

SENTIDOS DE PROJETO DE VIDA NAS REFORMAS CURRICULARES: DA PARTICIPAÇÃO SOCIAL AO CONSUMO

Maria Aparecida Lima dos Santos

Docente da Faculdade de Educação da UFMS e líder do GEPEH/UFMS Email: maria.lima-santos@ufms.br

Gresiel Ramos de Carvalho Souza

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEMat/UFMS) e membro do GEPEH Email: grrhjearsi@gmail.com

Márcia Bortoli Uliana

Docente da Rede de ensino da Secretaria Estadual de Educação (SED/MS) e membro do GEPEH Email: marcinhauliana@gmail.com

INTRODUÇÃO

A chamada Reforma do Ensino Médio, instituída pela lei 13.415/2017, incidiu na reformulação dessa etapa da escolaridade com a implantação do Tempo Integral associada a uma reforma curricular. No exame do que vem sendo proposto no processo de implementação da Reforma, chamou-nos a atenção os diferentes sentidos que o significante *Projeto de Vida* foi ganhando nos documentos curriculares e em textos legais que subsidiam as diferentes políticas educacionais, chegando ao ponto de ser instituído como componente curricular e tornar-se indutor de produção de materiais e de reorganização curricular.

Ao nosso ver, abordados como espaços de poder, os documentos curriculares e legais funcionam como um sistema de significações em que os sentidos são produzidos pelos sujeitos (LOPES; MACEDO, 2011) e, como fruto de políticas públicas que constituem um movimento institucional na busca de viabilizar um discurso oficial sobre educação, projetam identidades pedagógicas e orientam a produção do conhecimento oficial (LOPES, 2002), além de incidirem na produção e extinção de disciplinas escolares. Nessa

comunicação, objetivando destacar os contextos de influência (BALL, 2014; MAINARDES, 2006) de organizações internacionais e do setor privado na educação, apresentaremos um excerto da investigação que vem sendo desenvolvida por nossa equipe.

UM PROJETO DE VIDA PARA O CONSUMO

Nossa pesquisa de caráter documental (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2006); e de abordagem qualitativa (GEDHIN; FRANCO, 2011) recaiu sobre uma série de fontes documentais, dentre elas destacamos o Relatório da Conferência Mundial de Educação promovida pela UNESCO (2003), tendo em vista que esse é um dos principais organismos preocupados em estabelecer diretrizes para a Reforma do Ensino Médio (SILVEIRA, 2022).

Nele, vemos apresentados o que é nomeado como “novas divisões básicas para a organização do currículo” (UNESCO, 2003, p. 23), contextualizado no trecho inserido no quadro 1.

Quadro 1 – Trecho do Relatório Final da Reunião Internacional de Especialistas em Beijing.
<p>O recente balanço educacional do Estado australiano de Queensland (Education Queensland, 2001) provocou a criação de quatro novas divisões básicas para a organização do currículo: tipo de vida e futuros sociais (quem sou e para onde vou?); capacidades múltiplas de leitura e de utilização dos meios de comunicação (como entendo o mundo e me comunico com ele?); cidadania ativa (quais são os meus direitos e responsabilidades nas comunidades, culturas e economias?); finalmente, ambiente e tecnologias (como descrevo, analiso e moldo o mundo à minha volta?)</p>
<p>Fonte: UNESCO, 2003, p. 23, grifos nossos.</p>

Na primeira divisão apresentada, temos “tipo de vida e futuros sociais (quem sou e para onde vou?)”, na qual encontramos um indício da ideia de *projetar a vida* que pode estar na raiz do que, mais tarde, ao longo do processo de flutuação de sentidos no interior das políticas, se tornará o que será chamado de *projeto de vida*. A referência também aparece associada às outras três divisões nomeadas pelo documento, e destacamos a terceira – “cidadania ativa” –, que é acompanhada das perguntas: “quais são os meus direitos e responsabilidades nas comunidades, culturas e economias?”. Observamos que

essas indagações são unidirecionais: as perguntas indicam a necessidade de se conhecer os direitos e as responsabilidades. O sentido de *cidadania ativa* é posicionado na narrativa em associação a *comunidades, culturas e economias*. Ou seja, a cidadania não está só relacionada às dimensões filosóficas (um *Eu* inserido em uma comunidade) ou culturais, mas também a uma estrutura econômica, configurando-se o significante *cidadania* como um híbrido que concilia esses princípios não por uma definição, mas por uma estratégia discursiva de tradução que se corporifica nas questões que são apresentadas. Sem contexto e sem fundamentos claros, temos aqui a instituição de um significante reposicionado, tornado vazio, que, na busca por hegemonia, aproxima sentidos outros de um significante amplamente utilizado em nossa sociedade.

A respeito de como o significante *cidadania* tem circulado nas políticas educacionais, Macedo (2008) aponta que o discurso de formação para a cidadania é “um híbrido de muitas posições, desde discursos marxistas ligados a Freire e à pedagogia histórico-crítica até acepções vinculadas aos princípios republicanos e a ideias de democracia expressos pela promessa Iluminista” (MACEDO, 2008, p. 92).

Ao abordar o currículo como prática discursiva (e política), exacerbam-se questões que remetem aos atores que se enfrentam na arena das políticas educacionais e que vêm procurando, ao longo dos anos, implantar projetos através da constituição de consensos. Na medida em que cidadania aparece no documento em tela em um contexto no qual a narrativa progride (de *projeto de vida*, passando por *conhecer/cognição* e por *apropriar-se de uma técnica*) para chegar no sentido de *cidadania ativa*, todos compreendidos como *básicos*, portanto, basilares de um projeto curricular, pode-se conjecturar que estamos diante de alguns dos fundamentos das novas “gramáticas políticas e pedagógicas” relacionadas ao currículo escolar e às práticas docentes (SILVA, 2016, p. 679 apud SILVEIRA, 2022, p. 07) que se pretende implantar no sistema público de ensino.

Ao abordar o processo através do qual países latino-americanos deixam de ser colônias, tornando-se independentes politicamente, mas subordinando-se ao poder econômico estadunidense, Canclini (2015) afirma que “o que, em

seguida, e durante algum tempo tornou-se subordinação ao imperialismo norte-americano surgiu como um processo de reordenação em uma posição periférica e dependente dentro de um sistema mundial de intercâmbios desiguais disseminados” (CANCLINI, 2015, p. 13).

Canclini destaca que essa mudança de relação de dependência significou uma “passagem de um exercício sociopolítico para uma submissão socioeconômica: por meio da relação com a Europa, nós, latino-americanos, aprendemos a ser cidadãos, enquanto os vínculos preferenciais com os Estados Unidos nos reduziram a consumidores” (CANCLINI, 2015, p. 13). Acrescenta a esse processo os elementos específicos da conformação que as democracias assumem na contemporaneidade apontando que “a intensificação das relações econômicas e culturais com os Estados Unidos impulsiona um modelo de sociedade no qual muitas funções do Estado desaparecem ou são assumidas por corporações privadas, e a participação social é organizada mais através do consumo do que mediante o exercício da cidadania” (CANCLINI, 2015, p. 13).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que o exercício de análise dos sentidos que circulam nas políticas educacionais hodiernas possa dar visibilidade aos processos de instituição dessas novas gramáticas políticas e pedagógicas que estão na raiz de projetos de privatização da educação pública, implicando em uma hegemonização que pode resultar em ingerências, como a de produção de disciplinas voltadas à conformação do cidadão consumidor, a exemplo da chamada de *Projeto de Vida*.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. *Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional*. BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2014.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2015.

GHEDIN, Evandro & FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MACEDO, Elizabeth. *Que queremos dizer com educação para a cidadania?* In: LOPES, Alice Casimiro; LOPES, Amélia; LEITE, Carlinda; MACEDO, Elizabeth; TURA, Maria de Lourdes (orgs). **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Petrópolis: DP e Alii; Rio de Janeiro, FAPERJ, 2008, p. 89-114.

MAINARDES, Jefferson. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006.

SILVA, Jackson Ronie de Sá; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, n. I, jul. 2009.

SILVEIRA, Éder da Silva. **Ensino Médio de tempo integral no Brasil: notas sobre os contextos de influência nacional e internacional no âmbito da Lei nº 13.415/2017**. **Revista Pedagógica**, v. 24, p. 1-26, 2022.

UNESCO. **Ensino Médio no Século XXI: desafios, tendências e prioridades**. Relatório Final da Reunião Internacional de Especialistas em Beijing. Brasil, Brasília - DF, 2003.