

Projeto de Vida: tentativa de regulação das infâncias na rede municipal de Angra dos Reis

Paulo de Tássio Borges da Silva
Will Paranhos

Paulo de Tássio Borges da Silva

Universidade Federal Fluminense,
UFF, Niterói/ RJ, Brasil
E-mail: paulotassio@id.uff.br
 <https://orcid.org/0000-0001-7653-1404>

Will Paranhos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil.
E-mail: profewillparanhos@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0003-4454-4272>

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, Brasil – código de financiamento 001.

Resumo

O texto em questão faz parte de estudos e pesquisas desenvolvidos no projeto de pesquisa Ressignificações na implementação da BNCC na Costa Verde Fluminense. Para tanto, numa abordagem pós-qualitativa, nos propomos a analisar algumas cenas, a fim de percebermos como o município de Angra dos Reis (RJ) vem traduzindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na tentativa de sua implementação, com base no seu Documento de Orientação Curricular (DOC). Entre essas cenas, escolhemos a proposta de inserção do Projeto de Vida, enquanto componente curricular, a partir do 1º ano do ensino fundamental, bem como conversas realizadas com professores da rede. A escrita também se debruça metodologicamente sobre fabulações construídas por um dos autores nos encontros de orientação de estágio supervisionado do curso de Pedagogia nas escolas de Angra dos Reis, no qual as discussões sobre o componente curricular Projeto de Vida aparecem. Numa análise biopolítica, compreendemos o componente curricular Projeto de Vida, adotado pela rede do município de Angra dos Reis, como parte da maquinaria do dispositivo pedagógico e de infantilidade na tentativa de regulação e controle das infâncias, a qual, acreditamos e defendemos, precisa ser refutada. Apresentamos ainda fluxos outros, desde teorizações tais como o devir-criança como ato minoritário e as perspectivas afropindorâmicas, para pensar as crianças e as infâncias, de modo a criar fissuras nos rígidos dispositivos de regulação.

Palavras-chave: Currículo. Projeto de vida. Infâncias.

Recebido em: 18/07/2024

Aprovado em: 14/11/2024



<http://www.perspectiva.ufsc.br>
 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2025.e101122>

Abstract**Life Project: attempt to regulate children in the municipal education of Angra dos Reis**

The text in question is part of studies and research developed in the research project Resignifications in the implementation of BNCC in Costa Verde Fluminense. To this end, in a post-qualitative approach, we propose to analyze some scenes, in order to understand how the municipality of Angra dos Reis (RJ) has been translating the National Common Curricular Base (BNCC) in an attempt to implement it, based on its Curricular Guidance Document (DOC). Among these scenes, we chose the proposal to include the Life Project as a curricular component from the 1st year of elementary school onwards, as well as conversations held with teachers from the network. The writing also focuses methodologically on fables constructed by one of the authors in the supervised internship orientation meetings of the Pedagogy course at schools in Angra dos Reis, in which discussions about the curricular component Life Project appear. In a biopolitical analysis, we understand the curricular component Life Project, adopted by the Angra dos Reis municipal network, as part of the machinery of the pedagogical and childlike device in the attempt to regulate and control childhood, which, we believe and defend, needs to be refuted. We also present other flows, based on theorizations, such as becoming a child as a minority act and afropindoramic perspectives, to think about children and childhoods, in order to create fissures in the rigid regulatory devices.

Keywords:

Curriculum. Life project.
Childhoods.

Resumen**Proyecto de Vida: intento de regular a la infancia en la red municipal de Angra dos Reis**

El texto en cuestión forma parte de estudios e investigaciones desarrollados en el proyecto de investigación Resignificaciones en la implementación del BNCC en la Costa Verde Fluminense. Para ello, en un enfoque poscuantitativo, proponemos analizar algunos escenarios, con el fin de comprender cómo el municipio de Angra dos Reis (RJ) viene traduciendo la Base Curricular Común Nacional (BNCC) en un intento de implementarla, a partir de su Documento de Orientación Curricular (DOC). Entre estos escenarios, se optó por la propuesta de incluir el Proyecto de Vida como componente curricular a partir del 1er año de educación primaria, así como los diálogos sostenidos con docentes de la red. El escrito también se centra metodológicamente en fábulas construidas por uno de los autores en las reuniones de orientación de prácticas supervisadas del curso de Pedagogía en escuelas de Angra dos Reis, en las que aparecen discusiones sobre el componente curricular Proyecto de Vida. En un análisis biopolítico, entendemos el componente curricular Proyecto Vida, adoptado por la red municipal de Angra dos Reis, como parte de la maquinaria del dispositivo pedagógico e infantil en el intento de regular y controlar la infancia, que, creemos y defendemos, necesita para ser refutado. También presentamos otras corrientes, basadas en teorizaciones, como convertirse en niño como acto minoritario y perspectivas afropindorámicas, para pensar sobre los niños y las infancias, con el fin de crear fisuras en los rígidos dispositivos regulatorios.

Palabras clave:
Currículo.
Proyecto de vida.
Infancias.

Introdução

“o projeto de vida traz a possibilidade de arquitetar, conceber e plasmar o que está por vir. O ser humano tanto pode idealizar uma bomba, quanto a cura para uma doença” (Brasil, 2024).

O município de Angra dos Reis está localizado no sul do estado do Rio de Janeiro, na região também conhecida como Costa Verde Fluminense. Sua população, segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, é de 167.418 pessoas¹. É uma importante cidade turística do território fluminense, compreendendo uma população tradicional de indígenas, caiçaras, ciganos e quilombolas. Seu apelo turístico serviu para que o governo Bolsonaro tentasse transformá-la na “Cancún brasileira”. Além da demanda turística, Angra dos Reis possui duas usinas nucleares – Angra 1, que entrou em atividade no ano de 1985, e Angra 2, ativa desde 2001 –, bem como o Estaleiro Brasfels, antigo Estaleiro Verolme, gerando um constante trânsito de famílias migrantes e imigrantes no município, em busca de emprego. No acompanhamento de atividades da pesquisa *Ressignificações na implementação da BNCC na Costa Verde Fluminense* e na orientação do estágio supervisionado é perceptível a grande presença de crianças migrantes nas escolas, não havendo reflexão ou encaminhamento curricular e pedagógico para esse grupo que se desloca com suas famílias pela sazonalidade da oferta de empregos.

No período entre março de 2019 e agosto de 2020, a Secretaria de Educação, Juventude e Inovação (SEJIN) de Angra dos Reis direcionou a construção do *Documento de Orientação Curricular* (DOC) do município, aprovado por meio da Deliberação nº 009, de 17 de março de 2022, do Conselho Municipal de Educação (Angra dos Reis, 2022), sendo destinado a toda a rede a partir de então, objetivando, conforme o artigo 2º do documento deliberativo, tornar-se “referência por todas as instituições públicas que ofertam a educação infantil e o ensino fundamental e todas as instituições particulares que ofertam a educação infantil vinculadas ao Sistema Municipal de Ensino” (Angra dos Reis, 2022, s. p.).

O processo de construção ocorreu “[...] por meio de Grupos de Trabalho (GTs). Os GTs, coordenados pela equipe técnico-pedagógica da Secretaria de Educação, contaram com representações por polos, de pedagogos e docentes, eleitos pelos seus pares” (SEJIN, 2022a, p. 9), tendo como produto final um documento constituído de dois volumes. O primeiro traz orientações sobre os campos de experiências para a educação infantil, áreas de conhecimento, componentes curriculares, entre outras instruções pedagógicas para o ensino fundamental (1º ao 9º ano); e o segundo, intitulado *Parte Diversificada*, aponta como objetivo a ampliação da “aprendizagem dos

¹ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/angra-dos-reis.html>. Acesso em: 11 fev. 2025.

estudantes levando em consideração a realidade local e global da sociedade na qual está inserida, permeadas pela cultura e história regionais” (SEJIN, 2022b, p. 5).

Para fins de construção deste texto, pretendemos analisar o componente curricular *Projeto de Vida* enquanto parte integrante do DOC dentro do eixo *diversidade*, o qual, segundo orientação, deve ser implementado a partir do primeiro ano do ensino fundamental, contemplando a proposta do currículo comum do município de Angra dos Reis. Tal componente não é exclusivo do município e passou a ser reiterado na política curricular brasileira com maior intensidade após as discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM).

Num movimento de aproximação à racionalidade neoliberal, o componente *Projeto de Vida* passou a ser entendido como uma forma de cumprir com o “empreendedorismo de si, o que se faz em detrimento das múltiplas formas possíveis de ser e viver” (Macedo; Silva, 2022, p. 3). É com base nessa maquinaria heterogênea que pretendemos pensar em torno das capturas, das tentativas de regulação e controle dos corpos e saberes das crianças por meio da instituição do referido componente, o qual, ao menos em nossa hipótese, esvazia modos de sentir e experienciar, tornando as infâncias um terreno fértil para a exploração dos movimentos neoliberais e neoconservadores.

A metodologia utilizada no texto é de inspiração pós-qualitativa (Macedo; Borges da Silva, 2021), fabulando (Hartman, 2008, 2020) com o DOC e as cenas a partir dos encontros de orientação de estágio supervisionado nas escolas de Angra dos Reis, ao entendermos que os movimentos propostos por “uma leitura crítica do arquivo [documento] [...] [e uma] recusa em preencher as lacunas e fornecer fechamento” (Hartman, 2008, p. 11-12) são extremamente potentes para pensarmos as questões aqui abordadas. A abordagem pós-qualitativa trabalha na perspectiva de “não reificação dos dados e de não produção de verdades aplicáveis e prescritas” (Borges da Silva, 2019, p. 32). Assim, há a rasura “de um sujeito humanista a ser preenchido, conscientizado e emancipado [...] que rondam as pesquisas qualitativas em educação, remetendo sempre a metafísica da presença” (Borges da Silva, 2019, p. 138).

Sobre o Projeto de Vida

O componente *Projeto de Vida* não é um eixo exclusivo do DOC de Angra dos Reis. Para que possamos compreendê-lo, devemos ampliar nosso contexto de análise, percebendo um grande sistema que se articula desde outros documentos anteriores. A aparição do *Projeto de Vida* se deu primeiramente na BNCC, instituída por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2023a), documento este que preliminarmente versava tão somente a respeito da educação infantil e do ensino fundamental. Contudo, durante a construção deste texto, não havia ainda uma especificação em torno do que venha a ser tal componente. Suas aparições se deram junto de outros textos orientadores, das

Competências Gerais da Educação Básica e de O compromisso com a educação integral. Posteriormente, o componente vinculou-se estritamente à etapa do ensino fundamental.

Ocorre que, “[e]m 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio” (Brasil, 2023a, s. p.); a partir de então, o *Projeto de Vida* ganhou maior centralidade, ao compreendermos a BNCC enquanto “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7), servindo de “[r]eferência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (Brasil, 2018, p. 8), voltando-se a um direcionamento linear e cadenciado de toda a educação básica nacional.

No novo documento, o *Projeto de Vida* constitui-se em um dispositivo que representa

o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos. Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida (Brasil, 2018, p. 472-473).

Enfatiza-se, durante todo o documento, que o *Projeto de Vida* possui centralidade na etapa do ensino médio, mas sempre considerando o protagonismo e a autonomia que foram estimulados durante a educação infantil e o ensino fundamental, haja vista ser essa uma fase que prepara os alunos para a vida profissional. Já nesse aspecto, percebemos alguns “ruídos” que devem ser mais bem analisados. Primeiramente, a juventude é colocada em segundo plano por meio de discursos como esse, no instante em que ela não passaria de um estágio de espera para a vida adulta, reiterando a lógica adultocêntrica (Cavalcante, 2021). Ademais, são reforçadas marcas tecnicistas, economicistas e pragmáticas, que há anos são pauta no contexto da educação por irem contra as concepções filosóficas, éticas e políticas pelas quais primamos (Ciavatta; Ramos, 2011).

Instituído pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), o NEM entra na agenda educacional do país logo após o Golpe de 2016, que culminou no *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff, por meio da Medida Provisória 746/2016 (Brasil, 2016), que foi protocolada pelo governo do ex-presidente Michel Temer, em caráter de “urgência”, às pressas, às escondidas e sem qualquer discussão com a sociedade civil ou mesmo com as instituições educacionais (Macedo; Paranhos, 2023). Entre as principais modificações na estrutura da última etapa da educação básica, estão:

mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que conte cole uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional (Brasil, 2023b, s. p.).

Com sua total “adequação” à proposta da BNCC – em torno da qual ainda se observa uma forte movimentação, a exemplo do ocorrido na última Conferência Nacional de Educação (CONAE)² –, o NEM enfatiza a necessidade de uma formação integral, “com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional” (Brasil, 2023b, s. p.), por meio do *Projeto de Vida*. Agora organizado em itinerários formativos, o componente debatido neste texto é estruturado em três pilares, os quais seriam essenciais para que os estudantes viessem a ter “êxito” em suas vidas: 1. pessoal – possibilitando que o estudante aprenda a lidar e compreender seus próprios sentimentos, seus limites e sua identidade; 2. social – salientando a relação dos alunos com suas famílias, redes de amizades e a comunidade em que se inserem; 3. profissional – prevê a escolha de um itinerário formativo, que norteará todo o ensino médio e deve ser pensado tendo em vista uma carreira para o futuro (SEEDF, 2022).

Conforme Macedo e Silva (2022), o texto demarca uma total economização da educação, componentes curriculares clássicos são substituídos pelos itinerários, acerca dos quais não se possui clareza, sendo um deles o *Projeto de Vida*, acompanhado por outros como empreendedorismo e educação financeira, reforçando novamente um caráter que se volta ao modelo neoliberal, possibilitando, inclusive, que negócios educacionais favoreçam-se de tais discussões.

A construção desse trajeto torna-se necessária para que possamos compreender os agenciamentos que atravessam a formulação do DOC de Angra dos Reis, evidenciando que este não é um evento isolado, mas que representa uma intensa movimentação política no campo da educação, sempre assombrada pelos neoliberalismos. Ao estudarem a construção discursiva curricular angrense pós-BNCC, Ribeiro e Mendonça (2023, p. 118) pontuam que “a educação municipal está articulada ao projeto de governo em uma cadeia discursiva regulada pela economia, capitaneada pela promessa de empregos e desenvolvimento”. Acompanhando as análises dos autores, percebemos que as tentativas de regulação e controle das infâncias na rede municipal de Angra dos Reis “atuam precocemente sobre a criança, na lógica produtor-consumidor, [na qual] investimentos pedagógicos [vêm] atuando sobre ela pela atual lógica de mercado” (Sampaio, 2021, p. 89), utilizando-se do componente curricular *Projeto de Vida*.

² Disponível em: <https://vermelho.org.br/2024/02/02/conferencia-nacional-de-educacao-aprova-revogacao-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 5 fev. 2024.

Projetando vidas, regulando corpos, controlando saberes

Cena 1: Era um dia chuvoso, e eu chegava para mais uma orientação de estágio. Os(as) estudantes estavam afoitos(as) para me contar sobre os últimos acontecimentos. Uma das cenas partilhadas era a de uma menina que vinha sofrendo bullying dos(as) colegas e tinha confeccionado cartazes com folhas de seu caderno e espalhado pelas paredes da escola. Os cartazes diziam: “proibido bullying”. Manifestação contida pela professora ao pegar a menina, colocar em frente da sala e perguntar: “tem alguém fazendo bullying com você aqui?” [sic]. A resposta da menina consistiu em um aceno feito com a cabeça, indicando um sinal negativo.

Cena 2: De forma bastante tímida, algumas estagiárias relataram a história de uma criança do 4º ano que se assumia como gay na escola. Indaguei à turma o motivo de estarem “cheios de dedos” ao me contar sobre o garoto. A turma ficou em silêncio, sem querer aprofundamento na conversa.

Trazer, após uma citação da BNCC, as duas cenas de orientação do estágio supervisionado em escolas municipais de Angra dos Reis remete-nos a refletir sobre como o município tem pensado tal questão. Nesse sentido, a *Parte Diversificada* do DOC – volume dois – de Angra dos Reis está organizada em quatro eixos, sendo estes “Autoconhecimento e autoconceito”, “Alimentação e vida saudável”, “Responsabilidade social” e “Perspectivas de futuro”. Tanto o texto constante na BNCC a respeito do *Projeto de Vida* – bastante “expressivo”, diga-se de passagem – quanto a organização da *Parte Diversificada* do DOC de Angra dos Reis são constructos bastante importantes quando nos propomos a pensar um pouco em torno dos efeitos gerados pela arquitetura de um *Projeto de Vida*. As perguntas que ficam e sem pretensão de respostas são: o agenciamento da menina contra o *bullying* é algo esperado e com lugares na construção de *Projetos de Vida*? Há lugares para as crianças em dissidência de gênero e sexualidade nos *Projetos de Vida* perspectivados pela rede municipal de educação angrense? Iniciativas das crianças que caminham na contramão de um empreendedorismo de si são acolhidas nos *Projetos de Vida* pensados para elas?

Num diálogo com professoras da rede de ensino, durante a pesquisa, a professora Aurora³ pontuou: “a *Parte Diversificada* é uma ideia paralela à minha aula. Porém, a ajuda de ter tempo para que eu possa ter o meu dia de coordenação, como previsto em lei, é muito importante para as minhas aulas de segunda a quinta-feira” [sic]. A *Parte Diversificada* em Angra dos Reis é ministrada por outra professora que circula em diferentes turmas, possibilitando às professoras regentes momentos de planejamento, conforme exposto pela docente.

³ Nome fictício.

Todavia, Aurora, assim como outras professoras com quem conversamos, coloca que as aulas da *Parte Diversificada* não dialogam com o que vem sendo desenvolvido em sala de aula. Nesse sentido, “não temos um alinhamento de ideias, pois não há tempo para esse alinhamento, e também são projetos diferentes” [sic], como expressa Clarice⁴. Não há momentos de planejamento em conjunto, no qual professoras regentes e diversificadas possam construir projetos, discutir casos e temas latentes quanto ao que vem se passando na escola. Em algumas ocasiões, o que encontramos foram professoras da *Parte Diversificada* fazendo reforço de conteúdos, ou ainda treinando questões específicas da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e da Prova Brasil.

Com base no componente *Projeto de Vida*, o documento angrense prevê a constituição de um currículo em que se busca “[...] desenvolver o autoconhecimento e a autorregulação que o permitirão vivenciar o tempo presente de forma consciente e planejar o futuro” (SEJIN, 2022b, p. 90), o que nos faz entender tratar-se “de uma nova docilização dos corpos, mas agora numa versão diluída na justificativa de promover o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças, sujeitos empreendedores do/no mercado” (Sampaio, 2021, p. 91).

A reiteração do *Projeto de Vida* no DOC de Angra dos Reis, desde o primeiro ano do ensino fundamental, nos faz pensar nas tentativas de regulação e controle das crianças por meio dos dispositivos pedagógicos e da infantilidade/juventude, aqui novamente percebidos como etapas que antecipam a vida adulta e, novamente, reforçam uma perspectiva adultocêntrica, advogando pela “ideia de que a sociedade em suas diversas dimensões se organiza a partir da figura do adulto” (Cavalcante, 2021, p. 198), a qual apaga o protagonismo desses sujeitos.

O *Projeto de Vida* é considerado como “um caminho fundamental para o educando compreender interesses, limites, sonhos, potenciais e, por sua vez, definir com clareza as próprias estratégias no alcance e/ou na redefinição de seus objetivos” (SEJIN, 2022b, p. 90), mais uma vez adequando-se a um horizonte em que se enfatiza a possibilidade de um futuro “feliz e próspero”, desde que haja planejamento e esforço, o que entendemos traduzir-se em meritocracia, reforçada, sobretudo, pela previsão de habilidades do eixo “Perspectivas de futuro”, no qual percebe-se uma “abordagem [que] é voltada para os sonhos, para as metas, para o planejamento. É quando se trabalha a importância de o discente sonhar, de ter uma perspectiva para além da realidade vivenciada no contexto em que está inserido” (SEJIN, 2022b, p. 90).

Não faremos aqui uma análise que compreenda o período entre 1974 e 1979, no qual Michel Foucault se dedicou à discussão sobre biopolítica, mas, ao difratarmos⁵ sobre o componente *Projeto*

⁴ Nome fictício.

⁵ “A difração é um fenômeno físico relacionado às ondas, sejam elas de luz, som, água ou outros. Diferentemente da reflexão – quando a onda é emitida, encontra um obstáculo e reflete, mudando sua direção –, na difração, após o encontro com o obstáculo, a onda cria outros movimentos, como o atravessamento do obstáculo por pequenos orifícios

de Vida como um dispositivo biopolítico-pedagógico de governo das crianças e infâncias, faz-se necessário contextualizarmos minimamente a discussão. A biopolítica será abordada aqui como uma tecnologia que se dirige a uma multiplicidade de sujeitos, “[...] não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como nascimento, morte, a produção, a doença, etc.” (Foucault, 1999, p. 289).

As difrações que tecemos sobre biopolítica partem “[...] das mudanças que ocorrem a partir do século XVIII na racionalização governamental, em que outrora se colocava no indivíduo (disciplina), para uma descoberta populacional no gerenciamento da vida” (Borges da Silva, 2019, p. 32). No itinerário – que não é simétrico – de construção da biopolítica, “[...] o poder se desloca do ato de fazer morrer, do suplício, para o ato do fazer viver, instaurando biopoderes que ultrapassam o controle do corpo individual (anátomo-política), ou quando senão o articula dentro de uma população (biopolítica)” (Borges da Silva, 2019, p. 32), operando por meio de dispositivos de regulação e controle dos corpos.

Como dispositivo, trabalhamos com as proposições de Agamben (2005), tomando esse como um conjunto heterogêneo, linguístico e não linguístico, composto de discursos, legislações, proposições filosóficas e pedagógicas, “que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (Agamben, 2005, p. 9).

O aparecimento da escola moderna advém do século XVI, orientada pelo movimento humanista e construída no “encontro de diferentes fluxos e experiências, de distintas proveniências, que vão dando forma a esta maquinaria escolar que hoje conhecemos” (Carvalho; Gallo, 2017, p. 623). Se por um lado a escola moderna rompe com as perspectivas teocêntricas, aos poucos ela foi se constituindo como um “lugar de experimentação e de consolidação da disciplina, apresentando efeitos positivos e muito produtivos” (Carvalho; Gallo, 2017, p. 623). Foucault (1991), em *Vigiar e punir*, já apontava as escolas, junto de outras instituições, a exemplo das prisões e dos manicômios, como lugares de exercício e construção da disciplina. Para além da escola, e acompanhando a discussão de Foucault sobre biopolítica, Schérer (2009) nos faz pensar num “dispositivo pedagógico”, que de início “pedagogizou” a escola, estendendo essa pedagogização a outros espaços e sociabilidades.

(a onda contrai-se); a transposição pelas margens da barreira; o rebatimento; mas não só mudando de direção, mas de forma, sentido, estrutura e outros. A reflexão é uma maneira de representação, tão somente. Já no fenômeno da difração é que as diferenças surgem” (Paranhos; Jimenez-Jimenez, 2023, p. 153).

O dispositivo pedagógico, entendido como “um conjunto heterogêneo, disposto na forma de uma rede, que engloba discursos e pensamentos, mas também instituições e arquiteturas, leis e ações de administração, proposições filosóficas e verdades científicas, máximas morais e religiosas” (Carvalho; Gallo, 2017, p. 627), é o responsável pela infantilização das crianças, não se limitando essa infantilização e pedagogização aos muros da escola, mas se espalhando numa “pedagogização integral”, que ela não pode ser compreendida senão como objeto de processos educativos” (Carvalho; Gallo, 2017, p. 628).

Ao lado do dispositivo pedagógico, podemos trazer o dispositivo de infantilidade, pensado por Corazza (1998). Nas reflexões da autora, é o dispositivo de infantilidade que cria as noções ocidentais de infância e infantil, que funcionam como dispositivos de controle e governo das crianças. Para tanto, o dispositivo de infantilidade não se prende a uma única instituição, mas ecoa distintos espaços, tais como a escola, a família, o Judiciário, as igrejas, a mídia, entre outros. Assim, o dispositivo de infantilidade consiste em uma

[...] série de técnicas, estratégias e sistemas deste e de outros dispositivos, para corroborar a instalação e a existência de um mesmo objeto: o qual é formado assim na conjunção de vários tipos de condições, regras, condutas, relações e saberes, discursivos ou não; e que nos faz dizer a verdade particular do infantil, das crianças e da infância, nossa e das/os outras/os (Corazza, 1998, p. 300).

Com Corazza (1998), podemos pensar o componente *Projeto de Vida* como parte dessa maquinaria do dispositivo pedagógico e de infantilidade, no qual se “buscam formar as crianças para que elas adquiram as habilidades, capacidades e valores que as constituam em pessoas melhores e façam do mundo um lugar melhor para viver” (Kohan, 2005, p. 5). São tentativas de controle das crianças em que

[o]s sintomas da relação intensa e múltipla que se dá entre infância e neoliberalismo apontam para um biopoder que não só se preocupa com a produção de uma criança-aluno-empreendedor, mas com sua gestão ao longo da vida, desdobrando-se o governo da infância num governo sobre a vida – do nascimento (ou mesmo antes) até a morte. Esse entrelaçamento biopolítico infância-neoliberalismo também implica um governo da infância cujo crivo é mercadológico e cujas linhas de força encontram-se em saberes pedagógicos, médicos e psi (Sampaio, 2021, p. 92).

Componentes como o *Projeto de Vida* fazem ecoar discursos que pensam as infâncias num constante “vir a ser”, projetando-as em um futuro que anula seu presente, negando-lhes seu potencial de agência e produção de cultura e conhecimentos, silenciando suas expressões e desejos, os quais são compreendidos, com menosprezo, como brincadeiras que não agregam em nada. Não é à toa que, conforme nos lembra González (1984), o termo “infantil” provém de “infante”, o qual, derivado do latim, significa “aquele que não tem condição/possibilidade de falar”.

Considerações para não finalizar

Análises sobre o componente curricular *Projeto de Vida* têm aparecido com maior frequência em periódicos, tendo em vista os endereçamentos neoliberais de empreendedorismo de vida em pacotes educacionais. Nesse sentido, “é fundamental que a crítica sobre o projeto neoliberal para a educação ganhe contornos ainda mais nítidos. A vida como projeto na escola coloca o grave risco de transformação da educação em uma máquina pública de interesses privados” (Belleza, 2023, p. 14).

É por crermos em tal agenda que apresentamos nesta última seção, minimamente, fluxos outros para pensar as crianças e as infâncias. Kohan (2005) nos convida a pensar noutras infâncias, que habitam outras territorialidades, outras temporalidades. O autor, ao contrário do dispositivo de infantilidade, que idiotiza e infantiliza as crianças, nos apresenta o devir-criança como ato minoritário, remetendo à infância como um acontecimento, com um *continuum* infantilar, que não é adjetivo, mas verbo, exercido como ruptura e criação. “É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do ‘seu’ lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados” (Kohan, 2005, p. 5), devir este em que se recusa “a interpretar o que uma criança quer, o que ela precisa, calcular seu ritmo, pedagogizar seu tempo, psicologizar seu desenvolvimento em ‘etapas’, medicalizar seu comportamento, higienizar seus hábitos, disciplinar seu corpo e sua sexualidade” (Sampaio, 2021, p. 78).

Numa perspectiva afropindorâmica⁶, a qual consideramos de extrema importância, sobretudo ao lembrarmos dos territórios quilombolas e Guarani localizados no município de Angra dos Reis e, portanto, parte de seu tecido social, trazemos ao diálogo o conceito de infancialização. De acordo com Noguera e Barreto (2018, p. 627), “[i]nfancializar é uma maneira de perceber na infância as condições de possibilidade de invenção de novos modos de vida”. Nessa relação com a filosofia Ubuntu⁷, comprehende-se a “infância e, ao mesmo tempo, as crianças como inventoras de novos mundos” (Noguera; Barreto, 2018, p. 632). Já para a cosmologia Guarani, a educação se inicia no sonhar, em que “[a] criança tem que escutar, sentir, observar e isso é feito na prática, através das experimentações desde pequenas. É o *tekoá*⁸ e o jeito de educar que garante *kiryngue kyrymba*,

⁶ Por perspectivas afropindorâmicas compreendemos aquelas que se vinculam onto-epistemo-metodologicamente às cosmovisões africanas, afro-brasileiras e ameríndias.

⁷ Para Ramose (2010, s. p.), “a filosofia ubuntu ‘define a comunidade como uma entidade dinâmica com três esferas, a saber: a dos vivos, a dos mortos-vivos (‘ancestrais’) e a dos ainda não nascidos’”. Para Noguera e Barreto (2018, p. 632), no contexto da filosofia Ubuntu se comprehende “a infância e, ao mesmo tempo, as crianças como inventoras de novos mundos”.

⁸ *Tekoa* é uma palavra em Guarani que significa “território que possibilita a construção do jeito de ser ancestral Guarani”.

kiryngue vy'a – crianças fortes e felizes” (Teao; Borges da Silva; Benites, 2016, p. 171, grifo nosso).

Assim, acreditamos que, bem antes de projetar vidas e futuros, a rede municipal de educação de Angra dos Reis tem muito a aprender com as comunidades quilombolas e Guarani do seu entorno. Estas, por sua vez, servem de exemplo para refletirmos sobre tantas outras localidades, em suas particularidades, que se singularizam por seus modos de pensar e saber que se dissociam das premissas neoliberais que assolam a educação nacional.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é um dispositivo?** Tradução de Nilcéia Valdati. Florianópolis, SC: Outra Travessia, 2005.

ANGRA DOS REIS (RJ). **Deliberação CME nº 009, de 17 de março de 2022.** Homologa o documento de orientação curricular para o sistema municipal de ensino de Angra dos Reis e dá outras providências. Angra dos Reis (RJ): Conselho Municipal de Educação, 17 mar. 2022. Disponível em: <https://portal.angra.rj.gov.br/downloads/SEC/cme/deliberacoes/Deliberacao%20009%20de%202022%20-%20Homologa%20Documento%20de%20Orientacao%20Curricular%20para%20Sistema%20Municipal%20de%20Ensino.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2023.

BELLEZA, Eduardo de Oliveira. A vida como projeto na escola. **Curriculo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 23, e1138, p. 1-17, 2023.

BORGES DA SILVA, Paulo de Tássio. **Paisagens e fluxos curriculares Pataxó:** processos de hibridização e biopolítica. 2019. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Medida Provisória. Brasília: Presidência da República, 22 set. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 27 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral... Brasília: Presidência da República, 16 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 27 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Histórico da BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**, [s. l.], 2023a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 17 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Novo Ensino Médio – perguntas e respostas. **Gov.br**, [s. l.], 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/perguntas-e-respostas>. Acesso em: 27 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Projeto de Vida: ser ou existir? **Base Nacional Comum Curricular**, [s. l.], 2024. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/200-projeto-de-vida-ser-ou-existir>. Acesso em: 11 dez. 2024.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. Defender a escola do dispositivo pedagógico: o lugar do experimentum Scholae na busca de outro equipamento coletivo. **ETD: Educação Temática Digital**, [s. l.], v. 19, n. 4, p. 622-641, 2017.

CAVACANTE, Emanuel Bernardo Tenório. O conceito de adultocentrismo na história: diálogos interdisciplinares. **Fronteiras**, [s. l.], v. 23, n. 42, p. 196-215, 2021.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011.

CORAZZA, Sandra M. **História da infantilidade**: a-vida-a-morte e mais-valia de uma infância sem fim. 1998. 619 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências Sociais Hoje**, [s. l.], s. n., p. 223-244, 1984.

HARTMAN, Saidiya. Venus in two acts. **Small Axe**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 1-14, 1 June 2008.

HARTMAN, Saidiya. O tempo da escravidão. **Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 14, s. p., 2020.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. **Educação Pública**, [s. l.], v. 2, n. 1, s. p., 2005.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de; BORGES DA SILVA, Paulo de Tássio. Pesquisa pós-qualitativa e responsabilidade ética: notas de uma etnografia fantasmática. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 40-59, 2021.

MACEDO, Elizabeth F. de; PARANHOS, Will. Lutas para significar justiça social: o Novo Ensino Médio no Brasil. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Madri, v. 12, p. 79-93, 2023.

MACEDO, Elizabeth F. de; SILVA, Marlon S. da. A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o ensino médio: felicidade como projeto de vida. **Educação Especial**, [s. l.], n. 35, e55, p. 1-23, 2022.

NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. Infancialização, Ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Childhood & Philosophy**, [s. l.], v. 14, n. 31, p. 625-644, 2018.

PARANHOS, Will; JIMENEZ-JIMENEZ, Maria Luisa. “Por uma escola gorda!”: difrações a partir do ativismo e estudos do corpo gordo. **Teias**, [s. l.], v. 24, n. 75, p. 150-165, 2023. DOI: 10.12957/teias.2023.78800. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/78800>. Acesso em: 5 fev. 2024.

RAMOSE, Mogobe. A importância vital do “Nós”. Entrevista de Moisés Sbardelotto. Tradução de Luís Marcos Sander. **Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, ed. 353, s. p., 6 dez. 2010.

RIBEIRO, William de Goes; MENDONÇA, Daniel de. A “inovadora” política angrense e o processo de reestruturação pós-BNCC: um estudo da construção discursiva curricular centralizadora no município. **Teias**, [s. l.], v. 24, n. 75, p. 111-123, 2023.

SAMPAIO, Helena Almeida e Silva. Infância e biopoder: o governo das crianças no neoliberalismo. **Synesis**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 77-96, 2021.

SCHÉRER, René. **Infantis**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

SEEDF – SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Caderno**

Orientador: Unidade Curricular Projeto de Vida. Brasília: SEEDF, 2022. 76 p. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/11/Caderno_orientador_Projeto_de_Vida_NOVO_ENSINO_MEDIO_1.pdf. Acesso em: 27 nov. 2023.

SEJIN – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E INOVAÇÃO. **Documento de Orientação Curricular**. Angra dos Reis, RJ: SEJIN, 2022a.

SEJIN – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E INOVAÇÃO. **Documento de Orientação Curricular**: Parte Diversificada. Angra dos Reis, RJ: SEJIN, 2022b.

TEAO, Kalna Mareto; BORGES DA SILVA, Paulo de Tássio; BENITES, Sandra. Produções curriculares entre os Guarani Mbya do Espírito Santo (ES): enunciação corporais e os (des)encontros com a escola. **ODEERE**, Jequié, v. 1, n. 2, p. 168-197, 2017.