

**A implantação da disciplina projetos de vida em dois estados brasileiros**  
**The implementation of the projects of life subject in two brazilian states**

Maria Zenaide ALVES\*

Michela Augusta de Moraes SOUSA\*\*

Magno Nunes FARIAS\*\*\*

Selma Martines PERES\*\*\*\*

**RESUMO:** Neste artigo, problematizaram-se os projetos de vida como componente curricular do ensino médio, bem como as concepções teóricas que embasam sua organização e implementação nas escolas das redes estaduais de Goiás e de São Paulo. Para esse propósito, recorreu-se à análise documental das fontes: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), Material do Educador (GOIÁS, 2016), Programa Inova Educação (SÃO PAULO, 2020a), entre outras. Como resultado, notou-se que as propostas analisadas expressam os desafios à formação escolar das juventudes com a reforma curricular em curso, e revelam a fragilidade de fontes científicas em sua fundamentação. Percebeu-se, ainda, que os documentos analisados apresentam um discurso de caráter prescritivo e linear, que valoriza competências individuais e empreendedoras, as quais se distanciam de uma concepção de projetos de vida para as juventudes que potencialize uma formação mais crítica e autônoma.

**PALAVRAS-CHAVE:** Projetos de vida. Componente curricular. Juventudes. BNCC

**ABSTRACT:** This article discusses life projects as a curricular component of high school, problematizing the theoretical concepts that underlie the subject and analyzing the organization of this curricular component in schools in Goiás and São Paulo. For this purpose, we analyzed the following documents: BNCC (2018), Material do Educador (GO, 2016); Programa Inova Educação (SP, 2020), among others. The analyzed proposals express the challenges to the schools of youths with the curricular reform in progress and reveal the fragility of scientific sources in the basis of such proposals. It was also noticed that the analyzed documents present a discourse of a prescriptive and linear character, in which individual and entrepreneurial skills are valued, which distance themselves from a conception of life projects for youth that enhance a more critical and autonomous formation.

**KEYWORDS:** Life Project. Curricular component. Youths. BNCC

---

\* Doutora em Educação, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3830-3819>, e-mail: [zenpiaui@ufcat.edu.br](mailto:zenpiaui@ufcat.edu.br).

\*\* Mestre em Educação, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1977-4711>, e-mail: [michela.sousa@seduc.go.gov.br](mailto:michela.sousa@seduc.go.gov.br).

\*\*\* Doutor em Educação, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9249-1497>, e-mail: [magnonfarias@hotmail.com](mailto:magnonfarias@hotmail.com).

\*\*\*\* Doutora em Educação, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7624-3613>, e-mail: [selma\\_martines\\_peres@ufcat.edu.br](mailto:selma_martines_peres@ufcat.edu.br).

## 1 Introdução: Projetos de vida, um tema, vários olhares

A temática dos projetos de vida, incluída na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) como um dos pilares do ensino médio, ganhou força nas pesquisas acadêmicas e é tratada sob diferentes vieses. A partir de um levantamento realizado em meados de 2020 na Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>1</sup>, identificamos cerca de 130 teses e dissertações produzidas sobre o tema desde o início dos anos 2000. Os títulos dos trabalhos mostram a diversidade das pesquisas que discutem os projetos de vida, as quais abordam o tema a partir de questões como: trabalho, religião, família, escola, profissão, deficiência, maternidade/paternidade, identidade, alcoolismo, medidas socioeducativas, mulheres negras e quilombolas, idosos, homossexualidade, aborto, juventudes e algumas outras questões que aparecem de maneira tangencial. Isso evidencia quão ampla é a abordagem do tema.

Com o levantamento feito, também verificamos que as pesquisas são realizadas em diversas instituições do país, mas concentradas sobretudo na Universidade de São Paulo (USP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e desenvolvidas, em grande parte, no âmbito de programas de pós-graduação em Educação e Psicologia, mas também de outras áreas, como Economia Doméstica, Serviço Social e Ciências Sociais. Outro aspecto que chamou nossa atenção nesses estudos são os sujeitos sobre os quais os projetos de vida são problematizados, em sua maioria jovens/adolescentes, embora também tenham sido localizadas duas pesquisas com pessoas idosas (GUEDES, 2006; GISHITOMI, 2014).

Mas, afinal, como um tema que, até a década de 1990, tinha presença tímida nas pesquisas acadêmicas e entre educadores, tornou-se tão presente a ponto de, em algumas redes de ensino, entrar para o rol de disciplinas obrigatórias do currículo na segunda década do século XXI? Em que medida a curricularização desse tema pode contribuir para o cumprimento dos seus objetivos na formação da nossa juventude<sup>2</sup>? Será que pode? Qual a concepção de projetos de vida presente no componente curricular?

A essas perguntas, no entanto, acreditamos que antecedem outras, relativas à própria noção de projetos de vida. Afinal, se estamos falando de vida e tomamos como princípio que

---

<sup>1</sup> Portal que disponibiliza, desde 2003, as teses e dissertações defendidas no país.

<sup>2</sup> O Estatuto da Juventude define como jovens as pessoas entre 15 de 29 anos de idade. Reconhecemos que o fato de um grupo geracional partilhar da mesma faixa etária não significa necessariamente partilhar das mesmas experiências, adotamos para fins de entendimento neste ensaio o entendimento de juventude tal como definido legalmente no Brasil. Para uma melhor compreensão da categoria recomendamos a leitura de Dayrell (2003).

a escola forma para ela, é fundamental pensarmos em como concebemos o tema. No mais, é importante refletirmos sobre como a temática dialoga com outras disciplinas, uma vez que se desenvolve a partir de assuntos diversos. Então, o que as pesquisas acadêmicas apontam sobre os projetos de vida no contexto escolar? E sobre os projetos de vida como um componente curricular?

Dos trabalhos localizados na BDTD, pelo menos três se referem à questão dos projetos de vida como componente curricular, dois desenvolvidos na PUC-SP (um concluído em 2015 e outro em 2019) e um na Universidade Federal de Goiás (UFG) (2020). Esses estudos analisam a curricularização dos projetos de vida em escolas de São Paulo e Goiás, estados em que o tema passou a integrar o currículo escolar: São Paulo em 2012, com a implantação do programa *Escola de Tempo Integral*, e Goiás em 2013, com a implantação dos Centros de Ensino Médio em Tempo Integral (CEPIs). Esses estados anteciparam algo que viria a integrar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), discutida desde 2015 e aprovada em 2018, e que traz o *projeto de vida* (sic) como uma das suas competências, objetivando:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p 09).

O documento prevê que a educação em tempo integral supere a fragmentação do currículo disciplinar e seja capaz de promover um ensino contextualizado, tendo como referência o projeto de vida. Contudo, não traz qualquer definição ou explicitação sobre o que seria contemplado no componente curricular, ou qual seria a abordagem dada a ele.

Sabemos que há inúmeras questões importantes a serem consideradas nesse debate, como mostram as pesquisas acadêmicas mencionadas inicialmente, assim como há também muitos sujeitos a serem ouvidos. Duarte et al. (2020) advertem que o desenho curricular proposto pela BNCC é demasiadamente técnico, visto que prioriza a aquisição de competências para o mundo do trabalho em detrimento da aprendizagem. Ademais, consideramos que os projetos de vida dos jovens não deveriam ser tratados em gabinetes, mas é nesses espaços que são pautados e, a partir disso, implantados nas escolas.

Considerando o exposto, o objetivo deste artigo é problematizar os projetos de vida como componente curricular do ensino médio, bem como as concepções teóricas que embasam sua organização e implementação nas escolas das redes estaduais de Goiás e de São Paulo. Para tanto, fizemos uma análise documental com vistas a compreender a visão das redes estaduais de ensino sobre o tema, bem como as concepções teóricas que orientam essas redes na proposição dos projetos de vida como uma disciplina curricular. Este é um estudo preliminar, e concordamos com Lüdke e André (2013) que a análise documental pode indicar rumos para outras investigações, bem como ajudar a pensar aspectos de um tema ou problemas a serem mais bem explorados com outros métodos de pesquisa.

## **2 Pressupostos teórico-metodológicos: Projetos de vida nas pesquisas acadêmicas brasileiras**

A análise aqui apresentada foi elaborada com base em um estudo de documental de materiais disponíveis nas redes estaduais de ensino de dois estados brasileiros, Goiás e São Paulo, além do documento final da BNCC. O estudo desses documentos ancora-se em pressupostos teóricos dos estudos da juventude, dos projetos de vida e do ensino médio.

Os projetos de vida são discutidos, na maioria dos estudos que se dedicam ao tema, atrelados à juventude ou à adolescência, o que não significa que apenas os jovens tenham projetos para suas vidas. Isso, talvez, seja mais uma inquietação dos pesquisadores que buscam compreender a complexidade da categoria juventude e outras a ela ligadas, como adolescência, transição para a vida adulta e as contribuições de uma geração para o desenvolvimento do país. Possivelmente, por essa razão, os projetos de vida são muito tratados na perspectiva profissional.

Um dos primeiros estudos sobre o tema projetos de vida a que tivemos acesso foi uma dissertação de mestrado em Antropologia realizada por Di Giovanni (1983), na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e que contou com a participação de mulheres jovens e adultas, com idade de 18 e 57 anos, solteiras, casadas e desquitadas, que viveram a experiência do aborto. Trata-se de um estudo original que discute o aborto na década de 1980, contexto em que era “um crime contra a vida” em qualquer circunstância. E, embora a autora não tenha feito uma discussão teórica avançada sobre projetos de vida, inclusive os colocando, por vezes, como sinônimo de histórias de vida, ela apresenta uma análise crucial para colocar o tema em questão. Isso porque entendemos que discutir gênero, considerando

esse cenário, é tratar de projetos de vida, haja vista que o aborto é, ainda no século XXI, uma decisão fundamental na vida de qualquer mulher, e que pode mudar os rumos de sua trajetória.

A pesquisa citada toca em questões que são decisivas para os projetos de vida das mulheres, como controle de natalidade, métodos contraceptivos, políticas de assistência à saúde da mulher, entre outras. Ademais, o fato de as mulheres entrevistadas assumirem essa experiência como um drama que impactou suas vidas para sempre é também um ponto determinante para a elaboração dos projetos de vida. Ressaltamos, ainda, a satisfação demonstrada por todas as participantes em terem tido a oportunidade de falar sobre a experiência do aborto, de reelaborar o drama vivido e seguir em frente.

Assim sendo, acreditamos que os projetos de vida, muito mais que planos escritos e deterministas, são orientações subjetivas que se ancoram nas biografias, nas experiências, nas histórias de vida dos sujeitos, nos valores da sociedade e dos grupos sociais, nas condições materiais de existência e, também, nas relações estabelecidas com a família, com as amigas e os amigos, com os companheiros e companheiras.

No caso da juventude, dispor de espaços para elaborar e refletir sobre suas experiências nas instituições socializadoras é fundamental. Poder falar dos seus sonhos, dos medos, das coisas que lhes envergonham e que lhe dão prazer, das suas limitações e das suas possibilidades, tudo isso demanda que o jovem se conheça. Por isso, a pergunta “quem sou eu” é central para começar a falar em projetos de vida, e tem sido o ponto de partida de muitas pesquisas que discutem o tema e que contribuem para a reflexão e elaboração do seu conceito, como evidenciam Sousa e Alves (2021).

Diante do exposto, vale atentarmos para como os documentos oficiais dos estados abordam esse tema. Em outras palavras, quais as concepções de projetos de vida presentes nas orientações curriculares?

### **3 Resultados: Projetos de vida na BNCC**

A BNCC é um documento de caráter normativo que orienta escolas públicas e privadas do país acerca do conjunto de aprendizagens consideradas fundamentais para serem desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da educação básica e que tem como principal promessa a flexibilização curricular.

Quanto à BNCC, é importante destacar as críticas que ela recebe de entidades como a Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional de Formação de Professores (Anfope)<sup>3</sup>, que, por meio de notas públicas, denunciam seu caráter impositivo, e, também, acusam as audiências públicas realizadas sobre o tema de simular um diálogo com a nação, quando, na verdade, desconsideram as proposições realizadas pelas entidades.

A respeito de sua criação, mesmo sob olhares críticos das associações e sindicatos de professores, a BNCC foi homologada em dezembro de 2018. Conforme descrito na introdução do documento, seu propósito é assegurar o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos estudantes da educação básica, com destaque para dez competências gerais que envolvem aspectos de ordem pedagógica, dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Vale destacar que a compreensão de competências trazida no documento é

[...] definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

É importante dizer que, na BNCC, o componente curricular projetos de vida está mais presente no ensino médio que nas demais etapas da educação básica. Para o ensino médio, o documento prevê competências, habilidades e cinco itinerários formativos, em conformidade com a Lei 13.415/2017 (Lei da Reforma do Ensino Médio), sendo eles: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Formação técnica e profissional. Segundo o documento,

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias,

---

<sup>3</sup> Conferir Carta de Brasília - Posição da ANFOPE sobre a BNCC. Disponível em: [http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia\\_ANFOPE-V-Audiencia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf](http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia_ANFOPE-V-Audiencia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf).

permita-lhes definir seu **projeto de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BRASIL, 2018, p. 463, grifo no original).

A BNCC fala de projetos de vida associando-os aos estudos, ao trabalho e às “escolhas” de estilo de vida. Contudo, uma das problematizações possíveis é quanto às escolhas, no sentido de pensar até que ponto os jovens estão em condições de realizá-las. Do ponto de vista econômico e social, parte considerável da população jovem brasileira vive em situações que exigem o ingresso no trabalho precocemente para contribuir no grupo familiar com alimentação e moradia. Segundo convenção internacional<sup>4</sup>, a idade mínima permitida para exercer trabalho remunerado no Brasil é 16 anos. No entanto, muitos jovens precisam iniciar essa atividade mais cedo, alguns casos em condições precárias de ocupação e em situação de informalidade, como mostra relatório elaborado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) (2015).

Além das situações de pobreza e privação, em que o jovem é instado a trabalhar para ajudar a família, nesta fase de 15 a 17 anos, ele se encontra num “desabrochar para a vida”, o que desperta um forte desejo de autonomia, liberdade e emancipação, além de um sentimento de urgência pela realização de novas experiências. (OIT, 2015, p. 14).

O estudo em questão evidencia, ainda, outros aspectos que reafirmam a precariedade e compulsoriedade como se dá a inserção dos jovens brasileiros pobres no mercado de trabalho. Com essas condições, é possível se falar em “escolhas”? De que forma documentos oficiais que tratam de projetos de vida, como a BNCC, problematizam esses aspectos que caracterizam a condição juvenil brasileira, público-alvo do ensino médio?

No item do documento dedicado ao projeto de vida ele é tratado nos seguintes termos:

Na BNCC, o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do **projeto de vida** dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas. Ao se orientar para a construção do **projeto de vida**, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos

---

<sup>4</sup> Convenção nº 138 da OIT. Disponível em: [https://www.ilo.org/brasil/temas/emprego/WCMS\\_235872/lang--pt/index.htm](https://www.ilo.org/brasil/temas/emprego/WCMS_235872/lang--pt/index.htm).

estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o **projeto de vida** é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constringer seus desejos. (BRASIL, 2018, p. 472-473, grifo nosso).

Mais uma vez, o prescrito revela um discurso aparentemente preocupado com a diversidade, pois trata das juventudes (plural) e atribui à escola o compromisso com a formação integral dos jovens; contudo, fala em projeto de vida no singular. Nosso entendimento é de que falamos de projetos de vida no plural, por se tratar de um processo que não é linear, tampouco singular. Ou seja, realizamos projetos diversos simultaneamente e os fazemos em movimentos de ida e volta, de avaliação e reavaliação das ações, orientando-nos por metas que foram atingidas e outras que surgem, por perguntas que foram respondidas e por tantas outras que emergem ao longo desse processo (ALVES, 2020; DAYRELL, 2015).

Ademais, caberia questionar se as escolas estão em condições equânimes de oferecer essa formação integral aos jovens. Como o corpo docente foi (ou está sendo) preparado para executar essa proposta? Outro aspecto que exige reflexão é que a BNCC prescreve uma ideia de contexto escolar e de juventude próprias de uma sociedade que parece já ter atendido as demandas mínimas de saneamento, moradia, transporte, saúde, alimentação, segurança, lazer e outras. Assim sendo, indagamo-nos sobre qual seria a abordagem apropriada para discutir o tema dos projetos de vida nas escolas, considerando a existência de tantas mazelas que assolam a juventude, sobretudo no contexto dos anos 2020, marcado por políticas e discursos que ceifam a vida dos jovens pobres, dos jovens negros, dos jovens da periferia.

### **A disciplina Projetos de Vida nos documentos da Rede Estadual de Educação de Goiás**

Em Goiás, a disciplina Projetos de Vida ganhou lugar no currículo no contexto da implantação da escola em tempo integral, que teve início em 2006 em algumas escolas de ensino fundamental, e em 2013 no ensino médio, quando 15 unidades se adequaram ao

*Programa Novo Futuro* por incentivo do governo federal ao Ensino Médio Inovador<sup>5</sup>. Com esse programa, os CEPIS, cuja proposta pedagógica toma a disciplina Projetos de Vida como o cerne da discussão articuladora do currículo, iniciaram sua implantação.

Nos CEPIS de Goiás, a matriz curricular é composta de um núcleo comum e um núcleo diversificado. Segundo as orientações dadas pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduce) para as escolas em tempo integral, o Projeto de Vida é concebido como o mais importante, por ser a essência, o fio condutor da “escola da escolha”, segunda a qual o jovem tem oportunidade de escolher seu futuro embasado por uma dinâmica de conhecimento de si próprio, do outro e de suas possibilidades de escolha de futuro.

Na Lei nº 19.687/2017, que implantou a proposta da escola de tempo integral no estado de Goiás, é possível perceber duas concepções de projetos de vida: uma na qual eles são planos de ação, construídos dentro da disciplina Projeto de Vida, e se propõem a focar no jovem, no universo que o cerca, na construção da sua identidade; e outra que aponta para metas a serem alcançadas nas avaliações externas, em detrimento da formação dos jovens como sujeitos sociais.

Para a análise aqui apresentada, utilizamos o documento elaborado pela Seduce para subsidiar a implantação da proposta nas escolas de todo o estado, o *Material do Educador*, que é disponibilizado em formato digital aos CEPIS. Trata-se de um material compilado em 648 páginas, estruturado em quarenta 40 aulas para a 1ª série do ensino médio e mais 40 aulas para a 2ª série<sup>6</sup>. Essas aulas são divididas em quatro grandes eixos temáticos, organizados de modo que na 1ª série os temas são: Identidade, Valores, Responsabilidade social e Competências para o século XXI, e na 2ª série são trabalhados os temas: Sonhar com o futuro; Planejar o futuro; Definir as ações e Rever o Projeto de vida. Essas temáticas têm o objetivo de promover um processo gradativo e lógico-reflexivo de construção dos sentidos da vida, de

---

<sup>5</sup> O Programa Ensino Médio Inovador é uma ação do Ministério da Educação para a elaboração do redesenho curricular nas escolas de ensino médio e contribui para disseminar a cultura para o desenvolvimento de um currículo mais dinâmico e flexível, que contemple os conhecimentos das diferentes áreas numa perspectiva interdisciplinar e articulada à realidade dos estudantes, suas necessidades, expectativas e projetos de vida. Neste sentido, esta ação tem relação direta com a estratégia 3.1 da meta 3 do PNE, que propõe a renovação curricular do ensino médio por meio da organização flexível e diversificada dos currículos. Mais informações em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador%20in:%2021/01/2020>.

<sup>6</sup> A 3ª série do ensino médio não recebe aulas do *Material do Educador* e também não tem na Matriz Curricular o componente Projeto de Vida, uma vez que, na estrutura do programa, na 3ª série do ensino médio o jovem estudante já deve colocar em prática o desenvolvimento das primeiras ações visando alcançar as primeiras metas estipuladas em seu Plano de Ação e construídas na 2ª série do ensino médio dentro do Projeto de Vida.

modo a levar o jovem a si compreender, a compreender seus valores e a enxergar o “outro” (SOUSA, 2020).

O material que guia as práticas pedagógicas traz roteiros de aulas organizados e cronometrados, inclusive com exemplos de como o professor deve abordar determinado tema em sala de aula. Isso o torna um tanto prescritivo, embora exista um alerta no início do material, expresso em uma carta aos docentes, para que eles não se prendam ao que está ali colocado.

As aulas contidas neste material não obedecem rigorosamente ao que se estabelece quanto à distribuição de tempo do horário escolar, ou seja, as aulas podem se estender para além do tempo estabelecido e que caracteriza a “aula”. Há também uma indicação de duração de cada atividade, no entanto, ela serve **apenas como parâmetro para orientação do planejamento do Educador**. (GOIÁS, 2016, p. 08, grifo nosso).

Apesar dessa advertência, sabemos que, para os professores, que não receberam formação para trabalhar com essa disciplina e, em muitos casos, sequer passaram por capacitação, esse material acaba sendo a tábua de salvação à qual se apegam para exercer a prática docente.

Quanto ao referencial teórico, das cerca de 200 referências bibliográficas (entre *sites*, livros, jornais, entrevistas, artigos, manuais e outras) constantes ao final do material, poucas são de autoria de educadores ou pesquisadores das temáticas da juventude e dos projetos de vida. E, como mostrado no início desta discussão, isso não se deve à falta de material científico para consulta, haja vista que identificamos um número significativo de pesquisas já desenvolvidas no país sobre o tema. O que observamos como principais referências são *coaches*<sup>7</sup>, terapeutas, psicólogos e economistas, alguns de outras nacionalidades e que trabalham a escola em tempo integral em um contexto diferente do brasileiro.

O conceito de projeto de vida apresentado pelo *Material do Educador* é baseado em Saulo Fong<sup>8</sup>, uma personalidade curiosa que se apresenta em um dos seus blogs como educador, *coach*, terapeuta, palestrante, fotógrafo, libertário e desrepressor. Ou seja, do ponto

---

<sup>7</sup> Palavra de língua inglesa que significa treinador, utilizada para designar um “profissional” responsável por treinar alguém para atingir seus objetivos.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.saulofong.com/textos/artigos/o-que-e-um-projeto-de-vidaphp>. Acesso em: 12 abr. 2019.

de vista do suporte teórico conceitual, os professores trabalham os projetos sem muito embasamento se contarem apenas com o material que lhes é disponibilizado (SOUSA, 2020).

### **A disciplina Projeto de Vida nas escolas de São Paulo**

De acordo com o *Programa Inova Educação*,

O Projeto de Vida é um componente curricular que propicia aos estudantes a vivência de atividades práticas de reflexão, diálogo e construção, que os motiva e orienta a ter mais consciência sobre si, melhor relacionamento com os outros, mais responsabilidade em relação ao coletivo e maior clareza e determinação acerca de seus objetivos presentes e futuros. (SÃO PAULO, 2020c, p. 09).

A partir dessa conceituação, que em um primeiro momento parece interessante, problematizamos a ausência de aporte teórico para fundamentá-la, o que, a partir de uma segunda análise, aparenta um conceito generalista e “embelezado”. Nesse aspecto, a disciplina Projeto de Vida apresenta como objetivo o desenvolvimento de “competências”, como: aspiração, priorização, planejamento, organização e tomada de decisão no nível pessoal, acadêmico e social; autoconhecimento, autocuidado, autoestima, autoconfiança e autoeficácia; empatia, colaboração, responsabilidade e cidadania; garra, determinação, perseverança, esforço e resiliência; elaboração e gestão de projetos; e abertura a novas experiências. Mas o que se percebe é que boa parte dessas competências remetem ao jovem a total responsabilidade por atingi-las, com diversos descritores que trazem a ideia de “faça por si mesmo”, “seja autossuficiente”, “auto realize”.

Figura 1 – exemplifica a disciplina Projeto de Vida:



Imagem retida do site do *Programa Inova Educação* da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2020a). Fonte: <https://inova.educacao.sp.gov.br/projeto-de-vida/>.

Um olhar para esse desenho da disciplina Projeto de Vida nos revela certo apego ao desenvolvimento de competências para pensar projeto de vida, sinalizando, ainda, para o entendimento de uma construção de projeto de forma linear, prescritiva e tendo o aspecto profissional como eixo norteador. É uma ideia causa-efeito/utilitarista, que contradiz a possibilidade de construção de um espaço de reflexão/debate e diálogo, como apresentado na definição da disciplina presente no documento. Coloca-se, pelo esboço apresentado, um começo e fim da jornada, a partir de uma escada a ser subida.

Por isso, é necessário problematizar essas concepções que, por vezes, entendem que os projetos podem ser sistematizados, a partir do cumprimento de metas e gestão do tempo, uma vez que entendemos que projetos de vida (entendidos no plural) não são resultados de cálculos matemáticos, processo lineares. O projeto de vida, diferente dos projetos

arquitetônicos, dos projetos políticos, dos projetos educativos, não são lineares, nem escritos formalmente, com objetivos, metodologia e cronograma a serem cumpridos”. (ALVES, 2021).

Acreditamos que essas concepções de projeto tendem a circunscrever em demandas atreladas a aspectos prescritivos e lineares, delineadas em uma perspectiva de competências individuais, profissionais e de um empreendedorismo de si, e que pouco problematizam os aspectos coletivos das desigualdades estruturais e dos campos de possibilidade. Por isso, os questionamentos levantados são: seria mesmo necessário curricularizar os projetos de vida em uma disciplina, dada sua dimensão complexa e interdisciplinar, que perpassa diversos tempos e espaços de vida? Quais são os impactos disso para os jovens pobres, que muitas vezes sofrem uma regulação institucional e de formação que condicionam seus destinos para a vida subalterna, que reproduz desigualdades? Não seria mais interessante intensificar a escola como espaço de criação (de cultura, artes, música, dinâmicas, entre outros) para fomentar os projetos de vida dos jovens, no plural, ao invés de circunscrever esse momento a uma disciplina? São questões para serem pensadas, problematizadas, e, sobretudo, pesquisadas, já que a disciplina em voga está ainda em processo de implementação.

Entendemos que não se pode perder de vista os aspectos interessantes da curricularização do Projeto de Vida, como apontam Souza (2020), Silva (2016) e Fodra (2016), ao reconhecerem sua importância como espaço que fomenta a reflexão, debates, a descontração, e que contribui para a formação para a vida e para o exercício da cidadania.

Todavia, é urgente que essas análises fiquem atentas para a dimensão burocrática adotada, e que toma a disciplina como um momento para administrar, gerir e organizar tempo, em uma lógica empresarial, que, como afirma Souza (2020), muitas vezes não dialoga com as pesquisas do campo da educação e com as demandas das juventudes. O que se percebe é um forte diálogo com organizações privadas, caindo no limbo de colocar a escola à serviço da construção de projetos para o mercado (individualista, produtivista, respondendo a demandas do capital), e não para as múltiplas dimensões da vida.

#### **4 Considerações finais: Entrecruzamento de olhares: Projetos de Vida em São Paulo e Goiás**

Nesta análise, nossos olhares voltaram-se para dois recortes espaciais, os estados de São Paulo e Goiás, a partir de um único foco, os Projetos de Vida como componente curricular obrigatório. O ensino médio e seus desafios nos instigaram a perceber o que ocorre à nossa volta, o que é ofertado às juventudes nas escolas, e, em especial, como o tema dos projetos de vida chega a essas instituições e como tem se desenvolvido como uma disciplina.

Nessa direção, fomos buscar, na tessitura dos documentos, concepções, fundamentos e aspectos que, de alguma forma, contribuíram/contribuem para a implantação da discussão de projetos de vida nas escolas. Nesse grande tear educativo, entendemos que o currículo assume seu lugar, orientando o movimento, as concepções, os fundamentos e práticas. A BNCC, com suas competências e itinerários formativos, assume o papel de dar o tom do movimento a ser seguido pelos estados e municípios na implantação de um currículo que acolhe a disciplina Projetos de Vida. O prescrito na BNCC pode parecer a um leitor mais ingênuo que a preocupação com o coletivo é real, mas, ao analisar suas entrelinhas e silenciamentos, percebemos que há um distanciamento entre a percepção das condições reais que as juventudes vivem e as prescrições trazidas no documento.

E ao nos debruçarmos sobre os documentos dos estados de Goiás e São Paulo, percebemos que as propostas de implantação dos projetos de vida de suas escolas ainda estão em um estágio inicial de uma ideia de formação escolar da juventude. Além disso, notamos um frágil diálogo (diríamos quase inexistente) com as pesquisas produzidas sobre o tema e, também, com a própria comunidade escolar (a exceção é a pesquisa apontada pelo estado de São Paulo), o que nos leva a questionar sobre as fontes que orientam essas propostas na elaboração de documentos oficiais.

No mais, isso evidencia o pouco diálogo entre os responsáveis pela elaboração de documentos oficiais, a educação básica, as instituições de ensino superior e as pesquisas por elas produzidas, bem como revela a ausência de diálogo entre as escolas e a própria comunidade escolar, os mais interessados e afetados. Isso posto, questionamos com base em que estão sendo construídas mudanças tão profundas para as juventudes nos currículos das escolas.

Também é preciso dizer que identificamos certa fragilidade em relação aos fundamentos teóricos que ancoram as propostas do componente curricular Projeto de Vida

nos dois estados aqui analisados. Isso se deve, conforme já destacamos, aos textos ou autores que aparecem de forma isolada ou mesmo em notas de rodapé, havendo algumas indicações de autores estrangeiros, além de conteúdos de blogs e materiais disponibilizados por *coaches*.

Outro aspecto que observamos foi que a escrita dos documentos e materiais – BNCC (BRASIL, 2018), *Material do Educador* (GOIÁS, 2016), *Programa Inova Educação* (SÃO PAULO, 2020a) – acaba por dialogar com aspectos que configuram um discurso prescritivo e linear. Por conseguinte, transparecem uma abordagem que valoriza e estimula competências individuais, de caráter mais empreendedor, sem, com isso, evidenciar uma preocupação e problematização com aspectos coletivos das desigualdades estruturais. No mais, percebemos nesta análise que o componente curricular Projeto de Vida não apresenta de forma consolidada uma concepção de projetos de vida para as juventudes, que seja capaz de promover uma formação crítica e autônoma.

Por fim, ainda é cedo para falarmos em efeitos da curricularização do tema dos projetos de vida e seu impacto na formação da juventude brasileira, mas nunca é cedo para refletirmos sobre como estão caminhando essas propostas, como as políticas educacionais estão sendo implantadas e como estão chegando até as escolas. Neste estudo, identificamos apenas três pesquisas que discutem os projetos de vida como componente curricular. É pouco. Há muitas questões a serem exploradas e, nesse entendimento, muitas das indagações que deixamos ao longo do texto são demandas urgentes para pesquisas futuras.

## Referências Bibliográficas

ALVES, Maria Zenaide. **Ser alguém na vida**: juventude, migração e projetos de vida. Curitiba: Editora Appris, 2021.

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

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 5/6, n. 24, p. 40-52, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>

DI GIOVANNI, Rosângela. **Projetos de vida**. Um estudo das representações femininas do aborto. 1983. 2001f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Programa de Pós-graduação em Antropologia, Universidade de Campinas, Campinas, 1983.

DUARTE, A. M. C.; REIS, J. B. dos; CORREA, L. M.; SALES, S. R. **A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–26, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.22528. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22528>. Acesso em: 2 mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.22528>

FODRA, Sandra Maria. **O projeto de vida no ensino médio: o olhar dos professores de História**. 2016. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

GISHITOMI, Fábio Aragaki. **Encontros na terceira idade - autobiografia e devir**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GOIÁS. SEDUC/ICE. **Material do Educador**. Escola da Escolha. Aulas de projeto de vida. 1º e 2º anos do Ensino Médio. ICE. 2016, 1ª edição, 648p.

GUEDES, Débora Wilza de Oliveira. **Educação continuada e projeto de vida de pessoas idosas**. Orientador: Nadia Dumara Ruiz Silveira. 2006. 122f. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso**. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2 ed. São Paulo: EPU, 2013.

OIT. OIT Escritório no Brasil. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Juventude e trabalho informal no Brasil**. Brasília: OIT, 2015. Disponível em: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasil/documents/publication/wcms\\_526213.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasil/documents/publication/wcms_526213.pdf). Acesso em: 12 dez. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Inova Educação**. São Paulo. 2020a. Disponível em: <https://inova.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 04 ago. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Inova Educação - Lançamento**. São Paulo, 2020b. Disponível em: <https://inova.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/2/2019/05/Inova-Educac%cc%a7a%cc%83o-%e2%80%93-Lanc%cc%a7amento2.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Inova Educação – Transformação hoje, inspiração amanhã (Para a Imprensa)**. São Paulo, 2020c. Disponível em: [https://inova.educacao.sp.gov.br/wpcontent/uploads/sites/2/2019/05/Inova\\_Educacao\\_Jornalistas.pdf](https://inova.educacao.sp.gov.br/wpcontent/uploads/sites/2/2019/05/Inova_Educacao_Jornalistas.pdf). Acesso em: 04 ago. 2020.

SILVA, Henrique Souza da. **A concepção e construção de Projeto de Vida no Ensino Médio: um componente curricular na formação integral do aluno**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOUSA, Michela Augusta de Moraes. **Juventudes e a disciplina projeto de vida em uma escola em tempo integral de Catalão-GO**. 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Catalão, 2020.

SOUSA, Michela Augusta de Moraes; ALVES, Maria Zenaide. Projetos de Vida, um conceito em construção. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen-RS, p. 145-165, mai./ago. 2019. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3387/pdf>. Acesso em: 06 set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.31512/19819250.2019.20.02.145-165>

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

Artigo recebido em: 16.02.2022    Artigo aprovado em: 04.05.2022    Artigo publicado em: 13.07.2022