



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

KLEVER CORRENTE SILVA

**PROJETO DE VIDA E ENSINO MÉDIO: uma análise da prescrição curricular
brasileira das redes de ensino dos Estados e do Distrito Federal (2017-2022)**

Orientadora: Profa. Dra. Liliane Campos Machado

BRASÍLIA – DF

2023

KLEVER CORRENTE SILVA

**PROJETO DE VIDA E ENSINO MÉDIO: uma análise da prescrição curricular
brasileira das redes de ensino dos Estados e do Distrito Federal (2017-2022)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação, sob a orientação da Profa. Dra. Liliane Campos Machado.

Aprovação em 28/04/2023

Banca Examinadora de Defesa:

Profa. Dra. Liliane Campos Machado – Docente Orientadora
PPGE/UnB

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva – Avaliador interno
PPGE/UnB

Profa. Dra. Veruska Ribeiro Machado – Avaliadora externa
ProfEPT/IFB

Profa. Dra. Míriam Fábria Alves – Avaliadora externa
PPGE/UFG

Profa. Dra. Wivian Weller – Avaliadora interna suplente
PPGE/UnB

BRASÍLIA – DF

2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS586p Silva, Klever Corrente
Projeto de Vida e Ensino Médio: uma análise da prescrição curricular brasileira das redes de ensino dos Estados e do Distrito Federal (2017-2022) / Klever Corrente Silva; orientador Liliane Campos Machado. -- Brasília, 2023. 195 p.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2023.

1. Projeto de Vida. 2. Currículo. 3. Ensino Médio. 4. Teoria Curricular Crítica. 5. Educação. I. Campos Machado, Liliane, orient. II. Título.

Dedico este trabalho aos meus avós, que merecem homenagem por todas as conquistas e realizações em meu projeto de vida, pois estas só são possíveis graças à sólida base por eles propiciada.

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento de uma tese de Doutorado é um percurso complexo e árduo e, para lograr êxito na minha empreitada, tive o apoio de muitas pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para sua concretização. Por isso, gostaria de registrar os meus agradecimentos:

A Deus, por tudo.

Aos meus avós, por terem sido meus primeiros educadores, por me apoiarem e por me darem toda a base necessária para que eu construa o meu projeto de vida.

À minha orientadora, Liliane Machado, pelo acolhimento, pela relação autêntica de orientação, por todos os direcionamentos, por acreditar em mim e por viabilizar que eu me cativasse, ainda mais, pelo campo de estudos curriculares.

Aos professores Francisco Thiago Silva, Veruska Machado, Míriam Alves e Wivian Weller, por aceitarem o convite para comporem a banca examinadora deste trabalho e pelas contribuições para o seu aprimoramento.

Ao Anderson Peixoto, pelo companheirismo, paciência e por ter trilhado boa parte dessa jornada ao meu lado.

Aos meus colegas pós-graduandos (em especial, Nilvânia Almeida e Aldriana Gontijo), por terem sido parceiros, nessa trajetória, através da escuta, do debate, da sugestão e do incentivo.

Às minhas chefias, em especial a diretora Joelma Bomfim, e à minha equipe, pela compreensão e auxílio para que eu conseguisse conciliar estudo e trabalho.

Aos professores que participaram e aos que ainda participam da minha trajetória de vida, por contribuírem com o meu processo formativo e me preparem para a vida. Minha eterna gratidão pela escolha profissional de cada um desses profissionais e, por se empenharem no processo de formação dos sujeitos para a construção de uma sociedade melhor.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e ao Instituto Federal de Brasília, por terem sido as instituições educacionais nas quais tive a oportunidade de exercer a docência e por se constituírem em espaços de resistência dentre os quais, os filhos da classe trabalhadora têm a oportunidade de apropriar-se dos conhecimentos e bens culturais da humanidade, que os auxiliarão no desenvolvimento de seus projetos de vida.

Aos meus ex-alunos e alunas, que são minha motivação de ser um melhor professor e pesquisador.

Aos meus pais, aos meus familiares (em especial à minha irmã, Tatiane Corrente), aos meus amigos e colegas, e por todas as pessoas que, de alguma forma, me apoiaram e torceram pela concretização deste estudo.

"Nenhum vento sopra a favor de quem não sabe para onde ir." Sêneca

PROJETO DE VIDA E ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DA PRESCRIÇÃO CURRICULAR BRASILEIRA DAS REDES DE ENSINO DOS ESTADOS E DO DISTRITO FEDERAL (2017-2022)

RESUMO

O objeto de estudo desta tese é a inclusão curricular da estratégia pedagógica Projeto de Vida na Educação Básica, tendo como foco a etapa do Ensino Médio. Esta investigação valoriza o campo pedagógico e curricular como território adequado para orientar, dar autonomia e propiciar formação humana integral aos estudantes, suscitando-lhes discussões sobre projetos de vida. Com a promulgação da Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os currículos de Ensino Médio passaram a ter que considerar a formação integral dos estudantes, introduzindo um trabalho voltado para a construção do projeto de vida destes. Além disso, com a instituição da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, uma das competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes na Educação Básica relaciona-se diretamente com o Projeto de Vida. À luz da abordagem crítico-dialética e da teoria curricular crítica, este estudo é norteado pela questão-problema: quais os formatos têm sido utilizados para a inserção curricular do Projeto de Vida no Ensino Médio das Secretarias de Educação do país, em especial a do Distrito Federal - DF? Na busca dessa resposta, o objetivo geral desta investigação é analisar o formato em que a estratégia pedagógica “Projeto de Vida” tem sido inserida nos currículos de Ensino Médio das Secretarias de Educação do país, em especial no DF. A metodologia empregada para atingir o objetivo proposto conjuga a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, em normativos, documentos pedagógicos e currículos, a partir dos quais foi possível mapear a produção acadêmica e científica brasileira sobre Projeto de Vida na Educação, enquanto estratégia pedagógica; inter-relacionar os conceitos de Currículo e Projeto de Vida, bem como os seus fundamentos para o desenvolvimento do enfoque pedagógico da temática; inventariar a organização da estratégia pedagógica Projeto de Vida nos currículos prescritos para o Ensino Médio de cada Unidade da Federação do Brasil, considerando a reforma do Ensino Médio e a instituição da BNCC; e, apresentar o movimento histórico das orientações curriculares acerca do Projeto de Vida e as suas implicações, no contexto da SEEDF, analisando-se o currículo prescrito para o Ensino Médio da Rede Pública de Ensino do DF. Esta tese indica que, ainda que a precípua opção dos Estados e do Distrito Federal tenha sido a inserção do Projeto de Vida no formato de unidade/componente curricular, configurá-lo como eixo estruturante integrador é a opção curricular mais adequada à perspectiva curricular crítica, por possibilitar que todos os componentes curriculares, temas transversais e demais dispositivos curriculares gravitem em torno desse elemento. Indica-se também que, a despeito da proposta de inclusão curricular do Projeto de Vida, emerge de uma percepção consensual da vida como algo a ser gerido pelos meios empresariais; há a possibilidade de serem desenvolvidas abordagens progressistas e libertadoras, na perspectiva da emancipação, da cidadania, do coletivismo, da solidariedade, da socialização e da integração desse processo à aquisição de conhecimentos.

Palavras-chave: Projeto de Vida. Currículo. Ensino Médio. Teoria Curricular Crítica. Educação.

**LIFE PROJECT AND HIGH SCHOOL EDUCATION: AN ANALYSIS OF THE
BRAZILIAN CURRICULUM PRESCRIPTION OF THE EDUCATION NETWORKS
OF THE STATES AND THE FEDERAL DISTRICT (2017-2022)**

ABSTRACT

The object of study of this thesis is the curricular inclusion of the pedagogical strategy "Life Project" in Basic Education, with a focus on the High School level. This research values the pedagogical and curricular field as an adequate territory to guide, give autonomy, and provide integral human formation to the students, arousing discussions about life projects. With the promulgation of Law No. 13,415/2017, which amended the Guidelines and Bases of Education Law, High School curricula had to consider the integral formation of students, introducing work focused on building their life project. In addition, with the institution of the National Common Curricular Base - BNCC, one of the general competencies to be developed by students in Basic Education is directly related to the Life Project. Guided by the critical-dialectical approach and the critical curriculum theory, this study is guided by the problem-question: what formats have been used for the curricular insertion of the Life Project in High School by the Education Secretariats of the country, especially in the Federal District - DF? In the search for this answer, the general objective of this investigation is to analyze the format in which the pedagogical strategy "Life Project" has been inserted into the High School curricula of the Education Secretariats of the country, especially in the DF. The methodology used to achieve the proposed objective combines bibliographic research and documentary research, in normative documents, pedagogical documents, and curricula, from which it was possible to map Brazilian academic and scientific production on the Life Project in Education, as a pedagogical strategy; to interrelate the concepts of Curriculum and Life Project, as well as their foundations for the development of the pedagogical approach to the theme; to inventory the organization of the pedagogical strategy Life Project in the prescribed curricula for High School in each Federative Unit of Brazil, considering the reform of High School and the institution of the BNCC; and to present the historical movement of curricular orientations regarding the Life Project and its implications in the context of the SEEDF, analyzing the prescribed curriculum for High School in the Public Education Network of the DF. This thesis indicates that, although the primary option of the States and the Federal District has been the insertion of the Life Project in the format of curricular unit/component, configuring it as an integrating structuring axis is the most suitable curricular option for the critical curriculum perspective, as it allows all curricular components, transversal themes, and other curricular devices to revolve around this element. It is also indicated that, despite the proposal for curricular inclusion of the Life Project, it emerges from a consensual perception of life as something to be managed by business means; there is the possibility of developing progressive and liberating approaches, from the perspective of emancipation, citizenship, collectivism, solidarity, socialization, and integration of this process with the acquisition of knowledge.

Keywords: Life Project. Curriculum. High School. Critical Curriculum Theory. Education.

PROYECTO DE VIDA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN ANÁLISIS DE LA PRESCRIPCIÓN CURRICULAR BRASILEÑA DE LAS REDES DE EDUCACIÓN DE LOS ESTADOS Y DEL DISTRITO FEDERAL (2017-2022)

RESUMEN

El objeto de estudio de esta tesis es la inclusión curricular de la estrategia pedagógica Proyecto de Vida en la Educación Básica, centrándose en la etapa de la Educación Secundaria. Esta investigación valora el campo pedagógico y curricular como territorio adecuado para orientar, dar autonomía y propiciar formación humana integral a los estudiantes, suscitando discusiones sobre proyectos de vida. Con la promulgación de la Ley n° 13.415/2017, que alteró la Ley de Directrices y Bases de la Educación, los currículos de Educación Secundaria pasaron a tener que considerar la formación integral de los estudiantes, introduciendo un trabajo enfocado en la construcción del proyecto de vida de estos. Además, con la institución de la Base Nacional Común Curricular - BNCC, una de las competencias generales a desarrollar por los estudiantes en la Educación Básica se relaciona directamente con el Proyecto de Vida. A la luz del enfoque crítico-dialéctico y de la teoría curricular crítica, este estudio está guiado por la pregunta-problema: ¿cuáles son los formatos que se han utilizado para la inserción curricular del Proyecto de Vida en la Educación Secundaria de las Secretarías de Educación del país, en especial la del Distrito Federal - DF? En la búsqueda de esta respuesta, el objetivo general de esta investigación es analizar el formato en que la estrategia pedagógica "Proyecto de Vida" ha sido insertada en los currículos de Educación Secundaria de las Secretarías de Educación del país, en especial en el DF. La metodología empleada para lograr el objetivo propuesto combina la investigación bibliográfica y la investigación documental, en normativos, documentos pedagógicos y currículos, a partir de los cuales fue posible mapear la producción académica y científica brasileña sobre Proyecto de Vida en la Educación, como estrategia pedagógica; interrelacionar los conceptos de Currículo y Proyecto de Vida, así como sus fundamentos para el desarrollo del enfoque pedagógico de la temática; inventariar la organización de la estrategia pedagógica Proyecto de Vida en los currículos prescritos para la Educación Secundaria de cada Unidad de la Federación de Brasil, considerando la reforma de la Educación Secundaria y la institución de la BNCC; y presentar el movimiento histórico de las orientaciones curriculares acerca del Proyecto de Vida y sus implicaciones, en el contexto de la SEEDF, analizando el currículo prescrito para la Educación Secundaria de la Red Pública de Enseñanza del DF. Esta tesis indica que, aunque la opción principal de los Estados y del Distrito Federal ha sido la inserción del Proyecto de Vida en formato de unidad/componente curricular, configurarlo como eje estructurante integrador es la opción curricular más adecuada a la perspectiva curricular crítica, ya que permite que todos los componentes curriculares, temas transversales y demás dispositivos curriculares giren en torno a este elemento. También se indica que, a pesar de la propuesta de inclusión curricular del Proyecto de Vida, surge una percepción consensuada de la vida como algo a ser gestionado por medios empresariales; existe la posibilidad de desarrollar enfoques progresistas y liberadores, desde la perspectiva de la emancipación, la ciudadanía, el colectivismo, la solidaridad, la socialización y la integración de este proceso en la adquisición de conocimientos.

Palabras clave: Proyecto de Vida. Currículo. Educación Secundaria. Teoría Curricular Crítica. Educación.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEDF – Conselho de Educação do Distrito Federal
- CGPLI – Coordenação-Geral dos Programas do Livro
- CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal
- CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
- DF – Distrito Federal
- EAPE – Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC – Ministério da Educação
- PDAD - Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
- PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático
- SciELO – Rede *Scientific Electronic Library Online*
- SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequena Empresa
- SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
- SUBEB – Subsecretaria de Educação Básica
- SUBIN – Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fragmento correspondente ao Projeto de Vida na proposta inicial de matriz curricular do Novo Ensino Médio no DF	139
Figura 2 – Arranjo curricular da unidade curricular Projeto de Vida na matriz curricular experimental do Projeto Piloto do Novo Ensino Médio.....	143
Figura 3 – Arquitetura do Novo Ensino Médio do Distrito Federal.....	152
Figura 4 – Excertos da matriz curricular do Novo Ensino Médio sobre Projeto de Vida.....	153
Figura 5 – Cursos e respectiva carga horária exigida para atuação de professores substitutos na unidade curricular Projeto de Vida	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição temporal dos trabalhos catalogados por ano de publicação.....	25
Quadro 2 – Distribuição geográfica dos trabalhos catalogados	28
Quadro 3 – Palavras-chave agrupadas por aproximação semântica e frequência	29
Quadro 4 – Associação entre as dimensões do Projeto de Vida e os Pilares da Educação	54
Quadro 5 – Eixos e habilidades propostas para o Projeto de Vida no Ensino Médio, conforme documento “Orientação Pedagógica para trabalho com Projeto de Vida enquanto componente curricular”	57
Quadro 6 – Dimensões, abordagens gerais e objetivos das vivências de cada dimensão do Projeto de Vida no Ensino Médio, conforme o PNLD 2021 – Projetos Integradores e Projeto de Vida.....	60
Quadro 7 – Resumo dos tópicos relativos ao Projeto de Vida nos marcos legais e documentos orientadores nacionais	61
Quadro 8 – Dimensões do Projeto de Vida, objetivos das atividades e habilidades na publicação Recomendações e Orientações para Elaboração da Arquitetura Curricular dos Itinerários Formativos da Frente Currículo e Novo Ensino Médio do CONSED.....	63
Quadro 9 – Currículos e normativos de aprovação do documento curricular de cada Unidade Federativa	80
Quadro 10 – Distribuição da carga horária de Projeto de Vida em cada Unidade Federativa.....	124
Quadro 11 – Frequência de menções à “Projeto de Vida” e “Projetos de Vida” nos currículos de cada Unidade Federativa.....	125
Quadro 12 – Objetivos de aprendizagem propostos para a unidade curricular Projeto de Vida no Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio.....	144
Quadro 13 – Comparação entre os objetivos de aprendizagem propostos para a unidade curricular Projeto de Vida e os objetivos de aprendizagem propostos para a Educação Infantil	148

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 ESTADO DA ARTE	22
1.1 Estado da arte sobre Projeto de Vida, enquanto estratégia pedagógica.....	23
1.2 Algumas considerações acerca do estado da arte	39
2 INTER-RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E PROJETO DE VIDA	42
2.1 Aproximações entre Projeto de Vida e Currículo.....	42
2.2 A gênese do Projeto de Vida no currículo prescrito e o desenvolvimento da abordagem hegemônica	51
2.3 Elementos para se pensar o Projeto de Vida numa abordagem crítica	71
3 MAPEAMENTO DO PROJETO DE VIDA NOS CURRÍCULOS DAS UNIDADES FEDERATIVAS.....	78
3.1 Organização do projeto de vida nos currículos das unidades federativas.....	79
3.2 Principais evidências das propostas curriculares	123
4 ORIENTAÇÕES CURRICULARES ACERCA DO PROJETO DE VIDA NA SEEDF E SUAS IMPLICAÇÕES	138
4.1 Organização Curricular.....	138
4.2 Critérios para atuação e formação docente	154
4.3 Material didático	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS	174
ANEXO A – Objetivos de aprendizagem para a unidade curricular Projeto de Vida no Caderno Orientador do DF	191

INTRODUÇÃO

Esta investigação tem como objeto de estudo a inclusão curricular da estratégia pedagógica “Projeto de Vida” na Educação Básica, focalizando-se especificamente a etapa do Ensino Médio. O Projeto de Vida é uma estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante, englobando a formação integral, expressa por valores e pelo desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2018a). Esta pesquisa, portanto, valoriza o campo pedagógico e curricular, como *locus* adequado para orientar, dar autonomia e propiciar formação humana integral aos estudantes, suscitando-lhes discussões sobre os seus projetos de vida.

Projeto de vida é uma temática multidisciplinar, para o qual diferentes campos e áreas confluem, como a Pedagogia, a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, a Administração, a Teologia e outros. Esse tema também pode ser abordado sob diferentes terminologias e com diferentes enfoques, como a Orientação Vocacional, a Orientação Ocupacional, a Orientação Profissional, a Orientação de Carreira, a Gestão de Carreira, o Coaching Ontológico, o Coaching de Carreira, entre outras.

Dentre as múltiplas possibilidades e perspectivas, optou-se por focalizar e desenvolver, nesta investigação, uma abordagem pedagógica, por considerá-la a mais adequada para o contexto educacional, pelo fato do currículo ser o mecanismo para a integração dos processos de ensino-aprendizagem e de formação humana integral dos estudantes e por ter como pressuposto a atuação de professores por meio de estratégias ou procedimentos didático-pedagógicos, respeitando-se os limites da atuação docente.

A inclusão da temática “Projeto de Vida” nos currículos brasileiros ganha maior evidência com dois fatos históricos da Educação no país: a reforma¹ do Ensino Médio e a instituição da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. O primeiro, a reforma do Ensino Médio, ocorreu com a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, provocada pela promulgação da Lei Federal nº 13.415/2017, prescrevendo-se que os currículos dessa etapa educacional considerem a formação integral dos estudantes e introduzam um trabalho voltado para a construção do projeto de vida dos educandos e o seu desenvolvimento nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. O segundo, a instituição da BNCC, estabelece

¹ Embora controversa, pois o termo “reforma” indica o ato ou efeito de atribuir uma forma melhor ou de corrigir, nesta Tese, ainda que em oposição a uma visão idealista, optou-se por utilizar a expressão “reforma do Ensino Médio” por ser a terminologia amplamente utilizada para referir-se à reconfiguração da etapa educacional iniciada com a promulgação da Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017.

que a fundamentação da Educação Básica esteja em dez competências gerais, a serem desenvolvidas pelos estudantes, dentre as quais se elenca “Trabalho e Projeto de Vida”.

A investigação realizada por Silva (2019a) evidencia alguns aspectos curriculares instigantes em relação ao trabalho com a temática “Projeto de Vida”; embora seja um conteúdo de extrema relevância para os estudantes, a abordagem dessa temática de forma institucionalizada e sistemática na educação brasileira tem ganhado evidência apenas nos últimos anos e, sobretudo, pela imposição legal advinda dos instrumentos normativos supramencionados; a maioria das Redes Estaduais de Ensino circunscreveram as atividades de Projeto de Vida apenas no Ensino Médio; predominantemente, os sistemas de ensino mantêm uma concepção curricular mais comum e estruturaram o Projeto de Vida como uma disciplina; alguns Estados aparentam não ter uma concepção teórico-metodológica que fundamente a abordagem da temática.

Adjacente a esses tópicos apontados, destaca-se que o trabalho com projetos de vida, embora seja uma competência geral a ser desenvolvida em toda a Educação Básica, ainda não se faz presente em todo o seu cerne, ou seja, há escolas em que ainda inexistem o desenvolvimento de atividades curriculares que informam, orientam e preparam os estudantes para investigar oportunidades, desenvolver autonomia, realizar escolhas e tomar decisões relativas aos seus projetos de vida.

Na atualidade, mesmo os jovens estando conectados e tendo múltiplas possibilidades de acesso às informações, muitas vezes não possuem maturidade para selecioná-las criticamente (LEVENFUS, 2002). Carvalho (2014) complementa que a superficialidade e o imediatismo das escolhas do que fazer após a Educação Básica é um estorvo, podendo causar sofrimento, desgaste e frustração, haja vista que essa tomada de decisão na maioria das vezes não costuma ser construída e consolidada ao longo da trajetória escolar dos estudantes. Nesse sentido, a escola tem uma importante função na formação humana integral dos estudantes, possibilitando que estes estejam aptos a desenvolver a construção de escolhas realistas e conscientes em todas as dimensões da vida.

A constatação desses aspectos, na experiência pessoal e profissional do pesquisador, propiciou a este, curiosidade para investigar a temática. Enquanto estudante egresso da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal – DF reconhece que poucas foram as oportunidades pedagógicas propostas para reflexão sobre projetos de vida e escolhas ao longo do seu processo de escolarização.

Outro aspecto que favoreceu o fascínio do pesquisador por essa temática emergiu do seu exercício profissional, na função de professor da Educação Profissional e Tecnológica na

Rede Pública de Ensino do DF, que sempre ao iniciar aula com uma nova turma, questionava o motivo de estarem fazendo aquele determinado curso e a parte majoritária das justificativas apresentadas pelos estudantes costumava estar mais relacionadas à necessidade de empregabilidade do que com argumentos que destacassem escolhas conscientes, maduras e por conhecimento ou identificação profissional com a área do curso. Alguns estudantes, inclusive, transitavam por vários cursos, até mesmo por aqueles que não estavam dentro da mesma área, demonstrando fragilidade nas escolhas ou caos vocacional.

Na vivência do pesquisador, na qualidade de estudante e também professor de Educação Básica e Profissional da Rede Pública de Ensino do DF, testemunha-se a pertinência e relevância de um trabalho pedagógico com projetos de vida na Educação Básica, bem como os efeitos do seu silêncio no currículo.

Os “silêncios” ou as “vozes ausentes” do currículo oficial (MOREIRA, 1998; SANTOMÉ, 1995) representam tudo aquilo que os estudantes não têm a oportunidade de aprender sob a tutela da escola, constituem-se em direitos de aprendizagem negados, referem-se à cultura e aos conhecimentos que não estão presentes, tanto em diretrizes curriculares, bem como na prática da sala de aula. Nessa perspectiva, a ausência de práticas curriculares envolvendo projetos de vida, dificulta a capacidade do estudante de identificar de que forma a mobilização dos conhecimentos adquiridos na escola articulam-se com o seu projeto de vida, e por consequência, mina a percepção de que precisa desempenhar na luta pela transformação social, bem como de se engajar nessa luta.

Destaca-se aqui, um paradoxo: a escola ao não orientar para a construção de projetos de vida, está orientando. Ao passo que, quando se silencia no currículo sobre a realidade social do estudante e as estratégias para o desenvolvimento e concretização dos seus projetos de vida em meio a essa realidade, reproduz o *status quo* social.

A realização de palestras, feiras de profissões ou eventos pontuais relacionados aos projetos de vida no âmbito escolar, se não estiverem articuladas com o cotidiano escolar e intencionalmente planejadas com a proposta educativa não possibilita aos estudantes se desenvolverem nas suas dimensões pessoal, social e profissional, isto é, estes não aprendem a refletir sobre os seus projetos de vida, suas escolhas e decisões em todos os âmbitos da vida, de forma sistematizada e intencional.

O enfoque escolhido para o desenvolvimento desta investigação é o DF, por ser uma das Secretarias de Estado de Educação do país que assume os seus pressupostos teóricos curriculares como estando assentado na perspectiva crítica (DISTRITO FEDERAL, 2014),

além de ser o local em que se encontra a capital do país, havendo visibilidade nas políticas públicas propostas, bem como é a Unidade Federativa do pesquisador.

Um dado agravante, acerca da população jovem, é trazido por Neri (2021) ao indicar que o quantitativo de jovens entre 15 e 29 anos sem estudo e sem trabalho² está em crescimento. No contexto do DF, a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - PDAD 2021 (DISTRITO FEDERAL, 2021), empreendida pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN, revela uma questão social relevante no que diz respeito à parcela da população que sem estudo e sem trabalho: no âmbito dessa Unidade Federativa 31,1% dos jovens entre 18 e 29 anos encontrava-se nessa situação, o que corresponde a 181.619 pessoas.

Pressupõe-se que o trabalho pedagógico com projetos de vida pode relacionar-se com a redução da população sem estudo e sem trabalho, através de reflexão para escolhas mais assertivas e conscientes no processo de conclusão da Educação Básica, da viabilização de mais conhecimento sobre suas vulnerabilidades, da ampliação de seus repertórios sobre oportunidades e políticas públicas que possam romper com o ciclo vicioso de inatividade e de inserção precária no mercado de trabalho e contribuir para a mobilização com vistas à justiça social.

A intenção deste estudo não é apenas compreender e interpretar um fenômeno educacional, a inserção curricular do Projeto de Vida no Ensino Médio brasileiro, mas vislumbrar possibilidades para a realidade concreta estudada, à luz da abordagem crítico-dialética e da teoria curricular crítica, com vistas à emancipação dos sujeitos envolvidos, apontando o formato mais adequado para essa inclusão curricular. Diante disso, levanta-se o seguinte questionamento para orientar a realização desta investigação: quais os formatos têm sido utilizados para a inserção curricular do Projeto de Vida no Ensino Médio das Secretarias de Educação do país, em especial a do Distrito Federal – DF?

Ao encontro dessa questão medular, o objetivo geral desta pesquisa é analisar o formato em que a estratégia pedagógica “Projeto de Vida” tem sido inserida nos currículos de Ensino Médio das Secretarias de Educação do país, em especial no Distrito Federal. E para a realização deste, propõem-se os seguintes objetivos específicos:

² Embora seja comumente denominado como população nem-nem (nem estudam e nem trabalham), nesta tese, o público em tela será referido como sem estudo e sem trabalho, por entender que essa forma de referência reconhece que o fato de estar sem trabalhar e sem estudar é uma condição que não necessariamente depende do indivíduo, mas também de oportunidades e condições do meio, e por entender também que se trata de uma situação na qual este se encontra, mas que não o define. Uma terminologia coerente com a perspectiva adotada neste trabalho. Como registros da utilização do termo há pesquisas disponíveis no Repositório do Conhecimento do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, disponíveis em <<https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9922>> e <<https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10414>>.

- Mapear a produção acadêmica e científica brasileira sobre Projeto de Vida na Educação, enquanto estratégia pedagógica;
- Inter-relacionar os conceitos de Currículo e Projeto de Vida, bem como os seus fundamentos para o desenvolvimento do enfoque pedagógico da temática e suas abordagens;
- Inventariar a organização da estratégia pedagógica “Projeto de Vida” nos currículos prescritos para o Ensino Médio de cada Unidade da Federação do Brasil, considerando a reforma do Ensino Médio e a instituição da BNCC;
- Apresentar o movimento histórico das orientações curriculares acerca do Projeto de Vida e as suas implicações, no contexto da SEEDF, analisando-se o currículo prescrito para o Ensino Médio da Rede Pública de Ensino do DF.

A presente investigação se insere nesse contexto de reconfiguração do Ensino Médio e se junta assim ao arcabouço de investigações que valorizam o ambiente educacional como o espaço adequado para o trabalho pedagógico com projetos de vida, viabilizando aos estudantes a oportunidade de refletirem sobre a sua trajetória na construção de suas dimensões pessoal, social e profissional, expressas pela formação humana integral.

Este trabalho justifica-se pelo fato de que pode contribuir para o fortalecimento do campo curricular e a proposta de inclusão do trabalho pedagógico com Projeto de Vida no Ensino Médio, e por extensão, longitudinalmente na Educação Básica, tem a potencialidade de enriquecer os processos de ensino-aprendizagem com a formação humana integral dos estudantes, oportunizando que eles reflitam criticamente e se direcionem para a construção do que almejam para si e para o seu futuro em todas as dimensões da sua vida.

Esta investigação apresenta um tema essencial, em especial, frente à reforma do Ensino Médio em curso no país, e tem a potencialidade de contribuir na compreensão da complexidade das mudanças na formação das juventudes, por possibilitar uma leitura crítica do que está disposto na Lei nº 13.415/2017, na BNCC e demais documentos pedagógicos decorrentes dessas orientações. Viabiliza-se, portanto, um olhar mais detido às juventudes no contexto escolar e problematiza-se a relação do contexto escolar com outros contextos sociais.

Para levar a cabo o objetivo desta tese e fundamentar a epistemologia do processo investigativo utiliza-se a abordagem crítico-dialética, para questionar a inclusão curricular do Projeto de Vida em suas multideterminações, tendo como alicerce um interesse crítico-emancipador, que desvenda as contradições e as potencialidades de transformação social (GAMBOA, 2008). E, também, porque essa abordagem:

[...] busca apreender o fenômeno em seu devir histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos, buscando compreender os processos de sua transformação, suas contradições e potencialidades de mudança. [...] O conhecimento crítico do mundo e da sociedade e a compreensão de sua dinâmica transformadora propiciam ações (práxis) emancipadoras. A práxis elevada à categoria epistemológica fundamental se transforma em critério de verdade e de validade científica. A práxis significa reflexão e ação sobre uma realidade buscando sua transformação (GAMBOA, 2008, p. 173).

Sob essa perspectiva, com o intuito de alcançar a totalidade do fenômeno investigado, contrastam-se e articulam-se às questões de ordem material e simbólica, bem como os processos macroestruturais e as relações microssociais do Projeto de Vida, em uma perspectiva dialética, e descobrindo-se indícios para a proposição de um formato curricular coerente com a teoria curricular crítica.

A abordagem metodológica é oportuna, pois a realidade estudada, ou seja, a inclusão curricular da estratégia pedagógica “Projeto de Vida” é multideterminada por aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais. Essa realidade constrói historicamente os sujeitos, professores e estudantes, que são seres sociais, que se transformam e transformam a realidade que participam. Além disso, considera-se que a história é compreendida na dialética, na dinâmica e nos conflitos dos contrários, representada pelos diferentes interesses.

A metodologia desta investigação baseia-se em pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. A pesquisa documental é uma fonte rica para as ciências sociais, pois representa os vestígios da atividade humana em determinadas épocas e permite adicionar a dimensão do tempo à compreensão do social, propiciando a observação do processo de evolução de conceitos, comportamentos, práticas, entre outros (CELLARD, 2008). Os materiais utilizados para a pesquisa documental serão normativos, documentos pedagógicos e currículos emitidos nacionalmente, pelos Estados e pelo Distrito Federal. Na pesquisa documental são consideradas as cinco dimensões apontadas por Cellard (2008): o contexto; o (s) autor (es); interesses e confiabilidade; natureza do texto; e conceitos-chave e a lógica interna do texto.

A técnica empregada para analisar e discutir em torno dos dados obtidos, interpretando-os qualitativamente é a análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1977, p. 48), objetiva “obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam inferências de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”.

Com base nisso, após a realização da leitura e do alinhamento da análise de conteúdo aos objetivos deste trabalho, procede-se com a categorização, na qual é possível classificar os elementos constitutivos dos documentos investigados por meio de categorias e critérios definidos, que serão explicitados ao longo do desenvolvimento desta tese. Perante tais

categorias, é possível realizar recortes de expressões que indicam relevância para a análise e verificar a frequência de determinadas expressões dentro do mesmo campo de significação.

Para nortear a interpretação dos resultados, é empregada a inferência, que é “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 1977, p. 39). Através dela, relacionam-se os dados com as contribuições teóricas, de modo a atribuir-lhes significados.

Este estudo é de abordagem, predominantemente, qualitativa que, conforme as características elencadas por Bogdan e Biklen (1994) é descritiva; interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; tendem a analisar os dados de forma indutiva; e, o significado é de importância vital.

A adequação da escolha dessa abordagem é resultante do interesse de analisar o modo como o Projeto de Vida é organizado enquanto estratégia pedagógica. Assim sendo, a descrição do objeto investigado é imprescindível para aproximar-se da realidade, descobrir a sua estrutura e sua dinâmica, tal como é em si mesma, na sua existência real e efetiva. Além disso, a análise do processo, movimento que se dinamiza pelos conflitos e contradições, merece mais atenção do que os resultados e o produto propriamente dito.

Considerando que não é possível apreender a realidade sem referência à estrutura social que a engendra, esta pesquisa circunscreve-se no contexto brasileiro, traçando um panorama nacional e das Unidades da Federação, mas focaliza o Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. A escolha pelo Ensino Médio deve-se ao fato de que é a etapa educacional que, atualmente no contexto da SEEDF, tem institucionalizada a inclusão curricular da estratégia pedagógica Projeto de Vida.

Através de tal ação metodológica, será possível aproximar e construir inferências a respeito da realidade da inclusão curricular do Projeto de Vida, estabelecer relações entre os dados da pesquisa documental e o referencial teórico, e responder à problemática da investigação com base em seu objetivo, com vistas à produção do conhecimento.

O desenvolvimento desta tese está estruturado em quatro capítulos: no primeiro capítulo, mapeia-se a produção acadêmica e científica brasileira sobre Projeto de Vida na Educação, enquanto estratégia pedagógica. O capítulo seguinte inter-relaciona os conceitos de currículo e Projeto de Vida, bem como os seus fundamentos para o desenvolvimento do enfoque pedagógico da temática e suas abordagens e, para isso, apresenta-se a gênese e o desenvolvimento da temática no contexto educacional brasileiro. O terceiro capítulo busca inventariar a organização da estratégia pedagógica Projeto de Vida nos currículos prescritos para o Ensino Médio dos Estados e do DF, tendo em vista a reforma do Ensino Médio e a

instituição da BNCC. Por fim, o último capítulo, focaliza o DF, apresentando o movimento histórico das orientações curriculares acerca do Projeto de Vida e as suas implicações, analisando-se o currículo prescrito para o Ensino Médio da Rede Pública de Ensino do DF.

1 ESTADO DA ARTE

Estado da Arte ou Estado do Conhecimento é uma pesquisa de caráter bibliográfico que tem como objetivo realizar o mapeamento inventariante e uma discussão descritiva da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, tal metodologia investigativa tenta responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos ou comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002).

O Estado da Arte é relevante para o contexto acadêmico de maneira geral, sobretudo em Educação, pois engloba a análise e resultados de diversas pesquisas de determinada área do conhecimento, constituindo-se, assim, em uma valiosa fonte de consulta para outros pesquisadores da temática.

A realização do Estado da Arte, no âmbito desta tese, faz-se necessária para que seja retratado o que existe de produção acadêmica sobre Projeto de Vida no contexto educacional, para se elencar as contribuições existentes e avistar as lacunas ainda não preenchidas por pesquisas da área, porque, “a realização de estados da arte possibilita a efetivação de balanço da pesquisa de uma determinada área” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 37).

Nesse sentido, este capítulo objetiva inventariar a produção acadêmica e científica brasileira sobre Projeto de Vida na Educação, enquanto estratégia pedagógica.

Ao se levantar os trabalhos anteriormente produzidos que se reportam à temática “Projeto de Vida” no contexto Educacional, o intuito não é se sobrepuser aos autores que se estabeleceram nesse processo de construção do estado do conhecimento da temática, mas de reconhecer em quais sentidos tais pesquisas avançaram e que outros elementos podem ser explorados (BORGES; SILVA, 2018). Destarte, ter condições para o desenvolvimento de uma investigação inédita, que tenha enfoque distinto dos já empreendidos anteriormente, evitando-se abordagens e conclusões reiterativas.

A expressão “Projeto de Vida” pode evocar diferentes significados, remeter a muitos campos e áreas, bem como, tal temática pode ser investigada sob diferentes enfoques. O levantamento de produção acadêmica e científica, nesta investigação, restringe-se ao Projeto de Vida, enquanto estratégia pedagógica que incluída nos currículos escolares brasileiros, objetiva a reflexão sobre a trajetória estudantil na construção das dimensões pessoal, social e profissional. Trata-se, por conseguinte, de uma pesquisa que busca mapear investigações

pretéritas realizadas sob o enfoque educacional acerca da estratégia pedagógica “Projeto de Vida”.

1.1 ESTADO DA ARTE SOBRE PROJETO DE VIDA, ENQUANTO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

O levantamento iniciou-se por meio de algumas questões norteadoras: Quais bases de dados usar? Quais termos indutores empregar? Qual recorte temporal definir? Quais critérios de exclusão utilizar? As respostas a essas indagações revelaram-se critérios para a orientação da pesquisa, com vistas à consecução do objetivo estabelecido para esta.

Para proceder com o levantamento dos dados e a análise do conhecimento sistematizado sobre o objeto de pesquisa desta tese, que é Projeto de Vida no contexto educacional, tomaram-se como fontes básicas de referência os catálogos informatizados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD³, Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES⁴ e Rede *Scientific Electronic Library Online* – SciELO⁵.

A escolha da BDTD e do Catálogo da CAPES justifica-se pelo fato de serem plataformas digitais que integram e disseminam os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa e a opção pela Rede SciELO deveu-se ao fato da plataforma ser o repositório dos periódicos mais bem avaliados do país. Portanto, trata-se de bancos digitais que tornam públicas as pesquisas acadêmicas, considerando que neles veiculam-se colaborações significativas para a educação.

Para a realização do Estado da Arte em tela foi estabelecido o recorte temporal de 2017 até 2022, que se justifica pelo fato do ano de 2017 ter sido o ano em que houve a promulgação da Lei nº 13.415/2017, a alteração da LDB, que reformou do Ensino Médio e que trouxe em seu bojo a prescrição de que os currículos da referida etapa introduzam um trabalho direcionado para a construção do projeto de vida dos estudantes, ou seja, caracteriza-se como o início da obrigatoriedade nacional desse tipo de trabalho na política curricular. Além desse critério para a definição do período, considera-se que focar pesquisas realizadas há no máximo seis anos é um tempo razoável para evocar estudos atualizados.

O termo indutor para a realização da pesquisa inicialmente estabelecida foi "Projeto de Vida", inserido entre aspas nos campos de buscas dos repositórios. O operador de pesquisas

³ BDTD (<https://bdtd.ibict.br/>)

⁴ Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>)

⁵ Rede SciELO (<https://www.scielo.br/>)

aspas (“ ”) foi empregado a fim de que somente trabalhos acadêmicos que tivessem a expressão exata e agrupada na mesma ordem fossem retornados. Como resultado foram encontradas 395 produções acadêmicas, sendo 251 provenientes da BDTD, 118 do Portal da CAPES e 26 da Rede SciELO. Tendo em vista a quantidade de trabalhos encontrados e associado ao fato de que muitas dessas pesquisas não tinham relação com o contexto educacional, confirmou-se o fato de que Projeto de Vida é uma temática investigada em diferentes campos e identificou-se a necessidade de se delimitar mais a busca aos propósitos desta investigação.

A segunda tentativa de busca se deu por meio da utilização, como termos indutores, da expressão “Projeto de Vida” acrescida da palavra “Currículo”, tendo em vista que é o enfoque deste trabalho. Ante a busca sob esses termos retornaram 29 produções científicas, sendo 22 oriundas da BDTD, 7 do Portal da CAPES e nenhuma da Rede SciELO. A quantidade de trabalhos encontrados foi razoável, entretanto, após realizar uma breve análise dos títulos e resumos dessas investigações, ficou constatada a insuficiência dos termos empregados, pois, embora a associação dos termos fosse a que mais se aproximava do enfoque almejado, restariam poucos trabalhos, de fato, abordando a temática investigada.

Por fim, procedeu-se com o levantamento utilizando-se os termos indutores “Projeto de Vida” e “Educação”, considerando este ser o campo o qual esta tese se circunscreve. O resultado dessa busca foram 199 produções científicas, sendo 125 originárias da BDTD, 69 do Portal CAPES e 5 da Rede SciELO.

Posteriormente, realizou-se a leitura e análise dos títulos, resumos e palavras-chave das produções encontradas, e para compor o Estado da Arte deste trabalho foram utilizadas como critério de seleção, as investigações que, de alguma forma, abordassem o Projeto de Vida, enquanto estratégia pedagógica. Do resultado obtido, aplicaram-se os filtros de seleção excluindo-se os trabalhos acadêmicos duplicados, os sem efetiva relação com o contexto educacional, os que estão bojo de outras políticas públicas, os voltados para servidores/professores, os que enfocam a Educação Superior e aqueles que tratam das percepções sobre o projeto de vida pessoal.

A constituição deste Estado da Arte totalizou 27 produções acadêmicas, sendo 23 dissertações, 3 teses e 1 artigo científico. E, nessa etapa, seguindo a recomendação de Ferreira (2002), interagiu-se com a produção acadêmica quantificando e identificando os dados bibliográficos mapeando essa produção em anos, locais e áreas de produção, buscando precipuamente responder “quando”, “onde” e “quem” produziu essas pesquisas. Para uma

melhor sistematização, organizou-se o quadro, a seguir, com os dados bibliográficos dos textos encontrados.

Quadro 1 – Distribuição temporal dos trabalhos catalogados por ano de publicação

#	Ano	Título	Autoria	Natureza	Repositório	Área de Concentração (IES)	IES
1	2018	Antes não, agora sim! Protagonismo Juvenil, Projeto de Vida e Processos de ressingularização na escola: um olhar a partir do Programa Ensino Integral em São Paulo	Flávio Dalera de Carli	Tese	Portal CAPES	Psicologia da Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2	2018	Teatro do Oprimido e Projeto de Vida: Perspectivas Emancipatórias	Lindomar da Silva Araújo	Dissertação	Portal CAPES	Ensino das Artes Cênicas	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
3	2019	A concepção e construção do Projeto de Vida no Ensino Médio: um componente curricular na formação integral do aluno	Henrique Souza da Silva	Dissertação	Portal CAPES	Currículo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
4	2019	Contribuições do Programa Ensino Integral (PEI) para construção do Projeto de Vida dos alunos do Ensino Médio	Flávio de Souza Scherrer	Dissertação	Portal CAPES BDTD	Multidisciplinar - Educação, Arte e História da Cultura	Universidade Presbiteriana Mackenzie
5	2019	Educação para a Carreira e Projeto de Vida: confluência das Representações Sociais e do Habitus estudantil	Klever Corrente Silva	Dissertação	Portal CAPES BDTD	Políticas Públicas e Gestão da Educação	Universidade de Brasília
6	2019	Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: um estudo longitudinal sobre educação em valores	Hanna Cebel Danza	Tese	BDTD	Educação	Universidade de São Paulo
7	2020	A empresa na escola: O Projeto de Vida no Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo e a Formação do estudante do Ensino Médio	Ana Veraldi Favacho	Dissertação	Portal CAPES BDTD	Educação	Universidade Estadual de Campinas
8	2020	As Competências Socioemocionais e o Projeto de Vida, sob a perspectiva dos Estudantes	Ana Carla Silva de Oliveira	Dissertação	Portal CAPES	Gestão e Práticas Educacionais	Universidade Nove de Julho

9	2020	Base Nacional Curricular Comum: Concepções sobre a adolescência e Projeto de Vida	Otávio Augusto de Moraes	Dissertação	Portal CAPES	Gestão e formação de professores na educação básica	Universidade Estadual do Maranhão
10	2020	Juventudes e a disciplina projeto de vida em uma escola em tempo integral de Catalão-GO	Michela Augusta de Moraes e Sousa	Dissertação	Portal CAPES BDTD	Educação	Universidade Federal de Goiás
11	2021	Ensino Médio, Escola Plena e o Projeto de Vida: Entre o trajeto planejado, o vivido e o (im)possível	Érico Ricard Lima Cavalcante Mota	Tese	Portal CAPES	Educação	Universidade Federal de Mato Grosso
12	2021	A gestão curricular e pedagógica das disciplinas de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho em uma Escola Estadual de Educação Profissional do Ceará	Carlos Henrique Mourão da Silva	Dissertação	Portal CAPES BDTD	Gestão e Avaliação da Educação Pública	Universidade Federal de Juiz de Fora
13	2021	As significações dos jovens sobre a escola e seu projeto de futuro	Humberto Paulo	Dissertação	Portal CAPES	Formação de Formadores: Formação Pedagógica e Avaliação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
14	2021	Discursos de Gênero e Sexualidade na construção do Projeto de Vida de estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral	Leonardo Agostinho da Silva	Dissertação	Portal CAPES	Processos Formativos em Contextos Locais	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
15	2021	O componente curricular Projeto de Vida como experiência formativa em uma escola cidadã integral no município de João Pessoa – PB	Flávia Melina Azevedo Vaz dos Santos	Dissertação	Portal CAPES BDTD	Educação	Universidade Federal da Paraíba
16	2021	Projeto de Vida - significar, ressignificar a construção dos sonhos dos estudantes	Márcia Vânia Lima de Souza	Dissertação	Portal CAPES	Ciência, Tecnologia e Educação	Centro Universitário Vale do Cricaré
17	2021	Projeto de Vida como instrumento para a formação humana integral: proposta de uma sequência didática interativa	Flaviana Silva Costa de Moura	Dissertação	Portal CAPES	Educação Profissional e Tecnológica	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
18	2021	Projeto de Vida na contemporaneidade: o protagonismo de jovens do Ensino Médio e o papel da escola	Márcia Eliza de Godoi dos Santos	Dissertação	Portal CAPES	Planejamento, Gestão e Avaliação do Desenvolvimento Regional	Universidade de Taubaté
19	2021	Projeto de Vida no Ensino Médio Integrado	Kaliana Silva Santos	Dissertação	Portal CAPES	Educação Profissional e Tecnológica	Instituto Federal de Educação,

							Ciência e Tecnologia de Brasília
20	2021	Protagonismo e autoria: dialogando com a disciplina projeto de vida	Gracymara Mesquita Severiano	Dissertação	BDTD	Psicologia e Políticas Públicas	Universidade Federal do Ceará
21	2021	Reflexões quanto à formação de professores para a disciplina Projeto de Vida: um olhar sobre a Educação Socioemocional	Maria Rosa Melo Alves	Dissertação	Portal CAPES BDTD	Ensino de Ciências e Matemática	Universidade Federal de Sergipe
22	2021	Trabalho e Projeto de Vida: juntos para sempre? Com a palavra, as jovens mulheres do Ensino Médio Integral de Escolas Estaduais da cidade de Santos/SP	Maria do Carmo Pierry Barreiros	Dissertação	Portal CAPES	Educação e Formação	Universidade Católica de Santos
23	2022	Concepções de professoras da escola pública sobre projeto de vida: um estudo exploratório	Carlos Henrique Ferreira da Silva	Dissertação	BDTD	Psicologia	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
24	2022	Projeto de Vida e Empreendedorismo: Uma análise documental sobre o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense	Ana Cristina Rodrigues Bernardes	Dissertação	Portal CAPES	Educação	Universidade da Região de Joinville
25	2022	Projeto de Vida: Em busca de Modos de Existência para a Ética e a Diversidade na Educação Escolar	Isabel de Lourdes Macedo	Dissertação	Portal CAPES	Educação Escolar	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara)
26	2022	Violência no espaço escolar: reflexões acerca das estratégias de prevenção aplicadas nas aulas do componente curricular projeto de vida	Fernanda Seabra Félix	Dissertação	BDTD	Educação	Universidade Federal de Sergipe
27	2022	Projeto de Vida e Identidade: articulações e implicações para a Educação	Marco Antônio Morgado da Silva; Hanna Cebel Danza	Artigo	Rede Scielo	Não se aplica	Universidade Federal de São Paulo

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

A análise temporal das pesquisas selecionadas evidenciou que a produção acerca da temática tem aumentado gradualmente com o passar dos anos, esta constatação vai ao

encontro do fato de que a inclusão do Projeto de Vida, enquanto estratégia pedagógica é um debate atual que tem ganhado evidência, sobretudo, por conta da Reforma do Ensino Médio e da instituição da BNCC.

No que se refere à localidade das produções científicas pinçadas neste Estado da Arte, no Quadro, sistematizou-se as produções por Unidades da Federação e pelas Regiões do país, a fim de sintetizar os dados obtidos e analisá-los.

Quadro 2 – Distribuição geográfica dos trabalhos catalogados

UF	Produções por UF	Região	Produções por Região
São Paulo (SP)	12	Sudeste	15
Espírito Santo (ES)	1		
Minas Gerais (MG)	1		
Rio de Janeiro (RJ)	1		
Sergipe (SE)	2	Nordeste	6
Ceará (CE)	1		
Maranhão (MA)	1		
Paraíba (PB)	1		
Rio Grande do Norte (RN)	1		
Distrito Federal (DF)	2	Centro-Oeste	5
Goiás (GO)	1		
Mato Grosso (MT)	1		
Tocantins (TO)	1		
Santa Catarina (SC)	1	Sul	1

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

A análise geográfica dos estudos que compõem o arcabouço deste Estado da Arte indica que das cinco regiões que compõem o Brasil, apenas a Região Norte ainda não possui pesquisas de acordo com os critérios estabelecidos na presente investigação, e das vinte e sete Unidades da Federação que formam o país, quatorze já empreenderam pesquisas sobre a temática.

Outro dado instigante, levantado na análise geográfica das produções, diz respeito à quantidade de pesquisas que foram desenvolvidas em São Paulo, o estado com maior número de produções acadêmicas sobre a temática “Projeto de Vida”, totalizando doze trabalhos. Acredita-se que esse dado esteja relacionado com o fato de que o trabalho com Projeto de Vida em São Paulo ocorre desde 2012, sendo um eixo estrutural da gestão pedagógica dos anos iniciais do ensino fundamental, já tendo sido uma atividade prevista na parte diversificada do currículo dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e, a partir de 2020, previsto como componente curricular para todas as escolas de anos finais do ensino fundamental e de Ensino Médio (SILVA, 2019a).

Num contato inicial com o conteúdo dos respectivos trabalhos, tendo como base as palavras-chave que, conforme a Norma Técnica NBR 6028 (ABNT, 2021), são as palavras representativas do conteúdo de um documento, escolhidas, preferentemente, em vocabulário controlado, agrupou-se os termos empregados por aproximação semântica, com vistas à identificação das categorias de análise e eixos teóricos dos trabalhos desenvolvidos. O resultado desse agrupamento encontra-se no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Palavras-chave agrupadas por aproximação semântica e frequência

Agrupamentos de palavras-chave por aproximação semântica	Frequência
Projeto de Vida (22); Projetos de Vida (2); Projeto de Vida na Adolescência	25
Educação Integral (4); Programa Ensino Integral (4); Escola em Tempo Integral (3); Escola Cidadã; Escola Plena; Formação humana integral; Formação Integral	15
Juventudes (4); Juventude (2); Adolescência (2); Jovem aluno; Jovens mulheres; Jovens	11
BNCC (3); Currículo Integrado; Currículo; Políticas Curriculares; Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense	7
Ensino Médio (7)	7
Educação (2); Educação – disciplinas; Política Educacional; Ensino; Escola	6
Protagonismo (2); Protagonismo Juvenil (2); Autoria	5
Identidade; Estados da identidade; Identidade moral; Identidade narrativa; Habitus	5
Valores (2); Educação em Valores	3
Professores; Docente; Trabalho docente	3
Políticas Públicas de Educação; Educação pública; Ensino público	3
Mundo do Trabalho; Trabalho e Educação; Trabalho das Mulheres	3
Cidadania; Cidadania Social	2
Competências Socioemocionais; Não-cognitivo	2
Diferença; Diversidade	2
Educação Profissional e tecnológica; Educação Profissional	2
Ensino do Teatro; Teatro do Oprimido	2
Evasão e retenção escolar; Permanência estudantil	2
Cultura de paz	1
Desenvolvimento Humano	1
Desenvolvimento Regional	1
Educação para a Carreira	1
Gênero e sexualidade	1
Orientação Vocacional e Profissional	1
Pesquisa Documental	1
Representações sociais	1
Ressingularização	1
Sonhos	1
Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento	1

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

Identifica-se que os termos mais citados foram os que se remetem a projetos de vida, educação integral/em tempo integral, juventudes, currículo e Ensino Médio. A catalogação das palavras-chave aponta que as pesquisas que compõem esse Estado da Arte gravitam precipuamente no âmbito de discussões acerca dessas temáticas, o que pode ser explicado pelo fato de que as iniciativas relacionadas à inclusão da temática “Projeto de Vida” nos

currículos se deram inicialmente, de forma privilegiada, em escolas de Ensino Médio em tempo integral (SILVA; CARVALHO, 2020).

Como outra etapa do processo de constituição do Estado da Arte, conforme os apontamentos de Ferreira (2002), o pesquisador perguntou-se sobre a possibilidade de inventariar essa produção, conjecturando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando os trabalhos entre si na escrita de uma história de determinada área do conhecimento, buscando precipuamente responder àquelas questões que se referem a “o quê” e “o como” das produções acadêmicas. Na perspectiva adotada nessa etapa da pesquisa,

[...] a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais (PAULO NETTO, 2019, p. 18).

Desse modo, a seguir, discutem-se os principais aspectos dos textos coletados, divididas em duas grandes tendências: as pesquisas não críticas e as pesquisas críticas. Destaca-se que essa distinção, não desqualifica o processo investigativo empreendido e as conclusões encontradas pelos estudos, apenas, os cataloga a partir dos pressupostos de seus conteúdos a partir de um exame racional dos fundamentos, condicionamentos e limites.

As pesquisas não críticas

As pesquisas não críticas foram as empreendidas por Carli (2018), Araújo (2018), Silva (2019b), Scherrer (2019), Danza (2019), Sousa (2020), Souza (2021), Moura (2021), Santos (2021b), Santos (2021c), Félix (2022), Macedo (2022) e Silva e Danza (2022).

Carli (2018) desenvolve sua tese, investigando duas escolas públicas estaduais paulistas de Ensino Médio do Programa Ensino Integral, com o intuito de compreender a potência transformadora de um projeto pedagógico que coloca a centralidade do estudante como condição para os processos escolares e que considera a construção de um projeto-de-vida-para-si uma potente vivência do protagonismo. O autor faz o uso de dados empíricos por meio do acompanhamento do supramencionado Programa, de grupos focais com estudantes e de entrevistas com profissionais da escola. Como resultados, destaca-se que os estudantes passaram a atribuir sentido às práticas escolares demonstrando motivação para a construção de projetos de vida éticos. O autor aborda o conceito de Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida baseando-se em Antônio Carlos Gomes da Costa e William Damon e discute a relação poder-saber, fundamentado em Tomaz Tadeu da Silva. Os resultados demonstram que as vivências com Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida ressingularizam as relações com o

poder, conduzindo-as para uma maior horizontalidade, tendo em vista que a construção de um projeto-de-vida-para-si promove, no sujeito, a necessidade da apropriação do saber.

A dissertação de Araújo (2018) aborda o desenvolvimento de abordagens metodológicas que direcionem os sujeitos da aprendizagem a processos de emancipação pela perspectiva da cidadania social. Para isso, o autor utiliza a metodologia do Teatro do Oprimido em aulas de Projeto de Vida, disciplina da parte diversificada do currículo de uma escola de tempo integral. Na investigação em tela o autor utiliza o método de pesquisa-ação e questionários mistos e destaca a relevância do procedimento didático aplicada ao componente curricular Projeto de Vida para provocar reflexões e discussões sobre temas específicos aos interesses dos estudantes.

A pesquisa empreendida por Silva (2019b) problematiza a contribuição do componente curricular Projeto de Vida nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual de São Paulo. O autor destaca a relevância da disciplina no projeto pedagógico das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral com vistas à orientação na construção dos projetos de vida dos jovens. A investigação utiliza-se de abordagem qualitativa a partir de referências de documentos legais e literatura acerca da temática, o que gerou prática pedagógica a partir da teorização e a compreensão de que o jovem é uma pessoa integral.

Scherrer (2019) propõe em sua pesquisa a compreensão de como as vivências e as atividades realizadas em uma escola de Ensino Médio do Programa Ensino Integral pode contribuir para a elaboração do projeto de vida dos estudantes. Dentre as estratégias utilizadas na escola encontra-se a disciplina Projeto de Vida. O estudo é realizado por meio de um estudo de caso, acompanhando as atividades desenvolvidas, e por meio de entrevistas com professores de Projeto de Vida, a diretora e dez estudantes líderes, sob a abordagem qualitativa. A pesquisa possibilitou evidenciar que as atividades desenvolvidas na escola colaboram com a elaboração e o planejamento dos projetos de vida dos estudantes.

Danza (2019) tece reflexões a partir de uma pesquisa desenvolvida em duas escolas de São Paulo, por meio da aplicação de questionários para um grupo de jovens que tinham participado de um Programa de Educação em Valores, no âmbito da disciplina Orientação Profissional e Ética, e para outro grupo que não participou de nenhuma intervenção. Tendo como mote investigar os processos de conservação e de mudança dos projetos de vida dos jovens, a autora utiliza o conceito de Projeto de Vida de William Damon e, como aporte metodológico, a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, que possibilitou constatar a indissociabilidade entre cognição e afetividade na análise dos dados empíricos. A pesquisa identifica que os projetos de vida dos jovens variam em distintos graus de

complexidade, por meio da compreensão do dinamismo psíquico, os quais são categorizados em: projeções normativas, projeções idealizadas, projetos em construção, projetos de vida, projetos de vida e de sociedade e conflitos identitários. Os resultados do estudo comparado demonstram que, intervenções, como a inclusão da temática dos projetos de vida nas escolas, contribuem para a construção de projetos de vida mais complexos e com compromisso social.

Sousa (2020) analisa os sentidos atribuídos à disciplina Projeto de Vida, em uma Escola em Tempo Integral, de Ensino Médio, no estado de Goiás. A pesquisa, com viés qualitativo, utiliza-se do estudo de caso, análise documental, observação e entrevistas e identificou três sentidos atribuídos à disciplina Projeto de Vida: um sentido burocrático, focada no produto e nas necessidades sociais; um sentido formativo, focada no sujeito e na reflexão de suas necessidades; e um sentido libertador, que possibilita um momento de fuga e descontração à rotina estressante dos estudantes.

Souza (2021) tem como lócus de sua investigação uma escola estadual de Ensino Médio em Tempo Integral, do Espírito Santo, e focaliza a visão das juventudes sobre o Projeto de Vida enquanto componente curricular e metodologia ativa. A autora realiza um grupo focal com estudantes e chega à conclusão que o Projeto de Vida é formado por três bases fundamentais: construção identitária, compreensão da realidade e o protagonismo. Na visão da autora, os projetos de vida apresentam variadas possibilidades e a sua construção não depende da condição socioeconômica, mas do autoconhecimento e da apropriação da autonomia, que impulsionam para a revolução ante os desafios.

Moura (2021) delineou sua pesquisa investigando as contribuições da aplicação de uma sequência didática interativa com o tema “Projeto de Vida” para a formação humana integral de estudantes do curso técnico em agropecuária integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Tocantins. A autora traz a discussão de projetos de vida intercalando autores que se fundamentam na Psicologia Positiva, com autores de base crítica. A pesquisa de campo, de natureza qualitativa e quantitativa, realizada com estudantes e um professor do curso evidenciou que a elaboração de projetos de vida é uma importância estratégia de motivação, que o tempo e espaço para a escuta dos jovens é essencial para o estabelecimento de comunicação e participação no processo de ensino-aprendizagem, impactando o processo cognitivo, ainda que “não se tenha priorizado conteúdos estritamente curriculares”.

Santos (2021b) busca capturar como ocorre o protagonismo juvenil no Projeto de Vida e qual a contribuição da escola para que os projetos de vida sejam construídos. Para tanto, desenvolve uma pesquisa de campo, com abordagem quantitativa e qualitativa, com estudantes de cinco escolas de Ensino Médio de São Paulo. A principal referência teórica são

os estudos desenvolvidos por William Damon. A investigação evidencia que os estudantes percebem nas atividades escolares contribuição para a construção do seu projeto de vida e também aponta que os estudantes não participaram de atividades de orientação profissional na escola. Outro elemento instigante é que os instrumentos também exploraram aspectos relativos ao contexto dos estudantes e apontam a influência familiar na escolha profissional dos estudantes.

Santos (2021c) desenvolve uma sequência didática relacionada à construção de projetos de vida, objetivando promover o protagonismo e o pertencimento dos estudantes do curso de Ensino Médio integrado ao técnico em informática do Instituto Federal da Bahia. A partir de uma pesquisa-ação, a autora evidenciou que os estudantes, majoritariamente, apresentam planos e expectativas em relação ao Ensino Médio integrado que, por vezes, não correspondem à realidade do curso ofertado. A autora conclui que o projeto de vida é uma temática que deve ser desenvolvida ao longo de toda a duração do Ensino Médio integrado, de forma gradativa e contínua, porque a abrangência da temática engloba a vida escolar, as potencialidades pessoais e avanços para a sociedade.

Félix (2022), em sua dissertação, se detém em uma reflexão sobre estratégias de prevenção e redução da violência escolar, desenvolvida pelos professores envolvidos no componente curricular Projeto de Vida, em escolas de Ensino Médio Integral do estado de Sergipe. A partir de entrevistas semiestruturadas com professores que ministram o componente curricular, indicam-se dois tipos de práticas relacionadas à prevenção de violência: mobilização de comportamentos que visam boa convivência e tolerância e ações interventivas, aplicadas intencionalmente por professores de forma preventiva, mas que ocorrem de forma pontual e descontínua. O estudo aponta que as práticas de prevenção à violência precisam ser desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no componente curricular Projeto de Vida, por ter a intencionalidade de desenvolver a dimensão socioemocional dos estudantes para o desenvolvimento de relações interpessoais favoráveis ao seu desempenho pessoal e profissional.

Macedo (2022) optou por um estudo que analisa discursivamente as possíveis contribuições do componente curricular Projeto de Vida, especialmente no Programa de Ensino Integral, e considera em que medida a diversidade cultural, a sexualidade e a educação para autocuidado são contempladas na escola e na formação integral dos estudantes. A autora aponta que o Projeto de Vida surge como uma perspectiva para que o estudante expresse seus sonhos, elabore suas metas e prazos, visando o desenvolvimento do seu projeto de vida. A investigação também constata a relevância social e científica do componente curricular como

instrumento e experiência que pode provocar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e o desejo de sonhar para procederem em suas escolhas de vida.

No artigo de Silva e Danza (2022) se discute as articulações e implicações do Projeto de Vida e Identidade para a Educação. Os autores apontam que documentos como a BNCC e a Reforma do Ensino Médio não apresentam fundamentos teóricos que possibilitam profissionais da educação conhecerem a construção, a articulação e as implicações pedagógicas da identidade e do projeto de vida. Promovendo um diálogo entre os campos da educação e da psicologia, os autores exploram a constituição, o desenvolvimento e o funcionamento desses construtos e suas implicações para a educação, pautando-se na perspectiva de Projeto de Vida proposta por William Damon e nos estudos desenvolvidos por Erik Erikson sobre identidade.

Como se pode evidenciar, a partir dos principais resultados, o substrato comum dessas investigações não críticas encontra-se apontar a relevância, as contribuições e os benefícios da proposta de inclusão curricular do Projeto de Vida, como por exemplo, o estreitamento e horizontalidade na relação professor-aluno, a promoção da necessidade de apropriação do saber ocasionando a melhoria do rendimento escolar, a constituição de um espaço de diálogo e do desenvolvimento de atividades distintas das que são desenvolvidas nos componentes curriculares tradicionais. Trata-se de abordagens que identificam poucas ou nenhuma fragilidades, na inclusão curricular do Projeto de Vida ou não discutem as implicações dessa estratégia pedagógica frente às contradições sociais.

As pesquisas críticas

Na outra tendência que constitui esse Estado da Arte encontram-se as pesquisas críticas, que foram as desenvolvidas por Silva (2019a), Favacho (2020), Oliveira (2020), Moraes (2020), Mota (2021), Silva (2021a), Paulo (2021), Silva (2021b), Santos (2021a), Severiano (2021), Alves (2021), Barreiros (2021), Silva (2022) e Bernardes (2022).

A dissertação de Silva (2019a) identifica as problemáticas vocacionais que jovens do Ensino Médio enfrentam nesta etapa da vida, por meio de uma pesquisa empírica com estudantes da Rede Pública de Ensino do DF através de uma articulação entre elementos da Teoria Social de Bourdieu e da Teoria das Representações Sociais de Moscovici. Constata-se que os estudantes vivenciaram poucas ou nenhuma atividades preparatórias para escolhas e tomadas de decisões, e que sentem a necessidade de a escola auxiliar no processo de orientação vocacional e profissional, considerando ser um processo importante, difícil e estressante. Ademais, na referida pesquisa, o autor desenvolve um mapeamento das iniciativas

de trabalho com Projeto de Vida, por meio da análise de conteúdo dos materiais pedagógicos e de documentos utilizados e/ou produzidos pelas Secretarias Estaduais de Educação dos 26 estados e do DF e em âmbito federal. Por meio do panorama levantado, o pesquisador aponta algumas constatações acerca das propostas: a maioria dos estados só realizou a inclusão curricular após a imposição legal e apenas no Ensino Médio, majoritariamente se valeram de parcerias público-privadas para a elaboração de materiais didáticos e formação de profissionais, bem como se percebeu a ausência de concepção ou abordagem teórico-metodológica de trabalho pedagógico, sólida.

O texto de Favacho (2020) apresenta um estudo que analisa o Projeto de Vida em uma escola de Ensino Médio no Programa Ensino Integral do estado de São Paulo e sua relação com o mundo do trabalho após a reestruturação produtiva do capital. A autora estuda o Programa, a proposta e a concepção de Projeto de Vida e chega à conclusão de que, no Programa em questão, o Projeto de Vida é uma ferramenta de lapidação de qualidades e características catalogadas como relevantes sob um ponto de vista do modelo empresarial, o que pode ser constatado no fato de que no corpo teórico do Programa é sustentado por referências no *coaching*, autoajuda e em pareceres de CEOs de grandes empresas.

Oliveira (2020) toma como ponto central o estudo das competências socioemocionais, desenvolvidas na disciplina Projeto de Vida, do currículo do estado de São Paulo após a implantação da BNCC. A pesquisa se dá no âmbito de uma escola do Programa de Ensino Integral, no contexto do Ensino Médio, através de análise documental e por meio de questionários a estudantes entrevistas com ex-estudantes, dois professores e a vice-diretora. Como achado da pesquisa denuncia-se o discurso da introdução das competências socioemocionais nos currículos, por meio da BNCC, para moldar os estudantes com valores apreciados pelo mercado de trabalho, e indica que, contrariando a intencionalidade, os estudantes têm utilizado as aulas de Projeto de Vida para discutirem sobre temas que não são abordados nas demais aulas.

Moraes (2020) disserta sobre as concepções de adolescência e Projeto de Vida, segundo a BNCC do Ensino Médio. Por meio de uma pesquisa documental e de cunho qualitativa, o autor sustenta que o neoliberalismo influenciou a orientação curricular nacional. A análise dos trechos oportunizou que o autor sintetizasse que o texto da BNCC do Ensino Médio carrega a visão do Projeto de Vida como uma concepção que articula as especificidades subjetivas e externas aos sujeitos. O autor também indica que há uma linha tênue sobre a relação entre o Projeto de Vida e o processo de profissionalização, e que precisa

ser mais delimitado. Outra consideração do pesquisador é que se observou o apagamento do tema Projeto de Vida dentro das competências específicas das áreas de conhecimento.

Mota (2021) suscita, na discussão de sua tese, um debate acerca do desenvolvimento da disciplina “Projeto de Vida” no contexto curricular das escolas de Ensino Médio em tempo integral, do estado do Mato Grosso. A partir de um estudo de caso, de abordagem qualitativa, o autor destaca que o Ensino Médio historicamente está sob o debate de duas agendas dicotômicas: a transformação produtiva e a equidade social, fazendo com que o currículo seja objeto de disputa entre setores conservadores e progressistas. Os resultados da pesquisa indicam um alinhamento à pedagogia gerencialista e de resultados numa perspectiva liberal-burguesa que visa atender prioritariamente às necessidades do mercado e responsabilizando os sujeitos pelos seus fracassos e/ou sucessos.

Silva (2021a) analisa o processo de gestão curricular e pedagógica das disciplinas de Projeto de Vida e de Mundo do Trabalho, que compõem a parte diversificada do currículo, em uma escola estadual de Educação Profissional do Ceará. O autor encontra alguns problemas em relação à implementação das disciplinas em tela: os conteúdos e o processo metodológico das aulas estabelecido pelo Instituto Aliança (entidade que produz o material pedagógico e realiza o processo de capacitação para as formações continuadas dos professores); a influência de entidades privadas no currículo da escola pública; os processos formativos das disciplinas, que apresentam um caráter mais de treinamento para aplicação das aulas do que de formação; a falta de planejamentos pedagógicos para as disciplinas; uma alta rotatividade dos professores dessas disciplinas e uma falta de critérios na escolha desses professores; e, por fim, a falta de uma avaliação que diagnostique essa implementação.

Paulo (2021) busca apreender as significações de jovens inseridos em uma escola pública estadual de São Paulo sobre a escola e seu projeto de futuro, por meio de uma pesquisa com abordagem qualitativa com a utilização de reuniões coletivas e entrevista reflexiva. O autor apresenta a ideia de que a implementação do novo Ensino Médio apresenta o Projeto de Vida como componente curricular obrigatório e, que partir de uma visão crítica da noção de Projeto de Vida, compreendendo-o a partir de suas multideterminações, o processo de construção do projeto de futuro dos jovens é um processo de sofrimento e que abriga contradições sobre a realidade da escola pública: a escola que se sonha e a escola que se tem.

Silva (2021b) desenvolve sua dissertação focalizando os discursos de professores e estudantes sobre gênero e sexualidade, em uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral do Rio Grande do Norte, e como essas questões são abordadas pelas políticas curriculares. A

investigação tem abordagem qualitativa, mediante entrevistas narrativas com um professor e nove estudantes. O autor aponta que a reforma do Ensino Médio e o Projeto de Vida apresentam-se como política que supostamente têm a possibilidade de oferecer aos estudantes um futuro promissor. Ao focalizar as questões de gênero e sexualidade, a pesquisa indica que no discurso da política elas são pouco mencionadas, e embora professor e estudantes investigados reconheçam a relevância dessas temáticas, elas não são abordadas diretamente, apenas quando provocadas.

Santos (2021a) traz à tona a experiência formativa de Educação Integral na Paraíba, que após passar por novos arranjos curriculares, tem o componente curricular Projeto de Vida como um aspecto central do modelo pedagógico das referidas escolas de Ensino Médio. No estudo, de abordagem qualitativa, é verificada a aceitação pelos jovens sobre as mudanças no currículo. A autora evidencia que nas orientações curriculares para esse componente há ênfase na formação técnica, tendências neoliberais e infantis. Outro dado, é que a pesquisa desenvolvida no decorrer da pandemia de Covid-19, evidenciou que no ensino remoto as disciplinas da parte diversificada ficaram desprezadas para evidenciar os conteúdos da base comum, escanteando-se o Projeto de Vida.

A dissertação de Severiano (2021) destaca os espaços de autoria e protagonismo juvenil dentro da disciplina Projeto de Vida, tida como uma inovação que vem sendo implementada em escolas de tempo integral. Por meio de uma pesquisa de campo, por meio do uso de questionário, e com a análise alicerçada no materialismo histórico, a autora aponta que a autoria e o protagonismo são privilegiados pelos professores dentro da disciplina e que os significados de projeto de vida e as práticas desenvolvidas são afetados pelo discurso do neoliberalismo.

Alves (2021) tecendo reflexões quanto à formação de professores para a disciplina Projeto de Vida, discute o impacto da formação continuada em educação socioemocional para a prática docente. O estudo desenvolve-se a partir de entrevistas semiestruturadas com professores de uma escola pública estadual de Sergipe. A pesquisadora apresenta que os temas propostos na disciplina “Projeto de Vida” possibilitam um estreitamento na relação aluno-professor. Como resultado da investigação também se evidencia que a formação docente não contempla modelos didáticos pedagógicos voltados para a educação socioemocional, o que explica a dificuldade demonstrada pelos docentes em elaborar planejamentos que aborde intencionalmente aspectos não cognitivos. Ademais, a pesquisa também indica as dificuldades no que se refere à condição de trabalho, como: prevalência de

aspectos negativos quanto à disponibilidade de materiais de apoio pedagógico e às relações entre professores de outras disciplinas.

Barreiros (2021) analisa as relações entre Ensino Médio público em tempo integral, Projeto de Vida e Trabalho na percepção de jovens mulheres e evidencia que a maioria das estudantes entende que a disciplina Projeto de Vida e o processo de construção de seus projetos de vida, desenvolvidos na escola, é essencial para a reflexão e planejamento do futuro. Como contraponto, a autora denuncia a oferta limitada de vagas para o Ensino Médio integral, o que torna a maioria dos estudantes excluídos desse processo de aprendizagem.

A dissertação de Silva (2022) problematiza as concepções de projeto de vida de alguns professores de escolas estaduais de São Paulo que lecionam o componente curricular Projeto de Vida. No seu estudo exploratório, o autor aponta que as concepções das professoras entrevistadas sobre projeto de vida contemplam a definição como objetivos de longo alcance. Constatou-se também que todas possuíam um projeto de vida e que a docência fazia parte do projeto de vida da maioria delas. Outro achado são as contradições da implementação do componente: a precarização do curso de formação oferecido pelo Governo do Estado, o fato de que a maioria das professoras escolheu lecionar o componente pela necessidade de complementação de carga horária.

Bernardes (2022), em sua dissertação, discute como ocorre a integração entre empreendedorismo e o componente Projeto de Vida dentro da proposta curricular do Ensino Médio, do Estado de Santa Catarina. Valendo-se de uma análise documental e do referencial teórico, a autora desvela que conceitos forjados de significantes aparentemente vazios não constam nas orientações curriculares de forma ingênua. A autora problematiza a existência de integração entre projeto de vida e empreendedorismo, que atuam como peças do neoliberalismo. De acordo com a concepção adotada nos documentos investigados, as orientações pedagógicas contribuem para a separação do jovem da comunidade, desenvolvendo comportamento competitivo e forjando-se como privado, responsável e empresa de si.

As pesquisas deste Estado da Arte categorizadas como críticas são aquelas que denunciam as contradições existentes na realidade e a sua multideterminação: a influência neoliberal que paira em algumas propostas curriculares do Projeto de Vida; as parcerias público-privadas na produção de materiais didáticos e na formação de professores; a inclusão da temática apenas por prescrição legal; questionam, assim, a sustentação teórica em abordagens ligadas ao universo empresarial, com fragilidades científicas ou infantilizadas. Problematizam, portanto a questão da formação docente enquanto treinamento; denunciam o

alinhamento às práticas pedagógicas gerencialistas ou tecnicistas preocupadas em satisfazer de forma prioritária as exigências do mercado e, de culpabilizar os estudantes pelos seus fracassos e/ou sucessos; discutem o silenciamento de alguns temas sociais relevantes, como gênero e sexualidade; e, destacam a ausência de planejamentos eminentemente pedagógicos.

1.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ESTADO DA ARTE

Este capítulo teve como mote a realização do levantamento de um inventário da produção acadêmica e científica no Brasil sobre Projeto de Vida na Educação, enquanto estratégia pedagógica. Esse inventário, denominado cientificamente de Estado da Arte, possibilitou a identificação da história do objeto de pesquisa desta tese através da realidade constituída pelo conjunto de informações das produções encontradas, com vistas à compreensão do estado atual do conhecimento, possibilitando condições para o surgimento de investigações inéditas, com focos distintos dos já explorados até então.

Para o desenvolvimento desta pesquisa inventariante foram utilizados três relevantes e notórios repositórios acadêmicos digitais: BDTD, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Rede SciELO. Definiu-se o recorte temporal para as buscas de 2017 até 2022, com vistas à evocação de pesquisas atualizadas e, tendo em vista também que 2017 foi o ano de promulgação da Reforma do Ensino Médio e caracteriza-se, nacionalmente, como início da compulsoriedade desse tipo de trabalho pedagógico nos currículos de Ensino Médio.

Após sucessivas tentativas, o levantamento consolidou-se com a utilização dos termos indutores “Projeto de Vida” e “Educação”, que resultou em 199 produções acadêmicas. Após a leitura e análise dos títulos, resumos e palavras-chave, e dos critérios de exclusão restaram 27 produções que foram constituíram a versão final do Estado da Arte.

No que diz respeito à questão temporal das pesquisas, destaca-se que a produção científica sobre Projeto de Vida na Educação é um tema atual e que tem crescido com o passar dos anos. Em relação à questão geográfica mais da metade das Unidades da Federação que formam o Brasil já desenvolveram algum tipo de estudo sobre a temática, e, sob o prisma regional, apenas a Região Norte ainda não cataloga nenhuma investigação sobre a temática com os critérios de seleção estabelecidos nesta investigação. O Estado de São Paulo é o que possui mais pesquisas sobre a temática, acredita-se que pelo trabalho com projetos de vida no contexto educacional, ter sido iniciado bem antes da imposição legal da Lei Federal nº 13.415/2017.

Destaca-se que as categorias mais debatidas relacionam a projetos de vida, educação integral/em tempo integral, juventudes, currículo e Ensino Médio. O que pode ser atribuído ao fato de que, majoritariamente no país, a inclusão curricular “Projeto de Vida” ter iniciado em escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

No processo de análise deste Estado da Arte, foi possível segmentar a produção científica em duas grandes tendências. Existem trabalhos que fizeram uma investigação não crítica acerca do tema Projeto de Vida, enquanto houveram trabalhos que se valeram da perspectiva crítica.

As produções não críticas indicam a importância, as contribuições e as benesses da proposta de inclusão curricular do Projeto de Vida, não identificando fragilidades ou constatando poucas, sobretudo aquelas que não possuem implicações frente às contradições sociais. As produções agrupadas como críticas denunciam os dilemas e as contradições da realidade da inclusão curricular do Projeto de Vida e a sua multideterminação. Coadunando com as pesquisas desenvolvidas em contextos variados, conforme apresentadas, optar-se-á por desenvolver esta tese pautada na teoria crítica de educação e de currículo, na tentativa de compreender e discutir possibilidades de transformação para a realidade educacional.

Ante a diversidade de realidades em que as pesquisas inventariadas foram realizadas, vale realçar alguns pontos que emergem e que são pertinentes ao desenvolvimento de uma nova proposta de análise. Esses sinais se entrelaçam nos diálogos que envolvem Projeto de Vida e Educação. Propõe-se uma investigação que aponte um panorama brasileiro do processo de inserção curricular da estratégia pedagógica Projeto de Vida no Ensino Médio, enfatizando o contexto da SEEDF.

Embora os textos inventariados tangenciem de alguma maneira o currículo, em se tratando de uma estratégia pedagógica, incluída no contexto educacional, identificou-se que poucas são as discussões tipicamente curriculares. Expandem-se as possibilidades de investigações futuras, considerando que o currículo representa o projeto de sociedade, de educação e de indivíduos que se almeja formar.

Após a realização deste Estado da Arte, revela-se a necessidade de se investigar a inserção curricular do Projeto de Vida sob uma nova ótica, pois os textos acadêmicos examinados exploram minimamente a relação entre projetos de vida com o currículo, tendo em vista que não foram localizadas pesquisas que inter-relacionem os conceitos de currículo e Projeto de Vida, que apresentem e discutam o formato em que os currículos de Ensino Médio das Redes de Ensino dos Estados e do Distrito Federal prescrevem o trabalho pedagógico com Projeto de Vida.

Assim sendo, considerando a inexistência de investigações que tenham objeto de pesquisa como o apresentado no parágrafo anterior, indica-se que estes se constituem em objetivos específicos desta macroinvestigação, destacando o seu ineditismo, além de representar um avanço do conhecimento na área pesquisada.

Ressalta-se que toda pesquisa gera novas inquietações e problematizações, portanto, elas não possuem finalidades em si mesmas, mas nas mudanças que podem provocar, nos diversos contextos em que se desenvolvem as políticas educacionais, as práticas pedagógicas e as organizações curriculares.

Dessa forma, uma vez realizado o levantamento da produção acadêmica e científica acerca do Projeto de Vida na Educação, enquanto estratégia pedagógica, no próximo capítulo inter-relaciona-se os conceitos de currículo e Projeto de Vida.

2 INTER-RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E PROJETO DE VIDA

Este capítulo tem como mote inter-relacionar os conceitos de currículo e Projeto de Vida, bem como os seus fundamentos para o desenvolvimento do enfoque pedagógico da temática e suas abordagens e, para isso, apresenta-se a gênese e o desenvolvimento da temática no contexto educacional brasileiro.

2.1 APROXIMAÇÕES ENTRE PROJETO DE VIDA E CURRÍCULO

Na busca de uma compreensão da amplitude de usos e da profundidade de uso da expressão “Projeto de Vida” e da sua articulação com a educação, especificamente, com o currículo, partir-se-á da noção de projeto.

Machado (2016) apresenta à luz da etimologia, que o significado aproximado da palavra “projeto”, é “um jato lançado para frente”. Enquanto a palavra ‘projeto’ designa aquilo que se propõe realizar e o que será feito para atingir tal intento, o termo ‘trajeto’ significa, assim como a palavra currículo, o caminho já percorrido ou o caminho a percorrer. Um projeto sempre tem uma referência ao futuro, sempre está imbuído de uma antecipação e carrega o significado de um esboço, desenho ou semente de ação.

Cada ser humano, no nascimento, é lançado no mundo, como um jato de vida. E constitui-se como pessoa, conforme desenvolve a capacidade de antecipar ações, escolhendo metas e perseguindo-as, vivendo a vida como um projeto. Viver é, portanto, um contínuo projetar (MACHADO, 2016).

Na visão de Machado (2016) a vida, em sentido humano, transcorre como um projeto ao associar-se à contínua prefiguração de ações, à capacidade de antecipar-se a elas no que diz respeito às consequências que delas virão e à constituição de trajetórias. Assim sendo, os projetos que se desenvolvem fazem referência à vida cotidiana, ao mundo da vida, das realizações, dos acontecimentos, dos fatos compondo uma trajetória vital peculiar, que identifica cada ser humano de forma unívoca.

Todos projetam e os projetos concebem cursos de ação a serem realizados, individual ou coletivamente, pois, “projetam, portanto, todos os que estão vivos, todos os que antecipam cursos de ação, os que concebem transformações de situações existentes em outras imaginadas e preferidas, elegendo metas a serem perseguidas, tanto em termos pessoais quanto em termos coletivos” (MACHADO, 2016, p. 25).

O autor também declara que projetar é uma característica humana distintiva, pois, apenas o homem é capaz não só de planejar, estabelecer metas e criar possibilidades, mas

também de viver a sua própria vida como um projeto. O autor também afirma “como seres humanos, não sobrevivemos sem alimentar projetos pessoais, também é uma característica humana o fato de não vivermos apenas de projetos pessoais, de necessitarmos igualmente de participar, de algum modo, de projetos maiores” (MACHADO, 2016, p. 37).

Assim como o ar e o alimento são imprescindíveis para a manutenção da vida em sentido biológico, os projetos o são para a existência de uma vida plena, em sentido humano, porque, paulatinamente, eles conferem sentido, abastecem, engajam e impulsionam as ações (MACHADO, 2016).

Para compreender a definição de projeto, Machado (2016) apresenta quatro elementos constitutivos da ideia de projeto: a intencionalidade, a referência ao futuro, a abertura ao novo e a decisão pessoal. Essas são características gerais dos projetos e auxiliam na aproximação da sua essência:

- Intencionalidade: projetar significa estabelecer metas, e projetar-se em direção a elas. Trata-se, portanto, de ações planejadas, escolhidas solidariamente com as circunstâncias que constituem o projetante. Associa-se, também, à ideia de organização dos cursos de ação e procedimentos norteadores para a execução.
- Referência ao futuro: o ato de projetar prefigura uma ação a ser realizada posteriormente. É uma realidade que está sendo construída tendo como referência o tempo futuro. Não é uma simples representação antecipadora do futuro, mas por envolver ação, é um futuro a se gestar.
- Abertura ao novo: a elaboração de projetos pressupõe circunstâncias abertas, não determinadas, potenciais, possíveis e que dependem de ações, envolvendo risco, imaginação e criação.
- Decisão pessoal: projetar envolve o caráter indelegável da ação e, portanto, a restrição à construção de projetos para outrem, considerando que “assim como não se pode viver pelo outro, não se pode ter projetos por ele” (MACHADO, 2016, p. 29) e “as ações prefiguradas em um projeto devem ser realizadas pelo projetante [...]. Podemos ter projetos juntamente com os outros, mas não podemos ter projetos pelos outros” (MACHADO, 2016, p. 58).

O espectro de projetos que busca realizar ao longo da vida é o combustível para o desenvolvimento de cada ser humano e constituir-se-ão em suas trajetórias vitais características de cada pessoa. Nesse sentido, a diversidade humana é a regra, tanto em termos

biológicos quanto em questões culturais, e principalmente, no que se refere aos projetos de vida (MACHADO, 2016).

Os projetos de vida materializar-se-ão em trajetórias vitais diversificadas. Entretanto, não é suficiente a elaboração de projetos individuais. Os projetos coletivos também são importantes, pois eles estimulam ações individuais, ao articularem-nas com a construção de um significado de algo maior.

Machado (2016) aponta que desde as necessidades mais básicas, como as biológicas ou as econômicas, precisa-se de participação em projetos mais abrangentes, que extrapolam os limites pessoais dos indivíduos e inspirem as ações e os interesses de um significado político e social mais amplo. A este respeito Alves e Oliveira (2020, p. 24) salientam que “a discussão sobre projeto de vida reivindica um olhar individual e também coletivo, pois o projeto de vida é social, individual, objetivo, subjetivo”.

Damon (2009) utiliza como sinônimo de projeto de vida a expressão *purpose*, traduzida no Brasil como “projeto vital”, pelo fato de significar, entre outras coisas, aquilo “que desempenha função essencial num organismo”. Para o autor projeto vital é “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que ao mesmo tempo é significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu” (DAMON, 2009, p. 53). Embora a definição do autor esteja bastante difundida em materiais produzidos sobre projeto de vida no país, esta pesquisa não o utilizará como referencial teórico, por discordância da base epistemológica na qual os seus estudos se assentam: a perspectiva da psicologia positiva.

Na perspectiva da psicologia positiva, o projeto de vida tem como foco a construção pró-positiva de projetos vitais nobres, a partir do desenvolvimento de um sentido de bem-estar duradouro por toda a vida e do encorajamento a realização das mais altas aspirações pessoais e profissionais. Damon (2013, p. 42), em seu livro *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes* afirma que sua preocupação primordial na obra “não é com a sociedade, e sim com os próprios jovens”.

Tendo em vista o enfoque centrado em elementos subjetivos (como otimismo, sucesso, felicidade, bem-estar subjetivo, satisfação diante da vida e resiliência às intempéries da vida) e a preocupação com a formulação de projetos de vida dos sujeitos descontextualizada dos contextos que as engendram, torna-se incoerente a utilização dessa sustentação teórica.

Moran (2017) afirma que projeto de vida “representa o que o indivíduo quer ser e o que ele vai fazer em certos momentos de sua vida, bem como as possibilidades de alcançá-lo”. Ainda que essa definição também seja amplamente disseminada em materiais pedagógicos relacionados a projetos de vida na educação, não se utilizará a perspectiva do autor na base

epistemológica desta investigação, tendo em vista que admite professores “atuarem no *coaching* grupal e individual dos estudantes” (MORAN, 2017, p. 4), flertando com perspectivas não alinhadas ao enfoque crítico que se estabeleceu para este estudo.

Costa (2001, p. 20) define que Projeto de Vida é “saber aonde se quer chegar, com uma certa precisão, é saber o que precisa ser feito para chegar lá ou quanto de sacrifício e de condições será necessário para isto, e sobretudo, ter a noção para se atingir este projeto”. O conceito desenvolvido pelo autor é amplamente divulgado no país, e fundamenta as diretrizes dos programas de Educação em Tempo Integral de diversos Estados do país.

O conceito de Projeto de Vida no contexto da educação brasileira defendido por Costa, tem como referência os Quatro Pilares da Educação integrados aos princípios da Pedagogia da Presença, do Protagonismo Juvenil e da Educação Interdimensional, e faz parte de um modelo educacional, denominado Escola da Escolha⁶ que desenvolvido para o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, uma organização não governamental sem fins lucrativos que tem como missão contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública no Brasil.

A concepção do autor é simplista e individualista, ao passo que dá ênfase, sobretudo, às escolhas individuais em relação ao futuro, sem considerar a complexidade e a diversidade de fatores que exercem influência sobre a vida das pessoas, conforme pode se observar nos trechos “quando o jovem tem um projeto de vida e caminha em sua direção, ele não está mais carregado pelas circunstâncias, como objeto na correnteza. A sua vida tem um sentido” (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 34) e “quando a vida tem sentido, o jovem não se perde, pois sabe exatamente, onde vai e o que precisa para chegar lá” (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 35).

O autor, também, apresenta indícios de um discurso voltado para autoajuda, ao tratar sobre Projeto de Vida atrelando-o à resiliência pessoal, definida como uma força interior, uma capacidade humana, que possibilita que as pessoas ‘vençam’, apesar das dificuldades do cotidiano (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010).

Considerando que o supramencionado autor reforça a ideia de que o sucesso pessoal depende eminentemente das escolhas e esforços individuais, em detrimento à fatores como as desigualdades sociais, econômicas e culturais que podem limitar as oportunidades e as

⁶ Escola da Escolha e cujo foco é o Jovem e a construção do seu Projeto de Vida. Após o desenvolvimento do Modelo e da consolidação da política pública em Pernambuco, o ICE iniciou a sua expansão junto às Secretarias de Educação estaduais e municipais nas cinco regiões brasileiras e continua com intenso trabalho de mobilização para a realização da sua Visão. Hoje a Escola da Escolha atende o Ensino Médio e o Ensino Fundamental. Disponível em: <<https://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>>.

escolhas dos estudantes, nesta tese também não se empregará a perspectiva do autor na base epistemológica desta investigação.

Defende-se que o Projeto de Vida, enquanto estratégia pedagógica inserida no currículo seja abordado tendo como pressuposto a atuação de professores, por meio de estratégias de ensino-aprendizagem, com vistas a formação humana integral dos estudantes. Distinguindo-se, portanto, de outras práticas e enfoques, como *coaching*, psicologia positiva, autoajuda, terapia ou atendimento clínico psicológico.

É importante esclarecer também que este estudo situa os projetos de vida em contraposição às teorias que apontam que os indivíduos possuem tendências inatas, pré-determinadas e vocações anteriores. Reconhecendo que o que há de início são condições para a possibilidade de desenvolvimento, não havendo nada de congênito ou pré-determinado no que tange a vocação e profissão. Acredita-se, como Bohoslavsky (2015), que o ser humano não é um objeto, mas um sujeito que escolhe. Mesmo que essas escolhas sofram restrições do contexto, dentro de um campo de possibilidades (BOUTINET, 2002), inexistem predeterminações absolutas:

Como seres biológicos que vivenciam um quadro de valores histórica e culturalmente situados, lançamo-nos em busca de metas, construindo trajetórias vitais que nos caracterizam como pessoas. Na vida de cada indivíduo, nada está determinado de modo absoluto, nem pelos genes, nem pelo local de nascimento, nem pela família. Diferentemente das pedras, das plantas ou dos animais, nossas circunstâncias nos constituem; solidários com elas, projetamos e construímos nosso destino (MACHADO, 2016, p. 30).

Nos projetos de vida, portanto, reside uma força motriz capaz de impulsionar as ações cotidianas e, portanto, afeta o cotidiano das escolas. Silva e Carvalho (2019) problematizam essa questão ao afirmarem que um dos pilares educacionais do paradigma atual é vincular o que se aprende na escola com os anseios e necessidades dos projetos de vida dos estudantes, conferindo sentido para as suas ações, tornando a aprendizagem significativa, despertando o interesse e preparando os jovens para a vida. A este respeito Weller (2014) também afirma que para que possam desenvolver projetos, os jovens também teriam que ter condições de encontrar os propósitos ou finalidades de seus projetos de vida, que é muito mais abrangente e complexo do que pensar apenas na ocupação que pretendem exercer ou se desejam constituir família. A educação sempre teve seu significado atrelado à ação de condução a finalidades socialmente prefiguradas, pressupondo-se a existência e a partilha de projetos coletivos (MACHADO, 2016).

É importante destacar que, currículo, no seu sentido mais amplo, está relacionado com trajetória, seja ela realizada ou a realizar, aos caminhos percorridos ou a percorrer, ou seja,

articula-se diretamente com a vida do sujeito e seu itinerário. Ao discutir a palavra currículo, Gimeno Sacristán (2013) também declara que o vocábulo assume dois sentidos: o primeiro que se refere ao percurso ou decorrer da vida profissional e seus êxitos, e o segundo que se relaciona com a constituição da carreira do estudante e aos conteúdos desse percurso e a sua organização, representando aquilo que o estudante deverá aprender e superar e em que ordem deverá desenvolver.

Resumidamente o currículo “é aquilo que um aluno estuda” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 16). Essa definição, aparentemente simples, traz uma densidade profunda ao se compreender que ele expressa um projeto cultural e educacional no qual instituições de ensino irão desenvolver com e para os estudantes aquilo que julgam adequado (GIMENO SACRISTÁN, 2013). O conceito de currículo remete a uma ideia de organização, antecipada ou não, de experiências ou situações de aprendizagem desenvolvida por professores e redes de ensino com o mote de desenvolver um processo educativo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

Moreira (2003, p. 55) apresenta a definição de currículo como “o conjunto de experiências vividas por estudantes e docentes, desenroladas em torno do conhecimento escolar e organizadas pelas instituições educacionais”. Nesse sentido, é inegável que as escolas desempenham um importante papel na sociedade ao oferecerem aos estudantes um conjunto de experiências de conhecimento (SILVA, 1999). O currículo é a representação de uma seleção da cultura, uma escolha realizada em um ampliado campo de possibilidades, é prática de significação que se expressa em meio a conflitos e relações de poder, contribuindo para a produção de identidades sociais (SILVA, 1999).

Gimeno Sacristán (2013) afirma que o currículo, enquanto invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas no processo de aprendizagem é um instrumento que possibilita a estruturação da escolarização, a vida no contexto educacional e as práticas pedagógicas que ali se desenvolvem. Dessa forma, ele exerce uma função dupla: organizadora e unificadora, do ensinar e do aprender, evitando-se a arbitrariedade na escolha de o que será ensinado em cada situação, enquanto, orienta, modela e limita a autonomia dos professores.

Weller (2014) adverte que, enquanto instituição de socialização secundária, a escola desempenha, em conjunto com a família, um importante papel na elaboração de projetos de vida dos estudantes, entretanto, em alguns contextos, tem sido atribuída pouca prioridade a essa função, sob a justificativa de que a elaboração de projetos de vida é papel das famílias. O fato de a escola desempenhar um papel conjunto com a família, a respeito de projetos de vida, não retira a responsabilidade e o compromisso que a família precisa ter nesse processo.

Sabe-se que o eixo gravitacional dos planejamentos e da realidade educativa é o conhecimento. É por meio dele que se busca atingir as metas definidas para uma etapa, um curso, uma escola, um sistema educacional. A centralidade do conhecimento nas questões e decisões curriculares é fundamental e amplamente reconhecida pelos autores da teoria curricular crítica (MOREIRA, 2001). Mas a escola não pode pensar de forma endógena, com estudos desvinculados das práticas sociais e do mundo do trabalho, bem como não pode pensar em curto prazo, como se a sua função social não tivesse projeções futuras na sociedade. A escola é um dos locais no qual os estudantes são preparados para desenvolverem os seus projetos de vida.

Oliveira e Silva (2021) reconhecem que é mais difícil, nos dias atuais, os jovens estabelecerem estratégias para materializarem os seus projetos de vida, mas a escola pode contribuir para as escolhas desses estudantes com relação ao futuro. Ela é potencializadora na contribuição de construção de projetos de vida, o lugar ideal para promover estratégias pedagógicas que situem os estudantes em suas trajetórias de vida, auxiliando-os a traçarem metas, criarem estratégias e compreenderem o seu campo de possibilidades para concretizarem os seus projetos de vida. Weller (2014, p. 140) afirma que:

[...] a convivência no espaço escolar, os componentes curriculares com todos os seus limites, as atividades que extrapolam o contexto das aulas, assim como as relações estabelecidas com os profissionais da educação, são elementos constitutivos para a construção de projetos de vida.

O advento da sociedade industrial levou a educação a centrar quase que exclusivamente para responder às demandas do trabalho, tangenciando a formação cidadã, atrofiando os interesses individuais e hipertrofiando os interesses coletivos. Na atualidade, expande-se a consciência de que a escola não pode definir o seu projeto educacional tendo em vista apenas as demandas do mercado de trabalho, nem atuar como uma instituição que conforma os indivíduos a configurações socialmente determinadas, nem se organizar por meio de currículos, nos quais objetivos disciplinares são mais relevantes que a formação humana integral do estudante (MACHADO, 2016). O autor nos adverte que a escola precisa focar:

[...] na transformação dos indivíduos em sujeitos, em atores sociais conscientes, em pessoas que combinem uma identidade única com uma pertinência cultural, uma liberdade de ação e um senso de responsabilidade, projetos pessoais abrangentes e um profundo engajamento (MACHADO, 2016, p. 94).

Durante muito tempo a educação objetivou, através de suas disciplinas, libertar a pessoa para ingressar na sociedade, de suas particularidades, de suas formas idiossincráticas, elevando-o através do conhecimento científico, do domínio da razão e da afirmação do valor

universal da cultura, principalmente a da sociedade em que se desenvolvia, privilegiando a aquisição de meros conhecimentos técnicos ou o preparo para o desempenho de determinadas funções sociais. Hoje a escola ainda permanece reduzida a uma cultura utilitarista, de preparação para exames, cujos resultados expressam algo cada vez mais complexo de se interpretar (MACHADO, 2016).

Machado (2016) defende que todas as disciplinas, as ações educacionais e a organização do trabalho pedagógico deveriam estar a serviço do desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes, articulando os interesses individuais e coletivos através da construção da cidadania, sendo que o respeito aos projetos de vida constitui-se em um indício importante da preocupação em valorizar o ser humano e tomá-lo como ponto de partida para as ações educativas.

O autor também assevera que com a ideia de projetos de vida representar o fio condutor para a organização das ações educativas, a educação tende a transformar-se, como nunca no elemento vital da dinâmica social. Trata-se de uma possibilidade de fortalecimento da função transformadora da educação na sociedade. É um desafio curricular incluir a temática “Projeto de vida” na rotina escolar, pois,

Não existem receitas prontas para a atuação da escola junto aos jovens para a construção de projetos de longo prazo. Mas um olhar mais atento às biografias desses jovens e às demandas que são trazidas para a escola permitirá que cada instituição de ensino possa incluir ações que contribuam no sentido de ampliar as possibilidades, não só de construção, mas também de viabilização de projetos de vida (WELLER, 2014, p. 140).

Não se deve negligenciar “a finalidade mais fundamental da educação escolar, que é levar os estudantes para além de sua experiência por formas as quais eles dificilmente teriam acesso em casa” (YOUNG, 2011, p. 614). A escola tem um papel inconfundível e indispensável de viabilizar aos estudantes o acesso e a apropriação do conhecimento científico, gerado pelas diferentes áreas do conhecimento humano, se ela reproduz o conhecimento comum passa a não ter sentido na estrutura social (BORGES, 2014).

Mas o trabalho educativo, por ser o ato de “produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2021, p. 13), também se incumbe a responsabilidade de auxiliar os estudantes no processo de síntese de como os conhecimentos científicos se relacionam, direta e indiretamente, com a elaboração, construção e viabilização dos seus projetos de vida.

O conhecimento é um importante instrumento de autoconhecimento, de conhecimento do outro e do meio em que se vive. Por meio dele também se desenvolve a capacidade de atuar no mundo e participar da vida em sociedade, ele sintetiza o passado e fornece condições para projetar o futuro. A este respeito, Gadotti (2005, p. 4) afirma:

O conhecimento serve primeiramente para nos conhecer melhor, a nós mesmos e todas as nossas circunstâncias. Serve para conhecer o mundo. Serve para adquirirmos as habilidades e as competências do mundo do trabalho; serve para tomar parte nas decisões da vida em geral, social, política, econômica. Serve para compreender o passado e projetar o futuro.

O autor também traz aproximações entre a educação, conhecimento e projeto ao afirmar que a educação se fundamenta no conhecimento e este na atividade humana, que é intencional e, portanto, não se dissocia de um projeto (GADOTTI, 2005).

Gimeno Sacristán (2013, p. 21) destaca que “todos sabem que não é a mesma coisa aprender sobre um tema fora ou dentro do contexto escolar” e é nesse sentido, que a função da escola se reveste de importância, pois o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com essa temática em todas as etapas e modalidades de ensino tem-se a potencialidade de conjugar os processos de ensino-aprendizagem com os processos de desenvolvimento pessoal, social e profissional, viabilizando que o estudante reflita e se direcione para a construção do seu projeto de vida.

Machado (2016) assume que, a justificativa dos conteúdos disciplinares a serem estudados deve fundamentar-se em elementos mais significativos para os estudantes, e que inexistente conteúdo mais adequado para isso do que a referência aos projetos de vida de cada um, integrados simbioticamente, em sua realização, aos projetos pedagógicos das escolas.

A este respeito o autor afirma que “a educação é o lugar, por excelência, para a fecundação de projetos, para a estruturação de ações que visem a conduzir a finalidades prefiguradas, individual e socialmente, o que pressupõe a sintonia fina entre projetos individuais e coletivos” (MACHADO, 2016, p. 90).

É inegável que ante a esse novo desafio curricular, cabe apropriação, de forma atenta, cuidadosa e crítica, das intencionalidades e, coletivamente, trocar dúvidas, experiências e metodologias que possam contribuir com um melhor entendimento e atuação junto aos projetos de vida no contexto educacional (COUTO, 2021).

O trabalho pedagógico com projeto de vida contribui para que os estudantes atribuam sentidos à vida, aos estudos e ao trabalho, oferecendo-lhes suporte para realizar escolhas mais conscientes e que considerem a sua história de vida e o contexto em que estão inseridos, além

de prepará-los para as transições que enfrentarão na concretização de seus projetos de vida (SILVA, 2021c).

O projeto de vida tem uma importância considerável para a trajetória escolar dos estudantes, portanto, o seu cotidiano não cabe mais ser visto como algo residual do trabalho escolar, os seus projetos pessoais e suas expectativas de vida, suas visões de mundo devem ser consideradas pela escola (COUTO, 2021).

A inclusão curricular de atividades relacionada a projetos de vida “intenta oportunizar aos estudantes a vivência de situações de aprendizagem e experiência que reflitam seus interesses e lhes permitam fortalecer a autonomia e desenvolver protagonismo e responsabilidade sobre suas escolhas futuras” (BERNARDES; VOIGT, 2022, p. 2).

2.2 *A GÊNESE DO PROJETO DE VIDA NO CURRÍCULO PRESCRITO E O DESENVOLVIMENTO DA ABORDAGEM HEGEMÔNICA*

Goodson (2008, p. 108) nos adverte que:

[...] muitas das atuais reformas do ensino, teorias de mudança e desenvolvimento profissional começam com a premissa de que, já que tudo não vai muito bem com as escolas (o que é verdade), reformas e mudanças só podem ajudar a melhorar a situação (o que é falso).

Nem toda problemática institucional se dissipa através de formação de professores, tampouco por meio de reformas curriculares. Nesse sentido, as reformas curriculares podem ou não ser necessárias, pois o problema educativo pode ser de ordem política, pedagógica, metodológica, entre outras (BORGES, 2014).

Apple (2006) alerta sobre a importância de se ter cautela em relação às lideranças dos esforços reformistas, questionando-se criticamente, sobre de quem são essas reformas, quem ganhará e quem perderá em consequência delas.

A abordagem instrumentalista do currículo manifesta-se quando ocorre a proposição política de reformas curriculares para cumprir agendas exteriores aos legítimos interesses da escola e dos sistemas de ensino (BORGES, 2014).

Ao versar sobre a educação brasileira, Borges (2019) salienta que a historicamente a educação do país tem sido perfilada pela sobreposição de instrumentos legais e normativos, tudo isto para conduzir a um currículo ideal, que permanece no imaginário dos proponentes.

Desde a década de 90, no Brasil, as reformas implementadas visavam subordinar a educação e, principalmente, o Ensino Médio, às demandas dos setores produtivos, tornando-lhe mais instrumental. A reforma do Ensino Médio, aprovada pela Lei nº 13.415/2017 que

alterou a LDB, traz alguns elementos que explicitam o viés dualista da formação dos jovens, ainda que sob novo formato. Ademais o manifestado esgotamento no atendimento a essa etapa educacional tem sido utilizado para justificar parcerias público-privadas, entrega da gestão à militarização e às organizações sociais (BERNARDES; VOIGT, 2022; ALVES; OLIVEIRA, 2020).

A expressão “projeto de vida” pode ser identificada nos registros das discussões da Constituinte de 1988, quando educadores progressistas debateram sobre politecnia e recorreram ao projeto de vida como estratégia de formação da e para as juventudes (ALVES; OLIVEIRA, 2020).

A discussão da importância educacional para a construção de projetos de vida dos estudantes é uma discussão que emerge, também, desde os primeiros documentos educacionais para a etapa do Ensino Médio após o processo de redemocratização do país. A expressão “projeto de vida” tem como uma de suas primeiras aparições no Parecer CNE/CEB nº 15/1998, que embasa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998:

A sensibilidade da prática pedagógica para a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos será a contribuição específica e decisiva da educação escolar para a igualdade, a justiça, a solidariedade, a responsabilidade. **Dela poderá depender a capacidade dos jovens cidadãos do próximo milênio para aprender significados verdadeiros do mundo físico e social, registrá-los, comunicá-los e aplicá-los no trabalho, no exercício da cidadania, no projeto de vida pessoal.** (BRASIL, 1998, p. 21, grifo nosso).

Do ponto de vista legal não há mais duas funções difíceis de conciliar para o ensino médio, nos termos em que estabelecia a Lei nº 5.692/71: preparar para a continuidade de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão. **A duplicidade de demanda continuará existindo, porque a idade de conclusão do ensino fundamental coincide com a definição de um projeto de vida, fortemente determinado pelas condições econômicas da família e, em menor grau, pelas características pessoais.** Entre os que podem custear uma carreira educacional mais longa, esse projeto abrigará um percurso que posterga o desafio da sobrevivência material para depois do curso superior. Entre aqueles que precisam arcar com sua subsistência precocemente, ele demandará a inserção no mercado de trabalho logo após a conclusão do ensino obrigatório, durante o ensino médio ou imediatamente depois deste último. Vale lembrar, no entanto, que, mesmo nesses casos, o percurso educacional pode não excluir, necessariamente, a continuidade dos estudos. Ao contrário, para muitos, o trabalho se situa no projeto de vida como uma estratégia para tornar sustentável financeiramente um percurso educacional mais ambicioso. **E em qualquer de suas variantes, o futuro do jovem e da jovem deste final de século será sempre um projeto em aberto, podendo incluir períodos de aprendizagem – de nível superior ou não – intercalados com experiências de trabalho produtivo de diferente natureza além das escolhas relacionadas à sua vida pessoal:** constituir família, participar da comunidade, eleger princípios de consumo, de cultura e lazer, de orientação política, entre outros. A condução autônoma desse projeto de vida reclama uma escola média de sólida formação geral (BRASIL, 1998, p. 26-27, grifos nossos).

Observa-se nesses excertos do Parecer, que as Diretrizes de 1998 normaliza a desigualdade educacional e social que permeia a história do país, reconhecendo que os

estudantes com menores condições financeiras terão maiores dificuldades de continuidade de estudos, coadunando com a perspectiva de que o percurso de formação das juventudes é classista e o futuro dos jovens é um projeto em aberto.

Destaca-se, também, que o Parecer em tela não discute possibilidades e políticas públicas de acesso à universidade, para os jovens darem continuidade aos estudos em níveis mais elevados de ensino. Destarte, desconsidera o papel do Estado na proposição de oportunidades que corrijam a desigualdade e dualidade histórica do Ensino Médio.

Outra menção a “projeto de vida”, em documentos emitidos nacionalmente, ocorre nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

Sobretudo, pode auxiliá-lo a compreender a dimensão preeminente social que tem sua própria vida e a descobrir que seu projeto de vida se torna tanto mais pessoal e significativo quanto mais se aprofunda no contexto da comunidade em que se projeta, seja ela entendida local, regional ou universalmente. (BRASIL, 1999, p. 59-60, grifos nossos).

Ainda que o trecho aborde que existe correlação entre o projeto de vida dos indivíduos e o contexto social que o engendra, o nível de discussão acerca do projeto de vida no referido documento é apenas compreensivo, não abordando que este pode servir de conscientização crítica sobre as estruturas sociais e políticas que entremeiam as vidas e de motivação para a busca por mudanças sociais e políticas, com vistas a uma sociedade mais justa e igualitária.

Um documento que influenciou, e ainda influencia, propostas e concepções educacionais é o *Relatório Educação: um tesouro a descobrir*, produzido pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI e financiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. O relatório indica que a educação tem como função a transmissão de saberes e o encontro e assinalação de referências que impeçam as pessoas de se perderem nas informações, mas que “as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (DELORS, 1996, p. 89).

Para responder a esse desafio, o relatório aponta que a educação ao longo da vida fundamenta-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser. Esses são os fundamentos das dimensões do projeto de vida, que residem nas atuais propostas pedagógicas, e comumente são apresentados como dimensões: pessoal, social e profissional. Do ponto de vista relacional, trata-se da abordagem pedagógica, portanto, de aprendizagem das relações identitária (consigo mesmo), cidadã (com os outros) e produtiva (com o mundo do trabalho).

Quadro 4 – Associação entre as dimensões do Projeto de Vida e os Pilares da Educação

Dimensões	Pilares da UNESCO	Relação
Pessoal	Aprender a ser	Identitária (consigo mesmo)
Social	Aprender a conviver	Política/Cidadã (com os outros)
Profissional	Aprender a fazer	Produtiva (com o mundo do trabalho)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

É preciso compreender qual o papel desempenhado por uma ilusão na reprodução ideológica de uma formação societária específica, porque isso ajuda no processo de criação de formas de intervenção coletiva e organizada na lógica objetiva dessa formação societária. Nesse sentido, o Relatório em tela é vago e abrangente, pois foi desenvolvido para um contexto europeu, não sendo adequado para todos os contextos culturais e educacionais.

Além disso, o documento enfatiza a aprendizagem ao longo da vida, o “aprender a aprender”, em detrimento ao foco nas aprendizagens essenciais e nos conhecimentos historicamente acumulados, desconsiderando que a formação e os conteúdos devem ser adequados às necessidades e valores específicos de cada realidade.

Duarte (2010) tece críticas a esse enfoque pedagógico, ao apontar que ele se torna um instrumento útil para o esvaziamento do processo educacional escolar, pois: nega-se a transmissão do conhecimento; o ensino de um método para conhecer é tido como mais importante que a transmissão do conhecimento; a decisão do que aprender parte das necessidades dos estudantes; e trata da capacidade de adaptação a uma sociedade, que é dinâmica e encontra-se em constantes transformações.

Outras orientações e publicações da UNESCO desde a Conferência de Jomtiem de 1990, publicações do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e, no contexto brasileiro, o Programa Jovem de Futuro, proposto pelo Instituto Unibanco e que avançou para uma parceria com o Ministério da Educação – MEC na implementação do Ensino Médio Inovador, criado em 2009, apresentavam e recomendavam o trabalho com projeto de vida como guia de boas práticas educativas para os jovens. Ademais, em redes estaduais de ensino, sob a forma de parcerias público-privadas, há registros de propostas curriculares inovadoras, calcadas no protagonismo juvenil e no projeto de vida dos estudantes, cofinanciadas pelo empresariado brasileiro (ALVES; OLIVEIRA, 2020).

Se desde os anos 1990, a discussão sobre projeto de vida no contexto educacional já vinha sendo pautada e endossada pelos documentos e organismos internacionais e registrada

em documentos produzidos por fundações e institutos, constata-se que a reforma do Ensino Médio, em 2017, e a aprovação da BNCC para o Ensino Médio, em 2018, indicam que o debate antes limitado a experiências isoladas, agora passa a ter contornos mais expressivos, nacionais (ALVES; OLIVEIRA, 2020, p. 29).

A menção que a Lei Federal nº 13.415/2017 faz ao Projeto de Vida ocorre no trecho em que sinaliza que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017).

O projeto de vida se apresenta como eixo central, no contexto da reforma do Ensino Médio (COUTO, 2021), advinda da Lei Federal nº 13.415/2017, que alterou a LDB, e a partir dela, emanaram outros marcos legais e documentos orientadores.

A Resolução CNE/CEB nº 3/2018, atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio contendo princípios e fundamentos para a orientação das políticas públicas educacionais (BRASIL, 2018). Um dos princípios indicados é o Projeto de Vida, considerado como uma estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante.

Também de acordo com a supracitada Resolução, tanto as propostas curriculares dos sistemas de ensino quanto às propostas pedagógicas das unidades escolares ofertantes de Ensino Médio devem considerar e contemplar o Projeto de Vida e Carreira dos estudantes e a sua formação integral, expressa por valores, e pelo desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, através de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida.

Na atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais, o Projeto de Vida e Carreira do estudante é visto 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.

Além da prescrição de inclusão de um trabalho voltado para a construção de Projeto de Vida nos currículos de Ensino Médio, presente na alteração da LDB, no ano de 2017 foi instituída a BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental e em 2018 a BNCC do Ensino Médio. Ambos os documentos que norteiam a educação básica brasileira expressam que uma das competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes relaciona-se diretamente com Trabalho e Projeto de Vida:

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, 2017; 2018).

Em janeiro de 2019, a Coordenação-Geral de Ensino Médio do MEC encaminhou um ofício-circular para as Secretarias Estaduais de Educação e documentos referentes ao Novo Ensino Médio⁷, objetivando ampliar os subsídios para a elaboração de Propostas de Flexibilização Curricular. Destacam-se três documentos, que enfatizam a questão do Projeto de Vida: Orientações para a Construção das Propostas de Flexibilização Curricular, Orientação pedagógica para trabalho com Projeto de Vida enquanto componente curricular e Práticas pedagógicas de formação integral no Ensino Médio de Tempo Integral.

As Orientações para a Construção das Propostas de Flexibilização Curricular (BRASIL, 2019a) afirmam que, em 2019, as escolas deveriam iniciar o desenvolvimento de atividades curriculares que apoiem o desenvolvimento do Projeto de Vida dos estudantes. Nessas ações, deve-se “ampliar o universo dos estudantes e o olhar destes sobre a vida, abordando sobre as diversas possibilidades de escolha presentes em seu percurso formativo e nas diversas dimensões da vida” (p. 5). O documento também ressalta o papel da escola de orientadora do processo que viabiliza ao estudante a construção do seu projeto de vida.

A Orientação Pedagógica para trabalho com Projeto de Vida enquanto componente curricular: diretrizes para elaboração de material pedagógico (BRASIL, 2019b), é um documento pedagógico norteador para o trabalho com Projeto de Vida. Destacam-se os principais aspectos:

- O Projeto de Vida é conceituado como uma metodologia interdimensional que visa desenvolver habilidades cognitivas e não cognitivas capazes de orientar o estudante no desenvolvimento de um projeto para si;
- O Projeto de Vida não é apenas escolha profissional, tampouco está dissociada do mundo produtivo, pois contribui para o autoconhecimento, para a capacidade de situar-se no mundo e reconhecer as possibilidades e para o desenvolvimento de valores e habilidades que contribuam para que o estudante faça boas escolhas ao longo da sua trajetória;

⁷ Ainda que ao longo deste trabalho utilize-se a expressão “Novo Ensino Médio”, a ideia de “novo” deve ser relativizada, pois as proposições dialogam com legislações e documentos anteriormente produzidos. Embora esteja num processo de implementação de uma nova proposição, ela tem o ponto de partida em fundamentações anteriores, tendo sido realizada uma intervenção para alterar aspectos postos, considerando a oportunidade que os grupos interessados tiveram para a sua efetivação.

- O trabalho em torno do Projeto de Vida tem a capacidade de motivar e despertar o interesse dos estudantes a fim de direcioná-los para a construção do que esperam para si no futuro;
- O Projeto de Vida traz significado e preenche com valores a formação acadêmica dos componentes curriculares tradicionais;
- É necessário investimento na formação e aperfeiçoamento dos profissionais condutores dessas aulas. Recomenda-se que nas aulas usem-se dinâmicas, recursos tecnológicos, os diversos espaços da escola e incentive-se o protagonismo e a autoria estudantil;
- Elencam-se quatro macrotemas ou eixos para a organização do componente curricular de Projeto de Vida: Autoconhecimento; Eu x Outro; Planejamento e; Preparação para o mundo fora da escola;
- Apresentação das habilidades a serem desenvolvidas nos eixos, conforme quadro a seguir:

Quadro 5 – Eixos e habilidades propostas para o Projeto de Vida no Ensino Médio, conforme documento “Orientação Pedagógica para trabalho com Projeto de Vida enquanto componente curricular”.

Eixos	Habilidades
Autoconhecimento	Reconhecer seus defeitos, qualidades e potencialidades; Reconhecer a sua trajetória até o momento e ser capaz de relacioná-la com quem se é (família, amigos, residência, etc...); Ser capaz de atribuir sentido à vida (“o que me move”, “o que me faz estar todos os dias neste espaço, neste horário..”, etc..); Refletir sobre os próprios sonhos e ambições.
Eu x Outro	Valorizar as relações pessoais; Identificar nas relações pessoais apoio para superar as dificuldades; Ser capaz de respeitar as diferenças sem julgamentos; Ser empático; Ser capaz de confrontar valores diversos e respeitá-los; Identificar as mudanças ético-culturais ao longo do tempo; Valorizar a cultura de paz; Demonstrar capacidade em ouvir críticas e aprender com elas; Valorizar o diálogo como forma de resolução de problemas.
Planejamento	Olhar para a Vida como um grande Projeto; Reconhecer os processos de transformação e mudança ao longo da vida; Estabelecer compromisso com seus sonhos; Reconhecer a importância de traçar metas e objetivos; Reconhecer o trabalho/esforço como meio para alcançar seus sonhos; Saber lidar com situações adversas e/ou imprevistos.
Preparação para o mundo fora da escola	Serem pensadas a partir das possibilidades locais, sem incorrer no erro de limitar o sonho dos jovens; Sugestões de temas que podem e devem ser trabalhados com os estudantes: ENEM (aulões), mundo do trabalho (trazer diferentes profissionais para palestras na escola) e empreendedorismo (apoiar os estudantes na criação).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

O documento Práticas pedagógicas de formação integral no Ensino Médio de Tempo Integral: o que são e como podem ser realizadas nas escolas (BRASIL, 2019c) é um material orientador que aborda ações voltadas para a educação integral, conceituando-as e exemplificando a sua realização nas escolas. As ações são: Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil, Mentoria/Tutoria. Acerca do Projeto de Vida os pontos centrais aludidos são:

- O Projeto de Vida como percurso, metodologia e possibilidade para que o jovem reflita sobre quem é e quem quer ser, de modo a construir o seu próprio itinerário;
- Projeto de Vida como prática de orientação do estudante em torno da construção de valores e realização de seus objetivos; como espaço para organizar objetivos, metas e definir ações para o alcance dos mesmos; como mecanismo de reflexão, pactuação e estratégias para a realização do seu projeto de vida, inclusive entender o papel da escola nesse percurso;
- O Projeto de Vida traz sentido para a escola, uma vez que o jovem passa a ver o ambiente escolar como um impulsionador dos seus objetivos, podendo reduzir índices de abandono e evasão escolares;
- Conhecer a si mesmo e traçar metas para alcançar os seus objetivos faz parte do caminho para a realização do jovem ao final da educação básica, independente de qual caminho o jovem irá seguir;
- Algumas estratégias que podem ser utilizadas para o trabalho com Projeto de Vida é o uso de material estruturado, palestras, atividades diversificadas, atividades em grupo e levar em consideração a preferência dos jovens;
- O Projeto de Vida pode se fazer estar contido em outros componentes ou receber outro nome. O importante é que conecte o jovem aos seus objetivos;
- Destacam-se duas possibilidades para o trabalho com Projeto de Vida: enquanto componente curricular ou enquanto princípio/temática transversal;
- Projeto de Vida como componente curricular: garante tempo para o seu desenvolvimento e deve ser acompanhado de material específico para o trabalho em sala de aula, que pode ser adaptado a partir da realidade local, como autoconhecimento, construção do sujeito e discussão sobre sonhos. Esta opção assegura um momento específico para a discussão e aprofundamento no tema, além de possibilitar formação aos profissionais envolvidos. É importante que o Projeto de Vida, apesar de trabalhado em componente curricular, seja compartilhado com todos da escola de modo que seja possível alinhar o trabalho em torno dos temas desenvolvidos;

- Projeto de Vida como princípio/temática transversal: exige forte articulação de toda a equipe escolar, de modo que as temáticas que compõem o percurso formativo sejam trabalhadas por todos e façam parte do planejamento das práticas da escola. É preciso ter atenção para garantir o alinhamento da equipe. Esta opção perpassa todas as ações da escola e não exige a formação docente específica em Projeto de Vida. Neste caso, a prática docente se organiza a partir de temas inerentes ao Projeto de Vida de forma que o estudante esteja desenvolvendo o seu projeto de vida a todo o momento.

Por fim, destaca-se o Edital de Convocação nº 03/2019 – Coordenação-Geral dos Programas do Livro – CGPLI, para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2021. O referido edital, PNLD 2021 – Objeto 1 – Projetos Integradores e Projeto de Vida (BRASIL, 2019), embora não seja expressamente um normativo ou um documento orientador direto aos sistemas de ensino, se configura como um instrumento que apresenta as condições e especificações para as obras didáticas que serão destinadas aos estudantes e professores das escolas do ensino médio das redes públicas de ensino brasileiras participantes do programa.

O edital, elaborado pelo MEC em cooperação com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, apresenta algumas características para as Obras Didáticas de Projeto de Vida destinadas aos estudantes e professores do ensino médio, destacam-se as principais a seguir:

- A obra didática de Projeto de Vida será composta pelo livro do estudante impresso (de no máximo 208 páginas), manual do professor impresso (de no máximo 256 páginas) e material digital do professor (três videotutoriais); livros reutilizáveis, com ciclo de quatro anos;
- O conceito de protagonismo intrinsecamente ligado ao conceito de projeto de vida, pois, por meio do desenvolvimento do protagonismo dos estudantes nas variadas vivências relacionadas às áreas do conhecimento que cada jovem amplia seu autoconhecimento, o conhecimento do mundo e (re)constrói modos de ser e de agir sobre ele;
- Obra didática constituída por volume único, tendo enfoque prioritário nas competências “Trabalho e Projeto de Vida” e “Argumentação” da BNCC, sendo

dividida nas três dimensões: autoconhecimento, expansão e exploração, bem como planejamento;

- Prescreve que as dimensões estejam concatenadas e sejam interligadas por atividades específicas de transição. As vivências coletivas na transição das dimensões devem ser planejadas para a participação da comunidade escolar, com vistas ao compartilhamento do entendimento acerca das juventudes nela presente, e a viabilização da escuta dos estudantes, por meio de ações pedagógicas baseadas em metodologias ativas;
- Apresentação da abordagem ampla de cada dimensão proposta e os objetivos norteadores para as vivências em cada dimensão, de forma específica, conforme quadro a seguir:

Quadro 6 – Dimensões, abordagens gerais e objetivos das vivências de cada dimensão do Projeto de Vida no Ensino Médio, conforme o PNLD 2021 – Projetos Integradores e Projeto de Vida

Dimensão e abordagem geral	Objetivos das vivências da dimensão
<p>Autoconhecimento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Encontro consigo - Ênfase na dimensão pessoal - A investigação sobre si mesmo por meio de vivências (práticas individuais e coletivas) com enfoque nos sonhos, interesses e motivações dos estudantes no âmbito individual e na interação com os demais. 	<p>Identificar os próprios interesses e necessidades. Estabelecer significado às experiências na escola e fora dela. Conhecer-se como estudante, identificando por que, com quem e como estudar e aprender. Estabelecer objetivos e metas, entendendo a necessidade da persistência para alcançá-los. Vivenciar, refletir e dialogar sobre as maneiras como se relaciona com o outro e com o bem comum. Conhecer-se, compreendendo as próprias emoções e como lidar com elas. Ser aberto às novas culturas, pessoas e ideias. Reconhecer as próprias forças e apoiar-se nelas, reconhecendo também a importância do convívio com o outro. Identificar caminhos e estratégias para superar as dificuldades e alicerçar a busca da realização dos sonhos. Olhar para o futuro sem medo.</p>
<p>Expansão e exploração</p> <ul style="list-style-type: none"> - Encontro com o outro e o mundo - Ênfase na dimensão cidadã - A necessidade do bem comum (princípios éticos necessários à construção da cidadania) e de questões relacionadas à coexistência e à atuação coletiva (convívio social republicano); a compreensão de si como parte de um coletivo e como parte interdependente de redes locais e virtuais, considerando o <i>status</i> planetário no qual estamos todos inseridos. 	<p>Conhecer e compreender direitos e deveres perante a si mesmo e à sociedade. Reconhecer a força de agir coletivamente. Agir com empatia, sendo capaz de assumir a perspectiva dos outros, compreendendo as necessidades e sentimentos alheios, construindo relacionamentos baseados no compartilhamento e abertura para o convívio social republicano. Refletir e dialogar sobre as maneiras como vivenciam o compromisso com o outro e com o bem comum, buscando soluções concretas para problemas existentes por meio de princípios éticos necessários à construção da cidadania. Vivenciar e atribuir significados às experiências cotidianas na escola, em especial àquelas que dizem respeito à construção de laços afetivos e à atuação em grupos de trabalhos escolares, em projetos extraclasses e nas aulas. Perceber-se como cidadão que integra a construção da vida familiar, escolar, comunitária, nacional e internacional, e é capaz de ampliar seus horizontes e perspectivas em relação a oportunidades de inserção no mundo do trabalho.</p>
Planejamento	Refletir e dialogar sobre os interesses dos estudantes em relação à inserção

<p>- Encontro com o futuro e o nós</p> <p>- Ênfase na dimensão profissional</p> <p>- O entendimento do mundo do trabalho como um dos elementos-chave que permite vários níveis de sociabilidade, ligados à mobilidade social (aumento de renda), mas também à construção de relações afetivas com os colegas de trabalho e à contribuição com a sociedade em geral a partir do fazer produtivo; a ação no mundo a partir de uma profunda reflexão sobre si mesmo, o outro e o nós, com vistas a um rigoroso planejamento estratégico e cidadão para o presente e o futuro, levando em consideração necessidades individuais e coletivas.</p>	<p>no mundo do trabalho, bem como à ampliação dos conhecimentos sobre os contextos, as características, as possibilidades e os desafios do trabalho no século XXI.</p> <p>Identificar, valorizar e fortalecer sonhos, aspirações, conhecimentos, habilidades e competências de cada jovem estudante, desenvolvidos ao longo da sua trajetória escolar, familiar e comunitária.</p> <p>Reconhecer-se como estudante no final da Educação Básica, identificando os caminhos de desenvolvimento até o momento, necessidades de melhorar e possíveis continuidades de estudos para o futuro.</p> <p>Apropriar-se de habilidades pessoais, estratégias mentais e instrumentos práticos para planejamento de metas e estratégias para alcançá-las.</p> <p>Sistematizar interesses, identificar habilidades, conhecimentos e oportunidades que correspondem às aspirações profissionais, abrindo caminho sólido à elaboração escalonada de metas e estratégias viáveis.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

Com o intuito de resumir os principais tópicos relacionados ao Projeto de Vida nos marcos legais e documentos orientadores no Brasil, apresenta-se a síntese das temáticas abordadas em cada documento:

Quadro 7 – Resumo dos tópicos relativos ao Projeto de Vida nos marcos legais e documentos orientadores nacionais

Marco Legal / Documento orientador	Principais tópicos relativos ao Projeto de Vida
Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017	Currículos do Ensino Médio devem adotar um trabalho voltado para a construção do projeto de vida do estudante.
Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017	Trabalho e Projeto de Vida: 6ª competência geral para a Educação Básica.
Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018	Projeto de Vida como princípio orientador do Ensino Médio. Projeto de Vida como estratégia pedagógica e de reflexão. Dimensões: pessoal, cidadã e profissional. Projeto de Vida e Carreira.
Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018	Trabalho e Projeto de Vida: 6ª competência geral que fundamenta a BNCC na Etapa do Ensino Médio.
Orientações para a Construção das Propostas de Flexibilização Curricular	Estímulo a atividades curriculares que apoiem o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes. Ampliação de repertório e abordagem das possibilidades de escolha. Escola, orientadora do processo que viabiliza ao estudante a construção do seu projeto de vida.
Orientação Pedagógica para trabalho com Projeto de Vida enquanto componente curricular	Projeto de Vida como metodologia interdimensional. Desenvolvimento de habilidades cognitivas e não cognitivas. Macrotemas ou eixos: Autoconhecimento; Eu x Outro; Planejamento e; Preparação para o mundo fora da escola.
Práticas pedagógicas de formação integral no Ensino Médio de Tempo Integral	Conceito de Projeto de Vida. Projeto de Vida como metodologia e prática pedagógica. Justificativas para o trabalho com Projeto de Vida. Projeto de Vida enquanto componente x Projeto de Vida enquanto princípio/temática transversal.

PNLD 2021 – Projetos Integradores e Projeto de Vida	Três dimensões distintas interligadas: autoconhecimento; expansão e exploração; planejamento. Participação da comunidade escolar em vivências coletivas. Articulação dos conceitos de Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida.
---	---

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

É importante situar também que, em 2019, com apoio do MEC, o Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED⁸ criou a Frente Currículo e Novo Ensino Médio, tendo como objetivo “contribuir com as secretarias de educação para assegurar que as 27 Unidades da Federação elaborem currículos coerentes, consistentes e aptos a serem implementados pelas escolas públicas de Ensino Médio de todo o país” (FRENTE, 2019, p. 4).

A Frente organizou instâncias de articulação com parceiros privados (Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, Movimento pela Base, Instituto Inspirare, Instituto Sonho Grande, Instituto Reúna e Fundação Telefônica Vivo), que apoiaram tecnicamente alinhamentos conceituais, orientações metodológicas, encontros de formação, produções de pesquisas e materiais de apoio, leituras críticas dos Planos de Implementação e dos Currículos (FRENTE, 2019).

Um dos produtos da Frente foi a publicação *Recomendações e Orientações para Elaboração da Arquitetura Curricular dos Itinerários Formativos* (FRENTE, 2020), redigida com fito de oferecer apoio e sugestões a serem consideradas pelas Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal na (re)elaboração curricular e na implementação do Novo Ensino Médio. O documento é resultado da contribuição de técnicos e especialistas e indica orientações extraídas dos marcos legais, documentos oficiais e interpretações dos “consensos” construídos em encontros formativos promovidos pelo CONSED e seus parceiros.

No que diz respeito ao Projeto de Vida o documento elaborado pela Frente interpreta os marcos legais sobre a temática, conceitua o que é o Projeto de Vida e elenca os conhecimentos habilidades, atitudes e valores que devem ser desenvolvidos nos estudantes, orienta como trabalhar o Projeto de Vida ao longo do Ensino Médio, como componente curricular e de forma transversal, recomenda de que forma as escolas e as comunidades escolares podem contribuir para fortalecer o projeto de vida dos estudantes e como formar o professor para trabalhar o projeto de vida dos estudantes.

Para o CONSED, o Projeto de Vida é definido como “um trabalho pedagógico intencional e estruturado que tem como objetivo primordial desenvolver a capacidade do

⁸ O Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED é uma associação de direito privado e sem fins lucrativos que reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do DF e tem a finalidade de integrar as redes estaduais de educação e intensificar a participação dos Estados nos processos decisórios das políticas nacionais. Fonte: <<https://www.consed.org.br/>>.

estudante de dar sentido à sua existência, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade” (FRENTE, 2020, p. 40).

A recomendação do CONSED é que o trabalho com Projeto de Vida ocorra, simultaneamente, como componente curricular (assegurando tempo, espaço, planejamento e professores com formação adequada) e de forma transversal (demandando envolvimento e ação intencional, permanente e articulada de todos da comunidade escolar).

Ao discorrer sobre a forma de trabalhar o Projeto de Vida como componente curricular, as orientações são pormenorizadas: deve integrar os Itinerários Formativos; é importante ser estruturado a partir de um currículo que defina as aprendizagens e a forma como ocorrerá a sua progressão ao longo da etapa educacional; são recomendadas abordagens, práticas e ambientes pedagógicos; oferecem-se exemplos de arranjos de carga horária: 160h, 200h, 233h20min (com tempo maior na 1ª série), 240h e até mesmo 600h (para escolas de tempo integral); também são sugeridas dimensões, objetivos das atividades e habilidades, sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 8 – Dimensões do Projeto de Vida, objetivos das atividades e habilidades na publicação Recomendações e Orientações para Elaboração da Arquitetura Curricular dos Itinerários Formativos da Frente Currículo e Novo Ensino Médio do CONSED.

Dimensões	Objetivos das atividades	Habilidades
Autoconhecimento (quem sou)	Identificar e desenvolver potenciais e desafios (quem sou?), interesses e vocações (o que me move?), sonhos e aspirações (para onde desejo ir?)	Autoestima, autoconfiança, autonomia, motivação e capacidade dos estudantes de tomar decisões conscientes, éticas e responsáveis no presente e em relação ao seu futuro.
Expansão e exploração (quais as minhas possibilidades)	Ampliar o repertório acerca de perspectivas e oportunidades no nível pessoal, profissional e cidadão, para expandir horizontes e possibilidades de escolha.	Pensamento crítico, criatividade, abertura ao novo, flexibilidade, empatia e autogestão.
Planejamento (que rumo dar à minha vida)	Planejar metas, estratégias e ações para alcançar objetivos pessoais, profissionais e sociais.	Foco, determinação, perseverança, resiliência, estabilidade emocional, liderança, comunicação e cooperação.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

No documento em questão, a orientação de como trabalhar o Projeto de Vida de forma transversal às atividades escolares é bem reduzida:

Os marcos legais do Ensino Médio determinam que o projeto de vida deve orientar todo o trabalho desenvolvido pela escola. Para tanto, precisa ser foco do Projeto Político Pedagógico e subsidiar todas as decisões e ações pedagógicas realizadas pela unidade escolar, tanto no que diz respeito à Formação Geral, quanto aos Itinerários Formativos (FRENTE, 2020, p. 43).

Observa-se que, na perspectiva adotada pela Frente, a justificativa para a abordagem transversal é pautada numa imposição legal e não em evidências pedagógicas para o

desenvolvimento de um currículo integrado. Embora seja apontado como foco do Projeto Político-Pedagógico e de todas as ações realizadas na escola, não são apontadas estratégias para que ela se efetive.

Outro elemento a destacar é que ainda que o processo de orientação e preparação para a elaboração de projetos de vida seja relevante, a maioria dos sistemas de ensino apenas realizaram a inclusão da temática nos seus currículos apenas após a imposição legal, outro fator que evidencia o caráter prescritivo é que nas propostas curriculares de parte majoritária dos estados o Projeto de Vida está circunscrito apenas no Ensino Médio (SILVA, 2019a; 2021c).

É contraditório afirmar que o Projeto de Vida não se resume a uma escolha profissional ou que ele não tem caráter instrumental e imediato para a própria etapa do Ensino Médio, mas realizar a sua circunscrição, apenas nessa etapa.

Nesse contexto, um documento que vale destaque é a BNCC, que se apresenta como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas brasileiras e as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas do país (BRASIL, 2018).

A BNCC é anunciada como uma medida salvacionista da educação brasileira (ALVES; OLIVEIRA, 2020), mas é uma forte expressão de um conjunto formativo que serve como estrutura para densa e vasta regulamentação por parte das instituições, e é claro, em seu currículo (BERNARDES; VOIGT, 2022).

O debate sobre projeto de vida no texto-base da BNCC acompanha o movimento de elaboração e discussão do documento orientador. Na primeira versão a expressão “projeto de vida” aparece apenas uma vez, expresso como um dos objetivos da educação básica em sentido amplo:

Identificar suas potencialidades, possibilidades, perspectivas e preferências, reconhecendo e buscando superar limitações próprias e de seu contexto, para dar realidade a sua vocação na elaboração e consecução de seu projeto de vida pessoal e comunitária (BRASIL, 2015, p. 8).

Na segunda versão da BNCC, o Projeto de Vida aparece 12 vezes é associado ao direito à aprendizagem e ao desenvolvimento em relação a princípios políticos e vinculado ao trabalho, além disso ‘pensamento crítico e projeto de vida’ é estipulado como um dos quatro eixos de formação que deveriam articular o currículo do Ensino Médio, e que diz respeito à:

Adoção, pelos/pelas estudantes, de uma atitude questionadora frente aos problemas sociais, de modo a assumir protagonismo em relação aos desafios contemporâneos e

projetar expectativas em relação a sua vida pessoal, acadêmica e profissional, a partir da análise crítica de fatos e situações (BRASIL, 2016, p. 493).

Essa segunda versão também apontava a relevância de que ao longo do Ensino Médio, os estudantes fossem apoiados na construção de seus projetos de vida, partindo do reconhecimento de seus interesses, possibilidades e aspirações enquanto pessoa, profissional e cidadão. Sendo necessário o desenvolvimento da capacidade de se organizar, definir prioridades e metas e perseverar para o alcance de objetivos, com motivação e resiliência. Alves e Oliveira (2020) apontam que a perspectiva dessa segunda versão estava muito alinhada com as perspectivas propostas pela UNESCO, especialmente por vincular o projeto de vida a uma concepção mais ampla que perpassasse todos os componentes do currículo.

Por fim, na versão final da BNCC do Ensino Médio, o Projeto de Vida perde a centralidade enquanto eixo de formação, pois estes deixam de existir, e, como o foco passa a serem as competências, o Projeto de Vida apresenta-se como uma das dez competências gerais:

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. 9).

A terceira versão da BNCC, na perspectiva de Alves e Oliveira (2020), está muito mais alinhada às prescrições das fundações e institutos, considerando o alinhamento aos princípios da formação do capital humano expresso pela centralidade das competências e do protagonismo juvenil na perspectiva economicista e utilitarista.

Alves e Oliveira (2020) problematizam a aproximação do discurso oficial com o de alguns institutos oriundos do campo econômico, mas com atuação no campo educacional. As autoras denunciam que os institutos têm relevância na recomendação teórica e prática sobre a inclusão curricular da temática no Ensino Médio, principalmente porquanto foram os agentes mais atuantes na inclusão dessa demanda na BNCC. Borges (2019) coaduna ao apontar que a BNCC possui um ideário que se move por interesses privatistas e excludentes.

O *modus operandi* dos interesses privatistas inclui a entrada no currículo escolar, o projeto de vida é um interesse comum aos institutos, que compartilham as premissas curriculares (ALVES; OLIVEIRA, 2020).

Por trás das justificativas educacionais para um currículo nacional está uma perigosa investida ideológica, cujas consequências serão perniciosas àqueles que já têm quase tudo a perder na sociedade. Um conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares nacionais é indispensável para orientar o sistema para o desempenho e fazer com que as escolas sejam

responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso dos estudantes. Trata-se de um sistema que oportuniza que os estudantes sejam classificados e categorizados como nunca antes (APPLE, 2006).

Apple (2006) denuncia que o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento. Um currículo nacional predominantemente monocultural é contraditório em um contexto com a heterogeneidade cultural, além do fato de que é ilusória a suposição de que todos os estudantes receberão o currículo da mesma maneira, pois ele será lido de diferentes modos. Sobre essa questão Borges (2019), no contexto brasileiro, indigna-se:

Parece haver um apelo constante na nossa cultura de que o melhor é homogêneo, o universal, o mesmo currículo, o mesmo livro para todo(a)s; uma miríade da praticidade e da economicidade como princípios, mas que, ao mesmo tempo, desconsidera as especificidades regionais e locais que não podem ser deixadas de lado em um país tão diverso como o nosso (BORGES, 2019, p. 24).

O conhecimento não é socialmente distribuído e apropriado da mesma maneira pelas diversas classes sociais, considerando a posição que o indivíduo na sociedade e sua visão de mundo (BORGES, 2019). Ademais, o currículo pode se constituir em um mecanismo discriminatório ou silenciador da pluralidade cultural, negando voz às diversas identidades culturais e silenciando manifestações e conflitos culturais, buscando homogeneizá-los em uma perspectiva monocultural (MOREIRA, 2001).

Apple (2006) adverte sobre a tentativa, empreendida pelo bloco hegemônico, de transformar nossas próprias ideias acerca das finalidades da educação, propondo um currículo baseado em conhecimentos, habilidades e aptidões requeridas pelas empresas e indústrias, e orientando a educação escolar segundo os princípios de mercado.

Toda prática educacional e curricular tem por base uma determinada concepção da educação (IMBERNÓN MUÑOZ, 2013). Sobre essa questão, Apple (2006, p. 59) aponta que “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos” e, numa perspectiva crítica, Alves e Oliveira (2020), apontam que o currículo escolar é constituído por elementos conceituais, interesses explícitos, ocultos e recorrentemente conflituosos.

A coexistência de públicos diversos na escola revela conflitos culturais, antes velados pela divisão e especialização social da cultura, e implica na complexa busca de qual cultura se deve compartilhar (GIMENO SACRISTÁN, 2013). Nesse contexto o currículo representa um território em que ocorrem disputas culturais, onde se travam lutas entre as diversas visões de indivíduo, de mundo e de sociedade, no processo de formação de identidades (MOREIRA, 2001). Como a temática “Projeto de Vida” relaciona-se diretamente com os conceitos de

indivíduo, de mundo e de sociedade é inerente aos currículos que o abordam representar algum viés ideológico. Sobre esta questão Giroux e McLaren (2006, p. 142) dissertam que,

[...] as escolas são terrenos ideológicos e políticos a partir dos quais a cultura dominante “fabrica” suas “certezas” hegemônicas; mas são também lugares onde grupos dominantes e subordinados se definem e se reprimem mutuamente em uma batalha e um intercâmbio incessantes, em resposta às condições sócio-históricas “propagadas” nas práticas institucionais, textuais e vivenciais que caracterizam a cultura escolar e a experiência professor/aluno dentro de determinados tempo, espaço e local. Em outras palavras, as escolas podem ser tudo, menos ideologicamente inocentes.

A escola, o currículo e o Projeto de Vida são territórios em disputa, não são neutros, pelo contrário, estão imbuídos, política e ideologicamente, de interesses. Elas incorporam representações e práticas “que tanto estimulam quanto inibem o exercício da ação humana no meio dos estudantes” (GIROUX; MCLAREN, 2006, p. 143). Isto porque as escolas não são redomas, ilhas ou fortalezas e, portanto, não estão apartadas de outras práticas sociais.

Ao discutirem sobre currículo, Giroux e McLaren (2006) afirmam que as escolas estabelecem condições para que alguns indivíduos e grupos estabeleçam os termos conforme os quais todos os demais viverão o processo de participar, na construção de suas próprias identidades e subjetividades, aceitando-o ou resistindo. Bernardes e Voigt (2022, p. 2) complementam que o que está em jogo nada mais é do que as formas de existência. Essa discussão faz ainda mais sentido num contexto em que se insere no contexto educacional a reflexão acerca dos projetos de vida dos estudantes.

Dessa forma, o processo de escolarização constitui-se em “uma prática não só determinada, mas também determinante” (GIROUX; MCLAREN, 2006, p. 134) e “um campo cultural onde conhecimento, discurso e poder interagem de modo a produzir, historicamente, práticas de regulação moral e social, específicas” (GIROUX; MCLAREN, 2006, p. 141-142).

De acordo com Apple (2006) há sempre uma política de conhecimento oficial, que é resultado da escolha de alguém, da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo, e produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. Torres Santomé (1998) complementa ao afirmar que a seleção dos diferentes conteúdos, como a sua forma de organização em áreas de conhecimento e disciplinas, não costuma ser pauta de reflexões e discussões coletivas.

Todo o sistema de regulação moral e social é projetado por alguém, arquitetado e partir dos propósitos e interesses de algum grupo. A este respeito Gimeno Sacristán (2013, p. 23) discute que,

toda essa máquina reguladora, junto com seus conteúdos, tem de ser movida por alguém ou algo, ela precisa de energia para funcionar, um impulso ou motivo. A

serviço do que ou de quem está esse poder regulador, e como ele nos afeta? O que ou quem pode ou deve exercê-lo? Qual é o interesse dominante no que é regulado? Qual grau de tolerância existe na interpretação das normas reguladoras?

Sobretudo quando se fala sobre projetos de vida, é importante ter cautela sobre o que se adota como conteúdo e o que se deixa de lado, sobre quais valores o currículo escolhido possui para os indivíduos e para a sociedade, e sobre quais intencionalidades se apresentam e se escondem nos textos curriculares.

No contexto da inclusão curricular do projeto de vida, o conhecimento de quem é declarado oficial? Quais são os valores que gravitam nessas propostas curriculares? Quais interesses estão por trás? Que projeto de sociedade e de futuro se espera com a concretização desses projetos de vida? Essas questões deveriam ser decantadas nos currículos que primem por contemplar os projetos de vida, ao menos, à luz da teoria curricular crítica.

Moreira (2001) adverte em relação à estratégia neoliberal de apoderação eficiente de ideias defendidas por setores progressistas, recontextualizando-as, distorcendo-as e fazendo-as funcionar a favor de outros interesses. O autor afirma que no contexto em que costumam serem empregados, por esses grupos, os termos assumem conotações mais ligadas à eficiência e produtividade que ao fortalecimento do poder dos estudantes das camadas populares.

O próprio lema da educação progressista da necessidade de que a escola deve preparar para a vida, hoje, como nunca, é utilizado como pressão do sistema produtivo sobre o sistema escolar, escolhendo os saberes que lhes são mais úteis (GIMENO SACRISTÁN, 2013). Ou seja, a própria crítica é apropriada pelo mercado, para guiar os interesses educativos. A preparação para a construção de projetos de vida sob essa perspectiva orientada pelo sistema produtivo é utilitária e opõe-se radicalmente à concepção de uma educação mais ampla e que envolve a formação para a participação efetiva na sociedade.

Nesse sentido, no contexto do projeto de vida, temáticas como atenção plena, concentração, bem-estar subjetivo, comunicação não violenta, felicidade, otimismo, resiliência às dificuldades da vida, satisfação perante a vida e sucesso, mostram-se eficientes para formar capital humano competente, empreendedor, como único responsável pelo seu próprio destino e resignado.

O fato é que descrições neutras costumam estar encharcadas de concepções e ideais de elite que privilegiam o projeto de vida de determinados grupos e marginalizam outros. Alves e Oliveira (2020) problematizam o processo de metamorfoseamento de termos originários do campo educacional, como é o caso de projeto de vida:

[...] se projeto de vida já foi uma expressão utilizada para um trabalho popular com a juventude, um exercício de projeção de futuro, de pensar a vida individual e coletiva, nos últimos anos ela adquiriu outros significados, que vêm ganhando contornos mais antenados com as prescrições dos organismos internacionais e com os projetos educativos das fundações privadas (ALVES; OLIVEIRA, 2020, p. 32).

Para as autoras, o termo “projeto de vida” tende a perder a sua identidade progressista e dar formato a um sentido mais utilitarista, pragmático e voltado para o viés do campo econômico. Elas afirmam que, no contexto brasileiro, esse processo é corroborado pela influência dos organismos internacionais e também a partir do momento em que o campo econômico aproxima-se do campo educacional, tendo em vista o capital simbólico dos agentes dos campos em questão, numa relação social legitimada pelo Estado nas proposições legais.

A concepção educacional harmônica com o campo econômico é aquela que preza pela formação do trabalhador, que resulta em lucro e desenvolvimento do país, é uma visão educacional utilitarista. Tem sido implementada, de forma veloz, uma nova lógica de funcionamento do Estado, assentada em princípios neoliberais e atingindo de maneira mais expressiva os investimentos primários, dentre eles, a educação (ALVES; OLIVEIRA, 2020).

Sob essa perspectiva o projeto de vida torna-se um instrumento que materializa um processo educativo que fomenta uma perspectiva individualista, de protagonismo individual e empreendedorista. É uma perspectiva que atribui exclusivamente aos estudantes o peso do sucesso ou fracasso diante de um sistema produtivo altamente excludente e desigual (ALVES; OLIVEIRA, 2020).

Trata-se de uma perspectiva que conduz não apenas a escola, mas também professores e estudantes a acreditarem que é possível e que desenvolvendo as habilidades definidas pela escola, por meio de atividades pedagógicas intencionais, o jovem conseguirá definir o seu projeto de vida pessoal e ser responsável por executá-lo (BERNARDES; VOIGT, 2022).

Bernardes e Voigt (2022) alertam que se podem naturalizar determinadas mobilizações a ideais muitas vezes inatingíveis, além de a escola funcionar como propulsora de conceitos estereotipados, mas que essa é uma forma eficaz de afastar os sujeitos das problematizações políticas e sociais da vida.

As escolas têm sido demandadas a oferecer uma proposta vivencial, que favorece o autoconhecimento, ou seja, autoconhecer se daria por um esclarecimento de experiência, onde a escola é colocada em meio a narrativas mágicas que visam promover suturas às possíveis demandas dos jovens, e também ao colocar o vazio existencial como algo a ser tamponado e apartado da vida deste aluno por meio do desenvolvimento das competências estipuladas por ela, a partir de ações pedagógicas (BERNARDES; VOIGT, 2022, p. 9).

Nesse contexto, ainda que se desenvolvam atividades relacionadas à dimensão social, estas são práticas que envolvem a busca de resolução de conflitos, o incentivo à postura empática e à filantropia, a criação de uma atmosfera amistosa e diálogo, motivação aos infrequentes e a organização de ações caritativas. Ou seja, questões locais e pontuais, não se discutindo ou evitando-se pautar questões estruturais e conjunturais que afetam a sociedade como um todo.

Gadotti (2005) critica a cultura neoliberal veiculada pela mídia ao afirmar que ela des-historiciza os jovens pela presentificação de tudo, neutralizando suas motivações utópicas, inculcando a ideia de que não se sairá de uma economia de mercado, seletiva, excludente, marginalizante e que, portanto, precisa-se estar preparado para a competição. É apresentado como um espaço de objetos e consumo e não de vínculos, de relações humanas e companheirismo, como se outra realidade não fosse possível.

Esse discurso sobre responsabilidade a um projeto de vida é falacioso, ainda que se pretenda positivo às primeiras interpretações. É preciso considerar que há questões conjunturais que vão impedir que muitos jovens consigam realizar seu projeto de vida, pois existem contradições sistêmicas que os atravessam e continuará atravessando nas próximas décadas. É perspicaz supor um projeto de vida a partir de ações docentes, quando se tem como realidade o fato de que é o jovem em si que precisará bancar isso em um espaço exterior à escola (BERNARDES; VOIGT, 2022, p. 10).

Não se podem desconsiderar as questões conjunturais e estruturais, que impedirão muitos jovens de realizarem os seus projetos de vida. Não se pode ter um olhar ingênuo sobre a temática desconsiderando elementos importantes que estão em jogo. Sobre isso, Couto (2021, s.p.) pontua que,

[...] o enquadramento acrítico da racionalidade neoliberal tende a nos emperrar num campo educacional voltado a atender em prioridade as “boas práticas” escolares [...] 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.

Partindo do pressuposto que os sistemas escolares são ambíguos, isto é, podem servir tanto para a ampliação das oportunidades sociais quanto para a preservação das desigualdades, podem servir a um projeto de transformação social ou de reprodução das relações sociais existentes (GADOTTI, 2005) e que, por serem instituições históricas e culturais que sempre incorporam interesses ideológicos e políticos em seus currículos (GIROUX; MCLAREN, 2006), acredita-se que é possível o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com projeto de vida numa perspectiva alternativa.

2.3 *ELEMENTOS PARA SE PENSAR O PROJETO DE VIDA NUMA ABORDAGEM CRÍTICA*

Machado (2016) destaca a importância da crítica à elaboração de currículos sintonizados apenas com as demandas do mercado. A autora também afirma que a construção curricular não deve atender apenas às exigências legais, mas também às demandas por uma formação que atenda todas as classes sociais.

Este estudo, por utilizar-se da abordagem curricular crítica, acredita ser possível desenvolver práticas alternativas de ensino em relação à estratégia pedagógica Projeto de Vida. Conforme recomenda Borges (2019, p. 22):

É preciso encontrar referenciais curriculares em outras bases, que não sejam nacionais, nem comuns, mas que sejam construídas e solidificadas no respeito à diversidade, aos conhecimentos locais, sem desprezar os conhecimentos globais naquilo que interessa a uma sociedade democrática, inspirados em experiências educacionais alternativas, que nos proporcionem uma releitura das instituições educativas para atender às demandas cotidianas e candentes da sociedade nos tempos atuais.

O currículo para o trabalho com Projeto de Vida, ainda que seja orientado por uma BNCC com influências de interesses hegemônicos, pode subjetivar-se e apresentar características dos interesses sociais do contexto que lhes gestam. Pois o currículo, na visão de Apple (2006), como política cultural não deve ser apresentado como objetivo, mas deve subjetivar-se constantemente, reconhecendo as próprias raízes na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem. É necessário ir à busca de “[...] um currículo que responda às culturas e histórias de amplos e crescentes segmentos da população” (APPLE, 2006, p. 61).

A falta de atenção pode privar professores de uma estrutura teórica que permitam valorizar, compreender e avaliar os significados que os estudantes constroem socialmente sobre si próprios e sobre a escola, restringindo a possibilidade de fornecer-lhes meios para o autoconhecimento e o fortalecimento do poder (GIROUX; MCLAREN, 2006). Dessa forma, é preciso saber aproveitar as possibilidades pedagógicas que se têm disponíveis para se repensar alternativas democráticas e incentivar novos ideais emancipatórios.

É importante ressignificar o projeto de vida como uma necessidade da juventude, considerando a relevância da expressão para os setores mais progressistas da educação do país; materializado numa formação humana integral que possibilite aos jovens a ocupação do debate sobre a escola e projeto de formação que querem e respondem aos seus anseios (ALVES; OLIVEIRA, 2020, p. 32).

Considerando que a expressão formação integral tem sido utilizada por diferentes vertentes, é importante, nessa discussão, indicar o posicionamento em relação a esse conceito, considerando que o Projeto de Vida pode tomar contornos muito diferentes dependendo da perspectiva de formação integral adotada.

Preliminarmente, elucida-se que não se trata de educação em tempo integral, pois esta se caracteriza pela ampliação da oferta de atividades educativas e culturais, para além do tempo tradicional de aula, sendo, portanto, a dilatação dos tempos escolares a sua principal característica.

Também se ressalta não se trata de uma concepção de educação integral, de perspectiva neoliberal, que enfatiza a preparação plena dos indivíduos para o mercado de trabalho. Mesmo que não assumida amplamente, as características dessa concepção de educação integral apontam para o desenvolvimento de habilidades úteis e práticas que sejam rapidamente empregadas no mercado de trabalho competitivo. Nesse viés, pragmático e utilitarista, a formação integral baseia-se no desenvolvimento de competências de diversas dimensões (físicas, cognitivas e socioemocionais) necessárias para a atuação no mercado de trabalho, constituindo-se em um investimento para a garantia da empregabilidade e produtividade dos indivíduos.

A concepção de educação integral, defendida por este trabalho e coerente com a perspectiva crítica adotada, é a de formação humana integral, com base em Gramsci (1991) que aponta que a escola não deve se deixar guiar por finalidades imediatamente práticas ou aplicáveis, mas de propiciar uma formação omnilateral, uma formação humanista geral, que é complexa e contínua e oriunda de um trabalho educativo emancipado e com vistas à emancipação individual e coletiva dos estudantes.

A perspectiva da formação humana integral tem por finalidade a formação de indivíduos críticos, reflexivos e autônomos, que tenham a capacidade de pensar criticamente, compreender o mundo em sua complexidade e desenvolver a sua autonomia moral e intelectual. A educação nessa perspectiva é concebida como um processo mais amplo, que equilibra, de modo justo, o desenvolvimento pleno dos seres humanos em formação, nas potencialidades cognitiva, física, afetiva, estética, ética, política e produtiva, considerando a necessária relação com o mundo do trabalho, mas não submissa a ela.

Dessa forma, o Projeto de Vida na perspectiva da formação humana integral não se restringe apenas à definição de objetivos individuais e profissionais, mas engloba a busca pela realização plena em todas as dimensões da vida, considerando a interação entre elas. É

importante destacar que essa perspectiva não se limita ao indivíduo, mas tem também uma dimensão coletiva, que envolve a busca por uma sociedade mais justa e solidária.

Alves e Oliveira (2020) apontam que a elaboração de projetos de vida não pode ser vista como algo que se propõe com vistas à garantia do êxito educacional e sucesso profissional, desconsiderando as condições materiais e subjetivas que constituem as vidas dos estudantes, pois as escolhas singulares não são tão individuais e os problemas sociais e econômicos atingem os jovens de diferentes formas, sendo necessário compreender o conceito de projeto de vida como exercício necessário de cidadania e vida digna.

Moreira (2001), também adverte para a responsabilidade do professor em não abdicar de sua autonomia, integridade, ética e crítica, tampouco aceitar que as coisas continuem a ser como inexoravelmente são, cooptando-se e referendando discursos autoritários que segregam, desprezam as necessidades humanas e desvalorizam o social e o cultural.

Um aspecto relevante quando se discute projetos de vida é a dimensão política que o atravessa. Machado (2016) suscita discussão sobre a necessária articulação entre os projetos individuais e coletivos, trazendo a ideia de cidadania como antídoto para a confusão entre a valorização dos projetos pessoais e o primado exclusivo do individualismo. O autor expressa uma preocupação legítima ao trazer à baila a importância do compromisso político com a realidade, por meio da expressão da cidadania.

A cidadania “consiste na busca de articulação consciente entre os interesses pessoais e os coletivos, entre a vivência dos direitos e o cumprimento dos deveres, entre as ideias de igualdade e de diferença” (MACHADO, 2016, p. 5). Por meio desse construto, acredita-se ser possível desenvolver projetos de vida com vistas à autonomia e à transformação social.

Na confluência da interface individual/coletiva dos projetos de vida, situam-se, naturalmente, as questões relacionadas à construção da vocação. Cada projeto de vida tende a caracterizar-se como a realização de uma vocação. Frise-se que a noção de vocação aqui adotada, não se aproxima das perspectivas religiosas ou inatistas, mas de escolha madura, de um apelo, de um chamamento vindo de dentro e de fora e que representa o harmonioso encontro possível entre as aspirações individuais e os interesses coletivos (MACHADO, 2016). E, nesse contexto, a escolha de uma profissão precisa estar inserida em um cenário mais amplo, onde o elemento organizador seja o projeto de vida (MACHADO, 2016).

Nesse contexto, considera-se legítima a preparação dos estudantes a respeito do mundo do trabalho e da dimensão profissional de projetos de vida. O problema se dá quando há a submissão da preparação desses estudantes para satisfazer única e exclusivamente às exigências do mercado. Nesse sentido, os objetivos para o Projeto de Vida devem ser

ampliados na perspectiva de se preparar sujeitos plenos e críticos que exerçam concomitantemente a sua autonomia e cidadania e que, ao se inserirem no mundo do trabalho, tenham a capacidade de compreendê-lo e transformá-lo socialmente.

Os projetos mais bem-intencionados se não estiverem enraizados em valores de compromisso político com a realidade, perdem toda a potencialidade transformadora, confundindo-se com planos de ação meramente burocráticos ou cristalizando-se e tornando-se rígidos, contradizendo, totalmente sua natureza flexível, adaptável, variável e aberta às incertezas (MACHADO, 2016).

Para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica para se emancipar as futuras gerações, Giroux e McLaren (2006), apontam a necessidade de se repensar o currículo e suas práticas em torno da concepção do ensino como forma de política cultural. Os autores apontam a importância de se resgatar o sentido do social, dando a oportunidade de professores e estudantes contribuírem, com suas histórias culturais e pessoais e sua vontade coletiva, para o desenvolvimento de instituições democráticas.

É necessária a análise de que forma a produção cultural se desenvolve e organiza no âmbito das relações assimétricas de poder nas escolas, e posteriormente, é necessário o desenvolvimento de estratégias políticas para a participação nas lutas sociais (GIROUX; MCLAREN, 2006, p. 144).

Tal proposição vai ao encontro das definições de Machado (2016) e Alves e Oliveira (2020), que discutem ao tratarem sobre projetos de vida, apontam a necessidade de articulação entre projetos individuais e coletivos, com significados políticos e sociais mais amplos.

O professor, enquanto intelectual público transformador, considerando o caráter político da prática docente, deve ampliar a combinação entre concepção e implementação, pensamento e prática, com o projeto coletivo de uma cultura pautada por liberação e por justiça, comprometendo-se com a luta concreta por condições mais dignas e justas de vida (MOREIRA, 2001). O autor também fornece alguns elementos para refletirmos o currículo enquanto produção cultural emancipadora:

[...] (a) nos voltemos tanto para dentro, para a prática, como para fora, para as condições sociais e culturais em que a prática se desenvolve e contribui para a formação das identidades docentes e discentes; (b) questionemos tanto as desigualdade como as diferenças identitárias presentes na sala de aula, buscando compreender e desequilibrar as relações de poder nelas envolvidas; (c) estimulemos a reflexão coletiva, propiciando a formação de grupos de discussão e de aprendizagem nas escolas (MOREIRA, 2001, p. 49).

Freitas (2010) discorre que a motivação para o estudo vem da luta e da necessidade de se construir o novo, é a força motivadora de um projeto de vida. E é nesse sentido que, em

concordância com Imbernón Muñoz (2013, p. 497), defende-se que “[...] as práticas curriculares não podem se limitar à elaboração e transmissão acrítica dos conteúdos culturais, mas devem ter como meta a liberdade e a emancipação dos indivíduos e grupos sociais”.

É necessário desalienar o estudante em relação à cultura escolar, que em muitos casos nega a cultura do próprio estudante produzindo o seu afastamento. É imprescindível adequar o trabalho pedagógico às necessidades do aluno, conectá-lo ao seu desenvolvimento e torná-lo cidadão responsável que entenda a vida que o rodeia (GIMENO SACRISTÁN, 2013).

Moreira (2001) tece algumas considerações importantes, que se pode incorporar para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica crítica com projetos de vida: a ampliação do espaço de discussão, a consideração dos silêncios e discriminações manifestas, a denúncia e a desnaturalização dos fatores opressivos e das relações de poder assimétricas, o anúncio de alternativas às visões e interesses hegemônicos.

Além de garantir as aprendizagens dos estudantes, um desafio que se impõe às escolas é a respostas às suas aspirações presentes e futuras dos estudantes, sendo que estes são atravessados por situações conjunturais e contradições sistêmicas exteriores ao contexto escolar (BERNARDES; VOIGT, 2022).

Sabe-se que planeamento é um conteúdo relevante e nevrálgico na proposta de projeto de vida, mas existem temas relativos à estrutura e à conjuntura social que precisam ser problematizados e estar presentes nas discussões de projeto de vida numa perspectiva crítica: assédio, cidadania, cultura, direitos, deveres, desigualdade de gênero, direitos e reformas trabalhistas e previdenciárias, diversidade sexual, drogas, estágio, formas de ingresso no ensino superior e em outros cursos, gravidez, inclusão, infecções sexualmente transmissíveis, precarização do trabalho, preconceito, profissões, racismo, trabalho formal e informal, uberização, violência, entre outros.

A educação pode contribuir para a transformação social e a escola pode ser vista como um canal para a elaboração da contra-hegemonia. Nas suas possibilidades os sistemas de ensino podem

[...] trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos. Esta segunda necessidade, quando satisfeita, é a que realmente modifica o panorama ideológico de uma época (GRAMSCI, 1978, p. 27).

Desse modo, o processo de emancipação ocorre por meio da formação humana integral, que possibilita a formação de uma consciência crítica e prepara as pessoas para a luta política. Trata-se de um processo de questionamento das estruturas de poder e desigualdades e

de libertação das opressões sociais, econômicas e culturais que impedem as pessoas de desenvolverem todo o seu potencial e participarem plenamente da vida em sociedade.

Nesse contexto, o Projeto de Vida pode se constituir em um instrumento para que os indivíduos identifiquem suas potencialidades, suas limitações e suas possibilidades de transformação social, contribuindo para a formação de uma consciência crítica e para a conquista da emancipação.

É nessa perspectiva, que se entende que ainda que a proposta de inclusão curricular nasça numa percepção consensual da vida como algo a ser gerido pelos meios empresariais, é possível desenvolver abordagens progressistas e libertadoras, na perspectiva da emancipação, da cidadania, do coletivismo, da solidariedade, da socialização e da integração desse processo à aquisição de conhecimentos.

Acredita-se que, nessa perspectiva, os limites da atuação pedagógica são respeitados e os conhecimentos historicamente acumulados adquirem ainda mais importância ao articulá-los com a construção do projeto de vida dos estudantes, tanto no plano individual quanto coletivo para viver bem em uma sociedade.

Couto (2021) destaca a necessidade de haver o máximo de planejamento e cautela na abordagem com projetos de vida, pois conduzir o estudante à análise do seu contexto de vida presente e saber qual é o seu campo de ação individual e o seu poder de alcance pode desencadear sentimentos diversos. Ademais, a autora alerta sobre a necessidade de reflexão docente, que muitas vezes pode assumir tarefas, riscos e desafios que, muitas vezes, se sobrepõem às suas forças em grande medida, ou seja, realidades emocionais que muitos estudantes podem vivenciar e dificilmente um docente terá capacidade de lidar.

Dáí decorre a importância de se delimitar o escopo da atuação docente no que se refere aos projetos de vida e à educação socioemocional, pois adentrar em dores e sentimentos tão diversos, por meio de um enfoque socioemocional em si, ensejaria um acompanhamento ou supervisão com outros profissionais, justamente por se reconhecer o fardo da questão.

Ao refletirem sobre um currículo na perspectiva da emancipação, Silva e Borges (2019) afirmam que devem ser inseridas ações intencionais voltadas para a construção de atividades pedagógicas que reconheçam e valorizem as semelhanças e as diferenças. Os autores também apontam que:

[...] tão importante quanto identificar as várias narrativas que se impõem nos currículos escolares é criarmos coletivamente, de dentro para fora das escolas, mecanismos de enfrentamento, de reflexão e refração. Formar pessoas capazes de se verem no mundo como sujeitos da própria história, compreendendo que na diferença nos complementamos e que das lacunas existenciais que carregamos na dependência

mútua encontramos no caminho elementos de subsistência e produção de saberes novos (SILVA; BORGES, 2019).

Sobretudo quando o assunto é projeto de vida, a valorização da diversidade é um elemento importante a ser considerado, tendo em vista que cada estudante está posicionado de uma forma distinta na sociedade e na cultura. É por meio da incorporação das diferentes narrativas que se terão condições de construir, coletivamente, ações que venham oportunizar o reconhecimento de que em sociedade, os projetos de vida se concretizam na interface entre o individual e o coletivo.

Nessa perspectiva, Moreira (2001) aponta para a necessidade de pensar um currículo que considere a pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões, respeitando, valorizando, incorporando e desafiando as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Em oposição à homogeneização e à competitividade encontram-se o multiculturalismo e a cooperação.

É possível desenvolver o trabalho com projetos de vida, partindo de um compromisso político com a realidade, com vistas a projetar uma sociedade mais solidária e democrática. A respeito da importância de se considerar os estudantes e os seus projetos de vida nas escolas, Gadotti (2008, p. 129) afirma que “é preciso matricular seus sonhos, sua cultura, seu projeto de vida. Para isso: precisamos de uma educação para o sonho, para a utopia, uma educação para outro mundo possível”.

Uma vez explicitada a inter-relação entre os conceitos de currículo e Projeto de Vida, e dos seus fundamentos para o desenvolvimento de um enfoque pedagógico da temática, a seguir realiza-se um levantamento da forma que cada Unidade Federativa do Brasil organiza a estratégia pedagógica “Projeto de Vida” em seus currículos prescritos, tendo em vista a reforma do Ensino Médio e a instituição da BNCC.

3 MAPEAMENTO DO PROJETO DE VIDA NOS CURRÍCULOS DAS UNIDADES FEDERATIVAS

Tendo em vista que coube aos Estados e ao Distrito Federal, por meio dos seus sistemas e redes públicas de ensino, com a aprovação dos seus respectivos Conselhos de Educação, adequar seus currículos à nova legislação, o presente capítulo busca inventariar a organização da estratégia pedagógica Projeto de Vida nos currículos prescritos para o Ensino Médio de cada Unidade da Federação do Brasil, considerando a reforma do Ensino Médio e a instituição da BNCC.

Gimeno Sacristán (2013) concebe o currículo como processo e práxis, cuja primeira fase é o currículo prescrito, um projeto de educação contido no texto curricular ou currículo explicitamente almejado. Também denominado de currículo oficial, ele encontra-se formalizado nos documentos oficiais, tais como leis, diretrizes, planos e programas governamentais que definem os objetivos, conteúdos, metodologias e critérios de avaliação a serem trabalhados na escola.

A justificativa para se investigar os currículos das Secretarias de Educação dos Estados e do DF surgiu do interesse em consolidar um panorama da inclusão do Projeto de Vida nas propostas curriculares, constituindo-se em uma contribuição acadêmica relevante e de aplicabilidade mais ampla.

Este referencial poderá ser um instrumento útil para qualquer Secretaria de Educação, entidade ou pessoa, que se interesse em um inventário, com o intuito de conhecer a forma que cada Unidade da Federação introduziu a estratégia pedagógica Projeto de Vida nos currículos prescritos do Ensino Médio nas Redes Estaduais e Distrital do país.

A metodologia para a construção deste inventário partiu da análise de conteúdo dos Currículos dos Estados e do Distrito Federal, dos atos normativos que aprovaram a proposta curricular em seus respectivos Conselhos de Educação e, de forma complementar, os Planos de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF, um documento elaborado pelas Secretarias de Educação com orientações gerais para a elaboração das propostas de implantação de itinerários formativos pelas escolas.

Tendo em vista a impossibilidade de explorar exaustivamente todos os dados dos materiais obtidos, o que ultrapassaria os limites deste trabalho, analisou-se o material coletado por meio da análise categorial, que de acordo com Bardin (1977) é o desmembramento do texto em unidades ou categorias reagrupadas analogicamente.

O processo iniciou-se com uma leitura inicial do material, desenvolvendo reflexões sobre o que ele contém, na perspectiva de se estabelecer um primeiro contato com os currículos e identificar aspectos que pudessem ser relevantes para a análise.

Em seguida, foi realizada uma leitura detalhada do material, identificando-se e registrando-se as unidades de análise, ou seja, os fragmentos de conteúdo que seriam analisados.

As indagações que nortearam para a escolha das categorias de investigação frente aos textos curriculares e demais documentos analisados foram: Como se estrutura o trabalho com Projeto de Vida? Qual a finalidade do Projeto de Vida? Quais são as principais orientações para o desenvolvimento metodológico do Projeto de Vida? Quais são as principais referências utilizadas? Há menção à BNCC? Houve alguma parceria para a formação docente e/ou elaboração de materiais didáticos para Projeto de Vida? Quantas vezes as expressões “projeto de vida” e “projetos de vida” aparecem no texto curricular? Como ocorre a distribuição da carga-horária nos três anos que compõem a etapa?

Com base nas questões acima mencionadas foram definidas as categorias a serem utilizadas na análise: distribuição da carga horária; frequência de menções; formato da inserção curricular; parcerias público-privadas; e, substrato ideológico.

Na fase posterior, foi realizada uma análise das categorias estabelecidas, identificando os padrões que emergiram a partir do conteúdo analisado, relatando-se de forma sistemática e rigorosa os resultados da análise para apresentar os principais achados.

3.1 ORGANIZAÇÃO DO PROJETO DE VIDA NOS CURRÍCULOS DAS UNIDADES FEDERATIVAS

Para iniciar a sistematização, apresenta-se um quadro com as nomenclaturas dos currículos e os normativos de aprovação dos documentos curriculares de cada Unidade Federativa:

Quadro 9 – Currículos e normativos de aprovação do documento curricular de cada Unidade Federativa

UF	Currículos	Normativos de aprovação
Acre (AC)	Currículo de Referência Único do Estado do Acre para o Novo Ensino Médio	Resolução nº 336/2021 - CEE/AC
Alagoas (AL)	Referencial Curricular de Alagoas etapa Ensino Médio	Resolução nº 22/2022 - CEE/AL Parecer nº 015/2022 - CEE/AL
Amapá (AP)	Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio	Resolução nº 020/2021 - CEE/AP Parecer nº 010/2021 - CEE/AP
Amazonas (AM)	Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio	Resolução <i>Ad Referendum</i> nº 085/2021 - CEE/AM
Bahia (BA)	Documento Curricular Referencial da Bahia - Ensino Médio	Resolução nº 192/2022 - CEE/BA Parecer nº 111/2022 - CEE/BA
Ceará (CE)	Documento Curricular Referencial do Ceará do Ensino Médio	Resolução nº 497/2021 - CEE/CE
Distrito Federal (DF)	Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio	Parecer nº 112/2020 - CEDF Portaria nº 507/2020 - SEEDF
Espírito Santo (ES)	Currículo do Ensino Médio	Resolução nº 5.777/2020 - CEE/ES Parecer nº 6.108/2020 - CEE/ES
Goiás (GO)	Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio	Resolução nº 07/2021 - CEE/GO Parecer nº 32/2021 - CEE/GO
Maranhão (MA)	Documento Curricular para o Território Maranhense - Ensino Médio	Resolução nº 313/2021 - CEE/MA Parecer nº 340/2021 - CEE/MA
Mato Grosso (MT)	Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - Etapa do Ensino Médio	Parecer Pleno nº 031/2020 - CEE/MT Portaria nº 356/2021 - CEE/MT
Mato Grosso do Sul (MS)	Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul – Etapa do Ensino Médio	Parecer nº 004/2021 - CEE/MS
Minas Gerais (MG)	Currículo Referência de Ensino Médio do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais	Parecer nº 192/2021 - CEE/MG Portaria nº 230/2021 - CEE/MG
Pará (PA)	Documento Curricular do Estado do Pará - Etapa Ensino Médio	Resolução nº 148/2021 - CEE/PA

UF	Currículos	Normativos de aprovação
		Parecer nº 166/2021 - CEE/PA
Paraíba (PB)	Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio	Resolução nº 296/2020 - CEE/PB Parecer nº 213/2020 - CEE/PB
Paraná (PR)	Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná	Deliberação nº 04/2021 - CEE/PR Indicação nº 04/2021 - CEE/PR
Pernambuco (PE)	Currículo de Pernambuco – Ensino Médio	Parecer nº 007/2021 - CEE/PE
Piauí (PI)	Currículo do Piauí – Novo Ensino Médio	Parecer nº 048/2021 - CEE/PI
Rio de Janeiro (RJ)	Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro – Ensino Médio	Deliberação nº 394/2021 - CEE/RJ
Rio Grande do Norte (RN)	Referencial Curricular do Novo Ensino Médio Potiguar	Parecer nº 02/2021 - CEE/RN Portaria nº 493/2021 - SEEC/RN
Rio Grande do Sul (RS)	Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio	Resolução nº 361/2021 - CEE/RS Parecer nº 0003/2021 - CEE/RS
Rondônia (RO)	Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia	Resolução nº 1.321/2022 - CEE/RO
Roraima (RR)	Documento Curricular de Roraima para etapa Ensino Médio	Parecer nº 39/2021 - CEE/RR
Santa Catarina (SC)	Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense	Resolução nº 004/2021 - CEE/SC Parecer nº 040/2021 - CEE/SC
São Paulo (SP)	Currículo Paulista Etapa Ensino Médio	Deliberação nº 186/2020 - CEE/SP Indicação nº 198/2020 - CEE/SP
Sergipe (SE)	Currículo do Estado de Sergipe Etapa Ensino Médio	Resolução Normativa nº 20/2021 - CEE/SE
Tocantins (TO)	Documento Curricular para o Território do Tocantins - Etapa Ensino Médio	Resolução nº 108/2022 - CEE/TO

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

O inventário, apresentado a seguir, é constituído pela apresentação dos principais achados nos currículos e demais documentos investigados de cada Estado e do DF e, posteriormente, pela apresentação de sínteses relacionadas aos dados levantados.

Acre (AC)

No Currículo de Referência Único do Estado do Acre para o Novo Ensino Médio (ACRE, 2021), aprovado pela Resolução nº 336/2021 - CEE/AC, o trabalho para a construção de projetos de vida dos jovens, ocorre por meio do desenvolvimento de quatro dimensões: pessoal (autoconhecimento), social (relacionamento interpessoal e social), produtiva (autogestão) e profissional (planejamento e preparação para o mundo fora da escola). Na 1ª e 2ª séries são abordadas as três primeiras dimensões na unidade curricular “Projeto de Vida” e a quarta dimensão é abordada no componente curricular “Pós-Médio”, na 3ª série. O Projeto de Vida e o Pós-Médio estão na composição do itinerário formativo, que corresponde à parte diversificada do Currículo.

O Projeto de Vida é uma unidade curricular obrigatória para o aluno destinada a auxiliá-lo na construção de um projeto para o seu futuro e a orientá-lo em suas práticas escolares de modo que suas escolhas no contexto escolar potencializem a concretização de seus ideais. O Projeto de Vida tem a intenção de proporcionar o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira almejada com base em seus interesses, talentos, sonhos, desejos e potencialidades. Já o Pós-Médio é um componente do currículo que trata da dimensão profissional relativa ao planejamento e preparação para o mundo fora da escola e segue as mesmas estratégias do Projeto de Vida.

A filosofia do Projeto de Vida e do Pós-Médio é a mesma adotada nas escolas em tempo integral do Estado, que fora orientada por uma proposta sugerida pelo ICE, e a opção por inserir e expandir em toda a rede de Ensino Médio a mesma estratégia de aplicação dessas escolas é justificado pelos bons resultados dessas instituições no Acre, no desenvolvimento da formação do ser autônomo, solidário e competente. As orientações metodológicas dessas duas unidades curriculares é parte de uma coleção de materiais didáticos produzidos pelo ICE.

A opção teórico-metodológica do Acre para possibilitar as condições necessárias para que os estudantes aprendam a elaborar o seu projeto de vida fundamenta-se nos princípios educativos: protagonismo, quatro pilares da educação, pedagogia da presença e educação interdimensional. No currículo em questão, é destacada a preocupação em se assegurar aos estudantes uma formação que viabilize aos estudantes definirem seus projetos de vida, tanto

em relação ao estudo e ao trabalho bem como no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos.

O Acre enfatiza a importância do Projeto de Vida ao afirmar que o currículo do Ensino Médio está “embasado na repartição do tempo escolar em duas partes indissociáveis - Formação Geral Básica e Itinerários Formativos; ambos articulados pelo Projeto de Vida” (ACRE, 2021, p. 40). O Projeto de Vida também é apresentado como uma competência geral da Educação Básica que se inter-relaciona e se desdobra no tratamento didático proposto para a etapa educacional.

O currículo indica que não há um perfil profissional “perfeito” para professores das aulas de Projeto de Vida, podendo ser qualquer profissional de uma das áreas do conhecimento, mas que devem possuir a capacidade de inspirar os jovens, de “fazer corpo” por meio da pedagogia da presença, sendo afirmativo em suas vidas, devem provocar nos jovens o despertar dos seus sonhos e ambições, o que desejam para si, onde querem chegar e que pessoas pretendem ser e levá-los a refletir sobre a ação, etapas e mecanismos para atingi-los. O currículo do Acre também destaca que “o foco é o estudante, *independente* de suas circunstâncias” (p. 58, grifo nosso). Mensalmente são realizados encontros, grupos de estudos e momentos formativos sobre a atuação como docente do Projeto de Vida, realizada pela Secretaria Estadual de Educação.

O documento curricular apresenta a estrutura do Projeto de Vida na 1ª e 2ª séries e do Pós-Médio na 3ª série, apontando as dimensões, os conteúdos e as habilidades a serem desenvolvidas. O currículo também indica que o eixo estruturante “Empreendedorismo” se centra em empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao projeto de vida do estudante, ampliando as habilidades relacionadas ao autoconhecimento, empreendedorismo e projeto de vida.

No currículo do Estado do Acre a expressão “Projeto de Vida” é mencionada 162 vezes e “projetos de vida”, 15 vezes, totalizando 177 referências. A respeito da distribuição da carga-horária nos três anos que compõem a etapa, no Acre, a unidade curricular “Projeto de Vida” é de 80 horas na 1ª e 2ª séries e o componente curricular Pós-Médio, na 3ª série, possui carga de 80 horas, totalizando 240 horas (ACRE, 2022).

Alagoas (AL)

No Referencial Curricular de Alagoas etapa Ensino Médio (ALAGOAS, 2022a), aprovado pela Resolução nº 22/2022 - CEE/AL, o Projeto de Vida é uma unidade curricular que está na composição dos três anos do Ensino Médio no itinerário formativo, que

corresponde à parte diversificada do Currículo. O Projeto de Vida é definido como “um trabalho pedagógico intencional e estruturado para desenvolver a capacidade do estudante de dar sentido à sua existência, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade” (p. 37), com vistas também à promoção do desenvolvimento de competências como autoconfiança, determinação e resiliência, dentre outras.

Em Alagoas, o Projeto de Vida é entendido como o conjunto de práticas pedagógicas, organizadas em um componente curricular específico com carga horária estabelecida ou transversalmente ao currículo, cujo objetivo consiste no desenvolvimento de competências e habilidades dentro do escopo da multidimensionalidade (pessoal, social e profissional), como premissa para a educação integral e com foco no protagonismo das juventudes do ensino médio.

A orientação para a construção dos projetos de vida dos estudantes em Alagoas considera três dimensões: pessoal (identidade, autoconhecimento, autoconfiança, autoconceito); social ou cidadã (interações sociais, comunitárias, familiares, projetos coletivos, direitos e deveres); e profissional (mundo do trabalho, redes profissionais, continuidade dos estudos).

O currículo alagoano destaca o caráter eminentemente transversal do Projeto de Vida à trajetória do estudante na etapa educacional, bem como à trajetória já trilhada na Educação Básica e orienta que o trabalho com a temática deve estar sempre articulado e integrado com todas as propostas de ensino presentes na formação geral e no itinerário formativo. O Projeto de Vida é destacado como um processo educativo que deve estar alinhado com a comunidade escolar e deve ocorrer além da sala de aula, nos diversos momentos na escola.

O desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes em Alagoas ocorre através da escuta das demandas e anseios dos jovens para o Ensino Médio, este também podendo ser um espaço importante para ajudar os estudantes na escolha de seus itinerários formativos.

O documento curricular de Alagoas enfatiza a competência “Trabalho e Projeto de Vida” como sendo uma das dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, conforme a BNCC. Na perspectiva alagoana, o desenvolvimento dessa competência objetiva estimular a participação política do estudante para além do exercício do voto, visando sua inserção social no debate político público e capacitação para realizar a leitura do mundo social, político, econômico e cultural em que se está inserido, podendo realizar suas escolhas e se posicionar criticamente perante sua realidade, buscando autonomia, com tolerância e respeito às diferenças e às diversidades. A centralidade e importância do Projeto de Vida são destacadas

ao se afirmar que “tudo concorre ou converge para o apoio e desenho do Projeto de Vida do estudante” (p. 386).

O Projeto de Vida também aparece no eixo estruturante “empreendedorismo” no documento curricular alagoano, que tem como ênfase expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida.

Há uma seção no currículo alagoano que trata sobre a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, na qual é apontado que nos anos finais do Ensino Fundamental emerge a definição dos projetos de vida dos estudantes, que serão trabalhados de forma mais aprofundada no Ensino Médio. É ressaltada a importância de o estudante ter uma transição tranquila, mantendo a motivação para os estudos.

O Estado de Alagoas destaca que a ação didático-pedagógica em Projeto de Vida não pode ser predominantemente cognitiva, pois limitaria e não atenderia aos princípios da educação integral. Na concepção do referido Estado, o espaço de Projeto de Vida é, sobretudo, afetivo e emocional.

A autora referência para a concepção de Projeto de Vida do Estado de Alagoas é a Hanna Cebel Danza, que define o projeto de vida como uma intenção estável e generalizada, na qual são mobilizados sentimentos, valores, eventos passados, ações presentes e projeções futuras.

As orientações para o trabalho com o componente de Projeto de Vida ocorrem por meio dos Cadernos de Projeto de Vida por série, que contém o guia do educador, material do estudante e revista da família, materiais que foram elaborados em um trabalho conjunto com Instituto Sonho Grande. A parceria também oportunizou trilhas formativas em Projeto de Vida, para a implementação dos cadernos elaborados (ALAGOAS, 2022b).

No currículo do Estado de Alagoas a expressão “Projeto de Vida” é mencionada 223 vezes e “projetos de vida”, 31 vezes, totalizando 254 referências. A respeito da distribuição da carga-horária nos três anos que compõem a etapa, em Alagoas, a unidade curricular “Projeto de Vida” é de 80 horas na 1ª, 2ª e 3ª série, totalizando 240 horas (ALAGOAS, 2022b).

No Estado de Alagoas também se desenvolve o Programa “Professor Mentor, meu Projeto de Vida” (ALAGOAS, 2022b), cujo edital convoca as unidades de ensino da Rede Estadual para submissão de propostas para obtenção de bolsas de Pesquisa e Iniciação à Pesquisa, Mentoria e Monitoria, destinadas a professores e estudantes, para atuação, respectivamente, como mentores e monitores, com vistas à promoção de projetos com foco no

desempenho escolar dos jovens em situação de vulnerabilidade econômica, redução das taxas de abandono e evasão e inclusão social por meio da educação.

Amapá (AP)

No Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio (AMAPÁ, 2021), aprovado pela Resolução nº 020/2021 - CEE/AP, o Projeto de Vida é um componente curricular obrigatório do itinerário formativo, desenvolvido na perspectiva da educação interdimensional e estruturado em três eixos: 1ª série – Autoconhecimento (Eu e o outro; Planejamento), 2ª série – Planejamento (Elaboração do Projeto de Vida; Futuro: os planos e as decisões) e 3ª série – Preparação para o mundo fora da escola (Acompanhamento do projeto de vida).

No Amapá, o trabalho pedagógico intencional e estruturado do Projeto de Vida tem como objetivo principal “desenvolver a capacidade do estudante de dar sentido à sua existência, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade” (p. 268). O currículo do Estado também destaca que é função da escola auxiliar os estudantes a aprender e a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância das formas de participação e intervenção social na concretização do seu projeto de vida.

A definição de Projeto de Vida que é descrita pelo Amapá é a defendida pelo autor William Damon, e também é complementada com embasamento em Foucault, como processo de autoconhecimento e também de cuidado e estética de si.

As orientações metodológicas para o trabalho com Projeto de Vida no Estado do Amapá também são influenciadas pelo modelo da Escola da Escolha, do ICE, tendo em vista que o Instituto colaborou e participou do processo de implementação das escolas de tempo integral no Estado e que adotavam essa filosofia.

O currículo amapaense destaca que no trabalho pedagógico com Projeto de Vida, sobretudo na 1ª série, deve permitir que o estudante faça escolhas mais assertivas em relação às disciplinas eletivas e, especialmente, aos aprofundamentos.

O Projeto de Vida no currículo amapaense é orientado para ser permeado por vivências que oportunizem aos estudantes desenvolverem competências como autoconfiança, determinação e resiliência, dentre outros. É recomendado o uso de metodologias engajadoras, que serão estratégia de criação, co-criação, (re)elaboração, estruturação de habilidades e competências que oferecerão o subsídio necessário para que cada estudante construa sua trajetória.

O Estado do Amapá assinala que é importante que seja destinada uma carga horária específica para o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, mas assevera também que a temática deve ser fortalecida como elemento transversal em todas as áreas do conhecimento e seus componentes curriculares.

O documento curricular do Amapá destaca que a competência “Trabalho e Projeto de Vida” é uma das dez competências gerais que devem ser apropriadas pelos estudantes, conforme definido na BNCC. No currículo amapaense, o Projeto de Vida também é mencionado no eixo estruturante “empreendedorismo”, que tem como ênfase a ampliação da capacidade do estudante de mobilizar conhecimentos de diversas áreas para desenvolver projetos pessoais e produtivos articulados ao seu projeto de vida.

No currículo do Estado do Amapá a expressão “Projeto de Vida” é mencionada 98 vezes e “projetos de vida”, 11 vezes, totalizando 109 referências. A respeito da distribuição da carga-horária nos três anos que compõem a etapa, no Amapá, a unidade curricular “Projeto de Vida” é de 80 horas na 1ª, 2ª e 3ª série, totalizando 240 horas (AMAPÁ, 2022).

Amazonas (AM)

No Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio (AMAZONAS, 2021), aprovado pela Resolução *Ad Referendum* nº 085/2021 - CEE/AM, o Projeto de Vida é uma das Unidades Curriculares Comuns que compõem o itinerário formativo do estudante, que se constitui um ponto comum entre as ofertas de Ensino Médio do sistema de ensino amazonense.

A unidade curricular “Projeto de Vida” promove ações de orientação escolar e profissional como apoio aos estudantes no desenvolvimento e na aplicação de conhecimentos e de habilidades necessárias para tomar decisões a respeito de sua trajetória escolar e carreira.

No Estado do Amazonas, o trabalho pedagógico intencional e estruturado do Projeto de Vida tem como objetivo principal “desenvolver a capacidade do estudante de dar sentido à sua existência, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade” (p. 248). Na concepção do Estado em tela, o Projeto de Vida deve orientar os estudantes em relação às suas escolhas em diversos momentos de sua vida, ajudando-os a buscar respostas possíveis e a avaliar de modo contínuo sua trajetória, desenvolvendo-se uma visão integral de mundo e de competências cognitivas e socioemocionais.

O currículo amazonense destaca que a competência “Trabalho e Projeto de Vida” é uma das dez competências gerais que devem ser apropriadas pelos estudantes, conforme definido na BNCC. O Projeto de Vida também é mencionado no eixo estruturante

“empreendedorismo”, que tem como foco pedagógico estimular a criação de empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com os projetos de vida dos estudantes, que fortaleçam a sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória.

O Estado do Amazonas estabelece que o perfil docente para atuar na unidade curricular “Projeto de Vida” deve ser licenciatura em qualquer área do conhecimento, preferencialmente, sendo docentes da área de Linguagens e suas Tecnologias e/ou Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com boa comunicação e relação interpessoal, a partir de informações oriundas da gestão escolar.

No currículo do Estado do Amazonas a expressão “Projeto de Vida” é mencionada 53 vezes e “projetos de vida”, 16 vezes, totalizando 69 referências. A respeito da distribuição da carga-horária nos três anos que compõem a etapa, no Amazonas, a unidade curricular “Projeto de Vida” é de 64 horas na 1ª, 2ª e 3ª série, totalizando 192 horas (AMAZONAS, 2022).

Bahia (BA)

No Documento Curricular Referencial da Bahia - Ensino Médio (BAHIA, 2022a), aprovado pela Resolução nº 192/2022 - CEE/BA, o Projeto de Vida constitui-se em um componente curricular obrigatório a ser trabalhado nos três anos do Ensino Médio com as seguintes temáticas: 1ª série – Autoconhecimento e Identidade; 2ª série – Eu e o outro (responsabilidade social); e 3ª série – Eu no mundo (mundo do trabalho e formação intelectual). O componente curricular visa dar suporte aos estudantes na reflexão acerca da vida em sociedade, questões socioemocionais, mundo do trabalho, decisões e escolhas significativas, planejamento para o futuro e ações no presente com autonomia e responsabilidade.

Na proposta curricular para o Projeto de Vida no Estado da Bahia considera-se que a escola é potencializada enquanto ambiente para a vida em democracia, como espaço de formação, de acolhimento, com vistas ao exercício democrático, da participação social e política.

Os autores que são mencionados na proposta do Projeto de Vida no currículo baiano são Deleuze, Guattari e Antônio Gomes da Costa. Ao passo que os dois primeiros autores trazem uma perspectiva filosófica existencialista, Costa aborda o Projeto de Vida na perspectiva da educação interdimensional.

No currículo baiano há uma seção que aborda a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, na qual é destacada que nos anos finais do Ensino Fundamental, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, estabelecendo uma

articulação com os anseios dos jovens em relação ao futuro, bem como com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. O currículo destaca o campo privilegiado que o Projeto de Vida deve ocupar de fortalecimento do protagonismo juvenil e da construção de identidades.

O texto curricular da Bahia destaca que, dentro da abordagem do componente Projeto de Vida na 1ª série, os estudantes devem ser orientados em relação à escolha do itinerário formativo que cursará a partir da 2ª série. No currículo também é apresentada a ementa do componente curricular Projeto de Vida nas três séries do ensino médio, o organizador curricular com objetivos e sugestões de recursos, e os objetos de conhecimento do componente curricular na estrutura do currículo.

O currículo baiano destaca que dentre as dez competências gerais que devem ser apropriadas pelos estudantes, conforme a BNCC, está a competência “Trabalho e Projeto de Vida”, que se divide nas subdimensões: determinação, esforço, autoeficácia, perseverança e responsabilidade. Outra questão que é suscitada pelo currículo é a atenção ao acolhimento das diversidades das juventudes.

No currículo do Estado da Bahia, o Projeto de Vida também é mencionado no eixo estruturante “empreendedorismo”, que tem como ênfase a ampliação da capacidade do estudante de mobilizar conhecimentos de diversas áreas para desenvolver projetos pessoais e produtivos articulados ao seu projeto de vida.

Uma das ações formativas sobre Projeto de Vida para a Rede Estadual de Educação da Bahia ocorreu na modalidade online, tratava-se de um módulo de atualização para educadores, ministrado em parceria com a Fundação Telefônica Vivo, com carga horária de 40 horas, com o objetivo de ampliar o repertório do professor do componente curricular Projeto de Vida, através de processos reflexivos sobre transformações no contexto escolar subsidiando-os com ideias e estratégias possíveis para realizar os seus planejamentos e direcionamentos, com a finalidade de levar os estudantes a construir seus projetos de vida e perseguirem seus sonhos.

No currículo do Estado da Bahia a expressão “Projeto de Vida” é mencionada 273 vezes e “projetos de vida”, 57 vezes, totalizando 330 referências. A respeito da distribuição da carga-horária nos três anos que compõem a etapa, na Bahia, a unidade curricular “Projeto de Vida” é de 40 horas na 1ª, 2ª e 3ª série, totalizando 120 horas (BAHIA, 2022b).

Ceará (CE)

O Documento Curricular Referencial do Ceará do Ensino Médio (CEARÁ, 2021), instituído pela Resolução nº 497/2021 - CEE/CE, destaca que o Projeto de Vida deve ser

desenvolvido ao longo da etapa educacional objetivando orientar o estudante, em seu processo formativo, a desenvolver a capacidade de conferir sentido a sua existência, tomar decisões e planejar o futuro com autonomia e responsabilidade, ofertada como um componente curricular obrigatório nos três anos, podendo ser ofertado por meio de diferentes unidades curriculares, a depender da modalidade escolar.

A oferta do Projeto de Vida no Estado do Ceará é entendida como uma premissa para a garantia de uma educação de qualidade, que compreende o estudante como sujeito integrado à realidade e à complexidade de demandas sociais e produtivas.

O Projeto de Vida é definido como “o trabalho pedagógico intencional e estruturado que tem como objetivo primordial desenvolver a capacidade do estudante de dar sentido à sua existência, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade” (p. 357).

O currículo cearense destaca que a competência “Trabalho e Projeto de Vida” é uma das dez competências gerais que devem ser apropriadas pelos estudantes, conforme definido na BNCC, e que, portanto, o Projeto de Vida deve ter conexão com o percurso formativo do estudante. Para garantir o protagonismo da trajetória do estudante e da possibilidade de definição do próprio projeto de vida, o currículo do Ceará ressalta a necessidade de as escolas apoiarem os estudantes na ampliação de perspectivas, nas escolhas por meio da montagem de seus itinerários formativos, com vistas a garantir a efetividade desse projeto. Ademais, o texto curricular estabelece relação entre a competência geral “Trabalho e Projeto de Vida” e as competências socioemocionais: determinação, organização, foco, persistência, responsabilidade e assertividade.

O texto curricular do Ceará também destaca o viés interdisciplinar e o associa a ideia de integralidade curricular, ao apontar que a educação integral do estudante deve promover a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida.

O Projeto de Vida compõe a Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais do Ceará, tendo como pressuposto teórico-metodológico a Educação Integral por meio do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, a partir de temas transversais e metodologias ativas. No currículo do Estado do Ceará, o Projeto de Vida também é mencionado no eixo estruturante “empreendedorismo”, que tem como ênfase a ampliação da capacidade do estudante de mobilizar conhecimentos de diversas áreas para desenvolver projetos pessoais e produtivos articulados ao seu projeto de vida.

O percurso didático do componente Projeto de Vida no Ceará, elaborado pela Secretaria de Educação em parceria com o Instituto Aliança, trabalha temas transversais

divididos em blocos de temas geradores que abordam as diversas saúdes: física, emocional, familiar, social, ambiental e saúde no mundo do trabalho. A abordagem visa fomentar nos estudantes a reflexão sobre qualidade de vida em suas diversas dimensões, de forma que eles desenvolvam potencialidades humanas e a capacidade de interferir criticamente na vida social e profissional.

Destaca-se que a atuação do Instituto Aliança como parceiro do Estado do Ceará, ocorreu além da produção de material didático do componente curricular para discentes e docentes, por meio de formação e acompanhamento dos docentes de Projeto de Vida. Outro recurso didático também utilizado é o material “Diálogos Socioemocionais: Projeto de Vida” do Instituto Ayrton Senna.

No currículo do Estado do Ceará a expressão “Projeto de Vida” é mencionada 87 vezes e “projetos de vida”, 7 vezes, totalizando 94 referências. A respeito da distribuição da carga-horária nos três anos que compõem a etapa, no Ceará, a unidade curricular “Projeto de Vida” é de 80 horas-aula de 50 minutos na 1^a, 2^a e 3^a série, totalizando 240 horas-aula ou 200 horas (CEARÁ, 2022).

Distrito Federal (DF)

No Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2020), aprovado pelo Parecer nº 112/2020 – CEDF, o Projeto de Vida é uma unidade curricular obrigatória durante as três séries da etapa educacional. O objetivo dessa unidade curricular é “propiciar um momento de autorreflexão sobre seu presente e futuro, estimulando a autonomia, o protagonismo e o desenvolvimento das competências sociais para que os estudantes se tornem cidadãos ativos e responsáveis” (p. 125).

O currículo do DF apresenta o Projeto de Vida na perspectiva de auxiliar os estudantes nas escolhas e tomadas de decisões relativas ao mundo do trabalho e/ou continuidade dos estudos, abordado concomitantemente de forma interdisciplinar e como unidade curricular. O texto curricular aponta que o Projeto de Vida se constitui em uma unidade curricular obrigatória e sequencial do itinerário formativo abordando-se quatro dimensões: pessoal; social; organização, planejamento e acompanhamento; e profissional, bem como sinaliza que a temática deve ser abordada de forma interdisciplinar nos componentes curriculares da Formação Geral Básica.

No DF, o currículo prescreve que os projetos de vida dos jovens devem ser balizadores para as escolhas do itinerário formativo, como parte diversificada do currículo, oportunizando formações diversas aos estudantes.

Este currículo propõe os objetivos de aprendizagem para cada semestre da unidade curricular Projeto de Vida, além disso, também indica as seguintes vertentes a serem trabalhadas na unidade curricular Projeto de Vida: transição para o Ensino Médio; desenvolvimento do projeto de vida; desenvolvimento do plano individual de curso; e orientação para o prosseguimento dos estudos após o Ensino Médio.

O currículo do DF destaca, ainda, que a competência “Trabalho e Projeto de Vida” é uma das dez competências gerais que devem ser apropriadas pelos estudantes, conforme definido na BNCC. No currículo distrital, o Projeto de Vida também é mencionado no eixo estruturante “empreendedorismo”, que tem como ênfase a ampliação da capacidade do estudante de mobilizar conhecimentos de diversas áreas para desenvolver projetos pessoais e produtivos articulados ao seu projeto de vida.

No Distrito Federal, o Itaú BBA ministrou formações com o objetivo de capacitar multiplicadores sobre temáticas do Novo Ensino Médio, dentre elas Projeto de Vida e protagonismo juvenil. As oficinas de Projeto de Vida tiveram o objetivo de promover experiências teórico-práticas, com abordagens e metodologias diversas, na perspectiva de se preparar os professores para atuarem com a unidade curricular nas escolas-piloto.

No currículo do DF a expressão “Projeto de Vida” é mencionada 56 vezes e “projetos de vida”, 23 vezes, totalizando 79 referências.

A respeito da distribuição da carga-horária nos três anos que compõem a etapa, no Distrito Federal, a unidade curricular “Projeto de Vida” é de 80 horas-aula de 50 minutos na 1ª, 2ª e 3ª série, totalizando 240 horas-aula ou 200 horas (DISTRITO FEDERAL, 2022).

Espírito Santo (ES)

O Currículo do Ensino Médio (ESPÍRITO SANTO, 2020), aprovado pela Resolução nº 5.777/2020 - CEE/ES, estabelece o Projeto de Vida como um componente curricular integrador obrigatório do itinerário formativo dos estudantes e tem como objetivo desenvolver competências socioemocionais que, apoiadas nos elementos cognitivos e nas experiências pessoais, promovam a consolidação de valores e conhecimentos na construção do projeto de vida do estudante. No Projeto de Vida são desenvolvidas as seguintes temáticas: 1ª série – Autoconhecimento, eu no mundo (autoconhecimento, valores, competências do Século XXI), 2ª série – Planejamento e Decisões (ferramentas de planejamento, plano de ação, autogestão, realização pessoal) e 3ª série – Meu projeto de vida, aqui e agora (possibilidades do mundo do trabalho e continuidade dos estudos).

O Projeto de Vida, no Estado do Espírito Santo, propõe um trabalho pedagógico intencional e estruturado para a construção pessoal do caminho do estudante entre “quem ele é e o que ele quer ser”, propiciando o exercício contínuo de autoconhecimento e de reflexão crítica sobre sua atuação no mundo, na família e na comunidade. A proposta do Projeto de Vida aborda a educação interdimensional, o protagonismo estudantil e os quatro pilares da educação.

Na perspectiva capixaba, essa unidade curricular tem a função de orientar os estudantes em seu processo educativo, contribuindo para que se reconheçam em suas identidades, singularidades e potencialidades, constituindo-se em instrumento fundamental para a formação integral.

O Projeto de Vida é assumido como sendo um aspecto central no novo modelo dessa etapa da Educação Básica. De acordo com o currículo em tela, os estudantes do Ensino Médio são incentivados a serem mais autônomos e a conciliarem o seu protagonismo com o projeto de vida, de forma, que ao final do seu percurso formativo, cada um tenha trilhado um percurso pessoal e significativo para a conclusão da formação básica.

O currículo do Espírito Santo indica que o Projeto de Vida se constitui em um componente curricular, com práticas que oportunizam uma maior compreensão da identidade de cada estudante e uma reflexão sobre ações presentes e futuras na busca de objetivos traçados durante a sua construção e voltadas para a sua formação integral, bem como, sua inserção no mundo do trabalho. Esse trabalho deve ajudar os estudantes a destacarem quais são os seus sonhos e estabelecer meios para atingi-los, com a valorização de si mesmo, dos outros e do meio no qual está inserido.

De acordo com o currículo, o Projeto de Vida pode ser ministrado por professores de qualquer componente curricular, a partir de diretrizes encaminhadas pela Secretaria de Estado de Educação.

O perfil esperado para o professor de Projeto de Vida é a capacidade de influenciar positivamente os estudantes e apresentar as seguintes características: empatia, habilidade de escuta, resiliência, comunicação clara, imparcialidade, solidariedade, proatividade, postura ética, capacidade de planejamento e organização e capacidade de agência. A equipe gestora é a responsável por escolher o professor de Projeto de Vida, conforme perfil e características necessárias, disponibilidade de carga horária, bem como organizar seus horários no sentido de garantir a realização dos planejamentos entre os professores de Projeto de Vida e os professores das demais áreas do conhecimento (ESPÍRITO SANTO, 2022).

O Projeto de Vida também deve ser elemento transversal no desenvolvimento da proposta pedagógica de todas as áreas do conhecimento e seus respectivos componentes, por meio da realização de projetos pedagógicos que envolvam todos os professores da escola.

O professor de Projeto de Vida deve trabalhar em conjunto com os demais professores na orientação e na construção dos projetos de vida dos estudantes. Todos os componentes curriculares podem auxiliar o estudante a realizar a escolha dos itinerários formativos a serem cursados a partir da 2ª série, mas o Projeto de Vida tem a responsabilidade de proporcionar momentos reflexivos sobre essa ação protagonista, considerando que um dos pilares da unidade curricular é o desenvolvimento da autonomia estudantil.

O currículo do Espírito Santo destaca que a competência “Projeto de Vida” é uma das dez competências gerais da BNCC e busca desenvolver no estudante a capacidade de gerenciar a própria vida, o estímulo à reflexão sobre seus desejos e objetivos, aprendendo a se organizar, estabelecer metas, planejar e perseguir com determinação, esforço, autoconfiança e persistência seus projetos presentes e futuros. No currículo capixaba, o Projeto de Vida também é mencionado no eixo estruturante “empreendedorismo”, que tem como um dos seus objetivos ampliar habilidades relacionadas ao autoconhecimento, empreendedorismo e projeto de vida.

No currículo do Estado do Espírito Santo a expressão “Projeto de Vida” é mencionada 42 vezes e “projetos de vida”, 5 vezes, totalizando 47 referências. A respeito da distribuição da carga-horária nos três anos que compõem a etapa, no Espírito Santo, a unidade curricular “Projeto de Vida” é de 80 horas-aula de 50 minutos na 1ª série e de 40 horas-aula na 2ª e 3ª séries, totalizando 160 horas-aula ou 133 horas e 20 minutos (ESPÍRITO SANTO, 2022).

Goiás (GO)

O Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (GOIÁS, 2021), aprovado pela Resolução nº 07/2021 - CEE/GO, circunscreve a unidade curricular Projeto de Vida no itinerário formativo, e revela-se como uma maneira de propiciar aos estudantes a possibilidade de orientações específicas em relação ao planejamento de suas atividades e seu futuro acadêmico, pessoal e profissional. Na perspectiva do Goiás, o Projeto de Vida tem por objetivo desenvolver no estudante a capacidade de atribuir sentido à sua existência e é destacado como um componente curricular essencial para o desenvolvimento do protagonismo estudantil. Trata-se, portanto, de um elemento estruturador da proposta do Novo Ensino Médio.

O Projeto de Vida é desenvolvido em três dimensões: autoconhecimento (Quem sou eu? O que me move? Para onde desejo ir?), expansão e exploração (Quais as minhas possibilidades? Quais as minhas potencialidades?) e planejamento (Que rumo dar à minha vida? Quais são os meus objetivos pessoais? Quais são os meus objetivos profissionais? Quais são meus objetivos sociais?).

O currículo goiano define o Projeto de Vida “como um conjunto de desejos que se pretende realizar e como uma série de planos e etapas a serem vencidas rumo ao ideal que se tem, com vistas à organização e à orientação do próprio futuro” (MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009 *apud* GOIÁS, 2021). Outros autores que ganha destaque na proposta curricular goiana, ao se referir sobre Projeto de Vida, é William Damon, Carl Rogers, Nilson José Machado, Antônio Carlos Gomes da Costa e Jacques Delors.

No Goiás, o Projeto de Vida, estrutura-se pelos conceitos dos quatro pilares da educação, do desenvolvimento socioemocional e do protagonismo juvenil e as orientações pedagógicas para o Projeto de Vida, também tiveram influência do modelo pedagógico formulado a partir da proposta do ICE.

O currículo do Goiás destaca a potência do Projeto de Vida em não conter apenas esforços e méritos individuais que reproduzem as marcas de um sistema social excludente, mas que as reflexões permitem o reconhecimento dos espaços e limites estabelecidos pelo contexto sócio-histórico, identificando-se e oferecendo-se recursos para que, com autonomia, estudantes e professores possam vislumbrar outras possibilidades sociais mais justas e igualitárias.

O Estado do Goiás destaca que, por meio do Projeto de Vida, é possível trabalhar uma infinidade de relações, que dialogam por entre diversos conhecimentos, espaços, conceitos, práticas, habilidades, metodologias, relacionando com as necessidades e anseios dos estudantes.

O currículo deste Estado apresenta os objetivos de aprendizagem estruturados em cinco módulos (Conhecer, Entre nós, Arquitetar, Movimentar e Cidadão do Mundo) e associados às competências gerais da BNCC, às competências socioemocionais e às competências da UNESCO (quatro pilares da educação). Também são apresentadas, no texto curricular, características e metodologias que remetem às dimensões pessoal, social e profissional dos estudantes.

O currículo goiano destaca, ainda, que a competência “Trabalho e Projeto de Vida” é uma das dez competências gerais que devem ser apropriadas pelos estudantes, conforme definido na BNCC. O Projeto de Vida também é mencionado no eixo estruturante

“empreendedorismo”, que deve propiciar reflexão sobre a relação entre os demais eixos estruturantes e o projeto de vida dos estudantes, envolvendo o reconhecimento das experiências de pesquisa, criação, mobilização, intervenção na comunidade para avaliar e criar caminhos para a sua vida após o Ensino Médio.

No currículo do Estado do Goiás a expressão “Projeto de Vida” é mencionada 219 vezes e “projetos de vida”, 18 vezes, totalizando 237 referências. A respeito da distribuição da carga-horária nos três anos que compõem a etapa, no Goiás, a unidade curricular “Projeto de Vida” é de 40 horas-aula de 50 minutos na 1ª, 2ª e 3ª série, totalizando 120 horas-aula ou 100 horas (GOIÁS, 2022).

Maranhão (MA)

No Documento Curricular para o Território Maranhense - Ensino Médio (MARANHÃO, 2021), aprovado pela Resolução nº 313/2021 - CEE/MA, o trabalho com projetos de vida ocorre por meio das unidades curriculares Projeto de Vida e Pós-Médio que integram o itinerário formativo. O Projeto de Vida focaliza identidade, habilidades e processo decisório para a escolha do itinerário formativo, enquanto o Pós-Médio apresenta os processos seletivos após a formação acadêmica e explorando a dimensão produtiva do itinerário formativo.

Destaca-se que embora o Estado do Maranhão tenha realizado uma escuta do segmento de professores para subsidiar a elaboração dos itinerários formativos e, na questão relativa ao projeto de vida, a maioria dos docentes assinalou que o projeto de vida deveria ser trabalhado como princípio educativo da formação integral dos estudantes ou como tema transversal do currículo a decisão do Estado foi que ele se constituísse como componente curricular.

A tarefa do Projeto de Vida é incentivar e apoiar o estudante no processo de reflexão sobre quem ele sabe que é e quem gostaria de vir a ser, e auxiliá-lo a planejar o caminho que precisa seguir para realizar esse encontro.

O currículo maranhense assinala que a unidade curricular “Projeto de Vida” possui papel determinante na escolha mais consciente do itinerário formativo que o estudante irá escolher, pois o suporte e apoio pedagógico por meio do fornecimento de informações qualificadas sobre os itinerários formativos auxiliará o estudante a se conhecer melhor, desenvolver suas capacidades e, dessa forma, identificar seus interesses e aspirações.

Uma das ênfases do novo currículo do Maranhão é o Projeto de Vida como centralidade do trabalho discente, o qual é considerado como o eixo norteador da proposta

curricular a ser desenvolvida. O projeto de vida é entendido como uma unidade curricular transversal e prioritária, devendo promover o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à construção da identidade pessoal e social do estudante (MARANHÃO, 2022).

O currículo do Estado do Maranhão ressalta a relevância da integração dos componentes e o projeto de vida dos estudantes, sendo constituído este como um dos níveis do esquema da integração curricular. Nessa perspectiva, o estudante deve ser levado a entender o significado social implícito do currículo escolar como reflexo vivo da realidade em que vive. Tendo em vista que a aprendizagem se pauta no contexto social, as vivências devem ser trazidas para sala de aula prevenindo-se as discontinuidades que dificultam o entendimento da real função do conhecimento escolar.

O currículo do Maranhão declara que a competência “Trabalho e Projeto de Vida” é uma das dez competências gerais que devem ser apropriadas pelos estudantes, conforme definido na BNCC. Na perspectiva maranhense, quanto à competência supramencionada, devem-se coletar evidências de aprendizagem que demonstrem a capacidade dos estudantes de compreender suas capacidades e aptidões por meio da ampliação de possibilidades, a partir do conhecimento escolar; exercitar a determinação com esforço próprio e coletivo; e aplicar, com coerência, a autoavaliação. O Projeto de Vida também é mencionado no eixo estruturante “empreendedorismo”, que deve ampliar habilidades relacionadas ao autoconhecimento, empreendedorismo e projeto de vida.

A abordagem do Projeto de Vida no Estado do Maranhão baseia-se na proposta sugerida e nas aulas estruturadas, em material cedido pelo ICE, orientando-se para a formação de jovens autônomos, solidários e competentes. A metodologia principal para o trabalho com projetos de vida na rede maranhense é a aprendizagem por projetos.

No currículo do Estado do Maranhão a expressão “Projeto de Vida” é mencionada 69 vezes e “projetos de vida”, 16 vezes, totalizando 85 referências. A respeito da distribuição da carga-horária nos três anos que compõem a etapa, no Maranhão, a unidade curricular “Projeto de Vida” é de 96 horas-aula de 50 minutos na 1ª e 2ª séries e o componente curricular Pós-Médio, na 3ª série, possui carga de 40 horas-aula, totalizando 240 horas-aula ou 200 horas (MARANHÃO, 2022).

Mato Grosso (MT)

No Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - Etapa do Ensino Médio (MATO GROSSO, 2020), aprovado pelo Parecer Pleno nº 031/2020 - CEE/MT, o Projeto de Vida é ofertado como componente curricular da parte diversificada do currículo tendo como

finalidade principal o desenvolvimento da capacidade do estudante de dar significado a sua existência, permitindo que tomadas de decisões façam sentido e sejam imbuídas de planejamento.

A perspectiva do Mato Grosso é que, no Projeto de Vida, os estudantes além de serem estimulados a identificar seus sonhos, ambições, quem desejam ser e onde pretendem chegar, também devem reconhecer as etapas necessárias para viabilizá-las, desenvolvendo capacidades de planejamento e execução do seu projeto. Atribui-se a esse componente curricular a contribuição para que o jovem atribua sentido à escolarização e passe pela transição e inserção no mundo adulto, estando preparado para fazer escolhas ao longo da sua trajetória e promovendo a construção de um projeto de sociedade para a transformação do mundo comum.

No Projeto de Vida, as aprendizagens deverão ser articuladas e ampliadas gradativamente, abordando a relação do estudante com o mundo, por meio de eixos formativos por meio das temáticas: sentidos e significados do Projeto de Vida; competências socioemocionais; processos de identificação; eu e o mundo; o estudante e suas ações coletivas sociais; planejamento do Projeto de Vida; desenvolvimento do Projeto de Vida; possibilidades da vida acadêmica - o mundo universitário; mundo do trabalho e empreendedorismo; reflexões e ações sociais no mundo contemporâneo. Os autores que são mencionados na proposta do Projeto de Vida no currículo mato-grossense são Hernandez, William Damon, Moran e Antônio Carlos Gomes da Costa.

O currículo mato-grossense destaca que o Projeto de Vida tem centralidade na proposta e possui caráter transversal, porque deve ser compreendido como responsabilidade de todos os profissionais da escola, permeando os demais componentes e fazendo parte de diversas práticas no ambiente escolar. Nesse prisma, o Projeto de Vida pode e deve estar agregado à dinâmica da sala de aula, aos objetos de conhecimento e à parte diversificada, podendo o professor de qualquer área e componente curricular trabalhar o projeto de vida, sem que o projeto interfira no andamento das atividades previstas.

O currículo deste Estado declara que a competência “Trabalho e Projeto de Vida” é uma das dez competências gerais que devem ser apropriadas pelos estudantes, conforme definido na BNCC. O Projeto de Vida também é mencionado no eixo estruturante “empreendedorismo”, que estimula os estudantes a criarem empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida, fortalecendo a sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória.

No currículo do Estado do Mato Grosso a expressão “Projeto de Vida” é mencionada 184 vezes e “projetos de vida”, 27 vezes, totalizando 211 referências. A respeito da distribuição da carga-horária nos três anos que compõem a etapa, no Mato Grosso, a unidade curricular “Projeto de Vida” é de 80 horas na 1ª e 3ª séries e de 40 horas na 2ª série, totalizando 200 horas (MATO GROSSO, 2022).

Mato Grosso do Sul (MS)

No Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul – Etapa do Ensino Médio (MATO GROSSO DO SUL, 2021), aprovado pelo Parecer nº 004/2021 - CEE/MS, o Projeto de Vida é um componente curricular fixo em todos os itinerários formativos, nele devem ser desenvolvidas atividades que provoquem os estudantes a definirem objetivos para sua vida pessoal, acadêmica, profissional e cidadã. Nesse componente curricular também deve prever formas para que os estudantes possam organizar suas metas, exercitarem a determinação, a perseverança e a autoconfiança para a realização de seus projetos.

As temáticas propostas para o trabalho das dimensões dos estudantes em cada ano do Ensino Médio: 1º ano – competências para o desenvolvimento pessoal (autoconhecimento, autoconfiança, entusiasmo, tolerância ao estresse, tolerância à frustração), 2º ano – competências para investigação do contexto presente e projeção do futuro, ampliando referências e conhecimento (assertividade, respeito, responsabilidade, confiança, empatia, iniciativa social), 3º ano – competências para a valorização e fortalecimento dos sonhos e da autorrealização humana, pensando nos projetos para o futuro e dando início à sua realização.

A perspectiva do Mato Grosso do Sul é que as ações e práticas pedagógicas devem corroborar com a construção de um traçado entre o presente e futuro no planejamento do projeto de vida dos estudantes, oportunizando a formação de jovens protagonistas autônomos, solidários e competentes.

No desenvolvimento pedagógico do Projeto de Vida são realizadas referências aos quatro pilares da educação, à presença pedagógica, ao protagonismo estudantil e às competências socioemocionais. Destaca-se que o Estado do Mato Grosso do Sul utiliza em documentos e formações continuadas de professores as teorias pesquisadas e organizadas pelo Instituto Ayrton Senna, parceiro na escrita do currículo.

O Projeto de Vida, na perspectiva sul-mato-grossense, permite desenvolver uma escola favorável a práticas transformadoras, ao incentivar, encorajar e validar a criatividade dos estudantes, projetando um futuro com perspectivas, por meio de seus sonhos, incentivando-os

a ter também contentamento e gratidão pelas vivências e experiências do seu presente, fundamentando-se em uma aprendizagem integradora e significativa.

O currículo do Mato Grosso do Sul aponta que a competência “Trabalho e Projeto de Vida” é uma das dez competências gerais que devem ser apropriadas pelos estudantes ao longo da Educação Básica, conforme definido na BNCC. Nessa perspectiva, o Estado desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio oferta o componente curricular Projeto de Vida com objetivo de fomentar o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas e socioemocionais nos estudantes. O currículo sul-mato-grossense aponta que esse é um mecanismo para que as transições não tenham rupturas e os estudantes transponham de uma etapa a outra, com a continuidade de percepções, conjunturas e construção do seu projeto de vida.

O Projeto de Vida também é mencionado no eixo estruturante “empreendedorismo”, que busca desenvolver autonomia, foco e determinação para que os estudantes logrem êxito no planejamento e conquista de objetivos pessoais ou na criação de empreendimentos voltados à geração de renda via oferta de produtos e serviços.

No currículo do Estado do Mato Grosso do Sul a expressão “Projeto de Vida” é mencionada 45 vezes e “projetos de vida”, 7 vezes, totalizando 52 referências. A respeito da distribuição da carga-horária nos três anos que compõem a etapa, no Mato Grosso do Sul, a unidade curricular Projeto de Vida é de 40 horas-aula de 50 minutos na 1ª, 2ª e 3ª série, totalizando 120 horas-aula ou 100 horas (MATO GROSSO DO SUL, 2022).

Minas Gerais (MG)

No Currículo Referência de Ensino Médio do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2021), aprovado pelo Parecer nº 192/2021 - CEE/MG, o Projeto de Vida apresenta-se como componente curricular obrigatório, que integra os itinerários formativos, propiciando ao estudante o desenvolvimento do autoconhecimento e de suas potencialidades, aspirações, interesses e objetivos. Ele é considerado um dos pilares do novo Ensino Médio, pois, a partir dele, o estudante elaborará seu plano de estudo, será capaz de fazer a escolha dos itinerários de forma mais assertiva.

No componente curricular Projeto de Vida são abordadas as três dimensões como fundamentos para nortear os conteúdos a serem explorados: dimensão pessoal (aprender a se conhecer), dimensão social (aprender a conviver) e dimensão profissional (aprender a fazer). No Projeto de Vida são propiciados momentos de diálogos, reflexões sobre si e o outro; conhecimento de direitos e deveres; debates baseados em respeito e solidariedade;

defesa de pontos de vista que respeitem o outro, a pluralidade de ideias e que promovam os Direitos Humanos; de inventar, criar, sonhar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros (MINAS GERAIS, 2022).

Na perspectiva mineira, o Projeto de Vida também deve ser assumido na escola a partir de uma perspectiva transversal, perpassando todos os momentos formativos do estudante, seja da Formação Básica ou dos itinerários formativos. Dessa forma, os professores devem compreender e explorar a versatilidade e a potencialidade de se problematizar os aspectos pessoais, sociais e profissionais.

O currículo de Minas Gerais destaca que a competência “Trabalho e Projeto de Vida” é uma das dez competências gerais que os estudantes devem desenvolver até o final da trajetória escolar, conforme definido na BNCC.

No currículo do Estado de Minas Gerais a expressão “Projeto de Vida” é mencionada 8 vezes e “projetos de vida”, 3 vezes, totalizando 11 referências. A respeito da distribuição da carga-horária nos três anos que compõem a etapa, em Minas Gerais, a unidade curricular “Projeto de Vida” é de 40 horas-aula de 50 minutos na 1ª, 2ª e 3ª série, totalizando 120 horas-aula ou 100 horas (MINAS GERAIS, 2022).

Pará (PA)

No Documento Curricular do Estado do Pará - Etapa Ensino Médio (PARÁ, 2021), aprovado pela Resolução nº 148/2021 - CEE/PA, o Projeto de Vida é uma unidade curricular obrigatória, que possibilita a integração das dimensões pessoal e coletiva, integrando a vida, o trabalho e a cultura de forma geral, objetivando oportunizar aos estudantes, reflexões sistemáticas sobre seus futuros, para tomar decisões a respeito destes, de forma fundamentada e ainda no contexto presente. O texto curricular destaca que questões político-pedagógicas precisam ser consideradas.

Na perspectiva paraense, o Projeto de Vida deve “oferecer condições e segurança para que os jovens possam dar continuidade aos seus propósitos, com maturidade, liderança e responsabilidade, assumindo a sua condição de sujeito político, comprometido com as transformações sociais e históricas” (p. 289).

A unidade curricular “Projeto de Vida”, no Pará, está organizada em três dimensões: a construção da identidade juvenil - correlação entre o individual/particular e o coletivo/social; relação com o território - pertencimento com a escola e a comunidade/grupo social a qual pertence; fortalecimento dos processos de mobilização social e a inter-relação com as

questões do mundo do trabalho: engajamento e tomadas de decisão em ações individuais e coletivas.

O Estado do Pará destaca que o Projeto de Vida pode se constituir como um ponto de culminância das aprendizagens consolidadas pelos estudantes no percurso escolar, sugerindo a elaboração de um produto ao final de cada ano. Também são apresentadas sugestões de práticas pedagógicas agrupadas em: dinâmicas subjetivas e intersubjetivas, narrativas, fruições artístico-literárias, cartografias, performances artístico-culturais, produções autorais, grupos temáticos, exercícios da vida pública e acadêmica, produção de conteúdos midiáticos e digitais, educação financeira e fiscal e mundo do trabalho.

O Projeto de Vida é um elemento importante para o processo de transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, e que, portanto, um trabalho de base deve ser iniciado ainda no Ensino Fundamental, a fim de que os estudantes debatam e reflitam sobre projetos de vida e tenham condições de, no Ensino Médio, consolidarem e aprofundarem seus projetos de vida e tomar decisões mais fundamentadas, se engajarem nas questões da escola e de suas aprendizagens, para se tornarem agentes de mobilização social.

O Projeto de Vida, no Pará, também é entendido como um dos pilares de sustentação da concepção curricular do Ensino Médio e como elemento de integração entre as nucleações da Formação Geral Básica e da Formação para o Mundo do Trabalho (denominação da Parte Flexível do currículo no Estado), na medida em que, por meio dele, discutem-se questões relevantes como identidade, território e mobilização social.

O currículo paraense destaca que a competência “Trabalho e Projeto de Vida” é uma das dez competências gerais que se inter-relacionam e desdobram-se no tratamento transversalizado, articulando-se na construção de conhecimentos, conforme definido na BNCC. Por meio dela, os estudantes devem conseguir refletir sobre seus desejos e objetivos aprendendo a se organizar, estabelecer metas, planejar e perseguir com determinação, esforço, autoconfiança e persistência seus projetos presentes e futuros, incluindo a compreensão do mundo do trabalho e seus impactos na sociedade, bem como das novas tendências e profissões.

No currículo do Pará, o Projeto de Vida é mencionado no eixo estruturante “empreendedorismo social”, ao sinalizar que esse ainda que esse eixo oportunize ao estudante fomentar em seu projeto de vida a perspectiva empreendedora, materializada na construção de uma carreira, a aquisição de uma microempresa, um curso superior ou outras aspirações pessoais, também compreende que esses sujeitos, inseridos em um contexto social em constantes transformações, ao aprofundarem o conhecimento construído historicamente, por

meio dos processos formativos de ensino-aprendizagem, estabelecem condições objetivas para desenvolver projetos individuais e/ou coletivos que estimulem a autonomia, o protagonismo, a responsabilidade e a liderança a partir de uma relação intrínseca ao exercício da cidadania. Os principais autores que são mencionados na proposta do Projeto de Vida no currículo paraense são William Damon, Hanna Cebel Danza e Viviane Potenza Guimarães Pinheiro.

No currículo do Estado do Pará a expressão “Projeto de Vida” é mencionada 128 vezes e “projetos de vida”, 48 vezes, totalizando 176 referências. A respeito da distribuição da carga-horária nos três anos que compõem a etapa, no Pará, a unidade curricular “Projeto de Vida” é de 80 horas-aula de 50 minutos na 1ª, 2ª e 3ª série, totalizando 240 horas-aula ou 200 horas (PARÁ, 2022).

Paraíba (PB)

Na Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio (PARAÍBA, 2020), aprovada pela Resolução nº 296/2020 - CEE/PB, o Projeto de Vida é um componente curricular inovador dentro dos itinerários formativos, com forte caráter interdisciplinar, e está organizado nas três séries com o seguinte enfoque: 1ª série – Foco Interno (consciência de si mesmo, autogestão), 2ª série – Eu e o Outro (competências sociais, autonomia emocional) e 3ª série – Visão Sistêmica (gestão dos relacionamentos, tomada de decisão responsável e consciência de trabalho em grupo).

O Projeto de Vida intenta oportunizar reflexão sobre o que os estudantes querem ser e como ser o que querem, planejando o futuro e colocando o plano em prática no presente, ou seja, possibilita-lhes traçar, em sua trajetória escolar, aquilo que desejam construir ao longo de sua vida, seja nos estudos ou no mundo do trabalho.

No currículo paraibano o trabalho “Projeto de Vida” articula-se com os quatro pilares da educação e com o desenvolvimento das competências socioemocionais que estão inseridas como suporte para a gestão das emoções, das relações sociais e da tomada de decisões na vida e no campo do trabalho, considerando a sua interferência objetiva nos projetos de vida dos estudantes. Os principais autores que são mencionados na proposta do Projeto de Vida no currículo paraibano são José Moran, Peter Senge, Daniel Goleman e William Damon.

O Estado da Paraíba ressalta a relevância de que o trabalho com projetos de vida permeie o currículo numa abordagem transversal, fomentando-se uma cultura escolar e visão pedagógica da escola que esteja em torno do Projeto de Vida.

O currículo deste Estado aponta que a competência “Trabalho e Projeto de Vida” é uma das dez competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes da Educação Básica, conforme definido na BNCC. No que tange as orientações metodológicas para o trabalho com Projeto de Vida no Estado da Paraíba, elas ocorrem por meio da aplicação de cadernos oficiais com aulas estruturadas escritas em parceria com o ICE (PARAÍBA, 2022).

Em relação às possibilidades metodológicas da unidade curricular, o currículo paraibano sugere atividades, com uso de recursos audiovisuais, como rodas de conversas, palestras, oficinas temáticas, relatos de experiências e seminários, com o intuito de promover reflexões e diálogos.

O currículo aponta que inexiste ainda uma formação específica para a docência de Projeto de Vida, assim sendo, o professor de qualquer componente curricular poderá ministrar essas aulas, desde que apresentem competências e habilidades para tal finalidade: abertura ao diálogo e à escuta atenta em um processo formativo contínuo e incentivador à participação dos estudantes.

No currículo do Estado da Paraíba a expressão “Projeto de Vida” é mencionada 254 vezes e “projetos de vida”, 86 vezes, totalizando 340 referências. A respeito da distribuição da carga-horária nos três anos que compõem a etapa, na Paraíba, a unidade curricular “Projeto de Vida” é de 80 horas-aula de 50 minutos na 1ª, 2ª e 3ª série, totalizando 240 horas-aula ou 200 horas (PARAÍBA, 2022).

Paraná (PR)

No Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (PARANÁ, 2021), instituído pela Deliberação nº 04/2021 - CEE/PR, o Projeto de Vida é um componente curricular obrigatório e central, de natureza interdisciplinar, que se integra e articula com o itinerário formativo do estudante. O Paraná destaca que o Projeto de Vida funciona como um dos eixos fundamentais da educação escolar, considerando que o desenvolvimento deste componente é fundamental tanto para a formação geral básica como para a parte diversificada, e seus reflexos podem ser percebidos tanto na vida pessoal dos estudantes quanto na vida em sociedade.

O currículo paranaense destaca que o Projeto de Vida permitirá que o estudante faça a apuração do seu percurso, enquanto protagonista de sua formação, refletindo sobre as suas intenções e potencialidades que se desencadeiam no planejamento da sua trajetória educacional e sua inserção no mundo do trabalho. Esse componente curricular também deve

propiciar, ao estudante, as condições para que este planeje, experimente e vivencie o seu projeto de vida no decorrer do ensino médio.

O currículo do Estado do Paraná aponta para a necessidade de as instituições inserirem, dentro de suas possibilidades, o trabalho com projetos de vida em suas propostas pedagógicas curriculares no 9º ano do Ensino Fundamental, a fim de que os estudantes ao se matricularem na 1ª série do Ensino Médio já conheçam a importância da construção dos projetos de vida.

O Paraná destaca que, considerando que o Projeto de Vida é um dos pilares fundamentais da reformulação do Ensino Médio, é necessário o desencadeamento de um processo formativo docente específico, contemplando e valorizando a capacidade de escuta e motivação aos estudantes a refletirem sobre suas vidas e identificarem suas potencialidades e possibilidades, condições fundamentais para o planejamento da trajetória educacional e profissional, de forma consciente e autônoma.

No desenvolvimento pedagógico do Projeto de Vida são realizadas referências aos quatro pilares da educação e às competências socioemocionais. Os principais autores que são mencionados na proposta do Projeto de Vida no currículo paranaense são Hanna Cebel Danza, William Damon, Antônio Carlos Gomes da Costa, Wivian Weller e Juarez Dayrell.

No texto curricular é apresentado quadro organizador do componente curricular Projeto de Vida, estabelecendo relações entre as habilidades dos eixos estruturantes, com as habilidades específicas das áreas de conhecimento e os objetivos de aprendizagem com o desenvolvimento das seguintes unidades: identidade e diferença; valores; responsabilidade, ética e cidadania; aprendendo a ser e a conviver; juventude, sonhos e planejamento; o jovem na sociedade contemporânea; os componentes do projeto de vida; qualificação do projeto de vida; avaliação do projeto de vida. O currículo recomenda a utilização de grupos de diálogos, mas também apresenta sugestões de encaminhamentos metodológicos específicos para cada unidade do Projeto de Vida.

O currículo do Paraná destaca que a competência “Trabalho e Projeto de Vida” é uma das dez competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes da Educação Básica, conforme definido na BNCC.

O projeto de vida também aparece no eixo estruturante “empreendedorismo” no documento curricular paranaense, que tem como ênfase expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida.

No currículo do Estado do Paraná a expressão “Projeto de Vida” é mencionada 188 vezes e “projetos de vida”, 86 vezes, totalizando 274 referências. A respeito da distribuição da carga-horária nos três anos que compõem a etapa, no Paraná, a unidade curricular “Projeto de Vida” é de 80 horas-aula de 50 minutos na 1ª série e de 40 horas-aula na 2ª e 3ª séries, totalizando 160 horas-aula ou 133 horas e 20 minutos (PARANÁ, 2022).

Pernambuco (PE)

No Currículo de Pernambuco – Ensino Médio (PERNAMBUCO, 2021), aprovado pelo Parecer nº 007/2021 - CEE/PE, o Projeto de Vida constitui-se em uma unidade curricular obrigatória do itinerário formativo, que tem por finalidade despertar nos estudantes a reflexão sobre o seu projeto de vida, considerando elementos relativos ao autoconhecimento, ao conhecimento do outro e à função que todos têm na sociedade, em conjunto com o estímulo para que reflitam sobre seu futuro e as decisões que precisam tomar para a realização de seu projeto de vida em construção.

O currículo pernambucano apresenta unidades temáticas para a estruturação da organização do componente Projeto de Vida: autoconhecimento e diversidade; vínculo social e historicidade; e, trabalho. Para cada unidade temática são destacados objetivos específicos a serem alcançados no trabalho pedagógico.

Este currículo ainda destaca que a competência “Trabalho e Projeto de Vida” é uma das dez competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes da Educação Básica, conforme definido na BNCC. Ademais, alguns aspectos que estão presentes na BNCC também são destacados pelo currículo pernambucano ao se referir sobre o trabalho com projetos de vida: autoconhecimento, protagonismo, resiliência e acolhimento das diversidades.

O projeto de vida também aparece no eixo estruturante “empreendedorismo” no documento curricular de Pernambuco, que enfatiza a expansão da capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida. Desde 2012 a unidade curricular “Projeto de Vida” está presente no currículo das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e Semi-Integral. A partir de 2018, no processo de implementação no novo Ensino Médio, na pilotagem, a nomenclatura da unidade curricular era Projeto de Vida e Empreendedorismo, mas, na matriz do currículo aprovado, tornou-se apenas Projeto de Vida, considerando que o Pernambuco entendeu que Empreendedorismo já era um eixo estruturante dos itinerários formativos.

No currículo do Estado de Pernambuco a expressão “Projeto de Vida” é mencionada 107 vezes e “projetos de vida”, 28 vezes, totalizando 135 referências. A respeito da distribuição da carga-horária nos três anos que compõem a etapa, em Pernambuco, a unidade curricular “Projeto de Vida” é de 80 horas-aula de 50 minutos na 1ª, 2ª e 3ª série, totalizando 240 horas-aula ou 200 horas (PERNAMBUCO, 2022).

Piauí (PI)

No Currículo do Piauí - Novo Ensino Médio (PIAUI, 2021a; 2021b; 2021c), aprovado pelo Parecer nº 048/2021 - CEE/PI, o Projeto de Vida é um componente curricular do itinerário formativo que tem como objetivo conduzir o estudante à reflexão sobre suas ações e reações em meio a acontecimentos previstos e imprevistos, bem como proceder de forma eficaz para a conquista de seus objetivos, de forma a serem significativos para si e para o meio social.

O Estado do Piauí indica que é no Ensino Médio que se consolida o projeto de vida iniciado no Ensino Fundamental. A estrutura de operacionalização do Projeto de Vida no Ensino Médio piauiense é constituída pelos seguintes temas: Eu no mundo - autoconhecimento (identidade; autoconhecimento; autoconfiança; autoconceito); Eu, cidadão - expansão e exploração (interações sociais, comunitárias, familiares; projetos coletivos; direitos e deveres); Eu, profissional - Planejamento (“mundo do trabalho”; redes profissionais; continuidade dos estudos). No currículo cada tema possui a definição das habilidades, dos objetos do conhecimento, os objetivos de aprendizagem, as atitudes, os valores e as estratégias pedagógicas.

O Projeto de Vida no currículo piauiense é orientado para ser permeado por vivências que oportunizem aos estudantes desenvolverem competências como autoconfiança, determinação e resiliência, dentre outros. É ressaltada a relevância do componente curricular Projeto de Vida para a orientação dos estudantes, possibilitando que estes reflitam e tomem decisões mais balizadas em relação às suas escolhas na trajetória escolar. O currículo do Piauí também assevera que é relevante envolver as famílias dos estudantes neste processo, garantindo que estas conheçam e compreendam a proposta dos itinerários formativos e possam apoiá-los em suas escolhas.

É ressaltado no documento curricular que inexitem fórmulas para o desenvolvimento do Projeto de Vida enquanto componente curricular, existem diretrizes e orientações, cujo detalhamento se dará no processo de formação para implementação do currículo.

O currículo destaca que a unidade curricular “Projeto de Vida” pode ser ministrada por docentes de qualquer área do conhecimento, preferencialmente, efetivos, desde que tenham disponibilidade de carga horária e atendam ao perfil desejado: boa capacidade para se comunicar e articular-se com os estudantes; postura acolhedora e solidária; confiabilidade; proatividade; postura ética; capacidade de planejamento e organização; empatia, habilidade de escuta e resiliência. O texto curricular piauiense sugere que o professor de Filosofia deve ser considerado prioridade para a condução do componente curricular “Projeto de Vida”.

O currículo piauiense destaca que o Projeto de Vida, pela essência e dimensão, tem caráter transversal no desenvolvimento das competências e habilidades de todas as áreas do conhecimento, assim como dos componentes curriculares que as integram, o que pressupõe envolvimento e ação intencional contínua e articulada de todos os agentes da comunidade escolar para que seja compreendido como ponto central na construção do protagonismo estudantil. O currículo do Piauí aponta que o Projeto de Vida perpassa por todas as competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes da Educação Básica, mas tem um foco específico na 6ª competência, “Trabalho e Projeto de Vida”, conforme definido na BNCC.

O projeto de vida também emerge no eixo estruturante “empreendedorismo” no documento curricular do Piauí, que enfatiza a expansão da capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida. O foco pedagógico desse eixo é que os aprofundamentos, a atualização e a ampliação de conhecimentos anteriores culminem na criação de um empreendimento acadêmico, pessoal, profissional e/ou cidadão que integre as experiências e os aprendizados vivenciados nos outros eixos fortalecendo e direcionando, de forma consciente, a construção do projeto de vida dos estudantes.

No currículo do Estado do Piauí a expressão “Projeto de Vida” é mencionada 330 vezes e “projetos de vida”, 32 vezes, totalizando 362 referências. A respeito da distribuição da carga-horária nos três anos que compõem a etapa, no Piauí, a unidade curricular “Projeto de Vida” é de 80 horas 1ª série e de 40 horas na 2ª e 3ª séries, totalizando 160 horas (PIAÚÍ, 2022).

Rio de Janeiro (RJ)

No Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro – Ensino Médio (RIO DE JANEIRO, 2021), instituído pela Deliberação nº 394/2021 - CEE/RJ, o Projeto de Vida é um componente curricular do Núcleo Integrador do itinerário formativo que possibilita

o preparo do estudante para a assertividade nas suas escolhas e tomadas de decisões, rumo ao autoconhecimento e criticidade, bem como oportuniza o fortalecimento da relação dialógica entre professor e estudante proporcionando um processo avaliativo efetivo, visando o alcance dos objetivos educacionais e a melhoria dos resultados.

O objetivo do Projeto de Vida é proporcionar ao estudante ferramentas de autoconhecimento, identificação de potencialidades, interesses, paixões e pontos a serem melhorados, juntamente com a capacidade de estabelecer estratégias para o alcance dos objetivos profissionais, sociais e emocionais.

No Rio de Janeiro, o Projeto de Vida é a centralidade da proposta do Novo Ensino Médio e constitui-se na conexão sobre “o que se é” e o “quem se quer ser”. Trata-se da possibilidade de romper com a missão de educar os estudantes para a vida e para o mundo do trabalho com a oferta de uma proposta formativa que enfoque a potência de cada indivíduo, que possui autonomia para perceber e desenvolver seus próprios atributos.

Embora seja trabalhado como componente curricular, no Rio de Janeiro, destaca-se a importância de que essa temática seja desenvolvida também de forma transversal em cada uma das demais disciplinas.

A Deliberação nº 394/2021 - CEE/RJ destaca que um dos princípios específicos do Ensino Médio fluminense é a construção do projeto de vida como estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar e profissional do estudante, seu papel enquanto sujeito histórico e social e a ampliação de sua consciência crítica. Outra menção ao Projeto de Vida é realizada ao se assinalar que os estudos e práticas de Ensino Religioso podem estar integrados ao projeto de vida.

No currículo do Rio de Janeiro, o Projeto de Vida também é mencionado no eixo estruturante “empreendedorismo”, ao sinalizar que a criação de empreendimentos pessoais ou produtivos articulados ao projeto de vida é fundamental para que ocorra a construção de novos conhecimentos.

No currículo do Estado do Rio de Janeiro a expressão “Projeto de Vida” é mencionada 5 vezes e “projetos de vida”, 2 vezes, totalizando 7 referências. A respeito da distribuição da carga-horária nos três anos que compõem a etapa, no Rio de Janeiro, a unidade curricular “Projeto de Vida” é de 80 horas-aula de 50 minutos na 1ª, 2ª e 3ª série, totalizando 240 horas-aula ou 200 horas (RIO DE JANEIRO, 2022).

Rio Grande do Norte (RN)

No Referencial Curricular do Novo Ensino Médio Potiguar (RIO GRANDE DO NORTE, 2021), aprovado pelo Parecer nº 02/2021 - CEE/RN, o Projeto de Vida constitui-se em um componente curricular ofertado como espaço de autoconhecimento de planejamento da trajetória de aprendizado do estudante, que promove o protagonismo e compreende três dimensões: autoconhecimento, social e mundo do trabalho.

Trata-se de uma oportunidade para que o estudante reflita e conduza melhor a sua trajetória formativa, articulando a formação básica e parte flexível, atendendo as suas expectativas históricas, sociais e pessoais, rompendo-se com a ideia da construção de um projeto de caráter meramente profissional.

O Projeto de Vida organiza-se em três unidades temáticas, abordadas em cada série do Ensino Médio: 1ª Série - Autoconhecimento (Eu, sujeito singular: quem sou eu? Quais os meus interesses? Quais rumos traçar para a minha vida?); 2ª Série - Eu, sujeito coletivo (como eu me relaciono e inter-relaciono na família, na escola e na comunidade?); e, 3ª Série - Mundo do trabalho (empreendimentos pessoal, acadêmico, comunitário e profissional considerando as relações de trabalho nos meios produtivos).

No tocante ao trabalho com Projeto de Vida, o currículo do Rio Grande do Norte, orienta que se parta dos Temas Transversais Contemporâneos e os temas emergentes do contexto que trarão contribuições para os projetos individuais e coletivos. Por meio desse trabalho, o estudante poderá adquirir habilidades que o levem à compreensão de si mesmo, do outro e do contexto social em que está inserido, respeitando as diferenças e atuando como agente crítico e transformador de sua realidade pessoal, social e profissional.

O Rio Grande do Norte destaca que o Projeto de Vida é uma diretriz prioritária e deve articular-se com os componentes da formação básica, considerando o seu caráter integrador. Além de ser apresentado como componente curricular, o Projeto de Vida no Rio Grande do Norte também se constitui em uma prática pedagógica transversal que exerce a função articuladora entre a escola e o seu entorno, proporcionando aos estudantes suporte para a realização de escolhas durante a sua trajetória formativa, em conformidade com seus projetos pessoais e coletivos.

O currículo potiguar aponta que a competência “Trabalho e Projeto de Vida” é uma das doze competências gerais (dez definidas pela BNCC somadas a duas adicionadas pelo Estado) a serem desenvolvidas pelos estudantes da Educação Básica. A principal autora que é mencionada na proposta do Projeto de Vida no currículo potiguar é Wivian Weller.

No currículo do Estado do Rio Grande do Norte a expressão “Projeto de Vida” é mencionada 48 vezes e “projetos de vida”, 13 vezes, totalizando 61 referências. A respeito da distribuição da carga-horária nos três anos que compõem a etapa, no Rio Grande do Norte, a unidade curricular “Projeto de Vida” é de 80 horas-aula de 50 minutos na 1ª série e de 40 horas-aula na 2ª e 3ª séries, totalizando 160 horas-aula ou 133 horas e 20 minutos (RIO GRANDE DO NORTE, 2022).

Rio Grande do Sul (RS)

No Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (RIO GRANDE DO SUL, 2021), instituído pela Resolução nº 361/2021 - CEE/RS, o Projeto de Vida constitui-se em um componente curricular obrigatório, a fim de que os estudantes desenvolvam habilidades como cooperação, compreensão, argumentação de suas ideias, domínio das tecnologias, respeito e análise do mundo. Sob a orientação docente, os estudantes devem vivenciar a experiência de projetar seu futuro, considerando suas dúvidas, angústias, perspectivas e contextos.

O Projeto de Vida é uma possibilidade educativa que proporciona e desenvolve a capacidade dos estudantes de aprendizagem e de reconhecimento de suas compreensões e anseios de suas potencialidades, direitos e deveres, articulados com as formas de participação e intervenção. Por meio desse trabalho, os estudantes podem experimentar, de forma mediada, planejada e contextualizada, as interações com o outro, com o mundo e compreender a diversidade, as oportunidades de crescimento e constituir condições de escolhas que possam ser sustentadas.

As atividades desenvolvidas no Projeto de Vida contribuem para que os estudantes encontrem sentido naquilo que aprendem dentro e fora do contexto escolar. Assim sendo, essa temática, na perspectiva gaúcha, deve dedicar-se ao desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas e socioemocionais.

O trabalho pedagógico com Projeto de Vida, no Rio Grande do Sul, é abordado em três diferentes dimensões: pessoal, social e profissional. No Estado são sugeridas as temáticas e competências: inteligência emocional, autoconhecimento, autocuidado, autoestima, autoconfiança e autoeficácia; aspirações, planejamento, organização e tomada de decisões em nível pessoal, acadêmico e social; aptidões, competências e habilidades pessoais, mundo do trabalho e empreendedorismo; empatia, colaboração, relações dialógicas, responsabilidade, resiliência, cidadania, solidariedade e espírito de equipe; educação financeira, sustentabilidade, consumo responsável e consciente; relações midiáticas e cultura digital;

métodos de estudos, aprendizado e expressão intelecto-científica; e, elaboração e gestão de projetos pessoais e profissionais.

No Rio Grande do Sul, o texto curricular aponta que o Ensino Religioso guarda significativa relação com o Projeto de Vida dos estudantes, permitindo-lhes amplitude e profundidade de relações consigo mesmos, com os outros, com a natureza e com o transcendente, o que pode ser denominado espiritualidade.

O currículo gaúcho destaca que a competência “Trabalho e Projeto de Vida” é uma das dez competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes da Educação Básica, conforme estabelecido pela BNCC. O texto curricular destaca que o Projeto de Vida viabiliza um amplo diálogo e estabelece relação com todas as áreas do conhecimento, constituindo-se em uma premissa básica para o desenvolvimento integral dos estudantes.

O Projeto de Vida também é mencionado no eixo estruturante “empreendedorismo”, que estimula os estudantes a desenvolverem projetos pessoais e produtivos, alinhados ao seu projeto de vida, para fortalecimento da autonomia e do protagonismo.

No Rio Grande do Sul, a Secretaria de Estado da Educação por meio de parceria com o Instituto Iungo, ofereceu formação em projetos de vida, como parte do Programa Nosso Ensino Médio, uma plataforma de formação de professores realizada pelo Instituto Iungo, Instituto Reúna e Itaú Educação e Trabalho, a formação continuada direcionada aos professores e gestores da rede estadual de ensino, teve oferta bimestral e carga horária de 6 horas.

No currículo do Estado do Rio Grande do Sul a expressão “Projeto de Vida” é mencionada 92 vezes e “projetos de vida”, 20 vezes, totalizando 112 referências. A respeito da distribuição da carga-horária nos três anos que compõem a etapa, no Rio Grande do Sul, a unidade curricular “Projeto de Vida” é de 80 horas-aula de 50 minutos na 1ª, 2ª e 3ª série, totalizando 240 horas-aula ou 200 horas (RIO GRANDE DO SUL, 2022).

Rondônia (RO)

No Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia (RONDÔNIA, 2022a), aprovado pela Resolução nº 1.321/2022 - CEE/RO, o trabalho para a construção de projetos de vida dos jovens, ocorre por meio dos componentes curriculares Projeto de Vida e Pós-Médio. O currículo rondoniense destaca que no 1º ano, o objetivo do Projeto de Vida é trabalhar com os estudantes o autoconhecimento a fim de possibilitar que façam escolhas mais assertivas em relação às disciplinas eletivas e, especialmente, aos aprofundamentos a serem ofertados no ano seguinte. No 2º ano, o enfoque é a ampliação do repertório de possibilidades

para diversificar as opções e expandir os horizontes dos estudantes sobre suas escolhas, durante e após a Educação Básica. O 3º ano focaliza na orientação dos estudantes para o planejamento de ações presentes e futuras, por meio da definição de metas para a vida pessoal, cidadã e profissional.

O Projeto de Vida, em Rondônia, oferece suporte ao estudante em suas reflexões e construções referentes a quem ele sabe que é e quem gostaria de vir a ser. Trata-se de um ato educativo com intencionalidade e práticas de orientação aos estudantes no desempenho de sua função perante a sociedade, oportunizando espaços de aprendizagem para a compreensão da inter-relação entre as dimensões pessoal, social/cidadã e profissional. O Projeto de Vida é orientado para ser permeado por vivências que oportunizem aos estudantes desenvolverem competências como autoconfiança, determinação e resiliência, dentre outros. Na perspectiva rondoniense, projetar a vida é uma forma de dar sentido à própria existência e ser capaz de gerir a si mesmo.

O Projeto de Vida é uma unidade curricular obrigatória para o estudante destinado a desenvolver o protagonismo e a autonomia em sua aprendizagem através de ações e reflexões voltadas para a promoção do autoconhecimento, valorização dos seus interesses e suas potencialidades para pensar e colocar em ação a projeção e construção do seu projeto. Já o componente curricular Pós-Médio focaliza trabalhar diversas perspectivas relativas ao mundo do trabalho e as múltiplas oportunidades de atuação produtiva na sociedade, tendo em vista o Projeto de Vida do estudante.

O desenvolvimento do componente curricular “Projeto de Vida” encontra-se alicerçado em bases éticas e sociais, que articulam as conquistas da vida pessoal e coletiva, de modo que todos possam se apropriar do seu espaço de forma justa na sociedade contemporânea. O Estado de Rondônia sugere atividades que propiciem o desenvolvimento do protagonismo estudantil, como por exemplo: palestras, excursões, debates, exposições culturais, campanhas de solidariedade, campeonatos e torneios esportivos, gincanas, fóruns, conselho de liderança, grêmios estudantis, entre outros.

O currículo rondoniense orienta que o planejamento pedagógico do Projeto de Vida contemple as competências gerais da BNCC, competências socioemocionais e habilidades específicas dos itinerários formativos conforme a organização curricular. O componente curricular Projeto de Vida é organizado em três temáticas a cada ano: 1º ano – Identidade e Autoconhecimento; 2º ano – Valores e Responsabilidade Social; e, 3º ano – Sonhos, Planejamento e Realizações. No currículo são apresentadas para cada ano, a articulação de cada temática com as competências gerais da BNCC, com as dimensões pessoal, social/cidadã

e profissional, com as habilidades dos eixos estruturantes, com as habilidades dos itinerários das áreas de conhecimento, com os objetivos de aprendizagem e com as competências socioemocionais.

No currículo em tela também são apresentadas orientações didático-metodológicas, com sugestões de atividades a serem desenvolvidas com os estudantes em cada ano. São apresentadas técnicas e metodologias a serem empregadas em propostas didáticas do componente curricular: exercícios autobiográficos, exercícios de autorregulação, exercícios de autoestima, compreensão crítica da realidade, *role model*, *role playing*, resolução de conflitos, clarificação de valores, discussão de dilemas morais, aprendizagem baseada em problemas e por projetos, pesquisa de campo, debates e roda de conversa.

Ademais, o texto curricular de Rondônia também disserta sobre a avaliação em Projeto de Vida, que deve ter caráter processual e contínuo, e que não deve ter como foco identificar se os estudantes formalizaram ou não um projeto de vida, mas se os estudantes desenvolveram as habilidades necessárias para a construção do projeto de vida. Os principais instrumentos que devem ser utilizados são: autoavaliação, registros do professor e avaliação de satisfação das aulas.

Em Rondônia, admite-se que docentes licenciados em qualquer área do conhecimento possam atuar como professores do componente curricular “Projeto de Vida”, considerando para a escolha o perfil: acolhedor, tendo facilidade em estabelecer vínculos com os estudantes e estar disponível para ouvi-los e compreendê-los; atento à própria conduta ética e profissional; instigar a curiosidade e valorizar os estudantes a fim de que eles se mobilizem para compreender o mundo a sua volta e adquirir um repertório de conhecimentos gerais e culturais que possa ser utilizado a favor da construção de seus projetos de vida.

No desenvolvimento pedagógico do Projeto de Vida são realizadas referências aos quatro pilares da educação, ao protagonismo estudantil e às competências socioemocionais. Os principais autores que são mencionados na proposta do Projeto de Vida no currículo rondoniense são Antônio Carlos Gomes da Costa, Hanna Cebel Danza e Nilson José Machado.

Também se orienta que o Projeto de Vida seja trabalhado, simultaneamente, de forma transversal ao cotidiano da escola, com a finalidade de desenvolver o protagonismo e a autonomia dos estudantes em sua aprendizagem por meio de ações e reflexões voltadas para a promoção do autoconhecimento, valorização dos interesses e potencialidades dos mesmos no ensino médio, de modo que os levem a pensar e colocar em prática a projeção e a construção do seu projeto de vida.

Rondônia apresenta “Trabalho e Projeto de Vida” como uma competência geral da Educação Básica que se inter-relaciona e se desdobra no tratamento didático proposto para a etapa educacional, conforme previsto pela BNCC.

O projeto de vida também aparece no eixo estruturante “empreendedorismo” no documento curricular rondoniense, que tem como proposta educativa expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida.

No currículo do Estado de Rondônia a expressão “Projeto de Vida” é mencionada 408 vezes e “projetos de vida”, 45 vezes, totalizando 453 referências. A respeito da distribuição da carga-horária nos três anos que compõem a etapa, em Rondônia, a unidade curricular “Projeto de Vida” é de 80 horas-aula de 48 minutos na 1ª, 2ª e 3ª séries e o componente curricular Pós-Médio, na 3ª série, possui carga de 40 horas-aula, totalizando 280 horas-aula ou 224 horas (RONDÔNIA, 2022b).

Roraima (RR)

No Documento Curricular de Roraima para etapa Ensino Médio (RORAIMA, 2021), aprovado pelo Parecer nº 39/2021 - CEE/RR, o Projeto de Vida consiste em uma unidade curricular do itinerário formativo, que tem por finalidade despertar nos estudantes a reflexão sobre o seu projeto de vida, considerando elementos relativos ao autoconhecimento, ao conhecimento do outro e à função que todos têm na sociedade, em conjunto com o estímulo para que reflitam sobre seu futuro e as decisões que precisam tomar para a realização de seu projeto de vida em construção.

A recomendação curricular é que na 1ª série, o enfoque seja o autoconhecimento, de modo a possibilitar que o estudante faça escolhas mais assertivas em relação às disciplinas eletivas e, especialmente, aos aprofundamentos. Na 2ª série, foca-se na ampliação do repertório de possibilidades para diversificar as opções e expandir os horizontes dos estudantes. A 3ª série enfatiza a orientação dos estudantes para o planejamento de ações presentes e futuras, por meio da definição de metas para a vida pessoal, cidadã e profissional.

O Estado de Roraima é enfático ao sinalizar que o componente curricular Projeto de Vida deve ser conduzido por professores com perfil e formação adequados, que se trata de uma abordagem pedagógica, e a proposta não se confunde com o oferecimento de apoio psicológico ou determinação das escolhas dos estudantes. O Projeto de Vida é a promoção de um processo educativo que tem a capacidade de desenvolver nos estudantes o pensar sobre si,

definir os próprios objetivos, planejar seus passos e tomar decisões com autonomia e responsabilidade.

O texto curricular roraimense recomenda que as práticas pedagógicas desenvolvidas no componente curricular “Projeto de Vida” devem ser reflexivas e interativas, com vistas ao favorecimento de processos de sensibilização, conscientização e construção individual e coletiva. São sugeridas algumas possibilidades: criação de linha do tempo, biografia e árvore dos sonhos dos estudantes, momentos de reflexão, rodas de conversa, trocas de experiência, atividades artísticas, dinâmicas de grupo, discussão de temas contemporâneos, visitas a instituições de Ensino Superior, empresas e organizações sociais, entrevistas com pessoas capazes de compartilhar diferentes estilos de vida, profissões e ações cidadãs, oficinas de planejamento, elaboração de projetos, portfólios e currículo profissional.

As atividades de Projeto de Vida envolvem momentos de tutoria ou mentoria, nos quais os estudantes dialogam com professores, não para direcionar suas escolhas, mas para orientá-los a partir da própria tomada de consciência. Nelas os docentes orientam e acompanham de forma mais individualizada a tomada de decisões dos estudantes.

Roraima também apresenta sugestões quanto ao ambiente pedagógico em que as atividades de Projeto de Vida se desenvolvem. O Estado recomenda que elas aconteçam em ambiente distinto da sala de aula tradicional para demarcar o caráter diferenciado do processo, criar um clima mais acolhedor e participativo para o seu desenvolvimento. Alguns exemplos de elementos que podem favorecer são uso das cadeiras em círculo ou em pequenos grupos, esteiras, almofadas e *puffs*, ilustrações e cores vívidas nas paredes, além da diversificação de espaços internos e externos à escola.

O currículo roraimense destaca que o Projeto de Vida deve ser um tema transversal ao cotidiano escolar, demandando o envolvimento e a ação intencional, permanente e articulada de todos da comunidade escolar. Tendo em vista a importância e a complexidade do tema, devem ser assegurados tempo, espaço, planejamento e professores com formação adequada para conduzir o processo. O texto curricular ressalta que o trabalho com projetos de vida precisa contar com o apoio dos coordenadores pedagógicos e ser foco de discussão nos horários de planejamento coletivo e no Conselho de Classe.

Um dos princípios orientadores do Ensino Médio Roraimense é o Projeto de Vida que, consiste na orientação dos jovens, a buscarem o autoconhecimento, para estabelecerem planos e estratégias direcionadas a seus objetivos de vida.

O currículo roraimense destaca que a competência “Trabalho e Projeto de Vida” é uma das dez competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes da Educação Básica,

conforme definido pela BNCC. O Estado de Roraima destaca a relevância de se assegurar condições e espaços para a orientação dos projetos de vida dos estudantes, esperando que essa orientação esteja presente desde os anos finais do Ensino Fundamental, para que seja aprofundada e consolidada no decorrer do Ensino Médio.

O Projeto de Vida também aparece no eixo estruturante “empreendedorismo” no documento curricular de Roraima, que enfatiza a expansão da capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida.

No currículo do Estado de Roraima a expressão “Projeto de Vida” é mencionada 89 vezes e “projetos de vida”, 13 vezes, totalizando 102 referências. A respeito da distribuição da carga-horária nos três anos que compõem a etapa, em Roraima, a unidade curricular “Projeto de Vida” é de 80 horas 1ª e 2ª séries e de 40 horas na 3ª série, totalizando 200 horas (RORAIMA, 2022). De acordo com o currículo, a ênfase ocorre nos primeiros anos da formação para fortalecer a tomada de decisão dos estudantes.

Santa Catarina (SC)

No Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2021), instituído pela Resolução nº 004/2021 - CEE/SC, o Projeto de Vida é um componente curricular obrigatório, dentro do itinerário formativo, que tem por objetivo desenvolver nos estudantes as competências socioemocionais, a compreensão de si mesmos e de seu papel no mundo social. O Projeto de Vida também serve para oferecer suporte aos estudantes no processo de escolhas dos itinerários formativos.

O Projeto de Vida, na perspectiva catarinense, é uma proposta pedagógica e afasta-se de qualquer tipo de abordagem psicoterapêutica, ainda que a dimensão emocional e a psicológica estejam presentes neste trabalho. A principal autora que é mencionada na proposta do Projeto de Vida no currículo catarinense é Hanna Cebel Danza.

Em relação às orientações metodológicas, o currículo catarinense recomenda o uso de metodologias ativas para conferirem a centralidade do processo de aprendizagem ao estudante, partindo do pressuposto do aprender fazendo e do aprender a aprender e como sugestões de práticas e ferramentas pedagógicas para as aulas de Projeto de Vida: aprendizagem baseada em problemas e por projetos, aprendizagem por investigação, debates, dilemas, estudos de caso, exercícios de atenção plena (*mindfulness*), exercícios de clarificação de valores, jogo de modelos (*role-model*), jogo de papéis (*role-playing*), mapa mental,

narrativa de vida, painel integrado, práticas de autorregulação, resolução de conflitos, rodas de conversa, rotação por estações e tempestade de ideias (*brainstorming*).

O currículo do Estado de Santa Catarina indica que o trabalho pedagógico com o componente curricular Projeto de Vida pode ser desenvolvido por todos os professores, habilitados em qualquer área de conhecimento, entretanto, salienta a relevância dos docentes terem um perfil resiliente, flexível, empático e aberto ao diálogo.

O trabalho pedagógico no componente curricular “Projeto de Vida”, no currículo catarinense, está fortemente atrelado às dez competências gerais da BNCC, correlacionando-as com as competências socioemocionais. Na matriz curricular para o componente curricular Projeto de Vida são apresentadas de forma que cada uma das competências gerais se articula ao projeto de vida, as habilidades e os objetos de conhecimento.

O currículo catarinense também apresenta uma sugestão de unidades temáticas por cada dimensão: pessoal (investigação sobre minha história e as histórias que me compõem; ser jovem na contemporaneidade; minhas escolhas: escola, estudos e futuro; diversidade: modos de viver a vida e projetos pessoais e projetos societários: cruzamentos possíveis), Cidadã (conhecendo minha comunidade local, seu potencial econômico e social; apoios sociais: relações competitivas e cooperativas; problemas sociais e ambientais; a sociedade retratada em diversos contextos históricos; projetos de vida e transformação social); e, Profissional (os desafios da escolha profissional; mundo do trabalho: quais as possibilidades, carreiras profissionais; o profissional do futuro e preparação para o mercado de trabalho).

O apoio para a construção e viabilização do projeto de vida no Ensino Médio é a tradução do protagonismo e autoria estimulados no Ensino Fundamental, consistindo-se em um eixo central em torno do qual a escola pode organizar as suas práticas.

O projeto de vida também aparece no eixo estruturante “empreendedorismo” no documento curricular catarinense, que enfatiza a expansão da capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida. Destaca-se que o Instituto Iungo, atuou como parceiro propositivo e responsivo na qualificação dos roteiros pedagógicos para os componentes curriculares do Estado de Santa Catarina.

No currículo do Estado de Santa Catarina a expressão “Projeto de Vida” é mencionada 228 vezes e “projetos de vida”, 75 vezes, totalizando 303 referências. A respeito da distribuição da carga-horária nos três anos que compõem a etapa, em Santa Catarina, a unidade curricular “Projeto de Vida” é de 64 horas na 1ª, 2ª e 3ª série, além de haver a

previsão, em cada um dos seis semestres, de 4 horas de Projeto de Culminância em Projeto de Vida, totalizando 216 horas (SANTA CATARINA, 2022).

São Paulo (SP)

No Currículo Paulista Etapa Ensino Médio (SÃO PAULO, 2020), instituído pela Deliberação nº 186/2020 - CEE/SP, o Projeto de Vida é um componente curricular específico do itinerário formativo, que tem como função a orientação de estudantes em seu processo educativo, contribuindo para que se reconheçam em suas identidades, singularidades e potencialidades e como sujeitos sociais de direitos, capazes de serem gestores de sua própria aprendizagem e de seus projetos futuros.

As temáticas de cada série para o componente curricular Projeto de Vida são as seguintes: 1ª série - Quem eu sou e as escolhas que faço; 2ª série - Quem eu quero ser e as aprendizagens que necessito; e, 3ª série - Meu percurso, conquistas e novos desafios. Em São Paulo é disponibilizado o Caderno do Professor, no qual são apresentadas as orientações para o desenvolvimento das atividades de cada aula.

A opção teórico-metodológica de São Paulo para pautar o trabalho pedagógico com projetos de vida assenta-se nos quatro pilares da educação, no desenvolvimento socioemocional, na pedagogia da presença e no protagonismo.

O projeto de vida também aparece no eixo estruturante “empreendedorismo” no documento curricular de São Paulo, que enfatiza a expansão da capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida.

O apoio para a construção e viabilização do projeto de vida no Ensino Médio é a tradução do protagonismo e autoria estimulados no Ensino Fundamental, consistindo-se em um eixo central em torno do qual a escola pode organizar as suas práticas. Em São Paulo, o projeto de vida do estudante é um objetivo que percorre toda a Educação Básica, e apresenta-se ao longo de todo o currículo paulista. Portanto, é imprescindível que as etapas anteriores valorizem a escolha do estudante, estimule o protagonismo e a reflexão sobre os desafios pessoais e coletivos, mas é no Ensino Médio que há possibilidade de consolidação das bases para a viabilização desse projeto que se apresenta.

O currículo paulista destaca que embora no componente curricular Projeto de Vida as competências socioemocionais sejam trabalhadas de forma sequencial, ativa, explícita e intencional, estas devem ser irradiadas no trabalho pedagógico de toda a escola, não devendo ser desenvolvidas apenas nas aulas de Projeto de Vida.

Na perspectiva paulista, as atividades desenvolvidas com o estudante, dentro e fora do espaço escolar, devem convergir, em todas as etapas da Educação Básica, para que o desenvolvimento das competências gerais, dentre elas a competência “Trabalho e Projeto de Vida”. Neste Estado, defende-se que o conjunto de competências cognitivas e socioemocionais, amparadas nas competências gerais da Educação Básica, permitirão ao estudante continuar aprendendo nas várias dimensões da vida e realizar a visão que projeta de si para o futuro.

Assim, devem-se proporcionar condições, tempos e espaços para que o estudante, apoiado pelos professores e por toda a equipe escolar, reflita sobre seus objetivos, aprenda a planejar, definir metas, se organizar para alcançá-las, mobilizando competências cognitivas e socioemocionais com vistas ao seu desenvolvimento integral, para que o Projeto de Vida funcione como articulador do projeto pedagógico da escola.

No currículo do Estado de São Paulo a expressão “Projeto de Vida” é mencionada 84 vezes e “projetos de vida”, 9 vezes, totalizando 93 referências. A respeito da distribuição da carga-horária nos três anos que compõem a etapa, em São Paulo, a unidade curricular “Projeto de Vida” é de 80 horas-aula de 50 minutos na 1ª, 2ª e 3ª série, totalizando 240 horas-aula ou 200 horas (SÃO PAULO, 2022).

Sergipe (SE)

No Currículo do Estado de Sergipe Etapa Ensino Médio (SERGIPE, 2021), regulamentado por meio da Resolução Normativa nº 20/2021 - CEE/SE, o Projeto de Vida é uma unidade curricular do itinerário formativo com a função de orientar os estudantes em seu processo educativo, contribuindo para que se reconheçam em suas identidades, singularidades e potencialidades e constituindo-se em instrumento fundamental para a formação integral.

O Projeto de Vida no currículo sergipano é orientado para ser permeado por vivências que oportunizem aos estudantes desenvolverem competências como autoconfiança, determinação e resiliência, dentre outras. Envolve um trabalho pedagógico intencional e estruturado que tem como finalidade principal o desenvolvimento da capacidade do estudante de atribuir sentido à sua existência, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade.

A proposta do Projeto de Vida, em Sergipe, aborda os quatro pilares da educação e o desenvolvimento pedagógico da unidade curricular ocorre por meio de três dimensões: autoconhecimento; expansão e exploração; e, planejamento. Tais dimensões auxiliam os estudantes no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cidadãs.

O projeto de vida também aparece no eixo estruturante “empreendedorismo” no texto curricular de Sergipe, que focaliza a expansão da capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida.

Sergipe destaca que o Ensino Médio tem como seu eixo principal o Projeto de Vida, no qual o jovem protagonista se faz presente, representando não só desejos, mas a certeza de que seus sonhos devem ser a base para as realizações pessoais. Nesse sentido, o Estado recomenda que devam ser trabalhadas as temáticas: identidade, valores, responsabilidade social, competências para o século XXI, sonhar com o futuro, planejar o futuro, definir ações, rever o projeto, autoconhecimento, relacionamento interpessoal/social e autogestão.

O currículo sergipano destaca que a competência “Trabalho e Projeto de Vida” é uma das dez competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes da Educação Básica, conforme definido pela BNCC. A competência Trabalho e Projeto de Vida, na concepção de Sergipe, é organizada em subdimensões: determinação, esforço, autoeficácia, perseverança, autoavaliação, compreensão sobre o mundo do trabalho e preparação para o trabalho.

Destaca-se que a Secretaria de Educação de Sergipe em parceria com a Fundação Telefônica/Vivo e Instituto Paramitas realizaram ciclo formativo em Projeto de Vida. Outro parceiro que atuou em formações para professores do componente curricular “Projeto de Vida” foi o Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequena Empresa – SEBRAE, por meio da formação à distância “Projeto de Vida, Educação Empreendedora e Financeira”, com duração de 40 horas.

No currículo do Estado de Sergipe a expressão “Projeto de Vida” é mencionada 205 vezes e “projetos de vida”, 30 vezes, totalizando 235 referências. A respeito da distribuição da carga-horária nos três anos que compõem a etapa, em Sergipe, a unidade curricular “Projeto de Vida” é de 80 horas-aula de 50 minutos na 1ª, 2ª e 3ª série, totalizando 240 horas-aula ou 200 horas (SERGIPE, 2022).

Tocantins (TO)

No Documento Curricular para o Território do Tocantins - Etapa Ensino Médio (TOCANTINS, 2022), instituído pela Resolução nº 108/2022 - CEE/TO, o Projeto de Vida é uma unidade curricular que compõe o itinerário formativo e é o ponto focal enquanto estratégia de reflexão para as escolhas e definições assertivas na construção do presente e do futuro dos estudantes, devendo atender às dimensões da vida pessoal, social/cidadã e produtiva/profissional. A finalidade da unidade curricular “Projeto de Vida” é instigar e

apoiar os jovens no processo reflexivo sobre “quem ele sabe que é” e “quem ele gostaria de ser” e auxiliá-lo a planejar o caminho que precisa seguir para realizar esse encontro.

O Projeto de Vida, na perspectiva tocantinense, é uma proposta pedagógica e afasta-se de qualquer tipo de abordagem psicoterapêutica, ainda que a dimensão emocional e a psicológica estejam presentes neste trabalho. Os principais autores que são mencionados na proposta do Projeto de Vida no currículo tocantinense é William Damon, Hanna Cebel Danza e Antônio Carlos Gomes da Costa.

Em relação às orientações metodológicas, o currículo tocantinense sugere a utilização de metodologias ativas para conferirem a centralidade do processo de aprendizagem ao estudante, partindo do pressuposto do aprender fazendo e do aprender a aprender e como recomendação de práticas e ferramentas pedagógicas para as aulas de Projeto de Vida apresentam: aprendizagem baseada em problemas e por projetos, aprendizagem por investigação, debates, dilemas, estudos de caso, exercícios de atenção plena (*mindfulness*), exercícios de clarificação de valores, jogo de modelos (*role-model*), jogo de papéis (*role-playing*), mapa mental, narrativa de vida, painel integrado, práticas de autorregulação, resolução de conflitos, rodas de conversa, rotação por estações e tempestade de ideias (*brainstorming*).

A organização curricular do Projeto de Vida está disposta da seguinte maneira: 1ª série – o autoconhecimento, eu no mundo (dimensão pessoal); 2ª série – nós no mundo, no presente e no futuro (dimensão social/cidadã); e, 3ª série – o mundo de possibilidade e nós (dimensão produtiva/profissional).

O currículo deste Estado destaca que o Projeto de Vida deve apoiar os estudantes no desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. O Estado destaca que a BNCC propõe o desenvolvimento das habilidades de comunicação, criatividade, autoconhecimento, autocontrole, curiosidade, empatia e, sobretudo, de relacionamento interpessoal.

Na perspectiva tocantinense, o Projeto de Vida pode se constituir em um local privilegiado para a escuta, a reflexão, o diálogo e as percepções dos estudantes e dos professores, promovendo interação, aproximação e construção dialógica do conhecimento.

O texto curricular apresenta orientações metodológicas com sugestões de práticas e ferramentas pedagógicas para as aulas na unidade curricular “Projeto de Vida”, objetivando apoiar o professor na elaboração do seu planejamento didático.

O trabalho pedagógico com Projeto de Vida pode ser desenvolvido por todos os professores, habilitados em qualquer uma das áreas de conhecimento, mas, o currículo destaca

a importância desses docentes apresentarem perfil resiliente, flexível, empático e aberto ao diálogo.

O projeto de vida também aparece no eixo estruturante “empreendedorismo” no texto curricular de Tocantins, que visa ampliar e aprofundar a capacidade dos estudantes para unir conhecimentos de diferentes áreas com o fim de empreender projetos pessoais ou produtivos, de forma articulada na construção do percurso formativo e do projeto de vida.

O currículo tocantinense destaca que a competência “Trabalho e Projeto de Vida” é uma das dez competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes da Educação Básica, conforme definido pela BNCC. No texto curricular é recomendado que o Projeto de Vida seja trabalhado, também, de forma transversal, perpassando a Formação Geral Básica e demais unidades e componentes curriculares.

No currículo do Estado do Tocantins a expressão “Projeto de Vida” é mencionada 173 vezes e “projetos de vida”, 20 vezes, totalizando 193 referências. A respeito da distribuição da carga-horária nos três anos que compõem a etapa, a unidade a unidade curricular Projeto de Vida é de 80 horas-aula de 50 minutos na 1ª série e de 40 horas-aula na 2ª e 3ª séries, totalizando 160 horas-aula ou 133 horas e 20 minutos (TOCANTINS, 2022).

Realizada a apresentação da organização do trabalho pedagógico com Projeto de Vida proposta por cada Secretaria de Educação Estadual e do Distrito Federal, a seguir apresentam-se as principais sínteses relacionadas aos dados levantados, possibilitando a observação de pontos de convergência e divergência entre as propostas curriculares.

3.2 PRINCIPAIS EVIDÊNCIAS DAS PROPOSTAS CURRICULARES

As principais evidências das propostas curriculares dos Estados e do Distrito Federal foram analisadas considerando as seguintes categorias: distribuição da carga horária; frequência de menções; formato da inserção curricular; parcerias público-privadas; e, substrato ideológico.

Distribuição da carga horária

No quadro a seguir apresenta-se a distribuição das horas-aula (h/a) destinada ao trabalho pedagógico com projetos de vida em cada Unidade da Federação, em ordem decrescente, partindo das daquelas com a(s) unidade(s) curricular(es) que abordam a temática que dedicam maior carga horária para aquelas que dedicam menor carga horária:

Quadro 10 – Distribuição da carga horária de Projeto de Vida em cada Unidade Federativa

Unidade Federativa	h/a 1ª série	h/a 2ª série	h/a 3ª série	h/a totais	Duração h/a	Horas totais
Acre (AC)	80	80	80	240	1 hora	240
Alagoas (AL)	80	80	80	240	1 hora	240
Amapá (AP)	80	80	80	240	1 hora	240
Rondônia (RO)	80	80	120	280	48 min	224
Santa Catarina (SC)	72	72	72	216	1 hora	216
Ceará (CE)	80	80	80	240	50 min	200
Distrito Federal (DF)	80	80	80	240	50 min	200
Maranhão (MA)	96	96	48	240	50 min	200
Mato Grosso (MT)	80	40	80	200	1 hora	200
Pará (PA)	80	80	80	240	50 min	200
Paraíba (PB)	80	80	80	240	50 min	200
Pernambuco (PE)	80	80	80	240	50 min	200
Rio de Janeiro (RJ)	80	80	80	240	50 min	200
Rio Grande do Sul (RS)	80	80	80	240	50 min	200
Roraima (RR)	80	80	40	200	1 hora	200
São Paulo (SP)	80	80	80	240	50 min	200
Sergipe (SE)	80	80	80	240	50 min	200
Amazonas (AM)	64	64	64	192	1 hora	192
Piauí (PI)	80	40	40	160	1 hora	160
Espírito Santo (ES)	80	40	40	160	50 min	133h20min
Paraná (PR)	80	40	40	160	50 min	133h20min
Rio Grande do Norte (RN)	80	40	40	160	50 min	133h20min
Tocantins (TO)	80	40	40	160	50 min	133h20min
Bahia (BA)	40	40	40	120	1 hora	120
Goiás (GO)	40	40	40	120	50 min	100
Mato Grosso do Sul (MS)	40	40	40	120	50 min	100
Minas Gerais (MG)	40	40	40	120	50 min	100

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

A partir do quadro-síntese acima se depreende que:

- Os Estados do Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima e Tocantins não realizam a distribuição da carga horária de Projeto de Vida de forma equânime nas três séries do Ensino Médio;
- Acre, Alagoas e Amapá são as Unidades Federativas que possuem as maiores cargas horárias de Projeto de Vida, 240 horas-aula com duração de 1 hora. Em contraposição, Goiás, Mato Grosso do Sul e Minas Gerais são as Unidades Federativas que possuem as menores cargas horárias de Projeto de Vida, 120 horas-aula, com duração de 50 minutos, totalizando 100 horas. Destaca-se que os Estados que possuem as menores cargas horárias de Projeto de Vida têm a

carga horária inferior à metade da carga dos Estados que possuem as maiores cargas horárias.

A partir do levantamento realizado, identifica-se que mesmo que os Estados gozem de autonomia em relação à redação de seus currículos e na distribuição da carga horária de Projeto de Vida, estes foram fortemente influenciados pelas sugestões de arranjos de carga horária e recomendações da Frente Currículo e Novo Ensino Médio do CONSED: “a proposta é que seja trabalhado ao longo do Ensino Médio, com a possibilidade de uma concentração maior no 1º ano ou uma distribuição equilibrada ao longo dos três anos” (FRENTE, 2020, p. 8).

Frequência de menções

No que diz respeito à frequência de menções a “Projeto de Vida” e “Projetos de Vida” nos documentos curriculares de cada Unidade da Federação, a seguir, apresenta-se um quadro-resumo, em ordem decrescente, partindo das daquelas mencionam os termos aludidos com maior frequência para aquelas que os mencionam com menor frequência:

Quadro 11 – Frequência de menções a “Projeto de Vida” e “Projetos de Vida” nos currículos de cada Unidade Federativa

UF	Projeto de Vida	Projetos de Vida	Total
Rondônia (RO)	408	45	453
Piauí (PI)	330	32	362
Paraíba (PB)	254	86	340
Bahia (BA)	273	57	330
Santa Catarina (SC)	228	75	303
Paraná (PR)	188	86	274
Alagoas (AL)	223	31	254
Goiás (GO)	219	18	237
Sergipe (SE)	205	30	235
Mato Grosso (MT)	184	27	211
Tocantins (TO)	173	20	193
Acre (AC)	162	15	177
Pará (PA)	128	48	176
Pernambuco (PE)	107	28	135
Rio Grande do Sul (RS)	92	20	112
Amapá (AP)	98	11	109
Roraima (RR)	89	13	102
Ceará (CE)	87	7	94
São Paulo (SP)	84	9	93
Maranhão (MA)	69	16	85
Distrito Federal (DF)	56	23	79
Amazonas (AM)	53	16	69

Rio Grande do Norte (RN)	48	13	61
Mato Grosso do Sul (MS)	45	7	52
Espírito Santo (ES)	42	5	47
Minas Gerais (MG)	8	3	11
Rio de Janeiro (RJ)	5	2	7

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

A partir do quadro-síntese, é possível identificar que o Estado do Rio de Janeiro é a que menos menciona Projeto(s) de Vida em seu currículo, com apenas 7 ocorrências, enquanto Rondônia é a Unidade da Federação que mais faz alusões a Projeto(s) de Vida no seu documento curricular, com 453 menções.

Observa-se, no *corpus* desta pesquisa, que a parte majoritária das Unidades da Federação absorveu as prescrições da BNCC e de outros documentos expedidos em âmbito nacional, servindo de modelo curricular para a proposta de Projeto de Vida.

Formato de inserção curricular

Acerca do formato de inserção curricular do Projeto de Vida, identifica-se que todos os Estados e o Distrito Federal optaram por adicionar unidade(s)/componente(s) curricular(es) no itinerário formativo do currículo do Ensino Médio para abordar os projetos de vida da juventude.

É incoerente sinalizar que o Projeto de Vida busca promover a integração das duas partes do currículo: formação geral e itinerários formativos, mas é alocado como um elemento dentro de uma dessas partes. Também é contraditório o discurso da BNCC do Ensino Médio que, supostamente, “propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento [...]” (BRASIL, 2018, p. 15), com a implementação da política pública que, por meio de diversos mecanismos, incentiva a criação de uma nova unidade/componente curricular.

A este respeito, trazemos à baila os questionamentos de Borges (2014, p. 1187), no que diz respeito aos quais seriam os motivos da criação de disciplinas curriculares: “a ausência de uma pauta política profícua para fazer frente às reais demandas educacionais da sociedade brasileira? O desconhecimento proposital do que se tem produzido academicamente a respeito da temática?”.

As Unidades da Federação trazem justificativas para a inserção do Projeto de Vida no formato de unidade/componente curricular: “não deixar de garantir o espaço para discussão sobre o tema dentro de uma disciplina específica” (PARAÍBA, 2022, p. 12), “[o Projeto de Vida é] entendido como um componente curricular, haja vista a sua importância no processo

de escolha, do estudante, do seu percurso formativo” (PARANÁ, 2021, p. 61), “[...] o que se espera ao reservar essa carga horária é a garantia do espaço de discussão sobre o tema dentro de componente específico” (RIO DE JANEIRO, 2022, p. 39), “optou por preservá-la como uma unidade curricular, garantindo discussões específicas sobre o futuro da juventude, mesmo entendendo que todo o currículo contribui nesse processo” (PERNAMBUCO, 2021), “é importante garantir espaços e tempos específicos na carga horária das escolas para a orientação e monitoramento do projeto de vida dos estudantes” (RORAIMA, 2021, p. 191).

O discurso é uníssono ao afirmar a importância do trabalho com a temática e a garantia de tempos e espaços escolares para esse trabalho pedagógico. Entretanto, o que se evidencia é a dificuldade das Unidades Federativas de romperem com a visão fragmentada de currículo, de criar mais um espaço curricular disciplinar, quer seja por questões gerenciais, de carga horária docente ou pela dificuldade de conceber um currículo integrado, aproximando-se da definição de currículo tipo coleção, problematizado por Basil Bernstein:

[...] se os conteúdos estão claramente delimitados e separados entre si, chamarei a tal currículo tipo coleção. [...] um currículo em que os diversos conteúdos não recorrem caminhos distintos, mas que é um currículo em que os conteúdos favorecidos mantêm entre si uma relação aberta será chamado integrado (BERNSTEIN, 1977, p. 76).

Ademais, é intrigante romper com a fragmentação curricular, conferir sentido ao que se aprende e oportunizar que o jovem delinear o seu projeto de vida, quando o contexto é de empobrecimento do seu processo formativo: a carga horária da formação geral sofre diminuição, a proposição dos itinerários formativos obriga os estudantes a cursarem o que está disponível na sua escola e os professores ofertarem unidade(s) curricular(es) que possuem pouco domínio. O trabalho com Projeto de Vida se torna compulsório, universal aos estudantes de todo o Ensino Médio, mas num contexto de oportunidades empobrecidas e de possibilidades escassas.

O Projeto de Vida é um tema central na discussão do Ensino Médio, sendo inegável o seu caráter nevrálgico nos diversos documentos que o abordam. Mas a análise dos currículos de Ensino Médio dos Estados e do Distrito Federal revela uma grande contradição: a centralidade do Projeto de Vida no contexto da reforma do Ensino Médio *versus* a sua disciplinarização.

Na perspectiva de Couto (2021), o Projeto de Vida não deve ser tratado como um componente curricular a mais, nem ficar sob encargo de um professor, somente. Na perspectiva da autora, todo o corpo docente deve estar comprometido com o Projeto de Vida, contribuindo, cada um a seu modo, para a sua formulação e execução, pois de nada adianta

dispor de um ou dois professores dedicados à temática, enquanto o restante mantém uma postura antiquada, conteudista e desconectada dos estudantes. Parte majoritária das propostas curriculares analisadas, além de constituírem o Projeto de Vida como um componente/unidade curricular também o prescrevem como uma temática de abordagem transversal.

Um aspecto a se levantar sobre a decisão de manter as duas abordagens é o risco de que ela ocorra apenas no nível da prescrição, na qual os professores da unidade curricular é que vão desenvolver um trabalho árduo, isolado e solitário acerca da temática, considerando que o trabalho transversal depende do engajamento e da formação adequada dos outros professores, que muitas vezes não a recebem ou não se sentem preparados/motivados para abordar a temática em suas aulas.

Outra possível fragilidade ao se manter o Projeto de Vida, concomitantemente, como componente curricular e como temática transversal é conduzir o trabalho pedagógico para as reiteraões desnecessárias, considerando a sobreposição curricular, ocupando com repetições o tempo escolar, elemento que poderia estar sendo utilizado para a apropriação da cultura e dos conteúdos historicamente acumulados.

A transversalidade não ocorrerá, de fato, enquanto o Projeto de Vida constituir-se, concomitantemente, como um componente curricular. E, ainda que ocorresse, através de atividades, projetos e aprendizagens articuladas entre si, desenvolvidas pelo conjunto dos professores, este não representaria o referencial curricular mais adequado, para o trabalho com a temática que é tida como central.

Um tema transversal é caracterizado por não se constituir em um campo disciplinar, mas pelo fato de seus respectivos conteúdos integrarem as ementas dos elementos curriculares, assim sendo, um tema transversal é coadjuvante, é complementar (BORGES, 2014). A abordagem de temas transversais geralmente ocorre de forma superficial, pontual e isolada.

O Projeto de Vida trabalhado apenas como um tema transversal figuraria como um elemento de menor importância, sem a continuidade e progressão adequadas, em termos de complexidade e aprofundamento.

O documento expedido pelo MEC, Práticas pedagógicas de formação integral no Ensino Médio de Tempo Integral: o que são e como podem ser realizadas nas escolas (BRASIL, 2019c), ainda que apresente contradições, traz alguns elementos significativos para pensar uma elaboração curricular mais inovadora, e ao mesmo tempo consistente, ao afirmar

que o Projeto de Vida pode estar contido em outros componentes ou receber outro nome, tendo em vista que o importante é que conecte o jovem aos seus objetivos.

Ainda que o aludido documento destaque duas possibilidades para o trabalho com Projeto de Vida: enquanto componente curricular ou enquanto temática transversal, os estudos curriculares apontam para a existência de uma terceira via: o formato de eixo estruturante integrador, uma opção mais plausível para presença curricular do Projeto de Vida no contexto educacional, considerando a perspectiva curricular crítica.

A partir da metáfora proposta por Borges (2014), é possível uma melhor compreensão da relação entre um eixo estruturante e o currículo:

Valendo-nos aqui da metáfora corporal que dá identidade à pessoa humana, visualizamos o currículo como a espinha dorsal do processo formativo e o eixo estruturante como o coração do currículo. O centro nevrálgico irradiador e alimentador que possibilita a exequibilidade da formação que se quer empreender. A ideia de capilaridade se apresenta apropriada quando os diversos componentes curriculares ganham corpo e forma, oferecendo materialidade ao perfil de saída do sujeito que intenciona formar a partir de princípios anunciados em uma dada proposta curricular (BORGES, 2014, p. 1192).

O Projeto de Vida, enquanto eixo estruturante, pode se constituir em um elemento que orienta, integra e dê sustentação ao currículo. Nessa perspectiva curricular é sobre a base do Projeto de Vida que os diversos componentes do currículo podem se organizar, conferindo sentido de integração e integralização, seja qual for o formato dos elementos curriculares [disciplinas, temáticas, projetos, entre outros].

O eixo estruturante integrador “Projeto de Vida” é o ponto sobre o qual os componentes curriculares, temas transversais, projetos e demais dispositivos curriculares gravitam e permanecem em constante movimento e equilíbrio, orientando-se o percurso e a trajetória formativa dos estudantes.

A proposição de que o Projeto de Vida se constitua no principal eixo estruturante integrador de um currículo é uma possibilidade para garantir a sua efetiva finalidade pedagógica, não encerrando essa discussão em um horário dentro de uma grade curricular fechada e inflexível. Esse é um importante dispositivo curricular para que, de fato, ocorra uma flexibilização curricular que permita a adaptação às diferentes realidades e necessidades dos estudantes.

A inclusão do Projeto de Vida nos currículos do Ensino Médio, respeitando-se a sua singularidade, como eixo estruturante integrador da etapa, tem a potencialidade de cumprir com a sua finalidade pedagógica desde que a autonomia intelectual docente, como autores e curriculistas natos, seja considerada em todas as instâncias do processo de feitura e

consolidação das fases de objetivação do mesmo, sobretudo, sob o olhar da teoria crítica de currículo que não pode escapar de sua função.

A estratégia pedagógica “Projeto de Vida” tem a potência de constituir-se em um importante elemento integrador com forte caráter interdisciplinar, visto que parte de suas premissas se relacionam a uma dimensão ampla de aprendizagem: de si, do outro e do mundo. É importante que haja uma articulação entre os diferentes componentes curriculares e que os professores atuem de forma colaborativa para desenvolver atividades que possam contribuir para a formação humana integral e projetos de vida dos estudantes.

Como eixo estruturante integrador, o Projeto de Vida pode e deve ser abordado de forma integrada e contextualizada, com materiais didáticos de qualidade e com a participação ativa dos professores e dos estudantes.

Por ser estruturante, é necessário considerar que o Projeto de Vida provoque mudanças estruturais no currículo e na organização do tempo escolar, perpassando todas as ações da escola, para que esse eixo tenha um impacto efetivo na formação humana integral dos estudantes.

Por ser integrador, é imprescindível que o Projeto de Vida seja abordado de forma integrada em todas as unidades curriculares e atividades escolares, a fim de que os estudantes compreendam como as aprendizagens e os conhecimentos adquiridos em cada componente do currículo podem contribuir para a elaboração e concretização dos seus objetivos.

A ideia de integração opõe-se à fragmentação, e pode ser compreendida como um processo que articula as diferentes dimensões da realidade. Não é apenas um conceito técnico, mas uma concepção política e ideológica que tem como objetivo superar a fragmentação social e cultural. Desse modo, a integração curricular é um processo de articulação entre as diferentes áreas de conhecimento, possibilitando a construção de uma visão global do mundo e a compreensão da realidade em suas múltiplas dimensões, o que implica na superação da dicotomia entre teoria e prática, e, entre as disciplinas (TORRES SANTOMÉ, 1998).

Torres Santomé (1998) alerta para a necessidade de se repensar o currículo escolar para atender os desafios da globalização e da sociedade contemporânea, propondo a integração curricular como uma alternativa para superar a fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas e estabelecer relações mais significativas entre os saberes.

Na perspectiva de eixo estruturante integrador, o Projeto de Vida é concebido como uma questão central que atravessa as diferentes dimensões da formação humana integral, como a dimensão cognitiva, física, afetiva, estética, ética, política e produtiva. No currículo,

portanto, constitui-se como elemento que faz parte do corpo teórico e prático de diferentes experiências e conhecimentos.

Parcerias Público-Privadas

Quase a totalidade dos Estados se utilizou de Parcerias Público-Privadas a fim de que instituições privadas contribuíssem na elaboração de materiais pedagógicos e formação docente para o trabalho com Projeto de Vida, optando por uma determinada metodologia “pronta” e, em alguns casos, oferecendo-se planos de aulas minuciosamente detalhados para mera execução pelos docentes.

Como Peroni (2012), acredita-se que as cooperações técnicas entre o público e o privado precisam ser vistas com muita cautela, pois se redefine a função do Estado e das políticas sociais no que tange a quem deve construí-las e também na forma como a educação é reorganizada na lógica do mercado:

Quando abrimos mão da gestão democrática pela lógica gerencial, que quer um produto rápido e adequado às exigências do mercado no período atual estamos pactuando com outra proposta de educação e sociedade e desistindo ou minimizando a importância da construção da democracia que historicamente não tivemos (PERONI, 2012, p. 29).

O setor público deve pensar e executar a política educacional para o público deve haver esforço da educação pública para cumprir os seus propósitos. Em contraposição ao estabelecimento de parcerias público-privadas, no que tange a gestão e idealização dos processos educacionais relativos ao trabalho com Projeto de Vida, defende-se a educação pública e democrática.

Ainda que as parcerias público-privadas, aparentemente, demonstrem algum tipo de benefício, pela agilidade na solução, pela adequação dos materiais elaborados às orientações nacionais e pelo domínio na estruturação de formação docentes para Projeto de Vida, estas devem ser vistas com desconfiança.

Os institutos oriundos do campo econômico com atuação no campo educacional têm relevância na recomendação teórica e prática sobre a inclusão curricular da temática “Projeto de Vida” no Ensino Médio, principalmente, porque foram os agentes mais atuantes na inclusão dessa demanda na BNCC (ALVES; OLIVEIRA, 2020).

Na análise documental deste trabalho é intrigante identificar que a lista dos parceiros privados que apoiaram tecnicamente os alinhamentos conceituais, as orientações metodológicas e os encontros de formação da Frente Currículo e Novo Ensino Médio do CONSED (FRENTE, 2019), coincide com os parceiros das Unidades da Federação na

elaboração de materiais, formação docente e concepção teórica e metodológica para o trabalho com Projeto de Vida.

Trata-se de uma investida da coalizão empresarial para defender a sua agenda, sobretudo, em relação aos projetos de vida dos estudantes do país: os fiadores bilionários do novo Ensino Médio, tornam-se corresponsáveis pela implementação da reforma nos Estados, assessorando-os. Isso porque, na nova dinâmica social o jogo de conflitos está no direito de programar o futuro, o próprio e o dos outros (DE MASI, 1999).

É inegável que essas parcerias indicam uma forma de privatização da educação, considerando que a iniciativa privada passa a ter um papel significativo na concepção e/ou no fornecimento de serviços educacionais que, tradicionalmente, deveriam ser fornecidos pelo próprio Estado.

As instituições privadas que participam das parcerias podem ter interesses comerciais, que não necessariamente estão alinhados com os interesses dos estudantes, dos seus projetos de vida e da educação, em geral. Alguns exemplos de possibilidades são: contratação de consultorias, palestras e formações; aquisição e/ou adoção de livros didáticos; aquisição de materiais pedagógicos e/ou infraestrutura adequada às metodologias propostas.

Considerando a inexistência de formação inicial para lecionar a respeito de projetos de vida é de interesse dos institutos, a inserção do Projeto de Vida, como uma unidade curricular, a fim de que possam oferecer o seu portfólio de soluções rápidas e permeadas pela perspectiva neoliberal.

A análise documental apontou que alguns Estados utilizam materiais didáticos elaborados por essas instituições privadas, e que algumas dessas instituições atuam em mais de uma Unidade da Federação. Esse fato pode reforçar uma visão homogênea de projetos de vida, não considerando as particularidades locais e as diferentes realidades e necessidades dos estudantes, uniformizando a formação de algo que é tão peculiar de cada comunidade. Identifica-se que, ao invés de elaborarem materiais didáticos que considerem a diversidade cultural e regional, priorizam a eficiência e o “lucro” em detrimento da qualidade na educação, o que pode agravar ainda mais as desigualdades educacionais.

Nesse sentido, é preciso considerar que a perspectiva privada e neoliberal não deve orientar a inclusão do Projeto de Vida no currículo escolar, sobretudo das Redes Públicas de Ensino. A abordagem deve ser pautada por uma visão crítica e emancipatória, que valorize a autonomia dos estudantes na construção de seus projetos de vida e considere as dimensões de sua formação humana integral.

Substrato ideológico

Nas propostas curriculares identifica-se, majoritariamente, a apropriação do conceito de educação integral interligada ao de Projeto de Vida, presente na Lei nº 13.415/2017, mas que não reflete a perspectiva defendida por intelectuais da educação comprometidos com processos formativos e educativos emancipatórios. Sobre essa questão Silva, Possamai e Martini (2020) discutem:

Pela totalidade da proposta de reformulação, influenciada por interesses e grupos privados, a concepção de formação integral, diferentemente do que aparenta, não se preocupa com o desenvolvimento integral do estudante. Pelo contrário, revela forte presença do ideário neoliberal que, entre outras características, atribui unicamente aos indivíduos a responsabilização pelo seu futuro. Essa concepção de formação, que tenta ocultar suas reais intencionalidades, em verdade, constitui-se a partir da necessidade de produzir um trabalhador multifacetado e obediente, que pode se adaptar às mais variadas condições laborais (SILVA; POSSAMAI; MARTINI, 2020, p. 6).

No entanto, a utilização do projeto de vida como ferramenta de promoção da meritocracia e desresponsabilização do Estado pela criação de oportunidades para todos é uma estratégia que atende aos interesses das classes dominantes, uma vez que perpetua a lógica neoliberal que enxerga a educação como uma mercadoria a ser consumida pelos indivíduos em busca de sucesso pessoal e profissional. É necessário, portanto, repensar esse conceito e sua prática à luz de uma perspectiva crítica e transformadora da realidade social.

É importante questionar o discurso que se apropria do conceito de educação integral como uma solução mágica para a transformação social, sem considerar as profundas desigualdades e injustiças sociais que existem no país e que afetam o acesso e a qualidade da educação. Essa apropriação muitas vezes serve como instrumento de legitimação de políticas que reforçam essas desigualdades, ao invés de combatê-las.

A formação humana integral vai além de uma visão instrumental que busca atender às demandas do mercado de trabalho, pois é a promoção do desenvolvimento pleno dos sujeitos, de forma omnilateral, em uma perspectiva de garantia de direitos e promoção da igualdade social:

[...] formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos [...] (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

É fundamental compreender que a construção de projetos de vida não pode ser dissociada das condições socioeconômicas e culturais em que os jovens se encontram. É necessário considerar as desigualdades econômicas e sociais que afetam a vida dos jovens, e

buscar formas de oferecer oportunidades reais para que eles possam construir seus projetos de vida de forma consciente e autônoma.

Um alerta importante em relação ao Projeto de Vida é que ele pode se transformar em um instrumento de controle e moldagem de comportamento humano. Ao torná-lo um componente curricular obrigatório, é possível que algumas pessoas busquem impor suas próprias visões de mundo e valores morais aos estudantes, restringindo ou direcionando a sua liberdade de escolha e limitando suas possibilidades de desenvolvimento.

Couto (2021, s.p) aponta que “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’” e também que, “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”.

Nesse sentido, é imprescindível que a elaboração e execução do projeto de vida seja pautada pelo respeito à diversidade e à autonomia dos estudantes, garantindo que cada um possa refletir e expressar seus desejos e aspirações sem julgamentos ou imposições. Além disso, é preciso estar atento às influências externas que podem estar presentes nesse processo, como preconceitos sociais, culturais ou religiosos que possam limitar a visão dos estudantes sobre si mesmos e sobre o mundo.

Assim, o projeto de vida deve ser uma estratégia de empoderamento, uma expressão de um espaço de liberdade e respeito a cada estudante, que lhes permita refletir sobre suas escolhas e caminhos futuros, sem pressões ou direcionamentos externos.

Um elemento também identificado nas propostas curriculares de muitos Estados é uma ênfase no individualismo do projeto de vida, uma das principais características da ideologia hegemônica neoliberal. As dimensões sociais e profissionais, nessas propostas curriculares, apresentam-se como secundárias à pessoal, como estratégias para viver harmonicamente em sociedade, relacionar-se bem com outros indivíduos e realizar-se enquanto ser produtivo.

Dardot e Laval (2016) argumentam que o neoliberalismo se baseia na concepção de indivíduo como um ser autônomo e racional, capaz de tomar decisões e escolher seu próprio destino. Essa visão individualista associa-se à ideia de que o mercado é capaz de regular as relações sociais de forma eficiente e justa, sem a necessidade de intervenção do Estado. Apple (2006, p. 69) também denuncia que “[...] o neoliberalismo defende um Estado fraco. Uma sociedade que deixa a “mão invisível” do livre mercado guiar todos os aspectos de suas interações sociais”.

Portanto, trabalhar projetos de vida com essa concepção de indivíduo é ilusória e oculta as desigualdades sociais e as relações de poder que permeiam a vida em sociedade. O individualismo é uma forma de alienação que impede as pessoas de se reconhecerem como parte de uma comunidade e de se engajarem em lutas coletivas por igualdade de condições e justiça social.

A decantação da lógica individualista pode ter fortes consequências na vida social, pois, “à medida que a vida cotidiana fosse se tornando mais racionalizada e mais contaminada por imagens de ganância e de individualismo egocêntrico, o discurso da democracia passaria a se distanciar cada vez mais da vida pública” (GIROUX; MCLAREN, 2006, p. 126).

É relevante questionar a lógica individualista que permeia a sociedade contemporânea e buscar alternativas que valorizem o bem comum e a solidariedade entre as pessoas (DARDOT; LAVAL, 2016). O Projeto de Vida pode ser uma importante estratégia ao trabalhar com os estudantes a ideia de que suas escolhas e ações têm consequências não apenas para si mesmos, mas também para os outros e para a comunidade em que vivem, sendo possível estimular uma postura mais solidária e comprometida com o bem comum.

O Projeto de Vida vai além da simples escolha de uma profissão ou de um conjunto de objetivos individuais a serem alcançados, ele pode se constituir em um espaço para a reflexão sobre as relações sociais, os valores que orientam as escolhas e ações individuais e coletivas, e o papel que cada um pode desempenhar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em muitos currículos, o Projeto de Vida carrega uma concepção meritocrática e de competitividade que desresponsabiliza o Estado a respeito da criação de oportunidades e lança para as juventudes a tarefa de alcançar seus objetivos a partir do seu esforço individual, acirrando a disputa e atendendo aos interesses das classes dominantes.

As autoras Bernardes e Voigt (2022) afirmam que a lógica neoliberal no Projeto de Vida é um sintoma de uma engenharia social mais ampla, centrada na concorrência e na lógica empresarial, tem impacto na formação dos estudantes e professores, que são mobilizados a se tornarem empreendedores de si mesmos e que busca a despolitização da sociedade. Além disso, também destacam a relação entre a escola e a promoção de resultados, que acabam por moldar os jovens a se tornarem sujeitos produtivos e competitivos.

Nessa perspectiva, o Projeto de Vida transforma-se em uma ferramenta utilitária para preparar os estudantes para enfrentarem os desafios do mercado de trabalho, para lidar com a crescente precarização do trabalho e com a diminuição das proteções coletivas do contexto econômico:

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).

Outro achado da pesquisa documental foi a identificação de que, em alguns contextos, o Projeto de Vida é utilizado também como uma ferramenta para atender a finalidades imediatas, como a escolha de disciplinas eletivas ou mesmo a escolha de uma profissão. Essa visão restrita e superficial pode desvalorizar o potencial do Projeto de Vida como uma estratégia pedagógica de formação humana integral, que abrange não apenas questões acadêmicas e profissionais. É importante que os educadores compreendam a importância de um Projeto de Vida bem elaborado e articulado, que vá além das escolhas imediatas e considere o desenvolvimento integral do indivíduo.

Carnoy e Levin (1987) destacam uma importante diferença na forma como a escola aborda o tempo na preparação de estudantes de diferentes classes sociais. Enquanto estudantes de classes trabalhadoras têm uma ênfase no presente e nas atividades imediatas, com pouca preocupação com as consequências futuras, estudantes que têm facilidade de acesso às carreiras de nível superior e gerenciais são preparados para pensar no futuro e nas consequências futuras de suas ações presentes, com ênfase em papéis profissionais futuros e em alcançar altos padrões.

Essa diferença na preparação dos estudantes pode ter impactos significativos em suas vidas, uma vez que a capacidade de planejar e pensar no futuro é essencial para a reflexão e a realização de projetos pessoais, sociais e profissionais. Além disso, a ênfase do trabalho pedagógico com Projeto de Vida em questões imediatas, sobretudo restritas à própria etapa do ensino médio, pode ser um fator para a perpetuação de desigualdades sociais, uma vez que estudantes de classes trabalhadoras podem ser privados das estratégias necessárias para refletirem, planejarem e construírem, de fato, o seu projeto de vida.

É pertinente destacar, também, que o Pará é o Estado que evidenciou maior capacidade de adaptação das orientações e recomendações para a base teórico-metodológica crítica, que é a assumida pelo Estado. E, mesmo utilizando-se de autores não críticos para

tratar sobre Projeto de Vida, consegue dialogar e explicitar finalidades emancipatórias para o trabalho pedagógico com a temática.

Ante toda a análise realizada, levanta-se, nesse contexto da inserção do Projeto de Vida nos currículos brasileiros, o mesmo questionamento elaborado por Giroux e McLaren (2006, p. 129), “por que os educadores não souberam aproveitar as possibilidades teóricas que tinham à mão para repensar as alternativas democráticas e incentivar novos ideais emancipatórios?”.

É possível e necessário refletir sobre novas abordagens, a fim de que o Projeto de Vida se torne uma estratégia para a reflexão crítica sobre as possibilidades de construção de projetos de vida pessoais e coletivos, e que contemplem a diversidade cultural, social e política do país.

É relevante que os docentes, coordenadores pedagógicos e demais profissionais da educação estejam atentos às possíveis restrições e riscos de uma abordagem hegemônica neoliberal do Projeto de Vida e que sejam capazes de desenvolver abordagens que estimulem a reflexão crítica e a construção de projetos de vida que considerem as demandas e necessidades dos estudantes, de suas famílias, de suas comunidades e da sociedade como um todo.

Este é um mapeamento para ser disseminado, analisado e utilizado para conhecer e refletir sobre os modos de desenvolvimento da temática na etapa final da Educação Básica, até então, propostos pelas Secretarias de Educação do país.

Considerando que a SEEDF é uma das Secretarias de Educação do país que assume a teoria crítica e pós-crítica de currículo como pressuposto teórico, no próximo capítulo, realiza-se uma análise aprofundada do movimento histórico da inclusão da estratégia pedagógica Projeto de Vida no currículo prescrito para o Ensino Médio, considerando os principais fatos e documentos produzidos no âmbito da SEEDF.

5 ORIENTAÇÕES CURRICULARES ACERCA DO PROJETO DE VIDA NA SEEDF E SUAS IMPLICAÇÕES

Adentrando no contexto da Rede Pública de Ensino do DF, especificamente no contexto do Ensino Médio da SEEDF, neste capítulo busca-se revelar o movimento histórico das orientações curriculares acerca do Projeto de Vida e as suas implicações, apresentando-se os principais fatos e documentos que foram produzidos sobre Projeto de Vida, por meio da análise documental.

Tendo como cerne o desenvolvimento das orientações curriculares, a análise, em ordem cronológica, baseia-se em três grandes eixos: (1) a organização curricular; (2) os critérios para atuação e formação docente; e, (3) material didático.

5.1 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

O primeiro eixo dessa análise aborda a organização curricular, discutindo-se os períodos e os fatos resgatados acerca do Projeto de Vida no contexto da SEEDF.

De acordo com Silva (2019a), em 2015, a SEEDF iniciou uma discussão sobre uma nova arquitetura para o Ensino Médio da Rede Pública de Ensino. Entre os anos 2017 e 2018, a equipe pedagógica do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral teve contato com os pressupostos e com materiais pedagógicos produzidos relativos à Projeto de Vida nos encontros do CONSED. Também foi realizado pela equipe um estudo sobre as Competências do século XXI, Psicologia Comportamental Positiva, Programação Neurolinguística e Coach. A partir desses estudos a equipe pedagógica preparou um workshop e uma palestra que ocorreram no segundo semestre de 2018, nos grupos das formações e em duas escolas. Outra ação desenvolvida foi a ministração de uma palestra sobre habilidades socioemocionais.

Em 2018, visando à ampliação e a democratização da participação de todos os setores envolvidos na elaboração de uma nova proposta de Ensino Médio, foram conduzidos Fóruns Regionais com a comunidade escolar buscando apresentar uma sugestão de proposta pedagógico-administrativa para o Ensino Médio, para ser implantada, a partir de 2020, na SEEDF. Os Fóruns Regionais para uma nova arquitetura do Ensino Médio no DF ocorreram nas Coordenações Regionais de Ensino e foram idealizados para terem a participação de estudantes, pais e/ou responsáveis, membros do Conselho Escolar, profissionais da educação e gestores das Unidades Escolares de Ensino Médio e de Educação Profissional na discussão acerca da proposta.

O intuito à época não era a elaboração de diretrizes ou orientações pedagógicas, mas incentivar a participação ampla e democrática dos setores envolvidos na formulação de uma nova proposta para a etapa educacional.

Para suscitar o debate, a Subsecretaria de Educação Básica elaborou uma coleção de seis volumes de textos para a discussão e contribuições. Nos volumes constava uma apresentação de ideias com vistas a promover um debate e captar as contribuições da comunidade.

Dentre os fascículos disponibilizados, destacam-se, em torno do objeto de investigação desta pesquisa, o volume 2 “Perspectivas para a nova arquitetura do Ensino Médio” (DISTRITO FEDERAL, 2018a) e o volume 3 “Projeto de Vida: um olhar para o estudante” (DISTRITO FEDERAL, 2018b).

Na proposta inicial da discussão, apresentada no fascículo “Perspectivas para a nova arquitetura do Ensino Médio”, a etapa educacional seria organizada em semestres, com matrícula por componentes curriculares e em sistema de créditos. O Projeto de Vida seria um dos quatro eixos curriculares transversais que organizaria o Módulo Flexível, a parte do currículo voltada para a oferta dos itinerários formativos previstos na LDB. A oferta do Projeto de Vida ocorreria nos dois primeiros semestres, com dois créditos cada, totalizando-se quatro créditos, 80 horas-aula, 66h40 minutos dedicadas ao componente. A seguir, na Figura 1, apresenta-se um fragmento correspondente ao Projeto de Vida na proposta inicial de matriz curricular do Novo Ensino Médio no DF, que foi levado para discussão nos Fóruns Regionais:

Figura 1 – Fragmento correspondente ao Projeto de Vida na proposta inicial de matriz curricular do Novo Ensino Médio no DF

MÓDULO FLEXÍVEL		
Eixos	Componentes ofertados	Total de créditos ao longo do Ensino Médio
Projeto de Vida	Projeto de Vida I	2
	Projeto de Vida II	2

Fonte: Distrito Federal (2018a, p. 15).

Evidencia-se que essa proposta inicial ainda não reconhecia a importância e a centralidade da estratégia pedagógica “Projeto de Vida”, considerando que constaria apenas nos dois primeiros semestres do Ensino Médio e não em todo o percurso do estudante. Nesse sentido, o Projeto de Vida funcionaria mais como um mecanismo para possibilitar que os estudantes fizessem as escolhas do seu itinerário formativo.

Confirmando essa intencionalidade, o fascículo “Projeto de Vida: um olhar para o estudante”, embora trouxesse que a adaptação ao Ensino Médio, o desenvolvimento do projeto de vida, o planejamento e elaboração do plano individual de curso, as estratégias de aprendizagem e o prosseguimento dos estudos após o Ensino Médio como temáticas a serem abordadas no componente curricular, trazia abertamente a enunciação do seu objetivo atrelado à etapa do Ensino Médio, evidenciando uma visão reducionista do Projeto de Vida:

A proposta pedagógica de um eixo voltado para o “Projeto de Vida” tem como objetivo a formação integral do estudante, a fim de que ele planeje seu próprio percurso no Ensino Médio, o que favorecerá a superação de fragilidades, o desenvolvimento de potencialidades, e estimulará a autonomia, o protagonismo e as competências sociais (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p. 8).

Outros elementos que se pode destacar do fascículo proposto para a reflexão acerca do Projeto de Vida eram:

- A experiência escolar como sendo, concomitantemente, social e singular e a relevância de que as trajetórias dos estudantes, nesta etapa educacional sejam específicas e em conformidade com seus interesses e necessidades pedagógicas;
- O significado que a escola tem, para os estudantes, como espaço de convivência no qual os estudantes podem elaborar seus projetos de vida;
- A responsabilidade do professor desse eixo de acompanhar os estudantes, com entrevistas periódicas, diagnóstico, prognóstico e estabelecimento de plano de trabalho;
- A recomendação de um curso de formação docente a fim de que orientem corretamente os estudantes quanto aos temas pertinentes à proposta.

No ano de 2018, o Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF estabeleceu normas para a Educação Básica no sistema de ensino do Distrito Federal, por meio da Resolução nº 1/2018 – CEDF. No documento em questão o CEDF fazia 4 (quatro) menções ao Projeto de Vida: expressão de uma das competências gerais da Educação Básica; que o currículo de ensino médio deveria considerar a formação integral do estudante, de forma a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais; que os itinerários formativos constituem a Parte Flexível do currículo, de oferecimento da instituição educacional e de escolha do estudante, conforme o seu projeto de vida; e que um dos objetivos do ensino médio é a

preparação básica do estudante para o mundo do trabalho e a cidadania, de forma a continuar a construção do seu projeto de vida.

Considerando a necessidade de orientação específica para a elaboração dos Itinerários Formativos do Ensino Médio para as instituições educacionais vinculadas ao Sistema de Ensino do Distrito Federal, o CEDF emitiu a Nota Técnica nº 3/2019 – CEDF que, a respeito do desenvolvimento do Projeto de Vida, assinalava que era incumbência das instituições educacionais e das redes de ensino estabelecerem estratégias e metodologias, tais como: orientação vocacional e profissional; preparação para o mundo do trabalho; capacitação para os estudantes definirem objetivos na sua vida pessoal, acadêmica, profissional e cidadã; capacitação para se organizarem para alcançar metas; e capacitação para exercitarem determinação, perseverança e autoconfiança para realizar projetos presentes e futuros. O CEDF também sugeria que essas orientações estivessem presentes desde os anos finais do Ensino Fundamental, a fim de que fossem aprofundadas e consolidadas ao longo do Ensino Médio, preferencialmente, por meio de unidades curriculares específicas ou por meio de eixo curricular, desde que resguardada a intencionalidade pedagógica.

Em 2019, a SEEDF, por meio da Portaria nº 171/2019, instituiu um grupo de trabalho objetivando a elaboração de diretrizes pedagógicas para o desenvolvimento do componente curricular Projeto de Vida, a definição de conteúdos relativos à formação continuada envolvendo Projeto de Vida e a indicação de material didático que possa subsidiar o trabalho docente. O Grupo de Trabalho instituído era composto por representantes de diferentes setores da SEEDF e tinha o prazo de 90 dias para a conclusão dos trabalhos, o que não ocorreu.

Em 2019 foi aprovado o Programa Atitude: Correção de fluxo escolar no DF – possibilidades para continuar avançando, destinado para estudantes em defasagem idade/ano, nos anos finais do Ensino Fundamental, da Rede Pública de Ensino do DF. O programa, aprovado pelo Parecer nº 264/2019 – CEDF, estabelecia que a organização curricular devesse obedecer a Formação Geral Básica, complementada por Projetos Interdisciplinares, que abordassem temáticas referentes a projeto de vida e competências socioemocionais.

Em 2019, a SEEDF mobilizou-se na busca de revisitar o seu Currículo de Ensino Médio, tendo em vista a Reforma do Ensino Médio, a instituição da BNCC para o Ensino Médio e a atualização das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e em outubro foi gerada a 1ª versão do novo documento curricular.

Para além da revisitação do currículo por conta da base legal, os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da SEEDF garantem o dinamismo do documento, ao se intitular um currículo em movimento e prevendo a necessidade de “[...] ser permanentemente avaliado

e significado a partir de concepções e práticas empreendidas por cada um e cada uma no contexto concreto das escolas e das salas de aula desta Rede Pública de Ensino” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 20).

Dando continuidade às ações de implementação da proposta de organização pedagógico-administrativa para o Novo Ensino Médio, como parte do plano de formação continuada para as Escolas-Piloto do Novo Ensino Médio, foi desenvolvida uma oficina sobre Projeto de Vida, com todos os professores das escolas-piloto em uma coordenação pedagógica no mês de outubro de 2019.

No mesmo mês também foi promovido pela Gerência de Orientação Educacional, um grupo focal sobre Projeto de Vida, com os Pedagogos – Orientadores Educacionais atuantes nas escolas-piloto. O convite ressaltava a importância da participação para a estruturação da base teórico-prática que rege a implementação da unidade curricular Projeto de Vida.

Paradoxalmente, no mesmo mês são desenvolvidas duas ações distintas relacionadas ao Projeto de Vida, uma formação em formato de oficina destinada aos professores e um grupo focal com pedagogos – orientadores educacionais. A ação destinada aos professores revela uma característica mais instrumental, utilitária e de treinamento, enquanto a atividade destinada aos orientadores educacionais tem um viés de auscultação.

Na pesquisa documental realizada não se encontrou estratégia similar de convite destinado à escuta coletiva e qualificada de professores das escolas-piloto acerca da unidade curricular Projeto de Vida, sujeitos esses que vivenciavam e vivenciariam, no desenvolvimento curricular, os desafios da implementação do Projeto de Vida.

Após eventos, fóruns e debates, a 2ª versão do currículo foi consolidada em dezembro e foi implementada, em regime de pilotagem, em cinco escolas de Ensino Médio no ano de 2020. Na matriz curricular experimental do Projeto Piloto do Novo Ensino Médio, a unidade curricular “Projeto de Vida” passou a ser definida como uma unidade curricular, do itinerário formativo, obrigatória a todos os estudantes com o objetivo de promover o autoconhecimento, a autoestima, o protagonismo, a responsabilidade, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos jovens, participação e o mundo do trabalho, possuindo carga horária de duas aulas por semana, correspondendo a dois créditos por semestre. Abaixo consta um excerto da matriz acerca do arranjo curricular da unidade curricular Projeto de Vida, nessa proposta, totalizando 12 (doze) créditos ao longo do percurso:

Figura 2 – Arranjo curricular da unidade curricular Projeto de Vida na matriz curricular experimental do Projeto Piloto do Novo Ensino Médio

PARTE 2 – ITINERÁRIOS FORMATIVOS (IF)						
UNIDADES CURRICULARES	SEMESTRES					
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
I - Projeto de vida	2	2	2	2	2	2

Fonte: Distrito Federal (2019).

Observa-se uma ampliação em relação às horas dedicadas à reflexão sobre os projetos de vida dos estudantes, desde a proposta inicial em discussão para a arquitetura do Novo Ensino Médio. O movimento de formações continuadas e documentos norteadores nacionais podem ter influenciado na percepção da centralidade da estratégia pedagógica Projeto de Vida, no contexto de reforma do Ensino Médio.

Em 2020, o CEDF estabeleceu novas normas e diretrizes para a Educação Básica no sistema de ensino do Distrito Federal, por meio da Resolução nº 2/2020 – CEDF, vigente até os dias atuais. No documento em tela, o CEDF pontua que a formação geral básica é composta pelas áreas do conhecimento, podendo ser divididas em componentes curriculares, tendo o projeto de vida como tema transversal. A Resolução também aponta que no Projeto de Vida devem ser desenvolvidas atividades que estimulem a capacidade do estudante de construir objetivos para sua vida pessoal, acadêmica, profissional e cidadã, como também para planejar suas metas de autorrealização, suas habilidades socioemocionais e para exercitar sua liderança e seu empreendedorismo. O documento supramencionado também estabelece que o Projeto de Vida deve ser realizado desde o início da etapa, sendo o espaço para estimular o estudante na escolha de seu itinerário formativo.

O Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2020) foi aprovado em dezembro de 2020, por meio do Parecer nº 112/2020 – CEDF. O termo “projeto(s) de vida” aparece 79 vezes no documento curricular e o tópico “Projeto de Vida” é um dos textos introdutórios.

Sobre o Projeto de Vida destacam-se as seguintes orientações curriculares:

- É apresentado sob o prisma de auxiliar os estudantes nas escolhas e tomadas de decisões relativas ao mundo do trabalho e/ou continuidade dos estudos, abordado concomitantemente de forma interdisciplinar e como unidade curricular;
- Constitui-se em uma unidade curricular obrigatória e sequencial do itinerário formativo desenvolvida ao longo de todos os seis semestres de duração do

Ensino Médio e abordando quatro dimensões: pessoal, social, organização, planejamento e acompanhamento e profissional;

- Também deve ser abordado de forma interdisciplinar nos componentes curriculares da Formação Geral Básica;
- Os projetos de vida dos jovens devem ser balizadores para as escolhas do itinerário formativo, como parte diversificada do currículo, oportunizando formações diversas;
- O objetivo da unidade curricular é “propiciar um momento de autorreflexão sobre seu presente e futuro, estimulando a autonomia, o protagonismo e o desenvolvimento das competências sociais para que os estudantes se tornem cidadãos ativos e responsáveis” (p. 125);
- São vertentes a serem trabalhadas na unidade curricular: (1) transição para o Ensino Médio; (2) desenvolvimento do projeto de vida; (3) desenvolvimento do plano individual de curso; e, (4) orientação para o prosseguimento dos estudos após o Ensino Médio;
- São prescritos objetivos de aprendizagem para cada semestre da unidade curricular Projeto de Vida, conforme quadro a seguir:

Quadro 12 – Objetivos de aprendizagem propostos para a unidade curricular Projeto de Vida no Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio

Semestre	Dimensão	Objetivos de aprendizagem
1º Semestre	Pessoal	PV01 Identificar atitudes pessoais, buscando caminhos para persistir e manter o foco, mostrando-se confiável no cumprimento de tarefas com qualidade.
	Social	PV02 Construir mapa de rotina diária identificando emoções durante o percurso.
	Organização, planejamento e acompanhamento	PV03 Compreender o valor do planejamento e da organização e estabelecer combinados e metas. PV04 Refletir sobre pontos fortes e realizações pessoais, com base em estratégias de autoavaliação.
	Profissional	PV05 Compreender a importância das profissões e o impacto das atividades profissionais dos familiares em seus cotidianos.
2º Semestre	Pessoal	PV06 Analisar atitudes pessoais, explorando novos caminhos para persistir e manter o foco, mostrando-se confiável no cumprimento de tarefas com qualidade.
	Social	PV07 Identificar pessoas presentes nos percursos diários e mapear a comunicação.
	Organização, planejamento e acompanhamento	PV08 Utilizar estratégias para planejar e estabelecer metas pessoais e de aprendizagem, tendo em vista projetos presentes e futuros . PV09 Acompanhar e mapear os pontos fortes e os enfrentamentos de desafios.
	Profissional	PV10 Identificar as tarefas que mais gosta e as que têm mais facilidade de desempenhar. Refletir sobre as profissões que considera interessantes.
3º	Pessoal	PV11 Compreender o conceito de valores e crenças e identificá-los em

Semestre		seus cotidianos.
	Social	PV12 Participar de rodas de conversa, procurando compreender o tempo e as necessidades do outro.
	Organização, planejamento e acompanhamento	PV13 Utilizar estratégias para planejar-se e estabelecer metas pessoais e de aprendizagem, tendo em vista projetos presentes e futuros. PV14 Identificar resultados dos desafios pessoais e dos com base em estratégias de resolução de problemas e tomada de decisão.
	Profissional	PV15 Compreender o valor do trabalho para as pessoas e a sociedade e conhecer suas aptidões, identificando caminhos para fortalecer as que tem e desenvolver as que gostaria de ter. Investigar sobre o cotidiano de profissões que julga interessantes.
4º Semestre	Pessoal	PV16 Desenvolver hábitos saudáveis mentais e físicos e organizar o tempo.
	Social	PV17 Identificar necessidades cotidianas e criar possíveis soluções.
	Organização, planejamento e acompanhamento	PV18 Analisar criticamente estratégias de planejamento e organização, estabelecer e modificar metas de longo prazo e prioridades, exercitandoss em seus projetos presentes e futuros, em contextos pessoais, escolares e sociais, criando alternativas viáveis para o alcance de seus objetivos. PV19 Analisar características pessoais e habilidades que contribuem ou limitam capacidade de realizar tarefas e enfrentar desafios.
	Profissional	PV20 Identificar as transformações ocorridas nas relações e no mundo do trabalho na contemporaneidade.
5º Semestre	Pessoal	PV21 Lidar com estresse, frustração, fracasso e adversidade como parte do processo para alcançar metas acadêmicas e projetos presentes e futuros.
	Social	PV22 Considerar, refletir e construir novas atitudes e habilidades a partir da devolutiva de colegas, professores e outros pares e adultos.
	Organização, planejamento e acompanhamento	PV23 Compreender o valor do esforço e do empenho para o alcance dos objetivos acadêmicos e projetos presentes e futuros. PV24 Considerar e incorporar a devolutiva de colegas e professores.
	Profissional	PV25 Analisar aptidões e aspirações e assumir riscos e responsabilidades para realizar escolhas profissionais mais assertivas.
6º Semestre	Pessoal	PV26 Desenvolver hábitos saudáveis como parte do processo para alcançar metas acadêmicas e projetos profissionais.
	Social	PV27 Trabalhar em grupo, de forma colaborativa, de maneira a empreender socialmente.
	Organização, planejamento e acompanhamento	PV28 Alcançar e mapear objetivos, encarando obstáculos, desafios e adversidades como oportunidades de crescimento. PV29 Elaborar mapa visual dos projetos presentes e futuros.
	Profissional	PV30 Identificar percursos para formação e inserção profissional e acessar oportunidades diversas de formação e inserção profissional.

Fonte: Distrito Federal (2020).

A respeito do currículo do Distrito Federal, nesta tese, elaboraram-se as seguintes análises, considerando as seguintes categorias: universalização e restrições nas escolhas dos jovens; interdisciplinaridade; surgimento da quarta dimensão; ausência da perspectiva curricular crítica; e, infantilização.

Universalização e restrições nas escolhas dos jovens

O Projeto de Vida passa a ser ofertado a todos os estudantes do Novo Ensino Médio, possibilitando a universalização do acesso à reflexão sobre os projetos de vida dos jovens e o seu desenvolvimento nos âmbitos pessoal, social e profissional.

Com a diminuição da carga horária da formação geral e a proposição dos itinerários formativos, o Ensino Médio passa a oferecer menos componentes curriculares obrigatórios e o surgimento de eletivas. Embora o projeto de vida dos estudantes seja citado nos documentos curriculares como um dos elementos balizadores para as escolhas dos estudantes, ela não se efetiva em sua totalidade pelas restrições de oferta, espaço físico e formação docente para a diversificação das ofertas, tal qual a capilaridade dos interesses dos estudantes.

Contraditoriamente, as escolhas dos estudantes sofrem restrições: nem sempre as escolas têm condições de oferecer uma ampla variedade de eletivas ou há lotação dentro das ofertas possíveis, fazendo com que estudantes cursem, não necessariamente, eletivas que tenham relação com seu projeto de vida.

Uma crítica ao trabalho com Projeto de Vida como obrigatório e universal para todos os estudantes do Ensino Médio em um contexto de oportunidades empobrecidas e escassas é que pode gerar uma falsa expectativa aos estudantes de que o planejamento individual é suficiente para superar as barreiras sociais e econômicas que enfrentam. Isso pode levar a uma culpabilização do indivíduo, caso ele não consiga realizar seus objetivos, ignorando fatores estruturais que influenciam as oportunidades disponíveis para ele.

Ressalta-se, também, que a obrigatoriedade do Projeto de Vida pode acabar se tornando apenas uma tarefa a mais a ser cumprida pelos estudantes e professores, sem um real compromisso com a formação humana integral dos estudantes e a reflexão crítica sobre seu papel na sociedade. Isso pode acabar se tornando uma atividade mecânica, desinteressada e lúdica.

Embora os normativos e documentos curriculares apontem para que a organização do Ensino Médio tenha como um dos seus objetivos possibilitar a construção do projeto de vida do estudante e alinhar o percurso escolar do estudante com o seu projeto de vida, percebe-se a inexistência de condições objetivas para a realização plena do intento nos moldes atuais.

Interdisciplinaridade

Embora uma das seções do documento curricular do DF apresente os seus eixos transversais, na referida seção não há menção ao Projeto de Vida, ou seja, não há uma discussão sobre como essa temática permeará todas as práticas pedagógicas, inclusive dos componentes curriculares da Formação Geral Básica.

A existência de uma orientação específica sobre a maneira em que o Projeto de Vida pode ser abordado de forma interdisciplinar constituir-se como um eixo estruturante integrador tornaria o currículo menos prescritivo e mais integrado. Discutir os princípios que regem a integração do Projeto de Vida possibilitariam discussão e estudo coletivos entre os

profissionais da educação, gerando a sua corresponsabilidade no processo de auxiliar os estudantes a construírem os seus projetos de vida.

Ademais, a existência de um texto introdutório que trate sobre Projeto de Vida e que não discute a interdisciplinaridade e, tendo em vista, que há uma unidade curricular específica para o trabalho com a temática, gera uma indefinição dos limites a serem abordados no escopo da unidade curricular e nos demais componentes do currículo e, provavelmente, um desestímulo aos professores que não lecionam essa temática a cooperarem.

Bernstein disserta sobre as cinco condições básicas para o currículo integrado se materializar:

1) deve haver algo de consenso com respeito à ideia integradora se é que esta há de funcionar; 2) a ideia deve explicitar-se; 3) a natureza da vinculação entre a ideia e os diversos conteúdos deve ser desenvolvida sistemática e coerentemente; 4) há de estabelecer um sistema de conselho de alunos e professores para desenvolverem um controle sensível à tarefa global; 5) é de fundamental importância desenvolver um critério de avaliação muito claro (BERNSTEIN, 1977, p. 79).

Surgimento da quarta dimensão

É intrigante a criação de uma quarta dimensão para o trabalho com Projeto de Vida, diferente das três dimensões explicitadas em normativos e documentos nacionais. Isso é contraditório, tendo em vista que “Organização, planejamento e acompanhamento” embora tenha sido erguida com o status de uma dimensão, sua abordagem sempre se dará contextualizada no seio de alguma relação seja consigo mesmo (pessoal), seja com o outro (social), seja com o mundo do trabalho (profissional).

Ademais, é curioso o fato de que todas as dimensões possuem apenas um objetivo de aprendizagem prescrito para cada semestre, com exceção da dimensão Organização, planejamento e acompanhamento, que possui a prescrição em todos os semestres de dois objetivos de aprendizagem.

Ausência da perspectiva curricular crítica

O Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio não declara qual é o seu alicerce, enquanto teoria de currículo, e considerando que os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da SEEDF fundamentam-se nas teorias crítica e pós-crítica de currículo, e encontram-se vigentes, as concepções teóricas e os princípios pedagógicos expressos no documento em questão, portanto, ainda se mantêm enquanto orientação para a Rede Pública de Ensino do DF (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Borges (2010, p. 43) assevera que “[...] as teorias subjacentes à estrutura curricular, sua forma de organização e operacionalização institucional, devem ser de conhecimento geral nas instituições educativas”. Portanto, as teorias curriculares em um currículo, como

expressão do compromisso formativo das instituições educacionais, não deveriam ficar subentendidas, mas amplamente conhecidas, para que sejam partilhadas e manifestas. Entretanto, no caso em tela, observa-se o fato da sobreposição curricular e o desaparecimento do caráter crítico no texto curricular.

Os objetivos de aprendizagem elencados para a dimensão social prescrevem expectativas mais relacionadas à comunicação e à colaboração. É importante que, em se tratando de uma formação crítica, alguns elementos estejam presentes: classes sociais, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo, cultura, entre outros.

Infantilização

Constata-se também a infantilização de alguns objetivos de aprendizagem do Projeto de Vida, sobretudo os das dimensões pessoais e sociais, observando-se a presença de objetivos de aprendizagem similares, ou até mesmo menos complexos, aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos para as crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses) no Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018):

Quadro 13 – Comparação entre os objetivos de aprendizagem propostos para a unidade curricular Projeto de Vida e os objetivos de aprendizagem propostos para a Educação Infantil.

Objetivos de aprendizagem propostos para a unidade curricular Projeto de Vida no Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2020)	Objetivos de aprendizagem propostos no Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018)
PV02 Construir mapa de rotina diária identificando emoções durante o percurso.	Vivenciar rotinas: organização dos tempos, espaços e materiais, de modo a constituir, gradualmente, sua autorregulação e autonomia.
PV07 Identificar pessoas presentes nos percursos diários e mapear a comunicação.	Identificar-se como membro de diversos grupos sociais (família, instituição de Educação Infantil) e distinguir seu papel dentro de cada um.
	Identificar e utilizar diferentes possibilidades de comunicação com as pessoas do convívio social, respeitando e negociando as regras sociais.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

O Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2020) deveria constituir-se em um elemento central para as políticas educacionais do DF nesta etapa educacional, considerando que ele representa o principal fundamento para a elaboração de diretrizes, orientações pedagógicas, projetos político-pedagógicos, planos de ensino e planos de aula. O próprio documento reconhece isso ao afirmar:

A complexidade dos Itinerários Formativos e o fato de serem tipos de oferta inéditos exigem uma articulação própria. Assim, o Projeto de Vida, as eletivas orientadas e

as trilhas de aprendizagem serão detalhadas por meio de documentos próprios. Dessa forma, garante-se ao Currículo, como um todo, uma estrutura permanente e desenvolvem-se, em documentos complementares, aspectos curriculares que exigem maior flexibilidade e atualização periódica (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 125).

Em agosto de 2022, o Caderno Orientador - Unidade Curricular “Projeto de Vida” (DISTRITO FEDERAL, 2022) foi apresentado para a Rede Pública de Ensino do DF, por meio da Circular nº 231/2022 - SEE/SUBEB. A circular foi emitida conjuntamente pela Subsecretaria de Educação Básica - SUBEB e Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral - SUBIN, e direcionada às Coordenações Regionais de Ensino, com vistas às Unidades Escolares que ofertam Ensino Médio. A divulgação do material aponta que se trata de uma primeira versão que será utilizada para leituras, estudos, discussão, contribuições e sugestões, a fim de que o material seja qualificado para uma versão revista e ampliada no ano de 2023.

É intrigante que a circular não foi endereçada para todas as Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do DF, mas restrita às escolas de Ensino Médio, fato este que não favorece a ampla divulgação em outras etapas e modalidades educacionais, obstruindo a compreensão dessas outras etapas e modalidades acerca da relevância do trabalho pedagógico que é desenvolvido na estratégia pedagógica “Projeto de Vida” e de que forma que se articulam com ela.

O caderno orientador deveria ter sido concluído em junho de 2019, conforme a portaria que estabeleceu o grupo de trabalho. Entretanto, a formação do Grupo de Trabalho foi alterada por três vezes, respectivamente, pela Portaria nº 482/2021, pela Portaria nº 279/2022 e pela Portaria nº 582/2022. O atraso na entrega e os ajustes na composição do grupo de trabalho, ao longo do percurso, foram justificados pela SEEDF com base, especialmente, nos impactos causados pela pandemia de Covid-19, conforme a Circular nº 231/2022 - SEE/SUBEB.

Curiosamente, destaca-se que por meio do Memorando nº 23/2021 – SEE/EAPE/DIOP, originou na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE uma solicitação para a criação de grupo de trabalho, em parceria com a SUBEB, para construção da matriz de referência do Projeto de Vida e implementação do Novo Ensino Médio, a ser coordenado pela Diretoria de Organização do Trabalho Pedagógico e Pesquisa. Em resposta à solicitação da EAPE, a SUBEB informou que havia solicitado a edição de nova Portaria retomando o grupo de trabalho instituído pela Portaria SEEDF nº 171/2019, que já havia iniciado a construção das diretrizes pedagógicas para o Projeto de Vida sob a sua coordenação.

Os dissensos revelam uma das características do currículo: ser espaço de lutas e disputas ideológicas na formação de identidades. É evidente que tal questão emergiria, por se tratar da proposta formativa para os projetos de vida das juventudes. A este respeito, Moreira (2001) afirma que o currículo é um território onde ocorrem disputas culturais, lutas acerca dos diversos significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação identitária.

As mudanças na composição do Grupo de Trabalho desvelam a instabilidade e constante busca de se estabelecer e reestabelecer um grupo que pudesse se dedicar ao grupo de trabalho, permanecesse, contribuísse e coadunasse com a perspectiva que se estava sendo desenhada.

O Caderno Orientador - Unidade Curricular “Projeto de Vida” (DISTRITO FEDERAL, 2022a) é o documento que define as diretrizes pedagógicas para o desenvolvimento do componente curricular Projeto de Vida. A partir da análise do material apresentam-se a seguir os seus principais pontos-chave:

- As orientações para o trabalho pedagógico organizam-se em quatro dimensões, que se subdividem em temáticas: dimensão pessoal (autoconhecimento, autocuidado, valores); dimensão social (relações interpessoais e cidadania, responsabilidade social e ecológica, competências socioemocionais); dimensão profissional (comportamento empreendedor, profissões do século XXI, mundo do trabalho); dimensão organização, planejamento e acompanhamento (sentido e propósito, rotinas e hábitos, planejamento, acompanhamento e autoavaliação);
- São apresentados 72 objetivos de aprendizagem, sendo que cada temática possui objetivos especificados em cada semestre do Ensino Médio (apresentados no Anexo A desta tese);
- Os objetivos de aprendizagem apresentados fundamentam-se nas competências gerais e específicas da BNCC e nos pressupostos dos documentos norteadores do MEC;
- Expressa preocupação com a prática ao ter seções reservadas para tratar sobre o Projeto de Vida e suas dimensões “na prática”. Nelas além dos objetivos de aprendizagem, há sugestões de filmes, leituras e músicas e cada dimensão uma situação de aprendizagem;

- Possui uma seção que menciona: juventudes, integralidade, diversidade, cidadania e direitos humanos, sustentabilidade, autoria e protagonismo, autonomia e empreendedorismo.

Identifica-se a inexistência de alinhamento entre os documentos curriculares, gerando sobreposição e confusão em relação às orientações, dificultando o entendimento dos professores.

A listagem dos objetivos de aprendizagem do Caderno Orientador é mais detalhada e complexa do que a proposta pelo Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio, mas apresenta uma característica intrigante: o foco nas competências da BNCC e nos pressupostos orientadores nacionais.

A elaboração curricular, mesmo que orientada pela BNCC e referenciais curriculares nacionais, ainda possibilita os sistemas de ensino mantenham as suas concepções pedagógicas e pressupostos teóricos. Entretanto, o documento em tela apresenta um silenciamento em relação aos pressupostos teóricos críticos e pós-críticos assumidos pela SEEDF, em documentos anteriores.

A perspectiva apresentada pelo documento para Projeto de Vida, ainda que apresente alguns elementos relativos à diversidade, cidadania e direitos humanos, sustentabilidade, aproxima-se mais da concepção pró-positiva de Damon (2009) e com enfoque centrado, predominantemente, em elementos subjetivos.

Como parte das exigências do MEC para as Unidades da Federação que participassem do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, regido pela Portaria MEC nº 649/2018, a SEEDF, em dezembro de 2021, encaminhou ao MEC o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio da Rede Pública do DF, um documento que objetiva apresentar as dimensões estratégicas e as principais ações da implantação da reforma da etapa educacional.

O Plano de Implementação foi validado pelo CEDF em janeiro de 2022, por meio do Parecer nº 1/2022 – CEDF, mesmo normativo que aprovou o Quadro-Resumo da Matriz Curricular do Novo Ensino Médio. Após análise e devolutiva do MEC, o documento foi revisitado e teve sua segunda versão validada em novembro de 2022, por meio do Parecer nº 210/2022 – CEDF.

No que se refere ao Projeto de Vida não houve alterações da primeira para a segunda versão do Plano de Implementação. A seguir constam as principais informações acerca do Projeto de Vida, no Plano de Implementação (DISTRITO FEDERAL, 2022b):

- Proposta a oferta do Projeto de Vida a todos os estudantes, como unidade curricular obrigatória ao longo do Ensino Médio com o objetivo de propiciar a autorreflexão e estimular a autonomia e o protagonismo do estudante;
- É uma das formas de arranjo das unidades curriculares do itinerário formativo, sendo obrigatória para orientação do percurso formativo do estudante;
- A unidade curricular “Projeto de Vida” é o eixo condutor da formação dos estudantes no novo Ensino Médio e propicia escolhas mais assertivas, considerando a Formação Geral Básica ofertada a todos e os itinerários formativos que diversificam o seu percurso formativo ao longo das três séries;
- Na arquitetura do Novo Ensino Médio do Distrito Federal, o Projeto de Vida possui um papel de destaque, conforme figura a seguir:

Figura 3 – Arquitetura do Novo Ensino Médio do Distrito Federal



Fonte: Distrito Federal (2022b).

- As unidades curriculares eletivas orientadas são ofertadas pela unidade escolar, conforme disponibilidade de espaços físicos e Catálogo de Eletivas. O agrupamento dos estudantes é realizado de acordo com suas escolhas, suas necessidades pedagógicas e seu projeto de vida;
- A unidade curricular “Projeto de Vida” é uma unidade curricular obrigatória para os estudantes que optam pelos itinerários formativos por Área do Conhecimento, bem como para os estudantes que escolhem o Itinerário de Formação Técnica e Profissional. Ademais, nas escolas de Ensino Médio em tempo integral uma das possibilidades de arranjo das unidades curriculares flexíveis é o Aprofundamento em Projeto de Vida, no itinerário formativo

integrador. Na figura a seguir constam trechos da matriz curricular do novo Ensino Médio sobre o Projeto de Vida:

Figura 4 – Excertos da matriz curricular do Novo Ensino Médio sobre Projeto de Vida

PARTE 2A - ITINERÁRIOS FORMATIVOS POR ÁREA DO CONHECIMENTO - IFAC												
UNIDADES CURRICULARES	FASE 1								FASE 2			
	1ª Série				2ª Série				3ª Série			
	1º Semestre		2º Semestre		3º Semestre		4º Semestre		5º Semestre		6º Semestre	
	Oferta A	Oferta B										
I - Projeto de Vida	2		2		2		2		2		2	

PARTE 2B - ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL - IFTP						
UNIDADES CURRICULARES	FASE 1				FASE 2	
	1ª Série		2ª Série		3ª Série	
	1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre
Carga Horária – Cursos Técnicos						
I - Projeto de Vida	2	2	2	2	2	2

PARTE 3 - ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADOR - IFI						
UNIDADES CURRICULARES	FASE 1				FASE 2	
	1ª Série		2ª Série		3ª Série	
IV – Unidades Curriculares Flexíveis (Projetos Pedagógicos, Projetos Integradores, Projetos Interventivos, Oficinas de ensino, Clubes, Laboratórios, Observatórios, Incubadoras, Núcleos de pesquisas e práticas ou Aprofundamento em Projeto de Vida)	7	7	7	7	7	7

Fonte: Distrito Federal (2022b)

- No itinerário formativo integrador, do Ensino Médio em tempo integral, o Aprofundamento em Projeto de Vida é uma unidade curricular que visa aprofundar o trabalho com Projeto de Vida, em suas quatro dimensões: pessoal, social, profissional e organização, planejamento e acompanhamento.

Em abril de 2022, foi apresentado o Caderno Orientador - Avaliação para as Aprendizagens: Novo Ensino Médio na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2022c), que se refere ao desenvolvimento do processo avaliativo no contexto do Novo Ensino Médio. Acerca do Projeto de Vida destaca-se que as menções utilizadas para o registro dos resultados da avaliação, assim como das outras unidades curriculares do itinerário formativo, devem ter registros expressos em única menção, com as seguintes definições, tendo em vista os níveis de envolvimento do estudante:

- Envolvimento Pleno (EP) - Resultante da avaliação do estudante que se apropriou dos conhecimentos previstos pelos objetivos de aprendizagem, bem como se empenhou de forma integral nos itinerários formativos;
- Envolvimento Satisfatório (ES) - Resultante da avaliação do estudante que se comprometeu de forma parcial com os itinerários formativos, mas obteve

resultado satisfatório quanto aos conhecimentos previstos pelos objetivos de aprendizagem;

- Envolvimento Regular (ER) - Resultante da avaliação do estudante que se comprometeu de forma parcial com os itinerários formativos ou se comprometeu pouco e, apesar das orientações e intervenções docentes, obteve resultado regular quanto aos conhecimentos previstos pelos objetivos de aprendizagem.

O caderno orientador da avaliação para as aprendizagens indica que a avaliação em Projeto de Vida contribui para identificar habilidades que podem ser desenvolvidas junto ao estudante, a fim de que se empenhe para a construção de uma vida e um mundo melhor. Também aponta que o processo avaliativo pode ser estruturado, considerando analisar índices de diferentes elementos, os quais interferem diretamente no projeto de vida e/ou são decorrentes dele, para a proposição de atividades e, sobretudo, para o direcionamento das orientações docentes junto ao estudante, em prol de seu projeto de vida, sendo exemplificadas: imaginação, comunicação, escuta, cooperação, felicidade, interação, motivação e prazer (DISTRITO FEDERAL, 2022c, p. 24).

5.2 CRITÉRIOS PARA ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

O segundo eixo de análise trata dos critérios para atuação e formação docente, discutindo-se os períodos e os fatos resgatados acerca da inclusão curricular do Projeto de Vida no âmbito da SEEDF.

No ano de 2018, o Projeto de Vida, aparece como uma das possibilidades de oferta de área temática ou oficina na parte flexível da matriz curricular das unidades escolares participantes do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, por meio da Portaria SEEDF nº 173/2018, que dispunha de critérios para concessão de aptidão para os servidores integrantes da Carreira Magistério Público do DF atuarem em componentes curriculares especiais.

Conforme a normativa supracitada, os pré-requisitos para atuação em Projeto de Vida era que o professor tivesse “habilidade para trabalhar com pedagogia de projetos e metodologias inovadoras e possuir capacidade de proposição e articulação da temática escolhida com enfoque no protagonismo e na autonomia juvenil”, além de uma entrevista e apresentação oral de um plano de trabalho e de uma análise curricular que pontua as formações em doutorado, mestrado, especialização ou cursos de aperfeiçoamento na área.

Essa questão revela que o DF, assim como a maioria das Unidades da Federação, inicia o processo de inclusão do Projeto de Vida no currículo em escolas de tempo integral, ou seja, em escolas que possuem carga horária estendida, na parte flexível do currículo, a princípio demonstrando, contraditoriamente, ou ser privilégio de poucos ou ser uma temática de relevância acessória. Outro elemento intrigante é o início dos trabalhos com Projeto de Vida sem orientações curriculares específicas definidas pela SEEDF.

A partir do segundo semestre de 2018, o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação, atual EAPE, passou a ofertar o curso intitulado “Construindo Novos Caminhos – a importância de se trabalhar projetos de vida na escola” para qualquer professor que se interesse em uma formação que aponte possibilidades de ressignificação do trabalho pedagógico, por meio da construção de projeto de vida na escola, utilizando recursos e ferramentas voltadas para o desenvolvimento humano (SILVA, 2019a).

Em setembro de 2019 ocorreram formações ministradas pelo Itaú BBA e por servidores da SUBEB com o objetivo de capacitar multiplicadores sobre temáticas do Novo Ensino Médio, dentre elas Projeto de Vida e protagonismo juvenil. Além disso, foram ofertadas oficinas de Projeto de Vida com o objetivo de promover experiências teórico-práticas, com abordagens e metodologias diversas, na perspectiva de se preparar os professores para atuarem com a unidade curricular nas escolas-piloto no ano seguinte.

Em 2019, a Portaria que dispunha sobre critérios para concessão de aptidão para os servidores integrantes da Carreira Magistério Público do DF, Portaria nº SEEDF nº 256/2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019), manteve os mesmos critérios para a concessão de aptidão solicitados no ano anterior, bem como o mesmo indicativo de que o escopo de um professor com aptidão para o Projeto de Vida seria para atuação na oferta de área temática ou oficina na parte flexível da matriz curricular das unidades escolares participantes do Programa de Fomento às escolas de EMTI.

Uma grande mudança ocorreu em 2020, quando a Portaria SEEDF nº 285/2020 (DISTRITO FEDERAL, 2020), trazia a possibilidade de atuação do professor com aptidão para o Projeto de Vida na parte flexível da matriz curricular das unidades escolares de Ensino Fundamental em tempo integral, Ensino Médio em tempo integral e no novo Ensino Médio. E, além dos critérios elencados nas portarias anteriores, esse novo normativo trouxe a previsão de que o professor deveria ter ciência de que, se fosse selecionado para atuar na unidade curricular Projeto de Vida deveria participar de curso de formação específico realizado pela EAPE. Ou seja, havia a intenção de que o Projeto de Vida só pudesse ser ministrado por profissionais que tivessem a certificação do curso pela EAPE.

É intrigante o fato de que a formação de professores ocorre anteriormente à definição curricular e ao desenvolvimento de orientações específicas sobre a unidade curricular Projeto de Vida, sendo ela e as parcas orientações nacionais, imbuídas da perspectiva hegemônica, os principais elementos para guiar a atuação docente com a nova unidade curricular.

No contexto da implantação do Novo Ensino Médio, a EAPE tem por atribuição a realização da formação continuada para os profissionais da educação que desejarem atuar com a Unidade Curricular Projeto de Vida e a SUBEB tem como responsabilidade a concessão de aptidão aos servidores interessados em atuar ou que atuam na unidade curricular Projeto de Vida, conforme Portarias SEEDF nº 22/2020 e nº 708/2022.

Com o início da pilotagem do Novo Ensino Médio em 2020, as unidades escolares em questão foram orientadas na semana pedagógica a definirem os profissionais que iriam ministrar a unidade curricular Projeto de Vida, bem como selecionar de três a cinco professores para participarem do curso “Projeto de Vida: Educar para o século XXI” ofertado pela EAPE, conforme a Circular nº 15/2020 – SEE/SUBEB. Além da oferta do curso “Projeto de Vida: Educar para o século XXI” ser destinada ao grupo supramencionado, a SUBEB e EAPE também convidaram professores dos anos finais do Ensino Fundamental, que tivessem perfil e interesse, para participarem do curso. No ano de 2020, o curso ofertado de forma semipresencial, com a carga de 180 horas, contemplou a certificação de 110 professores.

Em 2021, em Informativo Conjunto da SUBEB e SUBIN, foi divulgada a abertura de inscrições para os cursos “Projeto de Vida: Educar para o século XXI” e “Projeto de Vida Fundamental – Anos Finais”, ofertado pela EAPE. O Informativo também trazia orientações com vistas a proporcionar maior celeridade e prioridade no processo de inscrição de professores que lecionariam Projeto de Vida: nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio, em escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, em escolas de Ensino Fundamental em Tempo Integral e nos Centros de Educação Profissional na oferta do Itinerário de Formação Técnica e Profissional. Em relação aos professores das escolas que iniciariam a implementação do Novo Ensino Médio em 2022, a unidade escolar deveria indicar até dois docentes com perfil e interesse em atuar nessa unidade curricular. Ao todo, no ano de 2021, foram certificados 210 professores.

É contraditória a solicitação de indicação de professores com perfil, mas sem o estabelecimento de critérios sobre o que seria esse perfil, como por exemplo, elencando-se as competências, habilidades e interesses.

No ano de 2022, pela primeira vez foram divulgadas orientações sobre os procedimentos para participação nas fases de avaliação para a concessão de aptidão aos

candidatos a professores substitutos temporários aprovados e convocados em Processo Seletivo Simplificado contendo como uma das possibilidades de aptidão o Projeto de Vida.

Figura 5 – Cursos e respectiva carga horária exigida para atuação de professores substitutos na unidade curricular “Projeto de Vida”.

Área	Unidade Escolar	CRE à qual a UE está vinculada	Cursos necessários para atuação na área	Carga horária dos cursos
Projeto de Vida	Unidades Escolares do Novo Ensino Médio, incluindo as que ofertam o Itinerário de Formação Técnica e Profissional e, também aquelas que fazem parte do Programa EMTI.	TODAS	Cursos acadêmicos: Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> ou <i>Stricto Sensu</i> , na área pretendida, e cursos de formação continuada certificados pela EAPE: “Projeto de Vida: Educar para o século XXI” e “Unidade Curricular Projeto de Vida na Educação Profissional”.	Cursos de aperfeiçoamento nas áreas do projeto de vida, com carga horária mínima de 80 horas. Cursos de Pós-Graduação <i>Lato sensu</i> e <i>Stricto Sensu</i>

Fonte: Circular n.º 19/2022 - SEE/SUBEB - Anexo III.

Percebem-se critérios mais brandos para a concessão de aptidão aos professores substitutos temporários para atuarem com a unidade curricular Projeto de Vida, em relação aos professores efetivos da Carreira Magistério Público do DF. Tal ação instabiliza a continuidade do trabalho e acompanhamento pedagógico do projeto de vida dos estudantes.

A EAPE, em parceria com a SUBEB, também ofertou o curso “A unidade curricular Projeto de Vida no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica” no 2º semestre de 2021 e 1º semestre de 2022, com vistas à promoção de formação continuada de professores sobre o Projeto de Vida no contexto da modalidade Educação Profissional e Tecnológica, tendo em vista a oferta do Itinerário de Formação Técnica e Profissional no Novo Ensino Médio.

No ano de 2022, a EAPE realizou como ações formativas, transmissões ao vivo, via plataforma de compartilhamento de vídeos, com as temáticas:

- Projeto de Vida no Novo Ensino Médio;
- Projeto de Vida: desafios e práticas para uma educação transformadora.

Em novembro de 2022, a EAPE, SUBEB e SUBIN promoveram formações com profissionais que atuam com a unidade curricular Projeto de Vida, coordenadores pedagógicos, pedagogos orientadores-educacionais e equipes gestoras das escolas de Ensino Médio, proposto pela SUBEB, SUBIN e EAPE, o objetivo foi a ampla divulgação do teor do Caderno Orientador da unidade curricular Projeto de Vida.

A formação docente tem como finalidade básica o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a melhoria de todos os componentes que intervêm no currículo

(IMBERNÓN MUÑOZ, 2013). Tal formação não consiste apenas em fornecer conhecimentos teóricos, mas sim de capacitar os professores para que sejam capazes de aplicar esses conhecimentos de forma efetiva em sua prática educativa.

Moreira (2001) levanta questões relevantes acerca da formação docente

que professores estão sendo formados, por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial como na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como à pluralidade de identidades presente no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? Professores que aceitam o neoliberalismo como a única saída ou que se dispõem tanto a criticá-lo como a oferecer alternativas a ele? Professores capazes de uma ação pedagógica multiculturalmente orientada? (MOREIRA, 2001, p. 43).

Para uma educação transformadora, é necessário criar um currículo emancipatório para a formação do professor (GIROUX; MCLAREN, 2006). Todas as disciplinas podem contribuir para a abordagem do Projeto de Vida, desde que os professores estejam capacitados para isso. É importante que a formação docente inclua a reflexão sobre a prática pedagógica e a possibilidade de troca de experiências entre os professores, a fim de construir um conhecimento coletivo que possa ser aplicado de forma efetiva em sala de aula.

É fundamental que a formação docente esteja em consonância com a proposta curricular e com o Projeto Político-Pedagógico da escola, que pode adotar o Projeto de Vida como um eixo estruturante integrador. Dessa forma, a formação docente deve contemplar a reflexão sobre os princípios e valores que norteiam a escola, bem como as estratégias e metodologias pedagógicas que serão utilizadas para promover a aprendizagem dos estudantes.

A formação de professores é um espaço de transformação social e de luta por uma sociedade mais justa e democrática (GIROUX; MCLAREN, 2006). Isso significa que os futuros docentes devem ser formados não apenas para transmitir conhecimentos, mas também para desenvolver um senso crítico e uma consciência social, capazes de trabalhar com os estudantes na construção de projetos de vida que não se limitem a questões individuais, mas que também levem em conta as necessidades e desafios da sociedade como um todo.

Um projeto político, uma forma de política cultural “que defina os futuros docentes como intelectuais responsáveis pela criação de espaços públicos onde os estudantes possam debater, assimilar e adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias à luta rumo à concretização de um mundo mais justo e humano” (GIROUX; MCLAREN, 2006, p. 140).

Nesse sentido, o Projeto de Vida pode ser visto como uma estratégia pedagógica importante para a formação de professores comprometidos com a transformação social. Ao

incentivar os estudantes a pensarem em seus objetivos de vida em um sentido amplo, que leve em conta não apenas as questões individuais, mas também as questões coletivas, o Projeto de Vida pode contribuir para a formação de cidadãos conscientes e engajados, capazes de trabalhar na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

5.3 MATERIAL DIDÁTICO

Por fim, o último eixo de análise é o material didático, discutindo-se os períodos e os fatos resgatados acerca da inclusão curricular do Projeto de Vida no âmbito da SEEDF.

Como uma das ações referentes ao PNLD, no âmbito do DF, as escolas de Ensino Médio realizaram o registro das escolhas para obras de Projeto de Vida em março de 2021, após análise dos materiais aprovados, em conformidade com o Guia Digital PNLD 2020 – Projetos Integradores e Projeto de Vida, com outras diretrizes do FNDE/MEC e com o Guia orientador: escolha do livro didático do Ensino Médio: projetos integradores e projeto de vida (DISTRITO FEDERAL, 2021), elaborado pela SUBEB.

No informativo encaminhado às unidades escolares, com vistas à orientação das escolas de livros, foram realizadas as seguintes sugestões: leitura das resenhas das obras; acesso aos livros para verificar se atendem aos objetivos de aprendizagem traçados pela unidade escolar; e, avaliação das potencialidades e limites de cada material didático.

Os livros didáticos de Projeto de Vida abordam a perspectiva pessoal e de formação do jovem enquanto indivíduo; são constituídos por volume único e são organizados em três dimensões: autoconhecimento, expansão e exploração e planejamento.

As obras didáticas de Projeto de Vida são compostas por livros reutilizáveis, com ciclo de quatro anos. Em 2022, os livros foram entregues nas Unidades Escolares e o estudante ou responsável são orientados a assinar, no ato do recebimento do livro, o Termo de Guarda e Responsabilidade de utilização dos livros didáticos, considerando que o material deveria ser utilizado ao longo dos seis semestres, comprometendo-se pela sua devolução em caso de transferência, ao final de cada semestre e/ou na conclusão da 3ª série.

É desarrazoado que uma obra didática que trate de um tema que gere reflexões individuais a cada estudante tenha que ser devolvido para a utilização por outros estudantes que utilizarão por apenas mais um ano, quando ocorrerá a escolha de novas obras didáticas.

Gimeno Sacristán (2013) aponta para a importância de uma reflexão crítica sobre o papel dos livros didáticos e materiais educativos na escola. O livro didático, sobretudo de Projeto de Vida, não é apenas um instrumento pedagógico neutro, mas é influenciado por

interesses editoriais e culturais que podem afetar a maneira como a educação é conduzida. Sobre essa questão Torres Santomé argumenta que

[...] as preocupações econômicas e políticas de cada editora impedem que se preste suficiente atenção aos problemas mais locais. A mais usual de aumentar as tiragens de exemplares de um mesmo livro-texto é a de incluir conteúdos muito gerais que possam ser comuns em lugares muito diferentes e diversos; portanto, assuntos e exemplos locais não podem ser focalizados. A busca de uma maior fatia de mercado leva à opção por maiores níveis de generalização e de abstração nas informações oferecidas (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 110).

De fato, as políticas nacionais desconsideram o contexto do estudante, sobretudo em relação aos seus projetos de vida, tal fato pode produzir a “alienação que o aluno sente em relação à cultura escolar que em muitos casos nega a cultura própria do aluno e que produz o afastamento dos jovens das escolas” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 32). O uso de livros didáticos prontos muitas vezes apresenta uma abordagem padronizada e superficial dos conteúdos, restringindo o tratamento dos conteúdos às especificidades de cada grupo de estudantes e à realidade local.

O livro didático é uma das expressões do currículo apresentado aos professores; a forma como o currículo oficial é traduzido e adaptado para ser desenvolvido nas salas de aula realizado por uma editora (GIMENO SACRISTÁN, 2013).

Ao se limitarem a seguir apenas um livro-texto, os professores perdem sua autonomia e poder de decisão, tornando-se meros executores de um plano pré-determinado. Isso vai contra a valorização da figura do professor como pesquisador e agente ativo na construção do currículo e na adaptação do ensino às necessidades e realidades locais (TORRES SANTOMÉ, 1998). A falta de autonomia intelectual dos professores de Projeto de Vida pode levar a uma expropriação de sua capacidade crítica e reflexiva sobre a prática educativa acerca da temática.

É necessário que os professores tenham mais autonomia para interpretar e adaptar o currículo oficial às necessidades de seus estudantes, tornando-se verdadeiros pesquisadores da prática educativa (GIMENO SACRISTÁN, 2013). É importante que os professores tenham maior autonomia e recursos para desenvolver um ensino mais diversificado e adequado às especificidades de cada contexto educacional.

A construção de materiais didáticos próprios pelos professores e pelas escolas pode possibilitar uma abordagem mais personalizada e contextualizada dos conteúdos, considerando as características dos estudantes e da região em que estão inseridos. No entanto, é preciso considerar que a construção de materiais didáticos demanda tempo, recursos e

capacitação por parte dos professores, o que pode ser um desafio em contextos de baixos recursos e de formação insuficiente.

Destarte, é importante que as políticas educacionais e as instituições de ensino considerem a importância da construção de materiais didáticos próprios e de qualidade, que possibilitem uma abordagem mais adequada dos conteúdos e atendam às necessidades dos estudantes. Além disso, é necessário que haja investimentos na formação dos professores para que possam elaborar e utilizar esses materiais de forma efetiva e criativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desejo de testemunhar a pertinência e a relevância do trabalho com projetos de vida, no contexto educacional, permeia a vida do pesquisador e o mobilizou para a realização desta investigação. É preciso retomar as problematizações propostas que conduziram os trabalhos investigativos deste estudo: propôs-se realizar a análise do formato em que a estratégia pedagógica “Projeto de Vida” tem sido inserida nos currículos de Ensino Médio das Secretarias de Educação do país, em especial no Distrito Federal. Para tanto, traçaram-se alguns objetivos específicos, que conduziram o processo investigativo.

Em relação ao objetivo de mapear a produção acadêmica e científica brasileira sobre Projeto de Vida na Educação, enquanto estratégia pedagógica foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, academicamente denominada de Estado da Arte, que possibilitou a compreensão do estado atual do conhecimento. Foram pesquisados os termos “Projeto de Vida” e “Educação”, no BDTD, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Rede SciELO, com recorte temporal de 2017 até 2022 que, após os critérios de exclusão, resultaram em 27 produções.

Evidenciou-se que a produção científica sobre Projeto de Vida na Educação é um tema atual e que tem crescido com o passar dos anos, mais da metade das Unidades da Federação já desenvolveram algum estudo, do ponto de vista regional apenas o Norte do país ainda não registra nenhuma investigação sobre a temática com os critérios estabelecidos por esta pesquisa e São Paulo é a Unidade Federativa que mais possui investigações sobre a temática, provavelmente pelo fato de que o trabalho com projetos de vida no contexto educacional do Estado foi iniciado anteriormente à Lei nº 13.415/2017.

Outro achado do Estado da Arte foi que as categorias mais debatidas sobre a temática estão relacionadas a projetos de vida, educação integral/em tempo integral, juventudes, currículo e Ensino Médio, o que pode estar relacionado ao fato de que, majoritariamente no país, a inclusão curricular “Projeto de Vida” iniciou-se em escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

A análise do Estado da Arte possibilitou identificar que a produção científica pode ser segmentada em duas grandes tendências. De um lado há produções não críticas, que indicam a importância, as contribuições e as benesses da proposta de inclusão curricular do Projeto de Vida, e que não identificam as fragilidades ou constatam poucas, sobretudo aquelas que não possuem implicações frente às contradições sociais. E, também, há produções críticas, que

denunciam os dilemas e as contradições da realidade da inclusão curricular do Projeto de Vida e a sua multideterminação.

Após a realização do Estado da Arte, foi possível identificar a necessidade de investigações acerca da inserção curricular do Projeto de Vida sob uma nova ótica, pois as produções científicas examinadas exploravam minimamente a relação entre projetos de vida e currículo, além de inexistirem pesquisas que apresentassem e discutissem o formato em que os currículos de Ensino Médio das Redes de Ensino dos Estados e do Distrito Federal prescrevem o trabalho pedagógico com Projeto de Vida.

No que concerne ao objetivo de inter-relacionar os conceitos de Currículo e Projeto de Vida, bem como os seus fundamentos para o desenvolvimento do enfoque pedagógico da temática e suas abordagens, discute-se acerca da amplitude de usos e da profundidade de uso da expressão 'Projeto de Vida' e da sua articulação com a educação, especificamente, com o currículo.

A educação sempre teve seu significado atrelado à ação de condução a finalidades socialmente prefiguradas, pressupondo-se a existência e a partilha de projetos coletivos. O currículo, por sua vez, expressa um projeto cultural e educacional no qual as escolas irão desenvolver com e para os estudantes aquilo que julgam adequado. Nesse contexto, reconhecendo a importância e a centralidade do conhecimento no processo educativo, é responsabilidade da escola auxiliar os estudantes a sintetizar de que forma que este se relaciona com a elaboração, construção e viabilização de seus projetos de vida.

A defesa deste estudo é que o Projeto de Vida, enquanto estratégia pedagógica inserida no currículo, deva ser abordado tendo como pressuposto a atuação docente, por meio de estratégias de ensino-aprendizagem, com vistas a formação humana integral dos estudantes; distinguindo-se de outras práticas e enfoques, como *coaching*, psicologia positiva, autoajuda, terapia ou atendimento clínico psicológico.

Por meio de pesquisa documental, buscou-se evidenciar a gênese do Projeto de Vida no currículo prescrito e o desenvolvimento da abordagem hegemônica acerca da temática. Evidenciou-se que desde as discussões sobre a democratização da educação, durante a Constituinte de 1988 já se mencionava a questão dos projetos de vida dos estudantes.

Este estudo evidenciou que, ao longo dos anos, essa perspectiva foi ganhando contornos instrumentais, que buscam subordinar a educação aos interesses do mercado, com visão hegemônica neoliberal, fomentada pelos organismos internacionais, bancos e institutos privados que emitem orientações e recomendações para a educação, muitas vezes sem considerar as particularidades e necessidades das realidades locais. O que pode levar a

elaboração de currículos e propostas pedagógicas alinhadas com o mercado de trabalho, descontextualizadas e pouco efetivas para a formação humana integral dos estudantes.

A Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017, é uma expressão disso, uma vez que propõe uma formação mais voltada para o mercado de trabalho e para as demandas das empresas, em detrimento de uma formação ampla e crítica. Além disso, a instituição da BNCC, em 2018, também pode ser vista como uma tentativa de padronização e homogeneização do currículo, o que pode dificultar a inserção de projetos de vida mais autônomos e voltados para as necessidades dos estudantes.

É evidenciado que as discussões sobre Projetos de Vida ganham contornos mais expressivos com a Reforma do Ensino Médio e com a instituição da BNCC. O projeto de vida é um eixo central da reforma educacional atual, entretanto, identificou-se a sobreposição de instrumentos legais e normativos, com contradições nas orientações emanadas em âmbito nacional.

Constatou-se que, em âmbito nacional, foram organizadas instâncias de articulação com parceiros privados, para recomendações e orientações com vistas às elaborações curriculares, por meio da interpretação dos marcos legais. As instituições privadas têm relevância na recomendação teórica e prática sobre a temática, principalmente porquanto foram os agentes mais atuantes na inclusão dessa demanda na BNCC. Nessas recomendações identifica-se o incentivo à inserção do Projeto de Vida no formato de componente/unidade curricular, com detalhamentos, enquanto a orientação para desenvolvê-lo de forma transversal é bem reduzida.

É importante ressaltar que a participação de parceiros privados no planejamento de políticas educacionais e curriculares pode ter implicações significativas na maneira como essas políticas são implementadas e na orientação conferida às práticas pedagógicas. Isso pode conduzir a uma perspectiva mais instrumental e orientada para o mercado, em detrimento de uma abordagem mais crítica e voltada para a formação omnilateral dos estudantes.

É fundamental ter essa cautela com as intencionalidades que se apresentam e se escondem nos textos curriculares ao trabalhar com a temática do Projeto de Vida no contexto escolar, pois pode estar carregado de valores ideológicos, que podem reforçar ou questionar determinadas visões de mundo e sociedade.

Por meio da análise documental também foi possível identificar que a Reforma do Ensino Médio, a instituição da BNCC e demais documentos dela decorrentes não são neutros, tendo conceitos interesses explícitos, ocultos e conflituosos entre si. Possuem um ideário que

se dinamiza por interesses privatistas, excludentes, desiguais, utilitaristas, pragmáticos, voltados para o viés do campo econômico, numa perspectiva individualista, de protagonismo individual e empreendedorista.

O Projeto de Vida, nessa perspectiva hegemônica neoliberal, é uma investida ideológica voltada para o desempenho, à responsabilização e para constituir-se em um mecanismo de controle político. A temática do Projeto de Vida pode ser manipulada ideologicamente para atender a interesses de grupos dominantes, privilegiando certos projetos de vida em detrimento de outros, e enfatizando a eficiência e produtividade como valores centrais, em vez de considerar aspectos mais amplos e humanos, como a justiça social e a participação democrática. Nesse sentido, é importante estar atento ao uso de termos e conceitos progressistas que são recontextualizados e distorcidos em favor de outros interesses, como forma de apoderar-se dessas ideias e neutralizá-las. É necessária, portanto, uma reflexão crítica sobre as intenções e os valores subjacentes às políticas e práticas educacionais que envolvem o Projeto de Vida.

Uma perspectiva curricular crítica deve levar em conta não apenas os valores e interesses que estão presentes nos marcos legais e nas orientações curriculares, mas também as vozes e experiências dos grupos marginalizados que podem ser excluídos dessas discussões. Ademais, deve-se questionar que tipo de projeto de sociedade e de futuro se espera com a concretização desses projetos de vida, e se esses projetos estão alinhados com uma perspectiva de justiça social e equidade.

Conforme observado, uma estratégia da perspectiva hegemônica neoliberal é afastar os sujeitos das problematizações políticas e sociais da vida. A dimensão social do projeto de vida não deve ser reduzida a atividades pontuais, motivacionais, caritativas e de relacionamentos. Faz-se necessário que os currículos, ao abordarem projetos de vida, considerem as questões políticas e sociais que permeiam a vida dos indivíduos e comunidades, e promovam a reflexão crítica sobre essas questões, com vistas à construção de uma sociedade mais justa e solidária, por meio da compreensão das desigualdades e injustiças, presentes, e do incentivo à ação coletiva. Destarte, é fundamental que as escolas promovam a formação de cidadãos críticos e engajados, capazes de participar ativamente na construção de uma sociedade mais igualitária e democrática.

Ao refletir sobre elementos para se pensar o Projeto de Vida numa abordagem crítica, identificou-se que ainda que a proposta de inclusão curricular nasça numa perspectiva privatista, é possível desenvolver abordagens progressistas e libertadoras, na perspectiva da

emancipação, da cidadania, do coletivismo, da solidariedade, da socialização e da integração desse processo à aquisição de conhecimentos.

Um viés alternativo, baseado na perspectiva curricular crítica, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com projeto de vida, pode subjetivar-se e considerar a cultura, a história, os valores e os interesses sociais do contexto que lhe deu origem.

O Projeto de Vida deve atender a uma necessidade das juventudes: a formação humana integral, uma formação omnilateral, humanista geral, que é complexa e não se limita ao indivíduo, mas também tem uma dimensão coletiva, que envolve a busca por uma sociedade mais justa e solidária.

Nessa perspectiva, o Projeto de Vida deve ser entendido como um processo dinâmico e socialmente construído, que envolve a participação ativa dos sujeitos na definição de seus objetivos, sonhos e desejos, mas que também considera as demandas e necessidades da comunidade em que estão inseridos, pois as escolhas singulares não são tão individuais e os problemas sociais e econômicos atingem as juventudes de formas diversas.

Uma abordagem crítica do Projeto de Vida deve incluir a reflexão sobre questões como direitos humanos, justiça social, meio ambiente, equidade de gênero, diversidade cultural e étnico-racial, entre outras. O objetivo é formar jovens críticos e engajados, capazes de participar ativamente da construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Por isso, é importante que o processo de elaboração e implementação do Projeto de Vida seja democrático e participativo, envolvendo professores, estudantes, pais e responsáveis, comunidade escolar e outros atores relevantes. Além disso, é fundamental que sejam consideradas as diferentes perspectivas e realidades dos estudantes, respeitando suas culturas, identidades e vivências.

Outro aspecto importante é a escolha dos conteúdos e abordagens que serão trabalhados no Projeto de Vida. É preciso que sejam selecionados temas relevantes e significativos para os estudantes, que permitam que eles reflitam sobre si mesmos e sobre o mundo em que vivem, e que os capacitem para atuar como cidadãos críticos e responsáveis.

Urge ressaltar que o Projeto de Vida não pode ser reduzido a uma questão individual, descolada do contexto social e político. É importante que os estudantes compreendam que seus projetos de vida estão inseridos em um contexto mais amplo de relações sociais, e que é necessário considerar as questões de justiça, igualdade e democracia na construção desses projetos.

Quanto ao objetivo de inventariar a organização da estratégia pedagógica Projeto de Vida nos currículos prescritos para o Ensino Médio de cada Unidade da Federação do Brasil,

considerando a reforma do Ensino Médio e a instituição da BNCC, foi desenvolvida uma análise de conteúdo dos currículos dos Estados e do Distrito Federal e demais documentos complementares, com vistas à apresentação da organização do Projeto de Vida nos currículos das Unidades Federativas e das principais evidências dos currículos prescritos.

A apresentação de cada Unidade da Federação buscou mostrar como se estrutura o trabalho com Projeto de Vida, a sua finalidade, as principais orientações para o desenvolvimento metodológico, as principais referências utilizadas, se há menção à BNCC, se houve alguma parceria para a formação docente e/ou elaboração de materiais didáticos, quantas vezes as expressões “projeto de vida” e “projetos de vida” aparecem no texto curricular e como ocorre sua distribuição na carga-horária do Ensino Médio.

As principais evidências constatadas nos currículos prescritos foram discutidas e analisadas em torno das seguintes categorias: distribuição da carga horária; frequência de menções; formato da inserção curricular; parcerias público-privadas; e, substrato ideológico.

No que concerne à distribuição da carga horária do Projeto de Vida ao longo do Ensino Médio, pode refletir diferentes prioridades e visões políticas em relação ao papel da educação e à formação dos estudantes. Das 27 (vinte e sete) Unidades da Federação, 9 (nove) não realizam a distribuição da carga horária de forma igualitária nas três séries da etapa. Outro dado relevante é que Acre, Alagoas e Amapá são os Estados que possuem as maiores cargas horárias (240 horas), enquanto Goiás, Mato Grosso do Sul e Minas Gerais são os que possuem as menores cargas horárias (100 horas). Identificou-se que a distribuição da carga horária do Projeto de Vida foi fortemente influenciada por recomendações do CONSED.

Em relação à frequência de menções “projeto de vida” ou a “projetos de vida” no texto curricular, foi possível constatar que o Estado do Rio de Janeiro é a que menos menciona (7 ocorrências), enquanto Rondônia é a Unidade da Federação que mais faz alusões a Projeto(s) de Vida no seu documento curricular (453 menções). Constatou-se, que as menções, majoritariamente, são absorções das prescrições da BNCC e de outros documentos expedidos em âmbito nacional, servindo de modelo curricular para a proposta de Projeto de Vida.

Sobre o formato da inserção curricular, identificou-se que todas as Unidades Federativas optaram por adicionar unidade(s)/componente(s) curricular(es) no currículo para abordar os projetos de vida, o que demonstra incoerência com o discurso da BNCC que, supostamente, intenta superar a fragmentação curricular e com o discurso da Reforma do Ensino Médio que afirma que o Projeto de Vida está no centro do processo de ensino-aprendizagem, mas o encarcera em elemento específico do currículo. O fato é que os Estados

e o Distrito Federal demonstraram dificuldade em romper a estrutura de um currículo tipo coleção.

Também se percebeu que, majoritariamente, os currículos além de constituírem o Projeto de Vida como componente/unidade curricular, também o prescreve como uma temática de abordagem transversal. Neste estudo foram apontadas as fragilidades de se adotar o Projeto de Vida como mero tema transversal, que embora atravesse o currículo, figura como um elemento de menor importância, sem continuidade, progressão e aprofundamento adequados, constituindo-se em um dispositivo coadjuvante, complementar, superficial, pontual e isolado.

Esta tese indica que, ainda que a precípua opção dos Estados e do Distrito Federal tenha sido inserção curricular do Projeto de Vida no formato de unidade/componente curricular, configurá-lo como eixo estruturante integrador é uma alternativa, que é mais adequada à perspectiva curricular crítica, por possibilitar que todos os componentes curriculares, temas transversais e demais dispositivos curriculares gravitem em torno desse elemento.

Essa abordagem requer uma mudança profunda na concepção do currículo e na formação dos professores, uma vez que implica em repensar o papel da escola e a sua relação com a sociedade. O Projeto de Vida, enquanto eixo seria o ponto de sobre o qual os componentes curriculares, temas transversais, projetos e demais dispositivos curriculares gravitam e permanecem em constante movimento e equilíbrio, orientando-se o percurso e a trajetória formativa dos estudantes.

A inclusão do Projeto de Vida como eixo estruturante integrador no currículo do Ensino Médio pode ser efetiva desde que os professores tenham a autonomia intelectual para elaborar e implementar o currículo de forma crítica e reflexiva, levando em consideração a singularidade do Projeto de Vida e suas implicações em todas as dimensões da formação humana integral, nos contextos em que serão abordados. A teoria crítica de currículo também deve ser considerada para garantir que o currículo seja construído de forma a promover a emancipação dos estudantes e a transformação social.

A respeito das parcerias público-privadas, ficou constatado que quase a totalidade dos Estados se utilizou de Parcerias Público-Privadas para a contribuição na elaboração de materiais pedagógicos e/ou formação docente para o trabalho com Projeto de Vida. Por meio da análise documental evidenciou-se que os parceiros privados que apoiaram tecnicamente os alinhamentos conceituais, as orientações metodológicas e os encontros de formação da Frente Currículo e Novo Ensino Médio do CONSED, coincide com os parceiros das Unidades da

Federação na elaboração de materiais, formação docente e concepção teórica e metodológica para o trabalho com Projeto de Vida.

A análise apresentada destaca a preocupação com a influência das instituições privadas nas políticas educacionais e na elaboração de materiais pedagógicos para o Projeto de Vida. A dependência das instituições privadas na elaboração de materiais pedagógicos e formação docente pode gerar uma uniformização da formação, sem considerar as particularidades locais e as diferentes realidades dos estudantes. Além disso, a presença de interesses comerciais das instituições privadas pode ser prejudicial para a educação e para os projetos de vida dos estudantes, uma vez que a educação não deve ser vista apenas como uma mercadoria.

É fundamental que os professores tenham liberdade para escolher e adaptar materiais pedagógicos, bem como planejar atividades e estratégias que atendam às necessidades e interesses dos estudantes, considerando as peculiaridades de cada comunidade escolar. Isso pode ser um desafio, mas é um aspecto crucial para garantir uma educação de qualidade e uma formação que contemple a singularidade de cada indivíduo.

No que tange ao substrato ideológico, foi possível identificar que parte majoritária das propostas curriculares acerca do Projeto de Vida apropria-se do conceito de educação integral, promovem a meritocracia e a desresponsabilização do Estado pela criação de oportunidades para todos; pode ser utilizada como um instrumento de controle e moldagem de comportamento; enfatiza o individualismo e a competitividade e atende a finalidades imediatas.

É possível e necessário refletir sobre novas abordagens do Projeto de Vida, constituindo-se como uma estratégia para a reflexão crítica e a construção de projetos de vida pessoais e coletivos que considerem a diversidade cultural, social e política do país. Isso requer o desenvolvimento de práticas pedagógicas que estimulem a reflexão crítica, o diálogo e a participação ativa dos estudantes, bem como o envolvimento de suas famílias e comunidades no processo educativo.

Ademais, é importante reconhecer que as desigualdades sociais e econômicas são um obstáculo significativo para a realização de projetos de vida de muitos estudantes. Portanto, é fundamental que o Estado assuma sua responsabilidade na criação de oportunidades para todos, através de políticas públicas que garantam acesso à educação de qualidade, à saúde, à moradia, ao trabalho digno e à cultura. Somente dessa forma será possível construir uma sociedade mais justa e igualitária, em que todos tenham oportunidades de realizar seus projetos de vida.

Por fim, no tocante ao objetivo de apresentar o movimento histórico das orientações curriculares acerca do Projeto de Vida e as suas implicações, no contexto da SEEDF, analisando-se o currículo prescrito para o Ensino Médio da Rede Pública de Ensino do DF, foram utilizados três eixos de análise: a organização curricular; os critérios para atuação e formação docente; e, o material didático.

Em relação à organização curricular do Projeto de Vida no DF, identificou-se que a percepção da centralidade da estratégia pedagógica “Projeto de Vida”, no contexto de reforma do Ensino Médio foi gradativa, provavelmente, ao passo em que foram ocorrendo formações continuadas e emissões de documentos norteadores nacionais.

Constatou-se que embora o Projeto de Vida seja obrigatório para todos os jovens que cursam o Novo Ensino Médio, parte da sua finalidade não se efetiva em sua totalidade pelas restrições de espaço físico e formação docente para a diversificação das ofertas, conforme os interesses dos estudantes.

O Distrito Federal, assim como outras Unidades da Federação, optou pelo Projeto de Vida constituir-se em uma unidade curricular específica e também a realização de um trabalho interdisciplinar. Ocorre que tal opção gera uma indefinição dos limites a serem abordados nos limites da unidade curricular e nos demais componentes curriculares, desestimulando os docentes que não lecionam a unidade curricular específica a cooperarem com a temática. Nesse sentido, recomenda-se a sua abordagem como eixo estruturante integrador, que tornaria o currículo menos prescritivo e mais integrado.

Além das clássicas três dimensões do Projeto de Vida: pessoal, social e profissional, no Distrito Federal, existe a dimensão da organização, planejamento e acompanhamento que, no currículo, possui um viés gerencialista e ganha maior relevância ao prescrever em todos os semestres mais objetivos de aprendizagem do que as outras dimensões.

Embora as teorias curriculares expressem o compromisso formativo das instituições educacionais, no DF, não fica claro no currículo do Novo Ensino Médio a teoria curricular que o sustenta, havendo uma sobreposição curricular em relação aos pressupostos teóricos anteriormente acordados pela SEEDF e o desaparecimento do caráter crítico no texto curricular.

Outro achado preocupante em relação ao Projeto de Vida no currículo do DF é a infantilização de alguns objetivos de aprendizagem para a unidade curricular. Trata-se da proposição de objetivos similares ou até menos complexos do que os previstos para as crianças da Educação Infantil, evidenciando um sintoma de resignação.

Outros elementos identificados na proposta para a unidade curricular “Projeto de Vida” no Distrito Federal é a inexistência de alinhamento entre os documentos curriculares, gerando confusão em relação às orientações, dificultando o entendimento dos docentes; o foco nas competências da BNCC e nos pressupostos orientadores nacionais; e, ainda que apresente alguns elementos relativos à diversidade, cidadania e direitos humanos, sustentabilidade, aproxima-se mais da concepção pró-positiva de Damon e com enfoque centrado, predominantemente, em elementos subjetivos.

Acerca dos critérios para atuação e formação docente evidenciou-se, por meio da análise documental, o abrandamento dos critérios para a atuação de professores substitutos temporários para atuarem com a unidade curricular Projeto de Vida, em detrimento aos professores efetivos, o que gera instabilidade na continuidade e acompanhamento pedagógico do projeto de vida dos estudantes.

Evidencia-se também que as formações para Projeto de Vida foram destinadas, majoritariamente, para professores que atuariam na unidade curricular Projeto de Vida e não a todos os docentes, a fim de que, todos, possam contribuir com a elaboração e viabilização do projeto de vida dos estudantes.

Acredita-se que todos os componentes curriculares podem contribuir para a abordagem do Projeto de Vida, desde que os professores estejam capacitados para isso. Essa formação para todos, contribuiria para suplantar o paradigma de que o trabalho com projetos de vida e o momento em que a escola se conecta com o cotidiano do estudante ocorre apenas no âmbito de uma unidade curricular específica, viabilizando que todos os elementos do currículo dialoguem e contribuam para a construção de projetos de vida, à luz dos conhecimentos científicos que lhe são próprios.

Desse trabalho coletivo, estruturante e integrado, os professores não apenas transmitiriam conhecimentos, mas desenvolveriam um senso crítico e uma consciência social, capaz de levar os estudantes a reconhecerem que a construção de projetos de vida não se limita a questões individuais, mas também consideram as necessidades e desafios da sociedade como um todo. Portanto, o Projeto de Vida é uma estratégia pedagógica que se reveste de importância para a formação de professores comprometidos com a transformação social.

Por fim, são apresentadas análises acerca do material didático, que levam à constatação de que o livro didático não é um elemento pedagógico neutro, mas que é influenciado por interesses editoriais e culturais que podem afetar as finalidades educacionais. No geral, os livros didáticos que fazem parte de distribuições nacionais desconsideram o

contexto dos estudantes, prezando por uma abordagem padronizada e superficial das temáticas.

A utilização do livro didático como único ou principal recurso é problematizada como sendo um sinal da expropriação do trabalho do professor, que abdica de sua autonomia intelectual, crítica e reflexiva sobre a prática educativa. Os livros didáticos, dessa forma, revelam-se como traduções e adaptações do currículo oficial realizados por uma editora, desconsiderando as necessidades e a realidade dos estudantes.

É ressaltada a importância de que os professores e as escolas tenham a liberdade de construir os seus próprios materiais didáticos e elaborarem seus conteúdos, tendo em vista a relevância e a contextualização para os estudantes e a região em que vivem, o que pode contribuir para uma formação mais significativa e comprometida com a realidade e interesse desses.

O Projeto de Vida é uma estratégia pedagógica realizada no âmbito escolar, construída para ser desenvolvida por professores, portanto, o fundamento das suas ações está em atividades pedagógicas pertinentes à atuação dos docentes e tendo como eixo central os projetos de vida dos estudantes. Mas, essa estratégia pedagógica pode ser desenvolvida sob diferentes perspectivas, as quais, nessa tese, dividimos didaticamente em duas: a hegemônica neoliberal e a crítica.

Enquanto a abordagem hegemônica pode ser utilizada como estratégia de dominação e modelagem do comportamento humano, além de gerar letargia em relação a questões macroestruturais da sociedade, a abordagem crítica contribui para que os estudantes aprendam a se reconhecer como sujeitos, partícipes e interventores da realidade.

O Projeto de Vida pode, na perspectiva crítica, representar o compromisso da escola com a formação humana integral do estudante, pois auxilia na reflexão sobre de que forma a construção dos conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções e a consolidação das aprendizagens refletirão nas escolhas e decisões que realizarão ao longo da vida.

Acredita-se ter atingido o objetivo proposto para este trabalho, mas reconhece-se também que diante da complexidade da temática, que nem tudo que se constatou foi dito e muito mais há para ser desvelado e analisado. Espera-se que esta pesquisa suscite mais debates e instigue outros pesquisadores a aprofundarem a temática.

Atentando-se ao movimento histórico em torno do objeto investigado, a inclusão curricular do Projeto de Vida no Ensino Médio, identificou-se que o MEC, por meio da Portaria nº 399, de 8 de março de 2023, instituiu a consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Espera-se que os resultados deste

trabalho possam contribuir com o diálogo junto à sociedade civil, às comunidades escolares, aos profissionais da educação, às equipes técnicas dos sistemas de ensino, aos estudantes, aos pesquisadores e aos especialistas educacionais, com vistas à tomada de decisões mais assertivas acerca da política pública em apreço.

Espera-se que o leitor tenha sido conduzido à reflexão sobre a relevância dos projetos de vida e tem-se a expectativa de que os resultados elencados nesta investigação contribuam com as discussões sobre a temática com vistas à construção do Projeto de Vida dos estudantes.

Projetemos uma verdadeira reforma na Educação!

REFERÊNCIAS

ACRE. SEE. **Currículo de Referência Único do Estado do Acre para o Novo Ensino Médio**. Rio Branco: SEE, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEAC.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

_____. _____. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF do Acre**. Rio Branco: SEE, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFAC.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

ALAGOAS. SEDUC. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF de Alagoas**. Maceió: SEDUC, 2022b. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFAL.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

_____. _____. **Referencial Curricular de Alagoas etapa Ensino Médio**. Maceió: SEDUC, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/copy_of_RCSEEAL.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2023.

ALVES, Maria Rosa Melo. **Reflexões quanto à formação de professores para a disciplina Projeto de Vida: um olhar sobre a Educação Socioemocional**. 2021. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2021. Disponível em: <<http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/14368>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

ALVES, Míriam Fábria; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.8, 2020, p. 20-35. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2608>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

AMAPÁ. SEED. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF do Amapá**. Macapá: SEED, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFAP.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

_____. _____. **Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio**. Macapá: SEED, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEAP.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

AMAZONAS. SEDUC. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF do Amazonas**. Manaus: SEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFAM.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

_____. _____. **Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio**. Manaus: SEDUC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/RCSEEAM_compressed_compressed.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2023.

APPLE, Michael Whitman. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo Nacional?. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, Cortez, 2006. p. 59-91.

ARAÚJO, Lindomar da Silva. **Teatro do Oprimido e ProjetoN de Vida: Perspectivas Emancipatórias**. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em ensino de Artes Cênicas) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cla/ppgeac/dissertacoes-defendidas-em-2018/teatro-do-oprimido-e-projeto-de-vida-perspectivas-emancipatorias>> Acesso em: 30 jan. 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6028: **Informação e documentação - Resumo, resenha e recensão - Apresentação**. 2. ed. Rio de Janeiro, 2021.

BAHIA. SEC. **Documento Curricular Referencial da Bahia - Ensino Médio**. Salvador: SEC, 2022a. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEBA.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

_____. _____. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF da Bahia**. Salvador: SEC, 2022b. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFBA.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARREIROS, Maria do Carmo Pierry. **Trabalho e Projeto de Vida: juntos para sempre? Com a palavra, as jovens mulheres do Ensino Médio Integral de Escolas Estaduais da cidade de Santos/SP**. 2021. 203 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021. Disponível em: <<https://tede.unisantos.br/handle/tede/7185>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

BERNARDES, Ana Cristina Rodrigues. **Projeto de Vida e Empreendedorismo: Uma análise documental sobre o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. 2022. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, 2022. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11655498#>. Acesso em: 30 jan. 2023.

_____; VOIGT, Jane Mery Richter. Projeto de Vida e Empreendedorismo no Novo Ensino Médio. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 27011, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36651>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

BERNSTEIN, Basil. **Clases, codigos y control: hacia una teoría de las transmisiones educativas**. Madri: Akal, 1977

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto editora, 1994.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. **Orientação vocacional: a estratégia clínica**. 13.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Desenvolvimento curricular e base nacional comum curricular. In: MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana (Org.). **Coleção Encontro**

Nacional de didática e Prática de Ensino: Currículo e Docência. v.2. Cuiabá-MT: EdUFMT/Editora Sustentável, 2019. p. 14-29.

_____. Eixo Estruturante e Transversalidade: elementos orientadores dos currículos da formação de profissionais da educação. In: CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Morreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria do Socorro Laura (Org.). **Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade.** 1. ed. Fortaleza: UECE; ENDIPE, 2014. p. 1181-1199.

_____. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). **A escola mudou.** Que mude a formação de professores! Campinas, São Paulo: Papirus, 2010. p. 35-60.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do projeto.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 jan. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 15, de 1º de junho de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>> Acesso em: 30 jan. 2023.

_____. _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Parte IV – Ciências Humanas e suas tecnologias.** Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em 30 jan. 2023.

_____. _____. **Base Nacional Comum Curricular - 1ª versão.** Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em 30 jan. 2023.

_____. _____. **Base Nacional Comum Curricular - 2ª versão.** Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em 30 jan. 2023.

_____. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de EMTI, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 30 jan. 2023.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Brasília, 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em 30 jan. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

_____. _____. Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. **Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação.** Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216>. Acesso em: 30 jan. 2023.

_____. _____. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622>. Acesso em: 30 jan. 2023.

_____. _____. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio [...]. Brasília, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 30 jan. 2023.

_____. _____. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em 30 jan. 2023.

_____. _____. **Orientações para a Construção das Propostas de Flexibilização Curricular.** Brasília, 2019a.

_____. _____. **Orientação pedagógica para trabalho com Projeto de Vida enquanto componente curricular:** Diretrizes para elaboração de material pedagógico. Brasília, 2019b.

_____. _____. **Práticas pedagógicas de formação integral no Ensino Médio de Tempo Integral.** Brasília, 2019c.

_____. _____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação Nº 03/2019 – CGPLI.** Edital de Convocação para Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Recursos Digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2021. Diário Oficial da União: seção 3, Brasília, DF, n. 241, p. 62, 13 dez. 2019. Brasília, 2019d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/edital-deconvocacao-n-3/2019-cgpli-pnld-2021-233294129>. Acesso em: 30 jan. 2023.

CARLI, Flávio Dalera de. **Antes não, agora sim!** Protagonismo Juvenil, Projeto de Vida e Processos de ressingularização na escola: um olhar a partir do Programa Ensino Integral em São Paulo. 2018. 176 f + 101 f. Apêndices. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21293>> Acesso em: 30 jan. 2023.

CARNOY, Martin; LEVIN, Henry M. **Escola e Trabalho no Estado capitalista.** São Paulo, Cortez & Associados, 1987.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. Desafios atuais da escolha e decisão vocacional/profissional: um olhar pedagógico sobre a questão. **Trabalho & Educação** (UFMG), v. 23, p. 93-107, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9280/6664>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

CEARÁ. SEDUC. **Documento Curricular Referencial do Ceará do Ensino Médio**. Fortaleza: SEDUC, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEECE.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

_____. _____. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF do Ceará**. Fortaleza: SEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFCE.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **O protagonismo juvenil passo a passo: um guia para o educador**. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

_____; COSTA, Alfredo Carlos Gomes da; PIMENTEL, Antônio de Pádua Gomes. **Educação e Vida: um guia para o adolescente**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2010.

COUTO, Caroline Peres. Reflexões sobre Projeto de Vida na prática docente de Sociologia. **Anais do 7º Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica**. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/eneseb/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV148_MD1_SA105_ID1106_06042021155557.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

DAMON, William. **O que o Jovem quer da Vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2008.

DANZA, Hanna Cebel. **Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: um estudo longitudinal sobre educação em valores**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/T.48.2020.tde-11122019-165812>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo. Boitempo, 2016.

DE MASI, Domenico. **O futuro do trabalho: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial**. Trad. de Yadyr A. Figueiredo. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília, DF: Editora da UnB, 1999.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 1996.

DISTRITO FEDERAL. CODEPLAN. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios do Distrito Federal – PDAD 2021**. Relatório CODEPLAN. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/PDAD-DF_2021.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

_____. SEEDF. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos**. Brasília: SEEDF, 2014. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/1_pressupostos_teóricos.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

_____. _____. **Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil. 2ª Edição.** Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

_____. _____. Portaria nº 173, de 20 de junho de 2018. **Dispõe sobre critérios para concessão de aptidão para os servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal.** Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/3d4887bde48245639afcc6e9b5dee944/Portaria_173_20_06_2018.html>. Acesso em: 30 jan. 2023.

_____. _____. Portaria nº 171, de 21 de maio de 2019. **Institui Grupo de Trabalho com o objetivo de elaborar as diretrizes pedagógicas para o desenvolvimento do componente curricular Projeto de Vida; definir os conteúdos relativos à formação continuada envolvendo Projeto de Vida e indicar material didático que possa subsidiar o trabalho docente.** Brasília, 2019.

_____. _____. Portaria nº 256, de 8 de agosto de 2019. **Dispõe sobre critérios para concessão de aptidão para os servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal.** Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/c9bb840a11704da9b9264ccc631542c5/Portaria_256_08_08_2019.html>. Acesso em: 30 jan. 2023.

_____. _____. **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio.** Brasília: SEEDF, 2020. Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio-V4.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

_____. _____. Portaria nº 22, de 4 de fevereiro de 2020. **Dispõe sobre as atribuições das Subsecretarias referentes ao Novo Ensino Médio no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF e institui o Comitê Gestor Intersetorial, em consonância com a Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e a Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/63fc04a0cb6e45b1800f5bd4f40208ba/Portaria_22_04_02_2020.html> Acesso em: 30 jan. 2023.

_____. _____. Portaria nº 285, de 24 de setembro de 2020. **Dispõe sobre critérios para concessão de aptidão para os servidores efetivos integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal.** Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/a90d0676dc154866b02542c3993bf21e/see_prt_285_2020.html#capV_art50>. Acesso em: 03 mar. 2022.

_____. _____. Portaria nº 435, de 30 de agosto de 2021. **Dispõe sobre critérios para concessão de aptidão para os servidores efetivos integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal.** Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/8e01ac7db5064411b34573ecafe4d492/see_prt_435_2021.html#capV_art47>. Acesso em: 03 mar. 2022.

_____. _____. Portaria nº 482, de 20 de setembro de 2021. **Institui Grupo de Trabalho com o objetivo de elaborar as diretrizes pedagógicas para o desenvolvimento da unidade curricular Projeto de Vida.** Brasília, 2021.

_____. _____. **Caderno Orientador - Unidade Curricular Projeto de Vida.** Brasília: SEEDF, 2022a. 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: 30 jan. 2023.

_____. _____. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio da Rede Pública do Distrito Federal.** Brasília: SEEDF, 2022b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/PLANO_DE_IMPLEMENTACAO_NOVO_ENSINO_MEDIO_2_0set2022__2_-1.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

_____. _____. **Caderno Orientador - Avaliação para as Aprendizagens: Novo Ensino Médio na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** Brasília: SEEDF, 2022c. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/11/caderno_orientador_avaliacao_novo_ensino_medio_13abr22.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

_____. _____. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF do Distrito Federal.** Brasília: SEEDF, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFDF.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

_____. _____. Portaria nº 279, de 25 de março de 2022. **Instituir Grupo de Trabalho, com o objetivo de elaborar as Diretrizes Pedagógicas para o desenvolvimento da unidade curricular Projeto de Vida e definir os conteúdos relativos à formação continuada que envolva o Projeto de Vida, com vistas a subsidiar o trabalho docente.** Brasília, 2022.

_____. _____. Portaria nº 582, de 13 de junho de 2022. **Instituir Grupo de Trabalho, com o objetivo de elaborar as Diretrizes Pedagógicas para o desenvolvimento da unidade curricular Projeto de Vida e definir os conteúdos relativos à formação continuada que envolva o Projeto de Vida, com vistas a subsidiar o trabalho docente.** Brasília, 2022.

_____. _____. Portaria nº 708, de 15 de julho de 2022. **Dispõe sobre as atribuições das Subsecretarias, referentes ao Novo Ensino Médio, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e institui o Comitê Gestor Intersetorial, em consonância com a Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e a Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/5835b90b29b9483abcc32094824c01b4/see_prt_708_2022.html#capIII_art11>. Acesso em: 30 jan. 2022.

_____. _____. SUBEB. **Guia Orientador:** escolha do livro didático do ensino médio: projetos integradores e projeto de vida. Brasília: SEEDF, 2021.

_____. _____. _____. COEJA. DIEM. Ensino Médio em Debate - **Fascículo nº 2 - Perspectivas para a nova arquitetura do Ensino Médio.** Brasília, 2018a.

_____. _____. _____. COEJA. DIEM. Ensino Médio em Debate - **Fascículo nº 3 - Projeto de Vida: um olhar para o estudante.** Brasília, 2018b.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação.** Editora Autores Associados, n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

ESPÍRITO SANTO. SEDU. **Currículo do Ensino Médio**. Vitória: SEDU, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RC_ES_Final_compressed_1.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2023.

_____. _____. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF do Espírito Santo**. Vitória: SEDU, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFES.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

FAVACHO, Ana Veraldi. **A empresa na escola: O Projeto de Vida no Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo e a Formação do estudante do Ensino Médio**. 2020. 176 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2020. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1640774>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

FÉLIX, Fernanda Seabra. **Violência no espaço escolar: reflexões acerca das estratégias de prevenção aplicadas nas aulas do componente curricular projeto de vida**. 2022. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2022. Disponível em: <<http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/15856>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/vPsychSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: Teoria e Prática**, v. 20, n. 35, p. 89, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

FRENTE CURRÍCULO E NOVO ENSINO MÉDIO – FRENTE. **Apresentação da iniciativa**. Brasília: Consed, 2019. Disponível em: <<https://www.consed.org.br/storage/download/5d10d64847b1f.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2023.

_____. **Recomendações e Orientações para Elaboração da Arquitetura Curricular dos Itinerários Formativos**. Brasília: Consed, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3yJV8oI>>. Acesso em: 12 abr. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs) **Dicionário da educação do campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion: Institut International des Droits de 1° Enfant, p. 1-1, 2005. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5633199/mod_resource/content/1/eudca%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%A3o%20formal_formal_Gadotti.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

_____. **Convocados, uma vez mais: ruptura, continuidade e desafios do Plano de Desenvolvimento da Educação.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. (Educação Cidadã, 1).

GAMBOA, Sílvio A. Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, José. O que significa o currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

GIROUX, Henry Armand; MCLAREN, Peter. A formação do Professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo, Cortez, 2006. p. 125-154.

GOIÁS. SEDUC. **Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio.** Goiânia: SEDUC, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEGO.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

_____. _____. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF do Goiás.** Goiânia: SEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFGO.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

GOMES, Maria Elasir S.; BARBOSA, Eduardo F. A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos. **Revista Educativa**, p. 1-7, 1999.

GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e de escolarização.** Petrópolis: Vozes, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.

GUIMARÃES, Valter Soares. O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; GHEDIN, Evandro. (orgs.) **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

IMBERNÓN MUÑOZ, Francisco. A formação de professores e o desenvolvimento do currículo. In: GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 495-507.

LEVENFUS, Rosane Schotgues. Geração Zapping e o Sujeito da Orientação Vocacional. In: LEVENFUS, Rosane Schotgues; SOARES, Dulce Helena Penna. (Orgs) **Orientação Vocacional Ocupacional.** Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 33-50.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Isabel de Lourdes. **Projeto de Vida: Em busca de Modos de Existência para a Ética e a Diversidade na Educação Escolar**. 2022. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara), 2022. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11451252#>. Acesso em: 30 jan. 2023.

MACHADO, Liliane Campos. (Re)configuração curricular no processo de formação de professores e suas relações. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 297-310, jul. 2016. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984644415079>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

MACHADO, Nilson José. **Educação: cidadania, projetos e valores**. São Paulo: Escrituras Editoras, 2016.

MARANHÃO. SEEMA. **Documento Curricular para o Território Maranhense - Ensino Médio**. São Luís: SEEMA, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEMA.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

_____. _____. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF do Maranhão**. São Luís: SEEMA, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFMA.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. SED. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul – Etapa do Ensino Médio**. Campo Grande: SED, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEMS.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

_____. _____. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF do Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: SED, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFMS.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

MATO GROSSO. SEDUC. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - Etapa do Ensino Médio**. Cuiabá: SEDUC, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEMT.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

_____. _____. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF do Mato Grosso**. Cuiabá: SEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFMT.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

MINAS GERAIS. SEE. **Currículo Referência de Ensino Médio do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEMG.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

_____. _____. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFMG.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

MORAES, Otávio Augusto de. **Base Nacional Curricular Comum: Concepções sobre a adolescência e Projeto de Vida**. 2020. 174 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10152420#>. Acesso em: 30 jan. 2023.

MORAN, José. **A importância de construir Projetos de Vida na Educação**. São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/10/vida.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Currículo, cultura e formação de professores**. Educar em Revista, Curitiba, n. 17, p.39-52, jan-jun/2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.218>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

_____. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior: Notas para discussão. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda. **Formação de Professores: Perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Ed, 2003.

MOTA, Érico Ricard Lima Cavalcante. **Ensino Médio, Escola Plena e o Projeto de Vida: Entre o trajeto planejado, o vivido e o (im)possível**. 2021. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2021. Disponível em: <<http://ri.ufmt.br/handle/1/3534>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

MOURA, Flaviana Silva Costa de. **Projeto de Vida como instrumento para a formação humana integral: proposta de uma sequência didática interativa**. 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Palmas, 2021. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11015636#>. Acesso em: 30 jan. 2023.

NERI, Marcelo. **Juventudes, educação e trabalho: Impactos da pandemia nos nem-nem**. Rio de Janeiro: FGV Social, 2021. Disponível em: <https://dssbr.ensp.fiocruz.br/wp-content/uploads/2021/05/TEXT0-Pandemia-Jovens-Nem-Nem_Sumario-Marcelo_Neri_FGV_Social.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

OLIVEIRA, Ana Carla Silva de. **As Competências Socioemocionais e o Projeto de Vida, sob a perspectiva dos Estudantes**. 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10741394#>. Acesso em: 30 jan. 2023.

OLIVEIRA, Ramon de; SILVA, Amanda Felix da. Projetos de vida no ensino médio: O que os jovens nos disseram? **Revista e-Curriculum** (PUCSP), v.19, n.3, p. 1263-1286, jul./set. 2021. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/48557>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

PARÁ. SEDUC. **Documento Curricular do Estado do Pará - Etapa Ensino Médio**. Belém: SEDUC, 2021. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/ProBNCC_DCEPA-12072021_compressed-3b8b0.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2023.

____. _____. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF do Pará**. Belém: SEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFPA.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

PARAÍBA. SEE. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF da Paraíba**. João Pessoa: SEE, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFPB.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

____. _____. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio**. João Pessoa: SEE, 2020. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1q7hNWJL7ScfzW26dAjqXai9oUVpLs4Zf/view>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

PARANÁ. SEED. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF do Paraná**. Curitiba: SEED, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFPR.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

____. _____. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná**. Curitiba: SEED, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEPR.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular. 2011.

PAULO, Humberto. **As significações dos jovens sobre a escola e seu projeto de futuro**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/24781>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

PERNAMBUCO. SEDUC. **Currículo de Pernambuco – Ensino Médio**. Recife: SEDUC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/copy_of_RCSEEPE.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2023.

____. _____. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF de Pernambuco**. Recife: SEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFPE.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições** [online]. 2012, vol.23, n.2, pp.19-31. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072012000200003>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

RONDÔNIA. SEDUC. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF de Rondônia**. Porto Velho: SEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFRO.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

____. _____. **Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia**. Porto Velho: SEDUC, 2022a. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEERO.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

RORAIMA. SEED. **Documento Curricular de Roraima para etapa Ensino Médio**. Boa Vista: SEED, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEERR.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

____. _____. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF de Roraima**. Boa Vista: SEED, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFRR.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

SANTA CATARINA. SED. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Florianópolis: SED, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/copy_of_RCSEESC.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2023.

____. _____. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF de Santa Catarina**. Florianópolis: SED, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFSC.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

SANTOS, Kaliana Silva. **Projeto de Vida no Ensino Médio Integrado**. 2021. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Brasília, 2021c. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11036104#>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SANTOS, Márcia Eliza de Godoi dos. **Projeto de Vida na contemporaneidade: o protagonismo de jovens do ensino médio e o papel da escola**. 2021. 206 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional) - Universidade de Taubaté, 2021b. Disponível em: <<http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/5437>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SANTOS. Flávia Melina Azevedo Vaz dos. **O componente curricular Projeto de Vida como experiência formativa em uma escola cidadã integral no município de João Pessoa – PB**. 2021. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa), João Pessoa, 2021a. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/22654>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SÃO PAULO. SEDUC. **Currículo Paulista Etapa Ensino Médio**. São Paulo: SEDUC, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEESP.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

____. _____. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF de São Paulo**. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em:

<<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFSP.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

SAVIANI, Demerval. **A Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SCHERRER, Flávio de Souza. **Contribuições do Programa Ensino Integral (PEI) para construção do Projeto de Vida dos alunos do Ensino Médio**. 2019. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/25086>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SERGIPE. SEDUC. **Currículo do Estado de Sergipe Etapa Ensino Médio**. Aracajú: SEDUC, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEESE.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

_____. _____. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF de Sergipe**. Aracajú: SEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFSE.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

SEVERIANO, Gracymara Mesquita. **Protagonismo e autoria: dialogando com a disciplina projeto de vida**. 2021. 26f., 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Psicologia e Políticas Públicas), Universidade Federal do Ceará. Sobral, 2021. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/61964>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SILVA, Carlos Henrique Ferreira da. **Concepções de professoras da escola pública sobre projeto de vida: um estudo exploratório**. 2022. 119 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/16504>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SILVA, Carlos Henrique Mourão da. **A gestão curricular e pedagógica das disciplinas de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho em uma Escola Estadual de Educação Profissional do Ceará**. 2021. 175 f. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, Juiz de Fora, MG, 2021a. Disponível em: <<http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2021/12/DISSERTA%C3%87%C3%83O-CARLOS-HENRIQUE-MOUR%C3%83O-DA-SILVA-VERS%C3%83O-FINAL-REVISADA.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; POSSAMAI, Tamiris; MARTINI, Tatiane Aparecida. Avanço das políticas conservadoras no Ensino Médio brasileiro: a revitalização da dualidade histórica na formação dos jovens como política. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 15, p. 1-17, maio/ago. 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15254/209209213324>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SILVA, Francisco Thiago; BORGES, Livia Freitas Fonseca. Currículo e Ensino de História: um estado do conhecimento no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 43, n. Educ. Real., 2018 43(4), out. 2018. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/edreal/a/V6sCTbt5wYVSwdZtJnRB6xd/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

_____. _____. Currículo, narrativa e diversidade: prescrições ressignificadas. In: SILVA, Francisco Thiago; MACHADO, Liliane Campos. (Orgs.) **Currículos, narrativas e diversidade**. 1. ed. – Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, Henrique Souza da. **A concepção e construção do Projeto de Vida no Ensino Médio**: um componente curricular na formação integral do aluno. 2019b. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22174>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SILVA, Klever Corrente. **Educação para a Carreira e Projeto de Vida**: confluência das representações sociais e do habitus estudantil. 2019. 112 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019a. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/35609>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

_____. Referenciais norteadores para o trabalho com Projeto de Vida nos currículos escolares brasileiros: discussões preliminares. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 8, n. 2, p. 88-97, mai. 2021c. Disponível em: <<http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1128>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SILVA, Klever Corrente; CARVALHO, Olgamir Francisco de. Trabalho e Projeto de Vida: competência para a quarta revolução industrial. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 6, n. 4, p. 10-17, nov. 2019. Disponível em: <<http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/738>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

_____. _____. Mapeamento das iniciativas de trabalho com Projeto de Vida e a pertinência da Educação para a Carreira. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 7, n. 2, p. 68-80, maio 2020. Disponível em: <<http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/692>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SILVA, Leonardo Agostinho da. **Discursos de Gênero e Sexualidade na construção do Projeto de Vida de estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral**. 2021. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021b. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11242188#>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SILVA, Marco Antônio Morgado da; DANZA, Hanna Cebel. Projeto de Vida e Identidade: articulações e implicações para a Educação. **Educação em Revista**, v. 38, p. 1-21, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-469835845>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA, Michela Augusta de Moraes e. **Juventudes e a disciplina projeto de vida em uma escola em tempo integral de Catalão-GO**. 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2020. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10458>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SOUZA, Márcia Vânia Lima de. **Projeto de Vida** - significar, ressignificar a construção dos sonhos dos estudantes. 2021. 155 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade Vale do Cricaré, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ivc.br/handle/123456789/1277>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

TOCANTINS. SEDUC. **Documento Curricular para o Território do Tocantins - Etapa Ensino Médio**. Palmas: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCTOFinal_compressed.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2023.

_____. _____. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos – PAIF de Tocantins**. Palmas: SEDUC, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFTO.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Trad. Cláudia Shilling – Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

_____. **O curriculum oculto**. Tradução: Anabela Leal de Barros e Antônio Bárbolo Alves. Portugal: Porto Editora, 1995.

WELLER, Wivian. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 135-154.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 48 set-dez. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>>, p. 609-623. Acesso em: 30 jan. 2023.

ANEXO A – Objetivos de aprendizagem para a unidade curricular Projeto de Vida no Caderno Orientador do DF.

DIMENSÃO PESSOAL	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE
Autoconhecimento	A1 Rememorar a trajetória de vida, identificando momentos, pessoas e fatos pessoais e históricos, apontando as possíveis interações entre eles e a constituição da própria identidade;	A2 Identificar e entender características pessoais próprias, reconhecendo qualidades, potencialidades e fragilidades que contribuem ou limitam sua capacidade de realizar tarefas e enfrentar desafios;	A3 Aplicar seus conhecimentos, competências e habilidades com confiança e coragem, selecionando, utilizando e analisando estratégias para vencer desafios.
Autocuidado	B1 Reconhecer e entender que a saúde é fruto da integralidade física, cognitiva, afetiva, financeira, social, cultural, emocional e sensibilizar-se para o bem-estar físico, mental, emocional e social;	B2 Entender e adotar práticas para o bem-estar físico, mental, emocional e social, buscando apoio sempre que necessário;	B3 Adotar comportamentos preventivos, em relação aos e riscos à saúde e identificar estratégias para suprir necessidades e garantir o seu bem-estar e desenvolvimento pessoal, financeira, físico, social, emocional e intelectual ao longo de sua vida;
Valores	C1 Utilização de diálogo para interagir com pares e adultos, na negociação e respeito a regras de convivência;	C2 Compreender a importância da consciência dos valores na elaboração do Projeto de Vida;	C3 Investigar como valores conflitantes e dilemas éticos podem interferir nas relações, nas tomadas de decisão e nas ações do dia a dia, consigo e com o outro;
DIMENSÃO PESSOAL	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE
Autoconhecimento	A4 Categorizar estratégias para lidar com questões emocionais e manter-se seguro, tranquilo e otimista, mesmo em situações desconhecidas, gerando compromisso consigo mesmo;	A5 Verificar, a partir dos potenciais e habilidades, os caminhos possíveis para realização de sonhos;	A6 Planejar o que se deseja para os próximos passos do seu projeto de vida, considerando interesses, necessidades e contextos, a fim de gerar resultados e impactos pró-positivos na própria vida e autorrealização.
Autocuidado	B4 Investigar seus comportamentos a fim de identificar suas reações emocionais em situações adversas e favoráveis, e nas relações com o outro, como parte do processo para alcançar metas acadêmicas e nas várias áreas da vida, para a realização de projetos presentes e futuros;	B5 Verificar as condições do seu bem estar físico, mental, emocional e social, e reconhecer as próprias condições financeiras e prospectar possibilidades, a fim de desenvolver um relacionamento saudável com o dinheiro para projeções futuras;	B6 Planejar ações de autocuidado para desenvolver aspirações financeiras com autonomia e auto responsabilidade, tendo como foco o bem-estar e a tomada de decisões conscientes, sendo fundamental existir um equilíbrio entre o que se ganha e o que se gasta, organizando as contas, poupando dinheiro para realizar sonhos;
Valores	C4 Investigar como as crenças sobre si, sobre suas capacidades interferem na tomada de decisão, qualificando os posicionamentos pessoais diante de situações complexas;	C5 Checar e alinhar valores pessoais, familiares, sociais, profissionais, que irão dar suporte às decisões presentes e futuras;	C6 Elaborar mapa de valores como base para decisões presentes e futuras;

DIMENSÃO SOCIAL	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE
Relações Interpessoais, participação e cidadania	D1 Identificar pessoas presentes nos percursos diários e mapear a comunicação.	D2 Entender a importância de resolver conflitos que ameaçam a necessidade de outros ou demandam conciliação.	D3 Demonstrar respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade.
Responsabilidade social e ecológica	E1 Reconhecer necessidades sociais e ecológicas presentes no cotidiano e refletir sobre possíveis soluções;	E2 Sensibilizar-se quanto aos problemas sociais e ambientais locais, regionais, nacionais e globais;	E3 Resolver problemas locais, propondo soluções pessoais e coletivas;
Competências socioemocionais	F1 Identificar as habilidades socioemocionais que impactam nas relações interpessoais;	F2 Entender a importância de ouvir críticas e aprender com elas, fazendo distinções a fim de identificar as atitudes que necessitam de melhoria, sem tomá-las como crítica à sua identidade;	F3 Adotar novas atitudes a partir da percepção de emoções identificadas nas relações, ao longo de um período estabelecido para realizar observações conscientes;
DIMENSÃO SOCIAL	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE
Relações Interpessoais, participação e cidadania	D4 Explorar formas de trabalho colaborativo e participativo em grupos, organizando ações de empreendedorismo social.	D5 Participar de rodas de conversa, procurando compreender o tempo e as necessidades do outro, valorizando a cultura da paz.	D6 Desenvolver novas atitudes e habilidades a partir da devolutiva de colegas, professores, outros pares e adultos;
Responsabilidade social e ecológica	E4 Organizar ações em favor de outras pessoas e comunidades;	E5 Apreciar e valorizar a participação em grupos e contextos culturalmente diversos, interagindo e aprendendo com outras culturas;	E6 Realizar projetos e intervenções em questões sociais, com foco na cultura da paz, no bem-estar e na qualidade de vida humana e não humana;
Competências socioemocionais	F3 Adotar novas atitudes a partir da percepção de emoções identificadas nas relações, ao longo de um período estabelecido para realizar observações conscientes;	F5 Acolher a perspectiva do outro, compreendendo motivações, pontos de vista, empatia e sentimentos do outro;	F6 Desenvolver relacionamentos saudáveis, escuta ativa, comunicação não violenta com seus pares, professores e adultos e mediar conflitos, com vistas a criar uma cultura de paz;

DIMENSÃO PROFISSIONAL	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE
Comportamento empreendedor (empreendedorismo pessoal, social, profissional)	G1 Idealizar e escrever metas para a vida profissional presente e futura, considerando a sua sustentabilidade, qualidade de vida e a realização de seus sonhos.	G2 Entender como agir e se relacionar adequadamente em diferentes ambientes de trabalho;	G3 Adotar comportamentos empreendedores nos níveis pessoal, social e profissional, vislumbrando a resolução de problemas;
Profissões do SÉC XXI	H1 Identificar o universo das profissões e suas práticas reconhecendo estereótipos e preconceitos, sobretudo, relacionados às oportunidades profissionais disponíveis em sua região;	H2 Entender o valor do trabalho e vislumbrar situações em que a sua relação com o trabalho pode ser fonte de realização pessoal e transformação social;	H3 Construir um panorama das possíveis profissões do século XXI, relacionando as necessidades de aprendizagens tecnológicas com as competências e habilidades necessárias para exercê-las;
Mundo do trabalho	I1 Conhecer a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem visualizar o mundo do trabalho;	I2 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;	I3 Computar como fatores relacionados à gênero, raça/etnia, territorialidade e condição socioeconômica geram desigualdades no mundo do trabalho;
DIMENSÃO PROFISSIONAL	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE
Comportamento empreendedor (empreendedorismo pessoal, social, profissional)	G4 Analisar aptidões e interesses, para associá-las a possíveis percursos acadêmicos e projetos profissionais;	G5 Verificar e assumir os riscos e as responsabilidades para realizar escolhas profissionais mais assertivas;	G6 Elaborar planejamento de carreira considerando seu perfil, interesses, necessidades e contextos.
Profissões do SÉC XXI	H4 Analisar e refletir sobre seus interesses em relação à inserção no mundo do trabalho, bem como à ampliação dos conhecimentos sobre os contextos, as possibilidades e desafios do trabalho e das profissões no séc. XXI;	H5 Sistematizar interesses, habilidades, conhecimentos e oportunidades que correspondem às aspirações profissionais, abrindo caminhos sólidos à elaboração escalonada de metas e estratégias viáveis, considerando as profissões do séc.XXI;	H6 Planejar e projetar a partir dos seus interesses, competências e habilidades, a carreira profissional, considerando a qualidade de vida, ambiente de trabalho, percurso formativo, formas de ingresso, salário, tendo em vista as tecnologias e as profissões do séc. XXI.
Mundo do trabalho	I4 Analisar com visão ampla e crítica sobre dilemas, relações, desafios, tendências e oportunidades associadas ao mundo do trabalho na contemporaneidade;	I5 Verificar as transformações ocorridas nas relações e no mundo do trabalho, nos direitos do trabalhador no Brasil e no mundo;	I6 Produzir mapas de cenários e de possibilidades do mundo do trabalho a fim de gerar dados que sustentem decisões para construção da carreira.

DIMENSÃO DA ORGANIZAÇÃO, PLANEJAMENTO E ACOMPANHAMENTO	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE
Sentido e Propósito	<p>J1 Identificar fontes de inspiração para construção para o propósito do seu projeto de vida.</p>	<p>J2 Entender as interrelações entre problemas, tendências e sistemas locais, nacionais e ao redor do mundo, sobre os quais possa atuar de forma pró-positiva;</p>	<p>J3 Estabelecer compromisso com seus sonhos, reconhecendo os processos de transformação e mudança ao longo da vida;</p>
Rotinas e Hábitos	<p>K1 Reconhecer os diferentes níveis de planejamento de seu percurso de e para as aprendizagens.</p>	<p>K2 Associar suas aprendizagens com suas experiências e vivências, a partir de metas e objetivos, considerando a gestão de tempo neste processo.</p>	<p>K3 Utilizar diferentes formas de organização de sua rotina e hábitos, planejando-os considerando os processos de criação ócio, mindfulness, nuances e aspectos definidores de sua identidade.</p>
Planejamento, Acompanhamento e Auto avaliação	<p>L1 Identificar instrumentos e técnicas mais adequadas para visualizar e reproduzir em cada dimensão da UC de PV;</p>	<p>L2 Comparar as formas de registros e entender a autoavaliação para elaboração do projeto de vida;</p>	<p>L3 Utilizar instrumentos para elaboração de dossiê e ou portfólio, com perspectiva de resolução de situações problemas, para as projeções futuras, considerando a necessidade de revisitação no processo de elaboração do Projeto de vida;</p>
DIMENSÃO DA ORGANIZAÇÃO, PLANEJAMENTO E ACOMPANHAMENTO	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE
Sentido e Propósito	<p>J4 Atribuir sentido para a suas realizações presentes e futuras a partir do entrelaçamento entre paixão missão, vocação e profissão.</p>	<p>J5 Averiguar potenciais pessoais e valores que direcionam a tomada de decisão, assumindo compromissos com suas escolhas, apresentando atitudes coerentes com o propósito do projeto de vida.</p>	<p>J6 Desenvolver consciência coerente e integrada sobre si mesmo e sobre como sua identidade, perspectivas e valores influenciam sua tomada de decisão.</p>
Rotinas e Hábitos	<p>K4 Diferenciar o impacto do planejamento de sua vida, considerando as gradações de complexidade cognitiva, socioemocional e profissional de sua formação como estudante e pessoa</p>	<p>K5 justificar, de modo crítico e reflexivo, as posições, decisões e expectativa de resultados para o planejamento estabelecido para seu projeto de vida .</p>	<p>K6 Produzir parâmetros de avaliação, acompanhamento e reelaboração das metas, objetivos e resultados esperados para seu projeto de vida, tendo como referência seu contexto de vivências e aprendizagens.</p>
Planejamento, Acompanhamento e Auto avaliação	<p>L4 Identificar instrumentos e técnicas mais adequadas para visualizar e reproduzir em cada dimensão da UC de PV;</p>	<p>L5 Qualificar e validar as estratégias de planejamento e organização já trabalhadas, para iniciar a sistematização do projeto de vida, considerando as dimensões pessoal, social e profissional;</p>	<p>L6 Planejar as várias áreas do Projeto de vida, estabelecendo metas exequíveis de curto, médio e longo prazo, prevendo os mecanismos de acompanhamento das ações.</p>