



A DISCIPLINA PROJETO DE VIDA: uma crítica propositiva para a prática docente

THE SUBJECT LIFE PURPOSE: a propositional critique for teaching practice

Nathan Weiler Nunes¹ - UFRGS 
Nestor André Kaercher² - UFRGS 

RESUMO

O presente estudo objetiva apresentar a disciplina Projeto de Vida em sua conceituação teórica, prática cotidiana e possibilidades pedagógicas. Para tanto, parte-se de uma elaboração inicial teórica acerca da origem do Projeto de Vida como termo e disciplina curricularizada no Brasil, analisa-se a prática docente através de entrevistas com questionário semiestruturado às professoras que ministram esta disciplina em uma escola estadual do Rio Grande do Sul que recebe o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e enfim é descrito um relato de experiência propositivo discutindo possibilidades pedagógicas do componente curricular. Nesse sentido, entende-se a disciplina Projeto de Vida inserida em um contexto maior de “deformas” educacionais neoliberais e se intenciona discutir a prática docente a partir dos relatos de trabalho na temática.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto de Vida; Currículo Escolar; Reformas Educacionais; Planejamento de Ensino.

ABSTRACT

The present study aims to present the subject "Life Purpose" in its theoretical conceptualization, everyday practice, and pedagogical possibilities. To this end, it begins with an initial theoretical elaboration on the origin of "Life Purpose" both as a term and as a curricular subject in Brazil. It then analyzes teaching practice through interviews conducted with semi-structured questionnaire with teachers who lesson this subject at a state school in Rio Grande do Sul that participates in the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID). Finally, it presents a propositional experience report discussing pedagogical possibilities of this curricular component. In this sense, the subject "Life Purpose" is understood as being inserted within a broader context of neoliberal educational “deforms”, and the study seeks to discuss teaching practice based on the work reports on the theme.

KEYWORDS: Life Purpose; Scholar Curriculum; Educational Reforms; Teaching Planning.

¹ Licenciando em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Email: nathanweiler2649@hotmail.com.

² Doutor em Geografia pela Universidade de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor Titular da UFRGS. Email: nestorandrek@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Planejamos porque, distantes da neutralidade outrora defendida ou da crença em posições a-históricas, precisamos reconhecer em que formas de saber e forças de poder estamos enredados na disseminação discursiva que operamos em sala de aula (Luciane Uberti, 2024).

A partir da promulgação do Novo Ensino Médio (NEM) em 2017 pelo governo de Michel Temer (Brasil, 2017), uma série de mudanças legislativas e normativas foram efetuadas culminando, em última análise, na reestruturação do currículo com a Base Nacional Comum Curricular em 2018. É no contexto dessas “deformas”³ educacionais que nasce o Projeto de Vida como proposta de disciplina escolar curricularizada a nível nacional. Desde então, é frequente a aparição - e crítica - dessa nova disciplina em produções acadêmicas e nos meios de comunicação, mas afinal do que se trata o Projeto de Vida? Qual o conteúdo programático desta disciplina e como é trabalhada nas escolas? Qual o projeto por trás desta ideia?

Antes de se analisar o Projeto de Vida como componente curricular, deve-se entender do que se trata em sua origem. O termo remonta à Psicologia nos estudos sobre adolescência e construção da identidade, aparecendo em diversas literaturas, por vezes sob outros nomes, como “plano de vida”, e sem uma definição unânime (Dellazzana-Zanon; Freitas, 2016).

Uma das definições mais utilizadas é a de Damon, Menon e Bronk (2003, p. 121) que descrevem Projeto de Vida como “[...] uma intenção generalizada de alcançar alguma coisa que seja significativa para o eu e que gere um compromisso produtivo para algum aspecto além do eu”. Ainda assim, a revisão de literatura promovida por Dellazzana-Zanon e Freitas (2016) aponta para quatro aspectos comuns às diversas definições para o tema, sendo eles: a) a fase do desenvolvimento em que se foca a construção do Projeto de Vida como sendo iniciado na infância, construído na adolescência e executado na vida adulta; b) o sentido e a direção que se intenciona dar à vida através dessa projeção; c) a interrelação entre o contexto sociocultural na constituição de valores que balizam o Projeto de Vida individual; d) e a inclusão do outro neste planejamento, afirmando a construção não egocentrada de um projeto, mas uma projeção inserida em uma sociedade maior do que o eu.

Com tudo isso, o conceito de Projeto de Vida se expande e passa a figurar como parte do currículo escolar nacional a partir de 2018, com a redação da Base Nacional Comum Curricular. Contudo, este projeto educacional já estava em prática antes mesmo da BNCC, sendo componente curricular no Programa Ensino Integral do estado de São Paulo, por exemplo, desde 2012, e antes ainda no sistema educacional de Pernambuco (Pereira, 2020).

Cabe destacar que, em grande medida, a ideia do Projeto de Vida como um componente curricular foi incubada e disseminada por uma série de Organizações Não Governamentais, com especial destaque ao Instituto Corresponsabilidade pela Educação do engenheiro e empresário Marcos Antônio Magalhães. Conforme o próprio site do ICE, o Projeto de Vida não é apenas uma disciplina, mas o eixo central e estruturante de toda a ideologia criada e defendida pela ONG com o nome de “escola da escolha” (ICE, 2021).

Na BNCC, a disciplina ganha os holofotes principalmente na construção do Novo Ensino Médio, em que o Projeto de Vida, assim como os itinerários formativos, aparece com um viés de transformação da função da Educação Básica em preparação para o mundo do trabalho. Isso

³ Neste texto é usado o termo “deforma” para descaracterizar o teor de inovação (outra palavra polissêmica e enviesada) que a terminologia “reforma” garante, visando tensionar o debate sobre quais as verdadeiras intenções por trás das recentes mudanças (ou deformidades) na educação brasileira.

se dá de maneira tão explícita que alguns pesquisadores, como Pereira (2020), enxergam nesta disciplina a institucionalização da Orientação Profissional no currículo escolar. O que gera pouca surpresa, afinal quando se opta por obrigar os adolescentes a tomarem uma decisão de qual itinerário ou área do conhecimento querem seguir por todo seu Ensino Médio, é evidente que a BNCC também proponha um mecanismo que legitime esse modelo. Em outras palavras, estrutura-se o Projeto de Vida como uma disciplina que deve trabalhar a dimensão pessoal, social e profissional do estudante, para que se justifique — à sociedade e aos próprios adolescentes — que eles tomaram essa decisão supostamente bem instruídos.

Ainda que haja um intuito de trabalhar com habilidades de autoconhecimento, planejamento de futuro e inserção social (Santos; Gontijo, 2020), é preciso enxergar essa disciplina no contexto maior de reformas da educação no qual está inserida, no que Giroto (2016, p. 420) classifica como os “silêncios da proposta”. A visão outrora tecnicista da educação brasileira agora é pintada com verniz e apresentada sob novas roupagens em um projeto de educação empresarial. A atual formatação dessa disciplina, aliada a outras iniciativas de educação empreendedora (Peroni; Mendes; Caetano, 2021), representa o avanço do neoliberalismo no campo da educação, que vem não somente borrar os limites entre o público e o privado, mas também moldar as subjetividades adolescentes sob a prerrogativa de uma adaptação ao mundo contemporâneo que, na verdade, intenciona introjetar uma mentalidade adepta a uma economia cada vez mais competitiva (Silva; Estormovski, 2023).

Isso se torna ainda mais claro quando a reforma educacional que curriculariza o Projeto de Vida e cria os itinerários formativos é a mesma que reduz o tempo de aula de outros componentes curriculares como História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Mais do que evidenciar o currículo como um território de disputa e luta política (Silva, 2002), trata-se de literalmente tirar horas-aula de um componente para dar a outro novo. Ao invés de incentivar aos alunos que questionem criticamente sua existência e a sociedade com as ferramentas proporcionadas pela filosofia e pelas ciências humanas, o que é proposto pelo Novo Ensino Médio é que cada um foque em construir seu próprio Projeto de Vida. Em outras palavras, a culpa de um eventual fracasso no Projeto de Vida do estudante deixa de estar relacionada a fatores sociais, econômicos, históricos e políticos complexos fora do seu controle e passa a ser exclusivamente do aluno, da escola e do professor.

Em seu texto, intitulado “Projeto de Vida: cloroquina para os males do Ensino Médio” e publicado em coluna da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia, os professores Francisco José Dias de Moraes, Rodrigo Pinto de Brito e Erick de Oliveira Santos Costa sintetizam muito bem o alerta sobre a disciplina Projeto de Vida:

[...] Essa reestruturação do Ensino Médio significa, concretamente, a desestruturação dessas áreas de conhecimento (filosofia e sociologia), o que atende às aspirações de movimentos conservadores como o “Escola sem partido”, que sempre acusaram os professores dessas disciplinas de promoverem doutrinação em sala de aula. [...] Para avaliar de modo mais aprofundado essas mudanças, que estão sendo implementadas, é preciso compreender que elas refletem uma tentativa de ressignificação do Ensino Médio como um todo, que passa a estar focado na “preparação para a vida”, assumindo um claro viés pragmático-utilitário, orientado para a gestão do tempo e para o melhor aproveitamento das oportunidades disponíveis. [...] O modelo inspirador desse novo formato é claramente o coach, espécie de tutoria focada em melhorar o rendimento de profissionais em suas respectivas atividades. Mas como os estudantes do Ensino Médio não possuem ainda uma profissão definida, a não ser a “profissão” de estudante, o coach ou tutor

assumiria o papel de “coach da vida”. Os professores, agora, já não se preocuparão, primordialmente, em ensinar as suas disciplinas, para as quais receberam formação específica; eles terão de se preocupar em instrumentalizar esse saber para, enquanto mediadores ou tutores, promoverem as “habilidades e competências” de seus alunos, a fim de que eles persigam seus objetivos particulares e tenham “sucesso na vida” (Moraes; Costa; Brito, 2022).

Por fim, os professores perguntam:

O que farão propriamente os professores em sala de aula? [...] Serão ainda professores ou serão meros “mediadores”, isto é, motivadores, tutores, que estarão preocupados, antes de tudo, em guiar os estudantes para o sucesso, isto é, para a sua felicidade privada? (Moraes; Costa; Brito, 2022).

É aqui que qualquer abordagem não crítica sobre a disciplina Projeto de Vida se encontra com a realidade que está posta: os professores da Educação Básica não têm uma formação específica para lecionar a disciplina Projeto de Vida. Aliás, não têm uma formação específica para lecionar a maior parte dos novos itinerários ou trilhas inventados a partir da reforma do Ensino Médio. Na prática, essas novas disciplinas estão sendo empurradas, sobretudo na rede pública de educação, para aqueles que precisam completar sua carga horária contratual e que são precisamente os mesmos professores prejudicados com a redução horária das disciplinas que antes lecionavam.

Para lidar com essa situação, os governos estaduais têm optado por capacitações voltadas a essas novas disciplinas que assumem um papel ainda mais desqualificador dos profissionais da educação, sobretudo no Projeto de Vida. Trata-se de considerar apto a lecionar Projeto de Vida, uma disciplina que interfere diretamente com a visão de vida e de futuro dos estudantes, com suas expectativas e sonhos, o profissional que tiver feito o curso rápido ou assistido a algumas aulas EAD sobre o assunto. Quicá nem isso. O que está em questão é: se é possível ensinar Projeto de Vida, uma disciplina que na maior parte das vezes ocupa dois tempos de aula semanais, assistindo a apenas algumas aulas gravadas, o que é preciso para ensinar filosofia ou sociologia, que tem apenas um tempo de aula semanal?

Como se isso não bastasse, essas capacitações, jornadas pedagógicas, formações continuadas, ou qualquer outro nome usado pelos governos estaduais, que tem como foco preparar os profissionais para lecionar essas novas disciplinas — sobretudo Projeto de Vida — frequentemente são ofertadas, idealizadas ou projetadas em parceria com as mesmas ONGs e entidades empresariais que patrocinaram a aprovação de todo esse projeto a nível nacional. Em especial, no caso da disciplina de análise deste artigo, sobressai-se o já mencionado Instituto Corresponsabilidade pela Educação, do empresário e engenheiro Marcos Antônio Magalhães.

Ainda que a notoriedade da disciplina Projeto de Vida no meio acadêmico tenha se dado pela aplicação no Novo Ensino Médio, o que pouco se fala é que essa disciplina também está presente no Ensino Fundamental em muitas redes de ensino, como a rede pública do Rio Grande do Sul. Partindo dessa situação, aliado ao entendimento da problemática até aqui apontada sobre a intencionalidade por trás do projeto neoliberal maior que rege a inserção desse componente curricular, busca-se respostas na prática docente daqueles que já ministram essa disciplina e na proposição crítica a partir da atuação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

A PRÁTICA DOCENTE EM PROJETO DE VIDA

Para compreender os efeitos da inserção curricular do Projeto de Vida no cotidiano do Ensino Fundamental, o olhar que parte da prática docente com a disciplina tem muito a revelar. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa com todos os docentes ministrantes da disciplina em uma escola estadual da capital gaúcha que compunha o PIBID UFRGS. Por meio de um questionário semiestruturado com perguntas abertas, foram coletadas as percepções de quatro profissionais da educação sobre seu preparo para lecionar a disciplina, suas motivações e suas reflexões sobre o tema. As perguntas contidas no questionário eram: a) Qual sua formação profissional?; b) Há quanto tempo você trabalha com a disciplina Projeto de Vida?; c) Você já fez alguma formação especificamente voltada à disciplina Projeto de Vida?; d) O Estado fornece material para essa disciplina no Ensino Fundamental? Que referências ou materiais de apoio você utiliza para trabalhar Projeto de Vida?; e) Por que você leciona a disciplina Projeto de Vida?; f) Você considera esta uma disciplina relevante para os alunos? Por quê?; g) Tem alguma experiência ou reflexão que tu gostaria de compartilhar trabalhando Projeto de Vida? Pode ser positiva ou negativa.

Para preservar a identidade das entrevistadas, as professoras serão referidas a partir daqui como Prof^a 1, Prof^a 2, Prof^a 3 e Prof^a 4.

Partindo à análise inicial dos resultados, em relação à formação profissional das professoras, três delas são formadas em Letras, sendo a Prof^a 1 com ênfase em Inglês, a Prof^a 2 com ênfase em Literatura e a Prof^a 3 com ênfase em Espanhol. Já a Prof^a 4 é formada em Matemática. Quando perguntadas se já haviam feito alguma formação especificamente voltada à disciplina Projeto de Vida, três delas disseram nunca terem recebido ou feito nenhuma formação sobre o tema, sendo a Prof^a 2 a exceção, que disse ter participado de uma formação oferecida pelo governo estadual em 2022. Ela relatou que essa formação ocorreu ao longo de 6 meses, com a vinda de uma professora de São Paulo uma vez por mês para discussões presenciais. Disse ainda que a formação era fornecida pelo Instituto Ayrton Senna, justamente uma das já mencionadas ONGs “educacionais” com vinculações empresariais que atuam sob o pretexto de modernização da educação.

Quanto ao tempo em que trabalhavam com a disciplina Projeto de Vida, as Prof^{as} 1 e 3 começaram no ano de realização da pesquisa, em 2024, ao passo que as Prof^{as} 2 e 4 já trabalhavam, respectivamente, há três e cinco anos com a disciplina. A razão para ministrar a disciplina dessas quatro professoras com formações distintas e tempos de atuação variados, entretanto, era a mesma: todas as entrevistadas disseram lecionar a disciplina para completar sua carga horária contratual. Aqui cabe uma explicação: os professores da rede estadual do Rio Grande do Sul (RS) podem ser contratados sob o regime de 20 horas ou 40 horas semanais. De uma forma ou de outra, caso a disciplina de formação do professor não atinja em uma única escola a carga horária contratada, é necessário que o profissional vá a outra escola para completá-la. Assim, tentando evitar deslocamentos cansativos e contraproducentes entre escolas, por vezes distantes, os professores buscam abraçar outras disciplinas que estejam disponíveis na mesma escola em que já atuam, como Projeto de Vida ou Ensino Religioso. Essa prática é uma realidade extremamente comum na rede pública de ensino do RS.

Quanto ao material fornecido pelo estado para trabalhar essa disciplina, todas as professoras disseram não haver qualquer material a não ser a matriz curricular de referência, que prevê competências socioemocionais para cada um dos anos escolares. A Prof^a 2, que recebeu o curso ofertado pelo estado em parceria com o Instituto Ayrton Senna, disse utilizar um pouco do material didático do governo de São Paulo, mas que em maior medida aprendeu a lecionar a

disciplina sozinha. A Prof^a 1 disse compartilhar material com professoras de outras escolas que conhece e que estabelecem um canal de troca.

Por fim, as professoras foram indagadas quanto à relevância da disciplina para os alunos no Ensino Fundamental e suas reflexões sobre sua experiência lecionando Projeto de Vida. A Prof^a 1 disse achar o conteúdo da disciplina relevante para os alunos ao se tratar do desenvolvimento de competências socioemocionais, do autoconhecimento e da criação de um olhar para o futuro, mas que a ausência de avaliação contando para nota de aprovação final faz com que a disciplina desperte pouco interesse nos alunos. Segundo a profissional: “esta disciplina tem tudo para ser um norte na vida do aluno, porém é preciso que o aluno acredite que é possível realizar sonhos”.

A Prof^a 2 também pontuou que, sem uma avaliação que conte nota para aprovação final do aluno, é difícil canalizar sua atenção à disciplina. Ela disse achar a proposta da disciplina boa, mas que os alunos do sexto e sétimo ano têm, na sua opinião, pouca maturidade para trabalhar a proposta. A professora acrescenta: “do sexto ao oitavo ano, trabalho mais a introspecção deles, eles perante a família, eles perante o meio escolar, eles como pessoa, eles como história deles e aí, do oitavo para o nono, eu começo a trabalhar questões mais sociais no sentido de cidadania, de eles perante a sociedade”. Ao final de seu relato, pontuou mais uma vez a falta de maturidade dos alunos para trabalhar os temas de Projeto de Vida, mas que sendo uma disciplina era necessário também haver um amadurecimento da proposta com os professores.

A Prof^a 3 deu a resposta, talvez, mais forte a essas questões, ponderando que não considera a disciplina relevante “porque ela já acontecia ‘diluída’ em outras disciplinas e atividades escolares”. Além disso, afirmou que achava que o conteúdo de Projeto de Vida deveria ser “oferecido aos responsáveis pelo aluno, talvez na forma de palestras”, trazendo uma importante denúncia da dificuldade de trabalhar competências socioemocionais e de projeção de vida com alunos inseridos em uma família que muitas vezes não cultiva esses mesmos princípios. Por fim, a Prof^a 4 disse considerar o componente curricular relevante por trabalhar valores pessoais e sociais e que, em sala de aula, a disciplina propicia relatos muito importantes e autênticos dos discentes.

À luz desses resultados, pode-se afirmar que não há um consenso entre as profissionais entrevistadas sobre a disciplina, mas que alguns pontos em comum se sobressaem. O fato de as quatro professoras terem respondido que lecionam a disciplina para preencher a carga horária contratual acende um alerta para uma realidade possivelmente não isolada da escola pesquisada. Mais uma vez, reafirma-se que os professores prejudicados com redução de carga horária no contexto das mais recentes reformas educacionais, em especial o Novo Ensino Médio, são justamente aqueles que precisarão abraçar disciplinas como Projeto de Vida. Outro apontamento relevante é o fato de que a formação ofertada pelo governo estadual no relato da Prof^a 2 era em parceria com o Instituto Ayrton Senna. Uma rápida pesquisa na internet revela também outra oportunidade de formação oferecida pelo governo do Rio Grande do Sul, dessa vez em 2023, em parceria com o Instituto Corresponsabilidade pela Educação cuja visualização, infelizmente, já estava indisponível na data de realização desta pesquisa (Seduc-RS, 2023).

Destaca-se também as respostas quanto à opinião sobre a relevância da disciplina aos alunos do Ensino Fundamental. Ainda que não haja uma interpretação unânime, com respostas mais e menos críticas, as visões coletadas reforçam, junto das respostas sobre formação específica para Projeto de Vida e material didático, a falta de clareza deste componente curricular para os docentes que o lecionam. A dificuldade de comunicação para transmissão da mensagem almejada pela disciplina, junto com o apontamento sobre necessidade de avaliação para aprovação final para que os alunos a levem a sério, são alguns dos sinais que podem sugerir a

deficiente implementação de uma proposta não dialogada com a comunidade escolar. Partindo dessas provocações sobre a prática docente, parte-se à proposta de trabalho com Projeto de Vida.

UM RELATO CRÍTICO PROPOSITIVO NO PIBID

No encontro dialético entre a teoria e a prática docente, constrói-se o entendimento de que não basta criticar, é preciso propor o novo, uma síntese. Ainda que de extrema importância, não cabe à academia, nos estudos de currículo, a apenas denunciar o ataque neoliberal que a educação brasileira vem sofrendo. É preciso também propor alternativas, pavimentar possibilidades de trabalho com as ferramentas que estão postas e valorizar o fazer-pesquisar, a práxis. Portanto, após o resultado da pesquisa com as profissionais da escola, trazemos também, de forma propositiva, o relato de experiência do trabalho com a disciplina Projeto de Vida como bolsista CAPES do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência nesta escola estadual de Ensino Fundamental de Porto Alegre.

Como já apontado, a curricularização do Projeto de Vida enquanto uma disciplina escolar é inserida em um contexto maior que propaga a “proliferação de tecnologias pedagógicas individualizantes que traçam como horizonte formativo as possibilidades de diferenciação e visam a capitalização das trajetórias dos indivíduos” (Silva; Estormovski, 2023). Nesse cenário, cabe a nós, na posição de educadores, transgredir essa formulação e propor a subversão do Projeto de Vida enquanto prática pedagógica. É preciso, dada a realidade da existência dessa disciplina, fazer uso de seus períodos criticamente, reconhecendo o verdadeiro projeto por trás de sua curricularização, mas sem deixar de lutar por sua ressignificação no chão da sala de aula. Como diria Uberti (2024, p.24) em sua releitura de Corazza, “é preciso planejar para, intencionalmente, antagonizar com o ‘currículo oficial’ e com o discurso único aprovado”, reconhecendo, entretanto, que ações individuais não resolvem problemas que partem da estrutura, inserindo, nesse sentido, o intuito dessa produção como uma proposição reflexivo-crítica e propositiva.

Dito isso, o planejamento produzido e executado com duas das turmas de nono ano do Ensino Fundamental nos dois períodos de aula semanais de Projeto de Vida ao longo de um mês letivo foi direcionado para a apresentação das possibilidades formativas após o término do Ensino Fundamental. A opção pelo tema parte de uma interpretação freireana para propor uma discussão que possuiu forte embasamento na vivência material dos estudantes, visto que, como alunos do nono ano, precisariam, necessariamente, matricular-se no Novo Ensino Médio no ano seguinte. Isso, somado aos alarmantes índices de evasão escolar após o Ensino Fundamental no Brasil e à latente falta de informação aos jovens inseridos em instituições públicas de Educação Básica acerca de oportunidades de formação, assentou a ideia de planejar quatro encontros de Projeto de Vida sobre “formação além do nono ano”. Com isso, apresentar as opções que lhe estarão postas aqui foi entendido como uma forma de instrumentalizar esses adolescentes para uma escolha própria e significativa.

Desse modo, utilizando de experiências pessoais enquanto “pibidiano” há pouco conluente do Ensino Médio e ingressante na Universidade pública, o primeiro encontro com os estudantes se caracterizou como uma tentativa de estabelecer uma comunicação horizontal, que resultou em uma boa abertura ao diálogo. Na forma de roda de conversa, construímos um pequeno roteiro de apresentação perguntando sobre nome, idade, onde reside, o que gosta de fazer e profissão dos familiares. Esse diálogo inicial foi essencial não apenas para conhecer as realidades das turmas em que se desenvolveria o planejamento, como para criar um ambiente de confiança e identificação entre nós.

A maior parte dos alunos residia em bairros de baixa renda afastados da escola, e as profissões dos pais eram majoritariamente como agentes de segurança privada e pedreiro, à medida que as mães trabalhavam como cozinheiras e prestadoras de serviços gerais. A faixa etária dos estudantes variava entre 14 e 17 anos e, quando perguntados sobre o que gostavam de fazer em seu tempo livre, as respostas não foram muito variadas, girando em torno de necessidades básicas como “comer e dormir” e, também em destaque, “mexer no celular” e “jogar futebol”. Cabe ressaltar, mais uma vez, que esse primeiro encontro desempenhou um papel importante como “quebra-gelo” intencionando deixar os adolescentes mais à vontade com um pibidiano que ainda não conheciam.

No segundo encontro foi entregue aos alunos um material didático elaborado por nós que explicava a divisão em quatro grandes áreas do conhecimento utilizadas no Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias. Houve uma exposição inicial na qual explicou-se sobre a organização do ensino nessas quatro diferentes áreas, e então demos prosseguimento à outra parte do material com questionamentos sobre o porquê de irmos à escola e qual a função que aqueles conhecimentos se propunham a desempenhar na construção escolar. O momento final do segundo encontro foi uma proposta de compartilhamento reflexivo sobre quais disciplinas os discentes mais gostavam e menos gostavam e porque, encaixando-as nas quatro áreas do conhecimento apresentadas.

De modo geral, os discentes responderam bem à provocação, participando ativamente no diálogo e respondendo sobre quais eram as áreas do conhecimento que mais se identificavam. A compreensão, também, sobre quais atividades não curricularizadas se encaixavam em quais grandes áreas foi importante, como enxergar a dança enquanto uma linguagem e a programação de computadores como parte da área da matemática. Esse momento foi importante para as aulas subsequentes, uma vez que trataríamos sobre o Novo Ensino Médio e o mundo das profissões, logo, um questionamento anterior sobre áreas de maior interesse ou afinidade teve a função de subsidiar as reflexões posteriores.

Por fim, os últimos dois encontros foram destinados à apresentação, em uma abordagem informativa que conversasse com as diferentes realidades dos estudantes, do Novo Ensino Médio, do Ensino Técnico e, por fim, do Ensino Superior. Para tanto, procuramos a direção das escolas públicas de Ensino Médio da região para descobrir como estava funcionando na prática a aplicação do Novo Ensino Médio. Neste caso, as escolas estaduais procuradas elegeram, no início da implementação do NEM, uma quantidade que variava entre duas a quatro dentre as 24 trilhas elaboradas pelo governo do RS. Com essa informação, expusemos aos alunos que a escolha da escola a qual iriam se matricular para o ano seguinte influenciaria as opções de trilhas a serem seguidas e que, portanto, deveriam se atentar a essa informação no momento de matrícula, perguntando-se qual das quatro áreas de conhecimento apresentadas anteriormente mais se alinhava a seus interesses pessoais.

Um horizonte também apresentado nesses dois encontros finais, e recebido com certa surpresa por parte dos alunos, é que algumas escolas públicas da capital também ofereciam cursos técnicos de forma gratuita no contraturno. Para a elaboração dessa ideia, foi levado de forma impressa a grade curricular de diferentes cursos técnicos, como enfermagem, contabilidade e gestão ambiental, ofertados por escolas públicas de Porto Alegre. A intenção aqui era de apresentar essa possibilidade para auxiliá-los na escolha da instituição de Ensino Médio que desejariam se matricular, mas também de problematizar a diferença na construção curricular da Educação Básica como haviam experienciado até ali e do ensino técnico com um fim profissionalizante.

Naturalmente, essa apresentação também suscitou curiosidade e resultou em questionamentos por parte dos alunos quanto ao Ensino Superior. A conversa que se traçou a partir daí foi, possivelmente, a que despertou maior interesse por parte dos alunos. No último encontro, discorreremos brevemente sobre formas de ingresso na Universidade Pública, ações afirmativas, gratuidade da graduação pública, um pouco da realidade universitária, expectativa salarial de diferentes formações, duração dos cursos de graduação e a importância do Ensino Médio como um caminho a percorrer para chegar a essa etapa. Essas discussões sobre NEM, Ensino Técnico e Ensino Superior foram guiadas por um planejamento inicial de apresentação elaborado por nós, mas em muito conduzidas pelas dúvidas e perguntas dos estudantes durante as aulas.

Ao fim dos quatro encontros, pôde-se perceber um crescente interesse dos alunos no decorrer do mês trabalhado. Acreditamos que, ao apresentar essas possibilidades para os jovens do ensino público e incentivá-los a ocupar esses espaços conforme suas escolhas e realidades, sem abandonar a criticidade necessária para lutar contra narrativas falaciosas como a da meritocracia, é possível propor uma subversão da proposta da disciplina Projeto de Vida. Mais do que introjetar uma mentalidade individualista *coach* ou tentar formar subjetividades monetizáveis (Silva; Estormovski, 2023), trabalhar essa disciplina consciente do papel docente de informar e instrumentalizar o indivíduo para compreender o mundo pode resultar na apresentação de caminhos que, não fosse a escola, talvez estariam inacessíveis aos jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizando-se de uma revisão teórica, uma pesquisa sobre a prática docente e uma reflexão propositiva, esperamos ter sintetizado algumas movimentações quanto à disciplina Projeto de Vida e, com isso, levantado questões importantes para a construção curricular escolar. Sendo a materialidade dos fatos imposta diariamente aos profissionais da educação algo impossível de se ignorar, cabe ao olhar do docente intelectual crítico e reflexivo (Pimenta, 2008) analisar não apenas o objeto, mas como interagir com ele. Partindo dessa crença, da existência dessa disciplina abraçada por muitos profissionais que não receberam formação específica para tal e das estatísticas de considerável evasão escolar no estado do Rio Grande do Sul, estudar Projeto de Vida e aplicar uma metodologia que subverta os preceitos das formas educacionais que o criaram se mostra essencial aos educadores.

Cabe reafirmar que não se trata de dizer aqui que, se todos adotarem as práticas críticas defendidas no estudo, será possível subverter por completo o cunho neoliberal da proposta, mas de provocar questionamentos e trazer uma análise embasada em dados, para além de discursos meramente teóricos ou simplesmente práticos. Ao encarar o Projeto de Vida através das lentes das produções acadêmicas já produzidas e da prática docente cotidiana, podemos chegar mais perto de proposições factíveis e significativas aos alunos. Em outras palavras, propõe-se uma práxis em Projeto de Vida.

Esta proposição trata, enfim, da subversão do Projeto de Vida no reconhecimento da dimensão política do planejamento didático e da responsabilidade docente enredado nas relações de saber-poder da instituição escolar, utilizando-se das ferramentas que estão postas com o fim de planejar para lutar (Uberti, 2024). Estende-se, também, o convite à subversão das demais deformidades curriculares criadas no sistema de ensino brasileiro. Cabe aos docentes se perguntarem como lidar com os novos componentes curriculares recentemente impostos a eles em detrimento de suas disciplinas de origem. Este escrito intenciona ser, de certo modo, uma provocação para que se assumam uma posição crítico-reflexiva e autêntica ao planejar.

É nesse fazer dialético que programas como o PIBID demonstram sua primazia ao proporcionar ao docente em formação a possibilidade do fazer-pesquisar, do olhar intelectual crítico reflexivo descrito por Pimenta (2008). O contato aqui estabelecido com a disciplina Projeto de Vida, complementar à experiência de área específica prevista pelo PIBID, propiciou uma elaboração rica de significados, tanto para os estudantes na escola, quanto para o docente em formação envolvido. Por isso, intenciona-se socializar este estudo como forma de compartilhar a experiência e instigar a construção de novas possibilidades.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

DAMON, William; MENON, Jenni; BRONK, Kendall Cotton. The Development of Purpose during Adolescence. **Applied Developmental Science**, v. 7, n. 3, p. 119-128, jul. 2003. DOI: https://doi.org/10.1207/s1532480xads0703_2. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254469430_Damon_W_Menon_J_Bronk_KC_The_development_of_purpose_during_adolescence. Acesso em: 14 mar. 2024.

DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Uma Revisão de Literatura sobre a Definição de Projeto de Vida na Adolescência. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 19, n. 2, p. 281-292, out. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v19i2.35218>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/35218>. Acesso em: 14 mar. 2024.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNs à BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, [S. l.], n. 30, p. 419-439, 2016. DOI: <https://doi.org/10.12957/geouerj.2017.23781>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/23781>. Acesso em: 14 mar. 2024.

ICE - Instituto Corresponsabilidade pela Educação. **Escola da Escolha**. Recife, PE, c2021. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>. Acesso em: 14 mar. 2024.

MORAES, Francisco José Dias de; COSTA, Erick de Oliveira Santos; BRITO, Rodrigo Pinto de. Projeto de Vida: cloroquina para os males do Ensino Médio. **Coluna ANPOF**, [S. l.], p. online, fev. 2022. Disponível em: <https://www.anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/projeto-de-vida-cloroquina-para-os-males-do-ensino-medio>. Acesso em: 14 mar. 2024.

PEREIRA, Omar Calazans Nogueira. Políticas Públicas de orientação profissional na educação básica: o Projeto de Vida no programa Ensino Integral e no programa Inova Educação. In: LASSANCE, Maria Célia Pacheco; AMBIEL, Rodolfo Augusto Matteo. **Desafios e Oportunidades Atuais do Trabalho e da Carreira**. 1 ed. Campinas, SP, 2020. p. 152-157. Disponível em: https://abraopc.org.br/site2022/wp-content/uploads/2022/07/ABOP_2020_v3.pdf. Acesso em: 14 mar. 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal; MENDES, Valdelaine; CAETANO, Maria Raquel. O empreendedorismo como referência de um projeto educacional privado para a educação pública do Rio Grande do Sul. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 65, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i65.21285>. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/3250>. Acesso em: 14 mar. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Kaliana Silva, GONTIJO, Simone Braz Ferreira. Ensino Médio e Projeto de Vida: possibilidades e desafios. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 19-34, 2020. DOI: <https://doi.org/10.36732/riep.v2i1.52>. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/27>. Acesso em: 14 mar. 2024.

SEDUC-RS – Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. **Portal Educacional**. Porto Alegre, RS: SEDUC-RS, c2023. Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Projeto-de-Vida>. Acesso em: 14 mar. 2024.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; ESTORMOVSKI, Renata Cecília. Projetos de vida e a fabricação de subjetividades monetizáveis: uma crítica curricular ao Novo Ensino Médio no Sul do Brasil. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 30, p. e14363, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14363>. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14363>. Acesso em: 14 mar. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

UBERTI, Luciane. Planejamento de Ensino como estratégia de política cultural: planejar para lutar. In: UBERTI, Luciane. **Docência e transgressão III: planejar para lutar**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 19-31. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/docencia-e-transgressao-iii-planejar-para-lutar/>. Acesso: 05 jul. 2024.

| Submetido em: 16/07/2025

| Aprovado em: 07/11/2025

| Publicado em: 50/12/2025