como se ambos tomassem parte de um aparato solidário, participativo, distanciando qualquer sombra de sentimento de alienação do indivíduo para com o seu trabalho. Pois que a sua ordem de trabalho é vinda do seu próprio desejo; o seu comando é interno, para o qual a resistência não aparece como uma opção. Em suma, os autores dizem que o poder atual é o *outro do sujeito* (DARDOT; LAVAL, 2016).

O discurso de se tornar um sujeito bem-sucedido abre caminho para que ele siga passos de como ser guiado, estimulado, formado e empoderado para cumprir a sua própria missão, os seus próprios objetivos. Tendo seus objetivos descobertos depois de uma introspecção supostamente apurada, o sujeito se conduz a uma competição social para se mostrar como vencedor de si e, convencido de seu poder de autogestão, se expõe a riscos cada vez maiores e assume individualmente a responsabilidade por eventuais fracassos.

Os riscos assumidos pelo sujeito – cada vez mais afastado da categoria de trabalhador – permite que essas técnicas de governo imponham de forma mais brutal a

violência social típica do capitalismo: “a tendência a transformar o trabalhador em uma simples mercadoria.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 323).

A corrosão progressiva dos direitos ligados ao status de trabalhador, a insegurança instilada pouco a pouco em todos os assalariados pelas “novas formas de emprego” precárias, provisórias e temporárias, as facilidades cada vez maiores para demitir e a diminuição do poder de compra até o empobrecimento de frações inteiras das classes populares são elementos que produziram um aumento considerável do grau de dependência dos trabalhadores com relação aos empregadores. Foi esse contexto de *medo social* que facilitou a implantação da neogestão nas empresas. Nesse sentido, a “naturalização” do risco no discurso neoliberal e a exposição cada vez mais direta dos assalariados às flutuações do mercado, pela diminuição das proteções e das solidariedades coletivas, são apenas duas faces de uma mesma moeda. Transferindo os riscos para os assalariados, produzindo o aumento da sensação de risco, as empresas puderam exigir deles disponibilidade e comprometimento muito maiores. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 323-324).

O contexto de medo social diante da falta de garantias básicas para o trabalhador permitiu uma modelagem outra de sua psique, capaz de suportar e naturalizar condições aviltantes ao mesmo passo que esse próprio comportamento propicia que tais condições se tornem mais frequentes em sua vida. A grande novidade desse momento, nos relatam Dardot e Laval (2016), é a própria reação em cadeia que se põe em movimento, com o empreendedorismo abrindo frentes ditas inovadoras, numa “lógica de processo autorrealizador”, impulsionando que os sujeitos “[...] se adaptem subjetivamente às condições cada vez mais duras que eles mesmos produziram” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 324).

ENCAMINHAMENTOS FUTUROS

Frente às questões sociológicas levantadas, convocando uma reflexão aprofundada sobre essa modelagem da psique do neossujeito contemporâneo, urge a reflexão do docente também como sujeito operante dessa racionalidade, responsável por assumir tarefas, riscos e desafios que, muitas vezes, se sobrepõem às suas forças, em grande medida. É ponto pacífico que o ser humano é capaz de promover sua própria aprendizagem com muito mais proveito quando se beneficia de um bem-estar emocional. Considerando que a maioria dos alunos de escola pública não possui nenhum tipo de acompanhamento psicológico gratuito, como assegurar que professores formados em outros ramos poderão oferecer uma formação integral ao estudante, dando ênfase a aspectos socioemocionais?

Mesmo reconhecendo a urgente necessidade de busca de resolução de conflitos e de incentivo à empatia e à solidariedade no ambiente escolar, a produção dessas atmosferas amistosas e de diálogo não parece ser possível de ser de todo resolvida se não forem trabalhadas, em paralelo, prováveis hostilidades que não surgiram no seio escolar e não conseguirão ser apaziguadas com 15 minutos de diálogo com uma turma ou um(a) aluno(a) em particular. Violências domésticas, desamparo, rejeição são realidades emocionais que muitos alunos e alunas podem vivenciar e que dificilmente um(a) docente terá capacidade de contornar na elaboração de um projeto de vida que trabalhe aspectos socioemocionais. Mesmo se assim o fosse, todo(a) psicólogo(a) que clínica tem, por necessidade, acompanhamento de outro(a) psicólogo(a), justamente por se reconhecer o fardo de lidar com tantas dores e sentimentos tão diferentes, das outras pessoas.

Contudo, o projeto de vida e muitos elementos do novo ensino médio possuem aspectos positivos que o(a) docente deve saber incorporar em suas práticas. Para que esse processo seja completado de forma satisfatória, cabe não perder de vista dois elementos políticos centrais. O primeiro é voltado à perspectiva pedagógica crítica de Paulo Freire (2005), pela qual as pessoas devem ser incluídas como atores do fazer político. Para realizar tal tarefa, nos lembra Fernandes (2019), é preciso fortalecer a agência do indivíduo, superando a dicotomia (artificial) do ensino tradicional, entre o(a) professor(a) que sabe e transmite o conteúdo e o(a) aluno(a) que o recebe.

A perspectiva pedagógica crítica estabelece que a práxis é a humanização e que a humanização só pode ocorrer na práxis [...]. Os seres humanos apenas afirmam sua capacidade progressiva quando transformam consciência e realidade concomitantemente. (FERNANDES, 2019, p. 60).

A pedagogia que permite ao(à) aluno(a) obter o protagonismo de seu processo de aprendizagem tem por finalidade última a práxis, que nada mais é que a “coincidência entre a atividade humana e a mudança da realidade” (FERNANDES, 2019, p.60). A autocapacitação dos alunos proporciona que eles mesmos reflitam sobre a realidade em que vivem, anseiem por mudanças e, por fim, se emancipem das opressões que os assolam. Enquanto que esse primeiro ponto pode, em certa medida, se encaixar minimamente nas demandas do novo projeto educacional, fica a dúvida em relação ao segundo elemento, que o(a) docente também não deve perder de vista.

O segundo elemento político que nos parece basilar para o processo de ensino-aprendizagem no novo ensino médio ser realizado de forma satisfatória é a atenção

dispensada a outro traço da racionalidade de governança neoliberal: a pós-política. De acordo com Fernandes (2019, p. 94), a pós-política emerge com mais força no Brasil em 2016 e se trata de um “modo de despolitização que descola a realidade material dos projetos e conflitos políticos da sociedade sob a ideia de que tudo é uma questão de gestão e ética”. A pós-política, como se deve imaginar, é uma farsa altamente ideológica, que serve para legitimar posições conservadoras e esvaziar discussões sobre relações sociais antagônicas e como superá-las, essas geralmente uma pauta com viés político de esquerda. Ao contrário disso, na visão da pós-política, expor antagonismos sociais e propor-lhes soluções significaria propor intervenções artificiais a problemas que podem ser facilmente contornados por uma gestão ética das instituições.

Em outro contexto, já discutimos sobre como as ditas *boas práticas de governança*, no setor cultural no Rio de Janeiro, apregoavam a boa gestão e o respeito à burocracia como regra central, enquanto realizavam uma tentativa de apagar quaisquer expressões políticas (partidárias ou não) de grupos culturais de rua (COUTO, 2019). Como se sabe que não existe nenhum espaço humano apolítico, logo, a política governamental praticada era silenciar qualquer significado político que fosse do outro, como se o assunto política fosse totalmente superado por uma gestão de eficiência. Essa perspectiva, que é integralmente política, se alinha ao que chamamos de *discurso de fukuyamização*, advindo do nome do filósofo Yoshihiro Francis Fukuyama (1992), autor do livro *O fim da história e o último homem*, no qual defendia que a queda do socialismo e o triunfo do capitalismo nos conduziriam a uma “eternização e universalização como ordem política global”, convertendo o sistema capitalista num verdadeiro dogma. Só haveria, portanto, uma forma única e possível de fazer política, irreversível e inquestionável (FERNANDES, 2019, p. 160).

Os tentáculos da pós-política na educação estão claramente expostos em boa parte do material formativo docente, com o apelo maior à qualidade educacional como sinônimo de boa gestão do que no sentido emancipatório e político do fazer educativo. Dessa forma, é preciso fazer a crítica da moldagem das subjetividades do(a) próprio(a) docente, nesse processo, para serem produtor(a) de conteúdo, de estratégias e de caminhos sem nenhum vínculo com a práxis e a humanização dos discentes, tarefa essa, sim, política, e que deve ser assumida como tal. Se quisermos que os nossos alunos sonhem e criem outras realidades, é preciso então reconhecer as tantas outras realidades

de fato possíveis para elaboração de um projeto de vida e não somente as que são oferecidas pelo roteiro neoliberal.

Cabe, para finalizar, mais um relato que vai ao encontro dessa reflexão teórica que apresentamos. Como afirmamos anteriormente, utilizamos como material de apoio para a criação das apostilas de projeto de vida do primeiro bimestre o material que encontramos no *site* do Instituto Iungo. Entre os materiais, havia a proposta de uma aula que tinha por título *Histórias de vida e trabalho*, na qual a proposta era de os alunos entrevistarem uma pessoa adulta de sua convivência, atividade que propus a meus alunos após uma série de reflexões que fizemos sobre como projeto(s) de vida poderia(m) estar(em) contido(s) nas trajetórias desses indivíduos. *A posteriori*, produzimos um roteiro de perguntas para saber, por exemplo, se essa pessoa teria tido um projeto de vida quando jovem; se os seus estudos influenciaram no trabalho que elas exercem; quais empregos tiveram; quais trabalhos gostariam de fazer; se se sentem reconhecidas e valorizadas no seu trabalho; se já sofreram algum tipo de violência, entre outras possibilidades de perguntas.

A culminância dessa proposta foi extremamente produtiva, permitindo que os alunos elencassem assuntos de interesse que surgiram em suas entrevistas e que foram abordados na aula seguinte, de forma organizada, como: assédio moral; direitos básicos dos trabalhadores; projeto Jovem Aprendiz; diferença entre trabalhador com carteira de trabalho assinada, trabalhador autônomo e trabalhador pessoa jurídica (e por conseguinte fenômenos como pejetização, uberização e precarização do trabalho); Reforma Trabalhista de 2017 (BRASIL, 2017) etc. Cabe salientar que muitos alunos avaliaram positivamente o desnudamento, pelas entrevistas, de toda essa temática, pois se sentiram discutindo as “coisas do mundo do trabalho”, coisas com as quais vão ter que conviver e, por tanto, saber. É muito estimulante perceber como os alunos demonstraram tanto interesse em discutir coisas da vida real, em se formarem como cidadãos e em se prepararem para o mundo do trabalho.

Aproximadamente uma semana depois da culminância desse trabalho, tive a oportunidade de expor, em uma reunião de orientação *on-line* promovida pela Seduc-MT, como estava sendo o meu trabalho, que também contava com professores de outras escolas-piloto, que estavam na mesma situação experimental que nós professores da escola em que trabalho. Conforme fui relatando os fatos anteriormente mencionados, muitos professores se entusiasmaram e deram os parabéns pelo trabalho. Ao final,

porém, uma assessora pedagógica da Seduc-MT, cuja missão seria nos orientar e formar para o novo ensino médio, me “alertou” que é assim mesmo, que a gente vai aprendendo aos poucos; mas que o projeto de vida seria, segundo ela, mais voltado para propor, por exemplo, aos alunos produzirem vídeos motivacionais para aqueles que estão faltando às aulas; organizar arrecadação de cestas básicas; ou, por exemplo, conscientizar sobre a necessidade de se cuidar dos animais em situação de rua. Apesar de não refutar a ideia de que tais propostas podem se encaixar em um projeto de vida como iniciativas pontuais, chamou-me a atenção o fato de que tais recomendações fossem apresentadas como soluções mais interessantes ou mais adequadas ao projeto de vida do que a que eu tinha executado junto com os meus alunos, e que aproveitou e até se orientou pelo conhecimento e pelos interesses que eles manifestaram.

Inegavelmente frustrada, conquanto não deixei de refletir sobre a questão e a urgência de nós, docentes de sociologia, não deixarmos passar a discussão crítica sobre essa modelagem da psique que transforma a nós e aos nossos alunos em neossujeitos; e sobre o esvaziamento das práticas docentes pela pós-política.

Como argumentado, o projeto de vida como metodologia deve ter uma finalidade emancipatória para os nossos estudantes, focada na práxis, na qual a tomada de consciência crítica da realidade e a atuação no mundo sejam simultâneas. Não obstante, o enquadramento acrítico da racionalidade neoliberal tende a nos emperrar num campo educacional voltado a atender em prioridade as “boas práticas” escolares – sejam elas quais são – sem avaliar com profundidade os aspectos psíquicos, sociais, econômicos que estão de fato em jogo no mundo concreto e simbólico quando nos propomos em trabalhar a metodologia projeto de vida em sala de aula e quais são os impactos futuros desse tipo de condução para o futuro da educação.

REFERÊNCIAS

ALCHORNE, Isabella, CARVALHO, Sofia. **Vivências: Projeto de vida**. Único. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

_____. Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 2021. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm>. Acesso em: 5 abr. 2021.

_____. Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 nov. 2018b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622>. Acesso em: 2 fev. 2021.

COUTO, C. P. **Entra cultura, sai política**: práticas de boa governança na gestão das manifestações de rua por parte do Porto Maravilha. 2019. 318 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CURY, Augusto. **Gestão da Emoção**: Técnicas de Coaching Emocional para Gerenciar a Ansiedade, Melhorar o Desempenho Pessoal e Profissional e Conquistar uma Mente livre e Criativa. Benvirá. 2011

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

FERNANDES, S. **Sintomas mórbidos**: a encruzilhada da esquerda brasileira. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, Hubert L., RABINOW, Paul. Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FUKUYAMA, F. **O fim da História e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

INSTITUTO Iungo. Projetos de Vida, Ensino Médio. Materiais Pedagógicos. Disponível em: <https://iungo.org.br/series-tematicas/projetos-de-vida/?categoria_planos=ensino-medio#planos> Acesso em: 18 fev. 21.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L & MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

PÓS-GRADUAÇÃO prepara também para o futuro. **Estadão**, [20--]. Disponível em: <<http://especiais.estadao.com.br/mackenzie/pos-graduacao-prepara-tambem-para-o-futuro/>> Acesso em: 2 fev. 2021.

SOUZA, Veronica Laveli de. **Digital influencers**: um estudo sociológico sobre o empreendedorismo digital e a cultura da recomendação. 2019. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11590>>. Acesso em: 2 fev. 2021.