



**FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU***

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ANDREIA GONÇALVES ROCHA**

**COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA: UMA  
ESTRATÉGIA NEOLIBERAL PARA O ENSINO MÉDIO**

**INHUMAS-GO  
2023**

**ANDREIA GONÇALVES ROCHA**

**COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA: UMA  
ESTRATÉGIA NEOLIBERAL PARA O ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Faculdade de Inhumas – FacMais –, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Cristyane Batista Leal.

**INHUMAS-GO  
2023**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais**

R672c

ROCHA, Andreia Gonçalves  
COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA: UMA  
ESTRATÉGIA NEOLIBERAL PARA O ENSINO MÉDIO. Andreia Gonçalves  
Rocha. – Inhumas: FacMais, 2023.

118 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -  
FacMais, Mestrado em Educação, 2023.

“Orientação: Cristyane Batista Leal”.

1. Currículo; 2. Desenvolvimento Humano; 3. Educação; 4. Neoliberalismo;  
5. Projeto de vida. I. Título.

CDU: 37

**ANDREIA GONÇALVES ROCHA**

**COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA: UMA ESTRATÉGIA  
NEOLIBERAL PARA O ENSINO MÉDIO**

A Banca Examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Inhumas – FACMAIS, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Cristyane Batista Leal (Orientadora)  
Faculdade de Inhumas – FACMAIS

---

Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas  
Faculdade de Inhumas – FACMAIS

---

Profa. Dra. Claudia Valente Vasconcelos  
Faculdade de Inhumas – FACMAIS

Fevereiro/2023

A Deus, “porque dele, e por ele, e para ele  
são todas as coisas” (Romanos 11:36).

## AGRADECIMENTOS

Reconhecer a importância das pessoas em nossas vidas, colocar em palavras o que sentimos e o que elas representam para nós enquanto estão próximas promovem em nosso íntimo uma sensação de paz e gratidão.

À minha “querida professora” e orientadora, Profa. Dra. Cristyane Batista Leal, como tive a liberdade de chamá-la. No começo, achei que era muita intimidade, mas, sempre doce e educada, nunca me advertiu. Acredito que sua sensibilidade testemunhou a sinceridade de meu sentimento. Agradeço-lhe pelas muitas mulheres que habita em ti, pela fidelidade que reserva a cada uma e por ser quem é. Jamais te esquecerei!

A todos os professores do PPGE-FacMais: Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, Elianda Figueiredo Arantes Tiballi, Daniella C. Lôbo, Dostoiowski Champangnatte, Lucineide Maria de Lima Pessoni, Marcelo Máximo Purificação, Maria Luiza Vasconcelos Gomes, Ronaldo Manzi Filho, Selma Regina Gomes, bem como à Secretária Acadêmica, Katielly Vila Verde Soares, sempre muito solícita. Obrigada a todos por me ensinarem que as coisas nem sempre são o que parecem ser e que devemos sempre questioná-las;

Ao professor José Carlos Libâneo. Mesmo que tenhamos tido apenas uma aula magna – e uma fotografia feita nos corredores da FacMais –, a sua presença nas aulas foi marcante. Suas reflexões sempre eram postas em discussão. O senhor esteve comigo na graduação, no mestrado e, quem sabe, no doutorado. A sua presença transcende as limitações impostas pelo tempo e espaço;

Às minhas amigas e companheiras de viagem, de trabalho, de mestrado, de lamentações, de surtos, de risadas, sem vocês não seria possível chegar até aqui: Flaviana Lourenço, Leuzita Pires, Tatiany Lopes, Aline Borges e Ivone Fonseca, mais conhecidas com o “bonde de Palmeiras”. Foi intensa nossa caminhada, mas tudo valeu a pena.

Ao amigo, Prof. Dr. Denis Rilker, pelo incentivo e pela fé em todas nós;

Por fim, agradeço aos meus pais, porque sempre acreditaram em mim e foram alicerce na construção do meu projeto de vida. Ao meu amado marido, Flávio Fonseca Machado Júnior, por me amar, ser meu amigo e me ajudar a realizar o que parecia ser impossível; aos meus filhos, João Pedro e Maria Paula, por entenderem minhas ausências, mesmo estando presente, e pelas garrafas d’águas entregues em

minhas mãos para evitar levantar e perder o foco; à minha ajudante, Nilva Maria, por assumir responsabilidades que eram minhas no meu lar para que eu tivesse mais tempo para me dedicar à pesquisa.

Gratidão a todos!

*“A tirania do mérito é resultado não só da retórica da ascensão. Ela consiste em um conjunto de comportamentos e circunstâncias, que, agrupadas, tornaram a meritocracia tóxica. Primeiro, sob condições de desigualdade desenfreada e mobilidade barrada, reiterar a mensagem de que nós somos responsáveis por nosso destino e merecemos o que recebemos corrói a solidariedade e desmoraliza pessoas deixadas para trás pela globalização. Segundo, insistir na ideia de que um diploma universitário é o principal caminho para um emprego respeitável e uma vida decente cria um preconceito credencialista que enfraquece a dignidade do trabalho e rebaixa pessoas que não chegaram à universidade [...]”.*

(A Tirania do Mérito: o que aconteceu com o bem comum? Michael J. Sandel)



ROCHA, Andreia Gonçalves. **Novo componente curricular Projeto de Vida sob a ótica do neoliberalismo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas – FACMAIS, 2023.

## RESUMO

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos do Programa de Pós-Graduação em Educação (*stricto sensu*) da Faculdade de Inhumas. Propomos com este estudo a compreensão dos conceitos que permeiam o componente Projeto de Vida nas escolas públicas estaduais de Goiás. Para tanto, levantamos a seguinte questão-problema: como a Base Nacional Comum Curricular e o Documento Curricular para o Estado de Goiás compreendem o Projeto de Vida? Dessa questão, decorrem outras: Quais conceitos têm sido considerados pelos órgãos públicos educacionais para a organização do currículo planejado de Projeto de Vida? Quais teorias relacionadas com a formação humana subjazem o componente Projeto de Vida no Documento Curricular para o Estado de Goiás – Ensino Médio? Em que medida os conteúdos de Projeto de Vida contribuem para a formação humana do estudante? Sendo assim, objetivo geral deste trabalho foi o de compreender como se configura o componente curricular Projeto de Vida no currículo das escolas públicas estaduais de Goiás. Como objetivos específicos, buscamos: levantar o quadro teórico ao qual a expressão Projeto de Vida se filia; analisar os currículos prescrito e planejado de Projeto de Vida veiculados na rede estadual de educação e verificar com que finalidade o projeto de vida contempla o desenvolvimento humano dos estudantes. A Pesquisa foi realizada mediante estudo bibliográfico e análise documental da Lei n.º 9394/96, da Base Nacional Comum Curricular e do Documento Curricular para o Estado de Goiás – Etapa Ensino Médio. Portanto, sua natureza é básica, de caráter qualitativo, amparando-se no método dialético. Para análise, reflexão e encontro de possíveis respostas, convocamos alguns teóricos, a saber: Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), Bourdieu (2003), Damon (2009), Danza (2014), Dardot e Laval (2016a, 2016b), Libâneo e Freitas (2016, 2018), Lôbo (2020), Safatle (2021), Sandel (2021), dentre outros. As reflexões permitiram reforçar que a expressão Projeto de Vida tem sua origem em Willian Damon (2009). Outro ponto destacado é que tanto o currículo prescrito quanto o planejado de Projeto de Vida analisados apresentam conceitos relacionados com *coaching*, psicologia positiva, espiritualidade e valores humanos, com vistas à construção de projetos de vida com propósitos direcionados para profissões, satisfazendo mais aos interesses capitalistas neoliberais do que ao desenvolvimento humano, que pressupõe uma convivência ética entre o sujeito e a sociedade.

**Palavras-chave:** Currículo. Desenvolvimento Humano. Educação. Neoliberalismo. Projeto de vida.

ROCHA, Andreia Gonçalves. **New curricular component Life Project under the neoliberalism perspective**. Dissertation (Master in Education) – Faculty of Inhumas – FACMAIS, 2023.

## **ABSTRACT**

This dissertation is part of the research line Education, Culture, Theories and Pedagogical Processes of the Graduate Program in Education (*stricto sensu*) of the Faculdade de Inhumas. The purpose of this study is to understand the concepts that permeate the Life Project component in the public schools of the state of Goiás. For this, we raise the following question-problem: How does the Common National Curricular Base and the Curricular Document for the State of Goiás understand the Life Project? From this question, others follow: Which concepts have been considered by public educational agencies for the organization of the planned curriculum of the Life Project? Which theories related to human formation underlie the Life Project component in the Curricular Document for the State of Goiás - High School? To what extent the contents of the Life Project contribute to the human formation of the student? Thus, the general objective of this work was to understand how the curricular component Life Project is configured in the curriculum of the state public schools of Goiás. As specific objectives, we sought to: raise the theoretical framework to which the expression Life Project is affiliated; analyze the prescribed and planned curricula of the Life Project in the state education system and verify with what purpose the life project contemplates the students' human development. The research was conducted through bibliographic study and document analysis of the Law 9394/96, the Common National Curricular Base and the Curricular Document for the State of Goiás - High School Stage. Therefore, its nature is basic, of qualitative nature, based on the dialectical method. For analysis, reflection, and finding possible answers, we summoned some theorists, namely: Araújo, Arantes and Pinheiro (2020), Bourdieu (2003), Damon (2009), Danza (2014), Dardot and Laval (2016a, 2016b), Libâneo and Freitas (2016, 2018), Lôbo (2020), Safatle (2021), Sandel (2021), among others. The reflections allowed us to reinforce that the expression Life Project has its origin in William Damon (2009). Another point highlighted is that both the prescribed and the planned curriculum of Life Project analyzed present concepts related to coaching, positive psychology, spirituality and human values, aiming to build life projects with purposes directed to professions, satisfying neoliberal capitalist interests rather than human development, which presupposes an ethical coexistence between the subject and society.

**Keywords:** Curriculum. Human Development. Education. Neoliberalism. Life Project.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações que abordam diferentes temáticas relacionadas com Projeto de Vida e Educação – CAPES (2011-2021) .....	17
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASEL	- The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning
CIEP	- Centros Integrados de Educação Pública
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONSED	- Conselho Nacional de Secretários de Educação
DC-GO	- Documento Curricular para Goiás
DCGO-EM	- Documento Curricular para Goiás do Ensino Médio
DCNEM	- Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	- Educação Profissional e Tecnológica
ETI	- Educação de Tempo Integral
FMI	- Fundo Monetário Internacional
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	- Instituto de Corresponsabilidade da Educação
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
OMC	- Organização Mundial do Comércio
ONGs	- Organizações não governamentais
ONU	- Organização das Nações Unidas
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PROFIC	- Programa de Formação Integral da Criança
SEDUC-GO	- Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 – PROJETO DE VIDA: CONCEITOS E FILIAÇÕES TEÓRICAS</b> .....	<b>22</b>
1.1 NEOLIBERALISMO, EDUCAÇÃO E PROJETO DE VIDA .....	22
1.2 A EXPRESSÃO PROJETO DE VIDA .....	29
1.3 FILIAÇÕES TEÓRICAS DO PROJETO DE VIDA .....	37
<b>CAPÍTULO 2 – CURRÍCULO DE PROJETO DE VIDA</b> .....	<b>48</b>
2.1 BREVE HISTÓRICO DO COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NO BRASIL .....	48
2.2 ATRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE .....	58
2.3 CURRÍCULO PRESCRITO DE PROJETO DE VIDA .....	60
2.4 MATERIAL PARA O DOCENTE DE PROJETO DE VIDA .....	66
2.5 ESTRUTURA DO MATERIAL E OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM .....	68
2.6 ATRIBUIÇÕES DO DOCENTE DE PROJETO DE VIDA .....	71
2.6.1 O lugar dos meus sonhos .....	73
2.6.2 Família e Projeto de Vida .....	76
2.6.3 Ajustando o caminho .....	81
2.6.4 Organizando o futuro .....	83
2.6.5 A escola, para o futuro .....	85
<b>CAPÍTULO 3 – PROJETO DE VIDA E SUA FINALIDADE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO</b> .....	<b>90</b>
3.1 DESENVOLVIMENTO HUMANO GLOBAL E O PROJETO DE FORMAÇÃO DAS NOVAS GERAÇÕES .....	91
3.2 DESENVOLVIMENTO HUMANO, SEGUNDO O PROJETO DE FORMAÇÃO HUMANA HISTÓRICO CULTURAL .....	97
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>110</b>

## INTRODUÇÃO

Projeto de Vida é o novo componente curricular obrigatório na Educação Básica, implantado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), inicialmente no Ensino Médio, desde 2020. Esse componente foi instituído pela Lei n.º 13.415/2017, que definiu, em seu artigo 3º, § 7º: “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, n. p.).

O referido componente encontra-se na sexta competência da BNCC, que estabelece dez competências a serem desenvolvidas em todas as etapas da Educação Básica, buscando valorizar a diversidade e a cultura, de modo que os estudantes consigam alinhar os conhecimentos adquiridos ao mundo do trabalho, à sua condição de cidadão. Almeja-se, com isso, que eles construam seus projetos de vida com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017).

Foi nesse contexto que, em 2020, as escolas do estado de Goiás começaram a efetivar a implementação das diretrizes da BNCC no Ensino Médio, por meio do Documento Curricular para Goiás Ampliado (DC-GO Ampliado), elaborado a partir da BNCC, cujo objetivo é o mesmo: explicitar as aprendizagens essenciais a que todas as crianças e estudantes têm direito de se apropriarem ao longo da Educação Básica. A Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás (SEDUC-GO), no ano de implantação do componente curricular Projeto de Vida, enviou às escolas estaduais um material para que fosse trabalhado nas aulas de Projeto de Vida. Esse material ainda é utilizado pelas escolas.

Em Goiás, o Projeto de Vida, enquanto componente curricular, tem sua proposta pedagógica amparada nos quatro pilares da educação: “aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser” (GOIÁS, 2021a, p. 8), elaborados pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com vistas ao desenvolvimento socioemocional e ao protagonismo juvenil.

Menciona-se que os quatro pilares da educação propostos pela UNESCO consiste em um dos balizadores do material, com vistas ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes, entendido como elemento indispensável para sua

formação integral. Assim, são apresentadas cinco competências socioemocionais a serem desenvolvida, a saber: tomada de decisão, habilidades de relacionamento, consciência social, autoconsciência, autogerenciamento.

As políticas educacionais brasileiras, além de considerarem as orientações das Organização das Nações Unidas (ONU), têm considerado as de outras organizações internacionais, como Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio (OMC) e Fundo Monetário Internacional (FMI), conforme demonstram as pesquisas de Freitas e Libâneo (2018). Para esses pesquisadores, por trás de um discurso humanista e democrático, há uma visão economicista, mercadológica e prática, voltada exclusivamente para o mercado.

Considerando os princípios da teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano, compreendemos a formação humana como aquela que visa o desenvolvimento humano do estudante, sendo resultado da instrução, oriunda da unificação do processo ensino-aprendizagem, por meio da formação integral desse sujeito. Portanto, o objetivo não é formar para atender às demandas do mercado capitalista e neoliberal, conforme esclarecem Libâneo (2018) e Freitas e Libâneo (2018). O desenvolvimento relaciona-se com a justiça e a igualdade social, as diferenças e a diversidade humana.

Projeto de Vida, segundo o Documento Curricular para Goiás do Ensino Médio (DCGO-EM), é o componente curricular elaborado pela BNCC com os objetivos de estimular o protagonismo juvenil, promover o desenvolvimento de uma formação geral e integral dos estudantes, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho (GOIÁS, 2021a). Isto é, a BNCC concebe a escola como auxiliar do processo de construção do projeto de vida do estudante, apresentando-o como competência a ser desenvolvida, em um contexto de construção de cidadania, por meio da participação no debate público e do comprometimento com a formação integral dos alunos. Nas escolas públicas de Goiás, Projeto de Vida foi inserido na matriz curricular do Ensino Médio, no grupo de flexibilização curricular, que inclui as eletivas e as trilhas de aprofundamento, como *status* de disciplina de itinerário formativo.

Segundo a BNCC, a construção de projetos de vida ocorre com base em temas e reflexões sobre emoções, família, estudo, trabalho, saúde, bem-estar, cultura, meio ambiente, dentre outros. O entendimento é o de que essa prática favorecerá os estudantes em suas escolhas futuras, resultando em um estilo de vida

saudável, sustentável, consciente, crítico e ético, observando questões coletivas (BRASIL, 2017).

Trata-se de um novo componente curricular, que passou a constar na base comum do currículo da escola pública brasileira. Dessa forma, necessita ser investigado em várias dimensões, considerando: bases teóricas, finalidades educativas, formação de professores para atuarem nas escolas, conjunto de conhecimentos necessários para a sua efetivação na educação escolar, além de estudos de casos.

No início de 2021, fui convidada para ministrar aulas de Projeto de Vida, pois um dos critérios era possuir formação em Pedagogia. Começamos com aulas presenciais. De posse do material desse componente, fiquei de certa forma encantada e convicta que aquele projeto elaborado pela BNCC era a grande oportunidade que os alunos de escolas públicas teriam de aprender a fazer boas escolhas, com vistas a um futuro promissor.

No entanto, na primeira aula, no momento da discussão com os alunos, percebi que havia contradições naquela proposta. O título da aula era “O lugar dos meus sonhos”. Um dos alunos da 3ª série do Ensino Médio disse que seu sonho era ser médico. Confesso que tive dúvidas e não sabia ao certo o que responder: se explicava que suas chances eram mínimas, por questões que estariam fora de seu controle, ou seguia o roteiro do material dizendo que “os sonhos se realizam para quem não desiste e continua lutando até os alcançar” (GOIÁS, 2021a, p. 18). Escolhi a segunda opção e repeti a frase, dizendo que, se ele se esforçasse muito e fizesse um cronograma de estudos, teria chances. Ainda acreditando que essas aulas poderiam trazer benefícios aos alunos, propus, inicialmente, uma pesquisa para o mestrado, com o objetivo de investigar as vantagens do componente Projeto de Vida.

Nas aulas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Inhumas (FacMais), com base em leituras e reflexões que mostravam que os docentes deveriam ficar atentos às propostas educacionais dos governos, comecei a perceber que existia um projeto de sociedade desenhado pelo sistema neoliberal, e que as escolas estavam a seu serviço, agindo de forma natural e inconsciente, ensinando aos alunos que tudo era possível desde que eles se esforçassem e não desistissem. Havia uma exaltação à meritocracia, uma espécie de fé depositada nela, como afirmou Sandel (2021). Isso começou a produzir em



mim novas ideias, novos conceitos e valores, de modo que passou a dominar a “minha” realidade e a transformá-la (PUENTES; LONGAREZI, 2013).

Assim, esta pesquisa justifica-se por abordar um novo componente curricular que aponta para uma lógica que atribui à educação a finalidade de expressar os ideais que uma sociedade pretende introduzir ou manter. Nesse caso, esses são ideais neoliberais. Acerca do termo finalidade, Noddings (2007, p. 8) nos apresenta seu significado: “opções que explicitam valores privilegiados e que fundamentam a organização do sistema educativo”. De certa forma, a ideologia neoliberal não está explícita no currículo de Projeto de Vida, mas conforme tentarei demonstrar a seguir, é possível identificar elementos que a caracterizam.

Nesta pesquisa, o alvo de nosso interesse incide sobre os conceitos que fundamentam o componente Projeto de Vida nas escolas públicas estaduais de Goiás. Para tanto, levantamos a seguinte questão-problema: como a BNCC e o DC-GO compreendem o Projeto de Vida? Dessa questão decorrem outras: Quais conceitos de Projeto de Vida têm sido considerados pelos órgãos públicos educacionais para organização do currículo planejado de Projeto de Vida? Quais teorias relacionadas com a formação humana subjazem ao Projeto de Vida no DCGO-EM? Em que medida os conteúdos do Projeto de Vida DCGO-EM contribuem para a formação humana do estudante?

Charlot (1986) afirma que é em momentos de crise social e política que a comunidade questiona o tipo de educação que se oferece à juventude. Este é o propósito deste estudo: questionar para compreender o componente curricular Projeto de Vida.

Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho foi o de compreender como se configura o componente curricular Projeto de Vida no currículo das escolas públicas estaduais de Goiás. Como objetivos específicos, buscamos: levantar o quadro teórico ao qual a expressão Projeto de Vida se filia; analisar os currículos prescrito e planejado de Projeto de Vida veiculados na rede estadual de educação e verificar com que finalidade o projeto de vida contempla o desenvolvimento humano dos estudantes.

Esta é uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, tendo como procedimento de investigação as pesquisas bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica, procuramos contextualizar o objeto de estudo, no conjunto de produções publicadas no Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e identificar pesquisas relacionadas com o tema. Como estratégia de busca, utilizamos as seguintes palavras-chave: “Currículo”, “Educação”, “Projeto de Vida”, “Neoliberalismo”. Depois, fizemos os seguintes cruzamentos: “Projeto de Vida” e “Neoliberalismo”, “Educação” e “Projeto de Vida”, “Projeto de Vida” e “Currículo”. Consideramos dissertações e teses disponíveis nos idiomas português e espanhol.

Foi realizada uma pesquisa na Base de Dissertações e Teses da CAPES, compreendendo o período de 2011 a 2021, utilizando as categorias “Projeto de Vida” e “Educação” num. Após a verificação de assuntos dos trabalhos, pesquisados pelo resumo, foram localizados 7.394 artigos, 118 dissertações e nenhuma tese. Quando procedemos ao cruzamento “Projeto de Vida” e “Educação”, na busca avançada, encontramos 259 artigos e 4 dissertações. O Quadro 1 apresenta as dissertações relacionadas com Projeto de Vida e Educação.

**Quadro 1 – Dissertações que abordam diferentes temáticas relacionadas com Projeto de Vida e Educação – CAPES (2011-2021)**

<b>Tema</b>	<b>Assunto/Palavra-Chave</b>	<b>Ano</b>
Quando eu crescer: um olhar através do tempo para a influência das experiências escolares na carreira de jovens adultos ingressantes na educação superior.	carreira profissional; educação; ensino superior; planejamento.	2021
Registros de um sonho: jovens mulheres privadas de liberdade fotografando seus projetos de vida.	educação; medidas socioeducativas; sociologia educacional.	2018
Um caminho para a identidade docente: do mal-estar à autonomia.	atuação profissional; autonomia (educação); bem-estar pessoal; educação; identidade (psicologia); professores.	2017
Currículo integrado: uma reflexão entre o legal e o real.	avaliação; currículo escolar; educação; educação profissional; ensino médio.	2014

De acordo com o Quadro 1, os estudos encontrados através do cruzamento “Projeto de Vida” e “Educação” não mencionam Projeto de Vida como palavra-chave. Nos resumos, a expressão “Projeto de Vida” aparece apenas uma vez em cada uma das dissertações, mas não se relaciona com a proposta curricular de Projeto de Vida elaborada pela BNCC. A expressão “Projeto de Vida” e o termo “Neoliberalismo” não

apresentaram resultados referentes a dissertações e teses. Encontramos apenas 3 artigos. Por sua vez, a partir do cruzamento “Projeto de Vida” e “Currículo”, encontramos 29 artigos e 1 dissertação, intitulada de “Currículo integrado: uma reflexão entre o legal e o real”.

Com relação ao estudo “Quando eu crescer: um olhar através do tempo para a influência das experiências escolares na carreira de jovens adultos ingressantes na educação superior”, o objetivo foi de investigar a influência das experiências escolares nas escolhas de carreira de estudantes ingressantes na Educação Superior, bem como o papel da escola e das experiências escolares nesse processo, relacionando as marcas e as memórias escolares associadas ao Projeto de Vida e de carreira. A pesquisa empreendida demonstrou que os jovens, acompanhados de um sentimento de desamparo e incerteza, realizam a escolha profissional com base em aspectos sociais como o reconhecimento da profissão, as expectativas da família e suas aptidões, muitas vezes relacionadas com o conceito que formulam de sucesso. Não foi desenvolvida uma linha de reflexão sobre como as teorias neoliberais influenciam as expectativas familiares e a construção de uma subjetividade financeira e contábil.

O trabalho “Registros de um Sonho: Jovens Mulheres privadas de liberdade fotografando seus projetos de vida” teve como objetivo principal conhecer os projetos de vida das jovens mulheres que cumprem medida socioeducativa de privação de liberdade e analisar a Política Pública de Socioeducação, através do Programa de Oportunidades e Direitos Socioeducativo. Por meio de recursos fotográficos, oito jovens capturam imagens para descrever seus sonhos e analisar os projetos de vida viáveis. A autora faz apenas uma menção ao modelo capitalista que marca uma sociedade desigual, que impede o desenvolvimento de um projeto de formação humana.

A dissertação intitulada “Um caminho para a identidade docente: do mal-estar à autonomia”, volta-se para a análise da identidade docente como acontece o processo de identidade docente nos professores da rede municipal que atuam no Eixo Baltazar e no bairro Sarandi do Município de Porto Alegre no Estado do Rio Grande do Sul. Buscou-se conhecer como se estrutura tal identidade frente às situações de satisfação e insatisfação profissional, relacionando tais situações com o conceito de mal-estar e bem-estar docente. Apenas em alguns trechos há referência entre a estrutura da identidade docente e o capitalismo.

O trabalho intitulado de “Currículo integrado: uma reflexão entre o legal e o real” propõe uma reflexão sobre o currículo integrado, suas proposições legais e possibilidades de implementação prática no contexto de Curso Técnico de Nível Médio. A pesquisa buscou o entendimento do papel da escola na construção dos projetos de vida de jovens alunos. Constatou-se que os alunos entrevistados se referiram à instituição como um acesso ao crescimento pessoal e profissional e que o modelo econômico capitalista criou formas de produção que transformaram a sociedade e isso se refletiu nas políticas públicas de educação, fragmentaram o currículo escolar, o conhecimento em si e as relações de trabalho.

Após a verificação do conteúdo dos trabalhos, foi possível perceber que esses trabalho se aproximam de nosso estudo, relacionando Projeto de Vida e Educação. Entretanto, nos trabalhos pesquisados, nenhum trabalho realizou análise do Projeto de Vida no contexto da escola pública de Goiás, o que evidencia o ineditismo de nossa pesquisa até o momento. Importa mencionarmos que a implementação do Projeto de Vida nas escolas públicas estaduais é uma ação considerada recente.

Devemos salientar que discutir Projeto de Vida, enquanto componente curricular, tendo como pressupostos o neoliberalismo, a formação de currículo e o projeto de formação humana, permite-nos explicitar o que está subentendido nos documentos legais, que direcionam a ação pedagógica desse componente curricular.

Neste estudo, a discussão sobre Projeto de Vida, teorias neoliberais, currículo e formação humana ampara-se em autores como Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), Ball (2010), Bourdieu (2007, 2017), Damon (2009), Danza (2014), Dardot e Laval (2016a, 2016b), Duarte (2018), Foucault (1987), Freitas (2014), Gonçalo (2016), Klein (2011), Laval (2020), Libâneo (2012), Lôbo (2020), Manzi (2022), Nogueira e Nogueira (2017), Safatle (2021) e Sandel (2021). Buscamos aprofundar o conhecimento para, posteriormente, reconhecermos a presença desses conceitos nas políticas educacionais.

Na pesquisa documental, abordamos a BNCC e o DCGO-EM. Intentamos identificar as orientações previstas no documento, bem como analisar o material do docente enviado às escolas públicas estaduais referente ao componente Projeto de Vida, da 1ª série à 3ª série do Ensino Médio.

Para a coleta e análise qualitativa dos dados, tomamos como referencial Bardin (2011). Empregamos a técnica da análise de conteúdo, como proposta por essa autora. A expressão “análise de conteúdo” refere-se a:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47)

Segundo Bardin (2011), a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais, quais sejam: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação).

No tocante à pré-análise, cuja fase é de organização e busca para construir o *corpus* da pesquisa<sup>1</sup>, estabelecemos um cronograma para a leitura do material. A partir da leitura foram elaboradas as categorias de análise: Projeto de Vida, Educação, Currículo e Formação Humana. Mediante o estudo teórico e a revisão bibliográfica, criamos subcategorias: neoliberalismo e finalidades educativas.

Na fase de exploração do material, realizamos várias leituras da BNCC, do DCGO-EM e do material pedagógico de Projeto de Vida enviada pela SEDUC-GO, bem como da fundamentação teórica do componente Projeto de Vida e do critério de construção do currículo para esse componente.

Na fase de tratamento dos resultados (inferência e interpretação), procuramos compreender o conceito de projeto de vida e suas filiações teóricas, bem como a possibilidade de vinculação das teorias neoliberais com a construção do material pedagógico destinado às aulas de Projeto de Vida.

A dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro, visamos identificar as bases conceituais de Projeto de Vida, com base em Damon (2009). A expressão Projeto de Vida advém do vocábulo em inglês *purpose*, cunhado pelo referido autor e, inicialmente, traduzido para o português como Projeto Vital Nobre e, posteriormente, como Projeto de Vida. Para Damon (2009), projetos nobres, com intenções para além das questões pessoais, e que trazem benefícios para a sociedade, asseguram um futuro auspicioso para todos. Sua ideia de projeto vital para a juventude está vinculada ao campo da psicologia positiva, mais

---

<sup>1</sup> Para Bardin (2011, p. 126), “o corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

especificamente às obras de Seligman (2019), Frankl (1946) e Warren (2003), ao estudo do desenvolvimento humano proposto por Piaget e aos estudos em torno da adolescência, de Erickson. Ainda no primeiro capítulo, consideramos pertinente para reflexões posteriores sobre os princípios neoliberais, identificados na proposta curricular de Projeto de Vida, discorrer sobre aspectos do neoliberalismo à luz dos estudos de Dardot e Laval (2016a, 2016b), Laval (2020), Lôbo (2020), Manzi (2022) e Silva e Morais (2022).

No segundo capítulo, analisamos os currículos prescritos e planejados de Projeto de Vida, seguindo a definição apresentada por Galian (2016). Princípios pelos currículos prescritos nas instâncias federal e estadual, BNCC e DC-GO, respectivamente, a fim de compreendermos como são apresentadas as orientações para a construção do currículo prescrito de Projeto de Vida. Na sequência, examinamos o currículo planejado de Projeto de Vida enviado para as escolas estaduais, elaborado pela SEDUC-GO (fundamentação teórica, orientações direcionadas aos professores e análise de algumas aulas, com temas como sonhos, família, vocação, visão de futuro e o papel da escola na vida dos jovens). Concomitantemente a essa análise, apontamos a relação entre os conteúdos desse componente e uma matriz neoliberal efetivada na educação por meio das políticas educacionais.

No terceiro capítulo, considerando as reflexões decorrentes das análises dos currículos prescrito e planejado realizadas anteriormente, procuramos identificar o conceito de desenvolvimento humano proposto por ambos, de modo a estabelecermos um contraponto com a teoria do desenvolvimento humano na visão histórico-cultural, para então verificarmos em que medida essa proposta está voltada para o modelo capitalista neoliberal da performatividade, da meritocracia, da subjetividade financeira, à luz de pesquisadores como Ball (2010), Dardot e Laval (2016a, 2016b), em detrimento de um projeto de desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural, que visa à justiça e à igualdade social (FREITAS; LIBÂNEO, 2018).

## CAPÍTULO 1 – PROJETO DE VIDA: CONCEITOS E FILIAÇÕES TEÓRICAS

Projeto de Vida, segundo o DCGO-EM (GOIÁS, 2021a), é o componente curricular elaborado pela BNCC e tem por objetivos estimular o protagonismo juvenil e promover a formação geral e integral dos estudantes, requisitos indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho. Para compreendermos as bases desse componente anteriores à BNCC, tomaremos como aporte teórico os seguintes autores: Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), Damon (2009), Danza (2014), Dellazzana-Zanon e Freitas (2015), Gonçalo (2016), Klein (2011).

Neste capítulo, apresentaremos e contextualizaremos o componente Projeto de Vida, expondo o quadro teórico em que estudiosos ancoram esse planejamento. E ainda, discutiremos a presença do neoliberalismo nas políticas educacionais, identificando sua manifestação na perspectiva do Projeto de Vida.

Dessa forma, apresentaremos a seguir o conceito de neoliberalismo com base em pesquisas de Dardot e Laval (2016a, 2016b), Laval (2020), Lôbo (2020), e em estudos empreendidos por Manzi (2022), Silva e Morais (2022). Com isso, visamos contribuir para discussões e reflexões posteriores.

### 1.1 NEOLIBERALISMO, EDUCAÇÃO E PROJETO DE VIDA

Manzi (2022) nos apresenta uma síntese da história do liberalismo até o neoliberalismo, fazendo uma análise de como uma ideologia econômica está diretamente ligada a fatores educacionais, sociais e culturais.

É fato que a escola é uma das principais instituições de reprodução, e que não há neutralidade em suas ações e intenções. Tanto o currículo explícito quanto o oculto transmitem valores e ideologias. Nesse contexto, a ideologia econômica do modelo capitalista serve de base para a elaboração de políticas públicas educacionais. Sobre isso, o referido autor afirma que “[...] é tão forte a naturalização dos valores neoliberais que parece estranho que alguém defenda o contrário” (MANZI, 2022, p. 33).

Como explica Manzi (2022), o neoliberalismo surgiu na década de 1930 como solução para o momento de crise pelo qual passava a humanidade. Naquele contexto repensar o liberalismo seria uma forma de reerguer a economia, evitando

os modelos totalitaristas. O autor menciona que uma proposta de revisão da teoria liberal foi feita por John Maynard Keynes (1883-1946). Sob uma nova perspectiva, o Estado deveria intervir na economia sempre que fosse necessário, e sua grande meta era a de promover o “bem-estar social”. Dardot e Laval (2016a, p. 58) afirmam que “em nenhum outro lugar lê-se melhor essa incapacidade dos dogmas antigos do que no pequeno ensaio de John Maynard Keynes, cujo o título já é por si só uma indicação do espírito da época: o fim do ‘laissez-faire’”.

As ideias neoliberais propagaram-se com o economista e filósofo liberal Friedrich August von Hayek (1889-1992), cujo princípio básico era a defesa das liberdades individuais na formação de uma sociedade sadia, em que ela mesma conseguisse lidar com suas questões, posto que o estava na forma em como o Estado intervia e se relacionava com a sociedade. Assim, “em meio à crise profunda, o neoliberalismo ganhou prestígio e se tornou hegemônico. Seu ideário de liberdade exibiu as entranhas apenas quando foi colocado em prática” (FRANCO *et al.*, 2021, p. 72). Isso se deu experimental e ditatorialmente no Chile, com a ascensão de Pinochet.

De acordo com Manzi (2022), antes, o propósito do Estado era privatizar as estatais, fiscalizar o mercado, e não investir na sociedade, deixando de lado o compromisso de “bem-estar social”; agora, o foco é o mercado. Segundo esse autor, Hayek, a grande figura da ideia de liberdade individual, voltou atrás e declarou que, para haver liberdade no mercado, era necessário instaurar uma ditadura na sociedade. A partir disso, o mercado é que passa a ditar as regras, fazendo com o Estado desempenhe papel secundário. Isso pôde ser visto claramente nos 1980, quando Thatcher e Reagan impuseram à “base da força sua agenda”. Conforme Franco *et al.* (2021, p. 72), “desde seu primeiro ‘laboratório’, o Chile, o neoliberalismo mostrou-se uma doutrina autoritária, ainda que seu arsenal teórico nem sempre revele isso de maneira explícita”.

O neoliberalismo foi entendido como a única saída para a crise dos anos 1970 e 1980. Todavia, essa doutrina deve ser vista para além de uma teoria econômica bem escrita, uma vez que consiste em uma teoria psicológica e moral, que culpabiliza o indivíduo pelo seu fracasso. Portanto, “há uma naturalização de uma forma de pensar que é tomada como verdadeira e inquestionável a ideia de novo, por exemplo, tornando difícil perceber o que há por trás dessa lógica neoliberal” (MANZI, 2022, p. 32).



O neoliberalismo é um sistema psíquico que funciona por meio de comparação de modelos bem-sucedidos promovidos por esforço próprio, gerando um sentimento depreciativo naquela pessoa que, por algum motivo, não obteve resultados positivos, ocasionando depressão e um profundo sentimento de fracasso (MANZI, 2022). Outra característica dessa doutrina econômica é a gestão do pensamento, do querer, da forma de ser do indivíduo e até de sua forma de sofrer, bem como da resolução dos problemas. Para Safatle (2021), o neoliberalismo manipula e insere valores à política social.

Como sabemos a generalização da forma-empresa no interior do corpo social abriu as portas para os indivíduos se **autocompreenderem** como ‘empresários de si mesmos’ que definem a racionalidade de suas ações a partir da lógica de investimentos e retorno de ‘**capitais**’ e que compreendem como objetos de um trabalho sobre si tendo em vista a produção de ‘**inteligência emocional**’ e a **otimização de suas competências afetivas**. (SAFATLE, 2021, p. 30, grifos do autor)

Os termos e expressões destacados nesse trecho consistem em temáticas que se fazem presentes no currículo de Projeto de Vida. A ideia é a de que os estudantes se desenvolvam integralmente, ou seja, em suas diversas dimensões: intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (GOIÁS, 2021b).

Segundo Manzi (2022), a expressão “capital humano” foi criada na década de 1960 por Theodore Schultz e Gary Backer, vencedores do Prêmio Nobel em Economia. Segundo Frigotto, (1998, p. 36, *apud* OLIVEIRA; ALMEIDA, 2009, p. 156), há a associação desse termo “a uma função agregada macroeconômica, para explicar as diferenças de desenvolvimento econômico social entre as nações e as diferenças e desigualdades entre grupos sociais ou entre os indivíduos. O propósito com essa expressão era o de inculcar no sujeito a ideia de que quanto mais ele investisse em si, maiores seriam as chances de alcançar sucesso e retorno no futuro. Observamos, dessa forma, que o neoliberalismo tenta inculcar a ideia psíquica empresarial no indivíduo de que ele merece mais porque se esforçou mais que os outros. Esse é um pensamento meritocrático.

Um conceito econômico muda, de forma isolada, a forma de ser, sentir, fazer, sofrer e resolver a trama vivenciada pelo indivíduo. A ideia de sujeito como “empreendedor de si mesmo”, responsável por seus próprios “fracassos” e “sucessos” — independentemente dos “benefícios” sociais — fortalece o conceito de capital humano. Ao transformar os sujeitos em capital humano, o neoliberalismo

naturaliza as desigualdades (MACEDO; SILVA, 2022). Destarte, o empreendedorismo acaba por introduzir um conjunto de comportamentos que precisa ser fomentado pela escola, o que remete novamente a soluções para os problemas sociais, históricos e estruturais ao nível individual. Nesse sentido, são destacadas competências socioemocionais e habilidades interpessoais. Acerca dessa questão, Veiga-Neto (2018 *apud* SILVA; MORAIS, 2022, p. 305, grifos dos autores) pontua que:

**[...] o ethos neoliberal precisa de um aporte educacional para que possa sobreviver.** Segundo o autor, os ditames neoliberais '[...] vão usar o currículo como o grande operador de códigos de verificação, permissões e interdições, do que é pensável e dizível, aceitável e suportável' (VEIGA-NETO, 2018, p. 42). Nessa perspectiva, cada vez mais a escola é invadida por uma lógica empresarial marcada, de modo tenaz, pela ênfase na competição, no ranking, na premiação, na performance, no estabelecimento de metas, em valores e práticas advindos do universo corporativo.

É notório que a escola tem sido usada para perpetuar, propagar e naturalizar princípios neoliberais, por meio dos currículos desenvolvidos em sala de aula, com a finalidade de

[...] produzir um homo economicus inteiramente dedicado às expectativas do mercado, isto é, um ator do sistema apto à empregabilidade e, conseqüentemente, armado com uma bagagem de competências instrumentais, flexível, adaptável, fluido, reativo, antes de tudo competitivo e performático, eticamente devotado (a seu empregador, evidentemente), autônomo, responsável, inovador, mobilizador e modulável, etc. (LENOIR, 2013, p. 26)

Para “produzir” esse sujeito, o currículo de Projeto de Vida apresenta temas que se vinculam à educação proposta para o século XXI, como constam na BNCC e no DCGO-EM, de modo a alavancar o protagonismo dos jovens, cultivando em suas mentes a ideia de que todos os que se esforçarem conseguirão ser protagonistas no “jogo da vida”. Para Macedo e Silva (2022, p. 15), isso “parece ser o oferecimento da possibilidade de projetar a vida e, a partir desse planejamento, alcançar a felicidade ou afastar o sofrimento”, como se houvesse garantia de que o sucesso de todo planejamento dependesse apenas de foco, resistência à instabilidade e interesse.

No tocante ao destino da instituição escola, Coelho (2012 *apud* LÔBO, 2020, p. 125) reitera que:

São inegáveis as implicações da mundialização sobre a educação, em geral reduzida à escola, a começar pela imposição de formar o trabalhador flexível e polivalente, capaz de mudar várias vezes de atividades ao longo da vida; o que seria facilitado pela possibilidade de se adquirir sempre novas competências e habilidades pela educação continuada.

Para Damon (2009), cunhador do termo “projeto de vida”, conforme explanaremos a diante, os pais devem encorajar e cultivar uma atitude empreendedora junto aos filhos, de modo a auxiliá-los no desenvolvimento de seus projetos vitais. Isso significa que devem estimular ações e projetos que tenham objetivos claros e realistas, conduta positiva, tenacidade frente às diversidades, coragem para se arriscar e superar (caso fracasse), conquistar seus objetivos, ser capaz de mensurar os resultados, ser criativo, organizado e habilidoso ao planejar. Todas essas características compõem o espírito empreendedor que produz novas possibilidades diante dos desafios. O referido autor é enfático ao convocar a participação dos pais no desenvolvimento do espírito empreendedor nos filhos, incentivando-os a aceitar desafios positivos. “Você pode fazer isso!” é a frase que o autor sugere para ser pronunciada frequentemente pelos pais, com a intenção de incentivar os filhos a enfrentarem as dificuldades.

Damon (2009) fala em “empreendedorismo social” para denotar a ideia de emprego de métodos empresariais na resolução de questões sociais. Como expõe o autor:

A palavra ‘empreendedorismo’ costuma ser mais empregada para se referir a negócios, mas quando eu falo de um ‘espírito empreendedor’ quero dizer uma orientação geral da vida que promova toda espécie de conquistas, da caridade aos negócios. (DAMON, 2009, p. 164)

Ser empreendedor, para Damon (2009), fortalece o desenvolvimento de práticas sociais, definidas por ele como “um bem maior”. Isso significa que ser empreendedor é o resultado e não o objetivo final do processo de ações que primeiro contribuem com o outro.

Macedo e Silva (2022) argumentam que a introdução das ideias de empreendedorismo e competências, fomentadas pelas escolas, vincula-se às ideias de Damon. Isto é, por trás delas, há intenções neoliberais. Para esses autores:

A leitura do empreendedorismo como atributo dos alunos ou habilidades individuais a serem treinadas pela escola desloca a promessa de empregabilidade que costumava estar no centro da escolarização em suas

versões neoliberais, substituindo-a por 'felicidade' e 'recompensa psíquica'. Ao analisar a introdução da noção de competência nas reformas curriculares em diferentes países, Anderson-Levitt (2017) destaca algo semelhante. Para a autora, o movimento para competências mais gerais – com foco no socioemocional – ocorreu em um momento de redução de postos de trabalho. (MACEDO; SILVA, 2022, p. 17)

Desse modo, o empreendedorismo consistiria em sinal luminoso indicando uma saída emergencial para aqueles que, por falta de empenho e investimento em uma carreira acadêmica, encontrassem conforto e equilíbrio para conseguirem sustento por conta própria. “Os sentidos de empreendedorismo da reforma do ensino médio brasileiro parecem responder, de alguma forma, às novas demandas neoliberais-conservadoras” (MACEDO; SILVA, 2022, p. 18).

Manfré (2022, p. 63) entende que essa pedagogia empresarial incentiva o sujeito a encontrar alternativas empresariais, a investir em si mesmo para adquirir novos conhecimentos, tendo o controle da sua própria carreira e da sua vida, formando o perfil do “sujeito empresário de si: flexível, inventivo, competitivo, adaptável.” Trata-se, portanto, de uma linha de produção de um modelo de ser humano com todas as características necessárias para controlar a si mesmo e, ainda, atender às demandas do mercado de trabalho.

Damon (2009) faz referência a uma nova modalidade de educação surgida nos Estados Unidos, direcionada aos jovens em situação de risco, na faixa dos 11 anos de idade, denominada de “educação empresarial”. Os jovens que participam do programa aprendem a visualizar oportunidades de negócios no contexto organizacional, de modo a planejarem, montarem, manterem e fazerem crescer o negócio. Em 2007, uma rede de televisão norte-americana divulgou um documentário<sup>2</sup> no qual o diretor Zach Richter defendia essa modalidade de educação para jovens carentes, capacitando-os diante de situações de risco, incerteza e desânimo. Ele cita seu próprio exemplo positivo de empreendedor na infância para ratificar os benefícios desse tipo de movimento.

A despeito desses benefícios, estudiosos se opuseram às vantagens que os jovens teriam em ter acesso prematuro às atividades comerciais remuneradas. Mesmo sendo o trabalho uma fonte de aprendizado e de autovalorização, em algumas situações pode tomar o tempo de estudo dos jovens, tirando-os da rotina escolar e prejudicando o seu desenvolvimento (DAMON, 2009).

---

<sup>2</sup> “These Kids Mean Business”, documentário exibido pela PBS, em 2007.

As políticas educacionais brasileiras relacionadas com empreendedorismo possuem abordagem diferente da proposta por Damon (2009). Segundo Manfré (2022), elas estão presentes na BNCC preconizando a necessidade de os estudantes brasileiros desenvolverem competências que garantam um futuro próspero. Para ele,

Quando o assunto é empreendedorismo na escola, Dolabela é o autor que mais se destaca na literatura brasileira. O autor afirmou que os estudos atuais indicam que o empreendedorismo abre novas oportunidades para que os indivíduos se qualifiquem, oferecendo, automaticamente, graus de **realização pessoal**. (MANFRÉ, 2022, p. 60, grifos do autor)

Propósitos diferentes em torno de um mesmo termo vêm sendo difundidos nas escolas. Dessa forma, é preciso ter clareza acerca dos interesses que há por trás de propostas “bem intencionadas” à primeira vista.

Damon (2009) advoga por um empreendedorismo voltado para questões sociais; um bem coletivo que resulte em um projeto vital. Nas escolas, essa pedagogia empreendedora, conforme Manfré (2022, p. 69),

[...] transfere os dispositivos neoliberais, tais como produtividade, desempenho a qualquer preço, competitividade, geração de competências e habilidades ao âmbito escolar subordinando professores e estudantes a uma suposta governamentalidade.

Essa governamentalidade empresarial, como explicam Dardot e Laval (2016a, p. 333), tem a força de gerir novas aspirações, novos modos de viver e novas subjetividades. Forma sujeitos que investem em si mesmo no que tange à formação acadêmica, “mas que procuram sobretudo trabalhar a si mesmos com o intuito de transformar-se continuamente, aprimorar-se, tornar-se sempre mais eficaz”.

Damon (2009) identificou como irrefutável para o nascimento de um projeto vital nas escolas uma postura otimista, que inspire o senso de responsabilidade nas crianças. Ele observou que o perfil otimista dos jovens entrevistados era anterior ao projeto vital encontrado por eles, e que fatores genéticos e experiências saudáveis otimizavam esse traço de personalidade e a formação do caráter.

Ainda de acordo com Damon (2009), os pais devem ter uma visão diferenciada diante dos desafios e problemas. Portanto, devem levar os filhos a compreenderem que o erro e o fracasso fazem parte do aprendizado. Contudo, reforça que é fundamental inspirá-los com o pensamento de que “tudo o que eles

fazem no mundo conta”, sendo importante para si mesmos e para os outros. É preciso conferir responsabilidades a eles sobre tarefas doméstica, mesmo que sejam simples, visando criar o sentimento de pertencimento, o que contribui para a formação do caráter. O autor supracitado alerta que os pais precisam levar os filhos a refletirem quando decidem não cumprir suas obrigações, uma vez que isso pode gerar consequências negativas. Com o passar do tempo, os pais necessitam encorajá-los a se envolverem com trabalhos voluntários, o que é favorável para a evolução pessoal.

Reconhecemos que a escola passa por uma crise não é mais suficiente. Desse modo, é fundamental repensarmos o tipo de escola que queremos e refletirmos em torno daquilo que é ensinado aos estudantes.

## 1.2 A EXPRESSÃO PROJETO DE VIDA

Para Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), Danza (2014), Gonçalo (2016) e Klein (2011), a expressão projeto de vida é a tradução mais apropriada para o termo *purpose* (propósito, em português). Dellazzana-Zanon e Freitas (2015, p. 282) consideram que “todas as vezes em que apareceu a palavra ‘*purpose*’ nos artigos em inglês, ela foi traduzida por projeto de vida”. Esses autores atribuem a expressão ao professor Damon<sup>3</sup> (2009), que utiliza, em seu livro “O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes”, o vocábulo inglês *purpose*, cuja tradução para o português é “propósito”, “intento”, “intenção”.

Damon (2009) apresenta um cenário em que jovens são caracterizados pela indecisão, pela confusão, pela ausência de rumo diante de situações de escolhas e compromissos. Para ele, muitos jovens conseguem, no período da adolescência, por meio da reflexão, encontrar um rumo positivo na vida e estabelecer a autoidentidade.

Com base em uma pesquisa realizada com jovens nos Estados Unidos, Damon (2009) e seus colaboradores procuraram descobrir quais eram as principais fontes de projetos vitais desses sujeitos. Intentou-se, com base nessa pesquisa, encaminhar e incentivar esses jovens a buscarem atividades que fossem

---

<sup>3</sup> Professor de Educação e diretor do Centro de Pesquisas da Adolescência na Universidade de Stanford, desde 1997. Foi catedrático e diretor do Centro para o Estudo do Desenvolvimento Humano na Brown University, sugerido como uma referência nos estudos do desenvolvimento humano e moral, e tem se dedicado ao tema projetos vitais na juventude.

significativas para eles. A mais frequente fonte de projetos vitais citada por eles foi a família, seguida de carreira, realizações acadêmicas, fé religiosa e espiritualidade, esportes, artes, serviços comunitários. Os últimos interesses dos pesquisados concentraram-se em temas políticos e sociais.

Isso indica que os jovens estão mais ligados à família. Isso porque, o grupo que citou a fé ou o servir a Deus como fontes de projeto vital não oscilou em relação à pesquisa similar realizada na década de 1980. A fonte menos citada expõe o descrédito da carreira pública. Políticos, líderes civis ou comunitários não inspiram mais os jovens a assumirem postos de liderança na vida pública; pelo contrário, eles se mostram “[...] pouco informados sobre fatos atuais e não sinalizam nenhuma preocupação social, opinião política, dever cívico, patriotismo ou senso de cidadania” (DAMON, 2009, p. 76). O autor vê essa tendência como problemática, pois evidencia falta de “identidade cívica”, bem como risco para a manutenção da democracia, haja vista que é nessa identidade que se encontra a gênese do desenvolvimento de ações voltadas para a comunidade; conseqüentemente, para a sociedade. Dedicar-se a projetos vitais promove um senso de comunidade, consolida tendências e valores morais ou até mesmo a sua obtenção. Como Damon (2009, p. 42) declara: “Sem uma geração mais nova dedicada a aceitar os desafios de um mundo que precisa de muitos reparos, fica difícil imaginar como um futuro decente pode ser conquistado”.

Este é o centro das motivações do autor: auxiliar os jovens a encontrarem seus projetos vitais, não só para o bem da sociedade, mas para si mesmos, de modo que se sintam felizes e realizados, encontrando significado no trabalho e na vida cívica. Contudo, ele reforça que os adultos precisam se transformar em fontes de inspiração, participando mais da vida dos jovens e motivando-os nessa tarefa. Alguns precisam de mais atenção; outros, de menos. O importante é compreender que cada um apresenta características que o descreve (DAMON, 2009).

Na obra do referido autor, encontramos uma avaliação em torno da incidência das instituições sociais na construção de projetos vitais, principalmente no período da adolescência. Para isso, convoca pais, professores, gestores públicos e os próprios jovens envolvidos nessa temática para uma discussão. A partir do vocábulo *purpose*, são apresentados ideias, críticas, propostas e conselhos. Por meio de questionamentos destinados a adolescentes e jovens, Damon (2009) delinea a

concepção de projeto vital, que é a busca de uma razão profunda, com objetivos norteadores da vida.

Trata-se de uma preocupação suprema. É a máxima resposta à questão: Por quê? Por que está fazendo isso? Por que isso tem importância para você? Por que isso é importante? Um projeto vital é uma razão mais profunda para os objetivos imediatos que orientam a vida cotidiana. (DAMON, 2009, p. 52)

Essa proposta de autorreflexão feita pelo autor parte de indagações pessoais voltadas para alcançar objetivos maiores, de modo a promover mudanças que atinjam outras pessoas. Sob essa perspectiva, pensar em fazer o bem para si e para os outros é fator importante para a construção de uma sociedade.

Ao apresentar esse conceito, Damon (2009, p. 53) estabelece três objetivos que alicerçam a construção de um projeto vital, a saber: traçar objetivos de longo alcance e estáveis, promover um sentido para a vida e estar além do eu. Portanto, o projeto vital é “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gere consequências no mundo além do eu”.

Ele reforça essa definição no decorrer de sua obra e argumenta que felicidade e realização são frutos da realização de um projeto nobre, o que não tem sido uma tarefa fácil nos tempos atuais. Destaca, ainda, ser possível que a pessoa não veja o resultado do seu projeto durante a vida e cita como exemplo projetos como acabar com a pobreza ou alcançar a paz mundial. Todavia, isso não os torna inocentes ou ousados; pelo contrário, passam a ser fontes de inspiração e motivação (DAMON, 2009).

Riard (2020) apresenta elementos fundamentais que envolvem a construção do projeto de vida de adolescentes, sendo estes muitas vezes desprezados. Segundo esse autor, há traços característicos típicos do período da adolescência. Assim argumenta:

[...] nessa etapa da vida, os adolescentes têm que abandonar as identificações da infância e olhar para o futuro, a fim de acessar um tempo pessoal, o tempo da construção da identidade. É nesse momento que surge, para eles, a questão do projeto de vida ‘naturalmente’ orientado para o futuro: seu conteúdo e os meios necessários para alcançá-lo. O projeto é um vetor para os adolescentes atingirem o status de adulto, e conseqüentemente, sua futura integração social e profissional. (RIARD, 2020, p. 75)



Contudo, esse surgir é conflituoso. Diante disso, indagamos: Como fazer uma definição de futuro em uma fase da vida em que reina a indefinição? Gonçalo (2016) aponta que há diversos e divergentes pontos de vista sobre a adolescência. Com relação ao início e ao término dessa fase, a autora explica que:

[...] a Organização das Nações Unidas (ONU), e a Organização Mundial de Saúde (OMS), adotam como critério a faixa etária de 10 a 19 anos; utilizando como referência o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), assim como a legislação brasileira em geral, consideram-se adolescentes indivíduos de 12 a 18 anos de idade. (GONÇALO, 2016, p. 16)

No tocante ao conceito de juventude, Klein (2011, p. 51) afirma que:

O conceito de juventude refere-se a uma categoria sociológica que compreende o recorte etário de quinze a vinte e quatro anos e se define pelo processo de preparação dos indivíduos para integrarem a sociedade assumindo papéis de adulto na sociedade tanto no plano quanto no profissional.

Com base nisso, é importante situarmos o momento (psicológico) e a idade (biológica) pelos quais transitam os sujeitos que estão sendo estimulados a construir um projeto de vida. As pesquisas de Damon (2009) compreendem jovens com idade entre 12 e 26 anos. Gonçalo (2016), Klein (2011), Santos e Gontijo (2020) entendem a importância de traçar um projeto de vida, desenvolver temas que auxiliem os jovens a fazerem escolhas conscientes nesse período. Assim, a escola deve trabalhar “especialmente no ensino médio, período em que se sentem a pressão dos pais e começam a posicionar-se profissional, social e financeiramente” (SANTOS; GONTIJO, 2020, p. 22).

De acordo com Damon (2009), é no trabalho que as pessoas têm maiores oportunidades de encontrar projetos vitais. Isso porque, o trabalho que realizam é uma forma de contribuírem com a sociedade, manterem suas famílias e fazerem diferença no ambiente onde se encontram.

Destacamos que os dados levantados por Damon foram apurados por meio de uma pesquisa empreendida por Anne Colby, psicóloga e parceira de pesquisa desse professor, junto a americanos de meia-idade. Ela constatou que tanto motoristas de ônibus, enfermeiros, bancários e garçonetes têm chances equivalentes de encontrarem sentido em suas funções quanto as pessoas que se dedicam ao meio universitário, médicos e advogados. Para Colby, essas pessoas

evitam o cansaço, a depressão, a fadiga e se mantêm envolvidas e satisfeitas por entenderem que o trabalho que realizam tem significado tanto para elas quanto para os outros.

Damon (2009) afirma que vocação diz respeito a um trabalho fundamentado por um projeto vital e que transforma a experiência de trabalhar. Sentimentos como frustração e desmotivação diminuem, e isso influencia as pessoas a descobrirem um propósito maior em seu trabalho. O termo vocação, apesar de ser largamente utilizado em um contexto profissional, tem uma essência teológica, o que, segundo o autor, gera certa desconfiança, impedindo que seja trabalhado com afinco nas instituições educacionais, principalmente com os jovens. Logo, estes não encontram alternativa a não ser buscar um emprego que lhes garanta o sustento.

Zonta (2007) desenvolveu uma pesquisa com jovens do 2º e 3º ano do Ensino Médio da rede pública de educação da cidade de Curitiba, para investigar a recepção deles quanto à proposta de construção de um projeto de vida. O resultado da pesquisa demonstrou que escolha profissional e independência financeira consistiram nas metas principais na elaboração de um projeto de vida. Com isso, podemos observar que os estudantes compreendem que o mercado de trabalho é competitivo. Assim, para conquistarem um lugar nesse cenário, precisam superar os concorrentes. Nesse sentido, não consideram o contexto social como elemento que influencia as oportunidades que lhes são dadas.

Fica ainda evidente no discurso destes jovens que a escolha de uma profissão significa a escolha de uma atividade produtiva para si, que garanta o sustento das suas vidas, sendo desconsiderado o **compromisso social** que envolve a escolha de uma profissão. Esta situação ilustra a **dificuldade de localizar o mundo do trabalho** dentro do contexto social e de refletir sobre a função social das profissões, o que fica ainda mais claro quando os alunos manifestam a idealização de algumas carreiras profissionais que carregam a crença de oferecer um bom retorno financeiro. (ZONTA, 2007, p. 265, grifos da autora)

Alinhar compromisso social ao mundo do trabalho é uma ideia defendida por Damon (2009). Segundo afirma, é possível estar na contramão do contexto capitalista neoliberal em que se insere a escola. Existe uma hierarquia das profissões que segue critérios financeiros e de *status* social. Sob essa perspectiva, Sandel (2021) salienta que devemos refletir sobre como valorizamos certos tipos de trabalho. Esse autor cita alguns exemplos:

Aprender a ser bombeiro hidráulico e eletricista, ou ainda higienista dental deveria ser respeitado como contribuição valiosa do bem comum, não considerado prêmio de consolação para as pessoas que não têm pontuação no SAT<sup>4</sup> ou meios financeiros para chegar à Ivy League<sup>5</sup>. (SANDEL, 2021, p. 264)

Miller e Macedo (2018, p. 959) propõem pensar o currículo a partir de uma ontoepistemologia, destacando que “a condição ontológica do ser sujeito é uma relação ética com o outro [...]”. Isso vai de encontro à ideia de autonomia fomentada pela razão neoliberal que, em consonância com a responsabilização individual, contribui para sustentar versões excludentes do mundo e da escola.

Esse retorno financeiro almejado por meio da conquista de um diploma, a necessidade de possuí-lo para aumentar as chances no mercado de trabalho e o demérito da função social que cada profissão traz consigo são alvos de algumas das reflexões propostas por Bourdieu. Conforme Nogueira e Nogueira (2017), Bourdieu entende que a aplicação de recursos financeiros na educação escolar considera, *a priori*, o retorno desse investimento materializado na forma de um diploma.

Em contrapartida, Damon (2009) defende possíveis lugares e situações que tornam um projeto vital nobre, reforçando que não necessariamente precisa ser algo heroico, audacioso ou profissional:

[...] projetos vitais nobres também podem ser encontrados na rotina que tece a existência comum. Uma mãe que cuida de seu bebê, um professor que ensina seus alunos, um médico tratando de seus pacientes, a campanha de um cidadão em favor de um candidato pelo bem da comunidade, todos eles estão perseguindo projetos vitais nobres. Como estão as legiões de pessoas comuns que dedicam tempo, cuidado, esforço e bens à caridade, aos amigos e à família, às suas comunidades, à sua fé ou ao trabalho. (DAMON, 2009, p. 64)

Todavia, uma contradição fica evidenciada nessa proposta. De acordo com Oliveira e Almeida (2009, p. 162),

A educação do trabalhador para o processo capitalista, para o trabalho alienado, se dá, portanto, através de formas de organização e controle do trabalho dividido, de estratégias administrativas, tais como rotatividade interna, alargamento de tarefas e nível baixo de participação nas decisões, treinamento para a execução do trabalho, política salarial, política de benefícios, formas de supervisão, instruções de segurança e saúde, e assim por diante.

<sup>4</sup> SAT e ACT são exames nacionais padronizados semelhante ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e consistem em portas de entrada para universidades.

<sup>5</sup> Ivy League, ou Liga Ivy, é um grupo de universidades particulares mais prestigiadas dos EUA.

Diante disso, como os pais conseguirão transmitir a ideia de um trabalho que tenha sentido e esteja além do sustento diário? Transformar algo alienante e metódico em palavras inspiradoras pode consistir em tarefa árdua para a maioria das famílias de baixa renda.

Conforme Damon (2009), é possível encontrar um projeto vital nobre na simplicidade das coisas, em situações corriqueiras do dia a dia, dedicando-se àquilo que se propõe a fazer. O gesto simples de cuidar e zelar pelo bem-estar da família e do meio ambiente são projetos valiosos. Todavia, o que observamos é a idealização de uma proposta voltada para a realidade econômica e social, enraizada em concepções neoliberais, que incentivam a competição, o investimento em si mesmo, o sucesso, a mobilidade social. Esses são projetos profissionais disfarçados de projetos de vida.

Não devemos desconsiderar que muitos jovens necessitam de orientação, direcionamento e motivação para encontrarem um objetivo que os motive. Alguns têm uma visão idealizada sobre o futuro profissional e pessoal, outros vislumbram o *status* que o cargo poderá lhe proporcionar, ignorando se terão habilidades suficientes ou capital cultural<sup>6</sup> para alcançarem o objetivo que projetaram. Damon (2009) acredita que mediante esforço, determinação e talento, alguns conseguem alcançar seus objetivos; outros terão de reconhecer que não têm habilidades suficientes para chegarem ao ponto que um dia projetaram. Entretanto, por essa ser uma fase da vida que propicia o autoconhecimento e a autorreflexão, selecionar oportunidades articuladas aos interesses e às ambições conduz à autoidentidade da fase adulta.

Muitas são expectativas lançadas sobre a adolescência. É nesse momento que se instala a preocupação em definir e projetar o futuro. Desse modo, questões como escolha profissional, capacidade de se sustentar no futuro, trabalho, constituição de família, quando definidas e organizadas, passam a ser compreendidas como sinais de amadurecimento, marcando o início da fase adulta. Weller (2014) nos alerta que os preceitos que antes marcavam essa transição foram ressignificados ou tornaram-se enfraquecidos. Para essa autora, o que era um “rito de passagem” transfigurou-se em “ritos de impasse”.

---

<sup>6</sup> Para Bourdieu (2017), este conceito refere-se ao conjunto de recursos disponíveis e mobilizáveis em matéria de cultura dominante, adquiridos a partir do *habitus* familiar ou certificado pela escola.

Sobre o período da adolescência, Damon (2009) baseia-se nos estudos do psicólogo Stanley Hall (1904), que a define como o período de transição para a vida adulta; um momento em que o indivíduo tem a oportunidade de fazer escolhas profissionais e pessoais, antes de firmar compromissos. Compreendemos, assim, que a adolescência é o momento de traçar o futuro, identificar interesses, pensar em si, na profissão, em casamento e família, questões essas fundamentais para a afirmação da autoidentidade e a idealização de um caminho a seguir.

Para Erikson (1976 *apud* CHIUZI; PEIXOTO; FUSARI, 2011, p. 583), é “[...] moratória<sup>7</sup> o período que o indivíduo procura explorar as alternativas existentes e experimentar os diferentes papéis que permitam a ele o trabalho de elaboração interna, também influenciada pelas exigências e necessidades socioculturais”. Segundo esse autor, é fundamental idealizar um caminho e afirmar uma autoidentidade. No entanto, muitos jovens têm postergado esse momento, por diversos motivos, como: não quererem assumir compromisso com os papéis sociais do mundo adulto, apatia e descaso. Assim, passam a sofrer com crises de ansiedade, depressão e pensamentos autodepreciativos.

Damon (2009) avalia que a falta de interesse e dedicação em compromissos que tragam benefícios para além de si mesmos faz com que muitos jovens não se sintam realizados e felizes com suas escolhas (pessoais, acadêmicas ou profissionais). Esse tipo de situação poderia ser evitado se metas, como fama e dinheiro, não fossem colocadas em primeiro plano. Assim, ele argumenta que pessoas bem-sucedidas têm consciência do que pode fazer, tornando seus trabalhos fascinantes e relevantes, sendo que um projeto vital contribuiu para esse posicionamento.

O autor questiona, ainda, se o sistema educacional não tem dedicado tempo e esforço para orientar os jovens quanto à vocação, visto que muitos não encontram orientação para responder a determinadas questões, como: “Para que estou aqui?”, “Qual a minha vocação?”, “Que contribuição posso oferecer ao mundo?”. De acordo com Damon (2009), perguntas como essas, ao serem respondidas, resultam em escolhas assertivas ou não, e a assertividade vai depender do apoio, da orientação e da influência dos adultos sobre esses jovens.

---

<sup>7</sup> Danza (2014), Gonçalves (2016) e Klein (2011) abordam o termo “moratória” e o atribuem a Hall (1904) e Erikson (1976).

As indecisões, dúvidas e angústias são traços típicos da adolescência; consistem em impasses relativos à transição da infância para essa fase e, posteriormente, para a fase adulta. Sobre isso, Lopes (2019, p. 68-70) indaga:

Por que supor que a juventude pode ou deve antecipar seu projeto de vida, como se as experiências educativas estivessem obrigatoriamente sintonizadas com um futuro pré-programado no presente, ao invés de atenderem demandas e expectativas urgentes da vida dos estudantes hoje? [...] Por que a educação de nível médio tem que estar submetida ao trabalho como projeto de vida?

O projeto de vida parece alinhar-se a uma agenda neoliberal de controle do futuro de jovens, que considera a formação de uma existência para atender não aos anseios dos jovens na vivência de sua juventude, em sua comunidade, mas ao modelo econômico. Assim, na próxima seção, apresentaremos as bases teóricas do Projeto de Vida e a sua relação com o neoliberalismo.

### 1.3 FILIAÇÕES TEÓRICAS DO PROJETO DE VIDA

Os estudos de Damon sobre projetos vitais e moralidade são por ele articulados com a obra do psiquiatra austríaco Viktor Frankl: “Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração”, publicada em 1946. As ideias de Frankl (2015) sobre “ter um sentido na vida”, “um propósito”, como forma de superar dificuldades físicas, emocionais, morais e psicológicas, repercutiram na psicologia clínica, fundamentando, posteriormente, a logoterapia.

Na obra mencionada, Frankl (2015) descreve sua experiência e de outros prisioneiros nos campos de concentração durante a Segunda Guerra Mundial. Segundo esse psiquiatra, eles sobreviveram àquele terror porque encontraram um sentido para continuar vivendo. Mesmo privados da liberdade física, não permitiram o aprisionamento de seus espíritos. Nas palavras do autor, “[...] mesmo que tenham sido poucos, não deixou de constituir prova de que no campo de concentração se pode privar a pessoa de tudo, menos da liberdade última de assumir uma atitude alternativa frente às condições dadas” (FRANKL, 2015, p. 88).

O que Frankl defende é que há escolhas mesmo em meio ao caos. No entanto, não são todas as pessoas que demonstram capacidade de encontrar um

sentido para a vida em uma situação como a vivenciada por ele. Essa ideia de Frankl é a base motivadora do ser humano e um dos fundamentos da logoterapia ou psicoterapia do sentido da vida.

Ao associar esse conceito ao de projeto vital, Damon (2009, p. 48) explica que a “[...] logoterapia baseia-se na visão de que o projeto vital e o sentido da vida promovem a saúde mental, funcionando como mecanismos de defesa contra a depressão e uma série de distúrbios relacionados com a ansiedade”. Conforme essa abordagem, buscar um sentido maior em atividades que propomos realizar funciona como um “antídoto” contra males psíquicos e emocionais. Cada ser humano é responsável por suas escolhas, e ter consciência de si mesmo ou rejeitar-se é um comportamento exclusivamente humano, pois o sujeito é capaz de elevar-se, julgar e avaliar suas atitudes e a própria realidade, com base em padrões éticos e morais.

Frankl (2011) discorre sobre os três pilares que sustentam a visão humana que se apoia nos fundamentos da logoterapia, quais sejam: a liberdade da vontade, a vontade de sentido e o sentido da vida. Esses pilares organizam e descrevem a nova dinâmica existencial e espiritual desse novo homem. E mais, defende que o homem não está livre das eventualidades de evitar acontecimentos que estão fora do seu controle. Porém, é livre para decidir qual atitude tomar diante das mais diversas situações.

Portanto, mesmo em situações de sofrimento e tormento, é possível dar um testemunho do potencial especificamente humano e converter as dificuldades em vitórias. Frankl (2011) compara o trabalho da logoterapia com o trabalho de um oftalmologista, que busca ampliar nosso campo de visão, para que possamos enxergar o mundo como realmente é, promovendo a consciência e mobilizando nosso potencial.

Damon (2009) menciona alguns pesquisadores que influenciaram o movimento para compreender e promover o avanço dos jovens por meio da construção de projetos vitais: Erik Erikson (1976) e Piaget (1979), que exerceram forte influência por meio da teoria do desenvolvimento humano; Martin Seligman (2019), Rick Warren (2003), com a abordagem da psicologia positiva.

Erikson (1992-1994), psicanalista alemão, empenhou-se nos estudos sobre a formação da identidade humana e a influência da sociedade no desenvolvimento da personalidade. Esse psicanalista estabeleceu oito estágios de desenvolvimento psicossocial, bem como apontou os conflitos que surgem na evolução de um para

outro, sendo a adolescência o seu foco principal. “É nesse estágio que é negociada o senso de identidade, que irá influenciar diretamente os três estágios seguintes, juventude, maturidade e velhice” (CHIUZI; PEIXOTO; FUSARI, 2011, p. 583).

Em razão disso, o tema identidade é amplamente discutido no material didático do componente Projeto de Vida, principalmente no Volume 1, destinado à 1ª série do Ensino Médio. O entendimento é o de que os jovens, por estarem na fase de transição para vida adulta, precisam fazer reflexões para a construção dessa identidade.

O líder religioso Rick Warren (2003) trata dos benefícios de se ter um projeto vital, um propósito para além do eu. Segundo ele, isso resulta em energia, inspiração, resiliência e motivação. A realização de atividades produtivas, com um propósito maior, gera a sensação de bem-estar. Em sua obra “Uma vida com propósito: você não está aqui por acaso”, Warren apresenta uma jornada conduzida de quarenta em quarenta capítulos.

Araújo, Arantes e Pinheiro (2020, p. 19) compreendem a logoterapia como uma das bases teóricas para a ideia de *purpose*. Para eles, trata-se de “uma terapia otimista, que auxilia os pacientes a ver que o desespero pode levar ao triunfo, que mesmo as situações trágicas e negativas da vida podem se converter em conquistas humanas”. Segundo Klein (2011), a logoterapia organiza e reorienta o indivíduo com relação ao futuro. Dessa forma, a busca por sentido é o que move o ser humano, levando-o a viver ou até morrer por suas convicções.

Seligman (2019) desenvolveu uma abordagem diferente da psicologia tradicional, cujo foco é o alívio do sofrimento humano, centralizando as emoções e os comportamentos positivos. Os temas felicidade e satisfação na vida são abordados por ele como uma forma para aferir o nível de felicidade e aumentar a satisfação. Anos mais tarde, Seligman mudou essa abordagem para a teoria do bem-estar. Segundo o autor, ele visava, com a psicologia positiva, tornar as pessoas mais felizes, aumentar o gosto pela vida no planeta, a sensação de bem-estar, a partir de cinco elementos mensuráveis: emoção positiva, engajamento, sentido, relacionamentos positivos e realização. Em sua obra, defende que a teoria do bem-estar deveria ser ensinada nas escolas.

Há duas razões para que o bem-estar seja ensinado nas escolas: a avalanche de depressão e o aumento nominal da felicidade ao longo das duas últimas gerações. Uma terceira razão é que um bem-estar melhora a



aprendizagem, o objetivo tradicional da educação. Um estado de humor positivo produz maior atenção e um pensamento mais criativo e holístico. (SELIGMAN, 2019, p. 93)

Seligman parte do entendimento que, se os pais fossem questionados sobre o que as escolas deveriam ensinar aos seus filhos, tanto as listas dos pais quanto os princípios dessa teoria seriam compatíveis. Por atuar na área da psicologia, observou um aumento considerável de pessoas jovens diagnosticadas com depressão. Por exemplo, no Brasil, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2020), foi estimado que 10,2% das pessoas de 18 anos ou mais de idade receberam diagnóstico de depressão por profissional de saúde mental (em 2013, 7,6%). Isso representa 16,3 milhões de pessoas, com maior prevalência na área urbana (10,7%) do que rural (7,6%).

Para Seligman (2019), se o bem-estar fosse ensinado nas escolas, poder-se-ia atuar sobre a depressão, aumentando o grau de contentamento das pessoas com relação à vida e ao nível da aprendizagem e do pensamento criativo. Por isso, desenvolveu com sua equipe programas para ensinar o bem-estar às crianças, bem como treinamentos para os professores, com elementos da psicologia positiva: resiliência, gratidão, forças pessoais, sentido, engajamento, relacionamentos positivos e emoção positiva.

Seligman (2019) discorre sobre um dos traços que levam o ser humano a encontrar a felicidade e o bem-estar: compreensão que se tem sobre as escolhas na construção de um projeto que contribua com o mundo, e não apenas a busca de satisfação pessoal, sucesso e riquezas. “Os seres humanos, indiscutivelmente, querem ter sentido e propósito na vida. A vida com sentido consiste em pertencer e servir a algo que você acredite ser maior do que eu e a humanidade” (SELIGMAN, 2019, p. 22). Destarte, ter um propósito na vida que signifique para si e para os outros ir além do aspecto pessoal, criar ou realizar algo de sua autoria (material ou imaterial), promove pertencimento, satisfação e bem-estar.

Essa ideia é corroborada por Damon (2009) e Araújo, Arantes e Pinheiro (2020). O primeiro argumenta que conferir um sentido à vida está para além do aspecto pessoal ou de fazer a diferença no mundo. Para os demais autores, nossas atitudes devem nos conduzir a algo maior que nós mesmos. Entretanto, é importante ressaltarmos que, em se tratando do imediatismo adolescente, há o risco de

idealização de propósitos inalcançáveis, que geram frustrações e perda de foco. Portanto, é preciso que estejam preparados para as emoções negativas.

Damon (2009) recorre a Piaget para compreender sobre o que realmente importa no desenvolvimento juvenil. Ao explicar o início da sua formação em desenvolvimento humano, ele relata sua participação em uma palestra ministrada por Piaget sobre as causas do desenvolvimento humano e o que a equilíbrio representa nesse processo. O autor confessa que o seu francês precário e a sua falta de compreensão mais aprofundada da obra “A equilíbrio das estruturas cognitivas-problema central do desenvolvimento”, de Piaget, não o permitiu enxergar de imediato que o psicólogo suíço deu uma resposta a essa causa: equilíbrio. Conforme relata Damon (2009), Piaget perguntou a um dos participantes do evento o que ele faria para não afundar se caísse na água. O interpelado respondeu: bater os pés, boiar, tentar ficar com a cabeça de fora. Enfático, Piaget declarou:<sup>8</sup>

Não! Você deve nadar em uma direção. Você deve ir adiante. Isso o manterá firme. Além de tudo, você pode obter a vantagem de chegar a algum lugar. É isso que a equilíbrio representa em desenvolvimento. Mover-se para frente com firmeza nunca tentando permanecer num só lugar. A solução dada por ele ao jovem foi movimentar-se para frente, permanecendo firme e nunca ficar parado num só lugar, nisso consistia a equilíbrio. (DAMON, 2009, p. 52)

Damon (2009) compreendeu que, com essa metáfora, Piaget abordou princípios do comportamento, em que direção, esforço, ter um projeto vital, uma meta, ser compreendido e valorizado, são indícios do desenvolvimento de um jovem<sup>9</sup>.

Bock, Furtado e Teixeira (2001) destacam os estudos de Piaget (1896-1980) sobre as teorias do desenvolvimento humano pelo rigor científico de suas pesquisas e sua aplicação prática na área da educação. Baseado no que Piaget determinou como “períodos do desenvolvimento humano”, entendido como o melhor momento para que o indivíduo se desenvolva, de acordo com a faixa etária e a partir do surgimento de novas capacidades de pensamentos, esses autores pontuam que o período da juventude é propício para desenvolver o tema projeto de vida, etapa em

---

<sup>8</sup> Nesse relato, Damon (2009) não informa o ano, mas diz que no ano seguinte Piaget faleceria, o que aconteceu em 1980.

<sup>9</sup> É importante ressaltarmos que o emprego do termo “jovem” faz referência ao período da adolescência, o que, na teoria do desenvolvimento humano de Piaget, é o momento de formação da personalidade, em que regras, valores e escolhas vão sendo estruturados.

que a personalidade começa a se formar, e regras, valores e afirmação da vontade se fortalecem. Esses

[...] são aspectos que subordinam-se num sistema único e pessoal e vão se exteriorizar na construção de um projeto de vida. Esse projeto é que vai nortear o indivíduo em sua adaptação ativa à realidade, que ocorre através **de sua inserção no mundo do trabalho** ou na preparação para ele, quando ocorre um equilíbrio entre o real e os ideais do indivíduo, isto é, de revolucionário no plano das ideias, ele se torna transformador, no plano da ação. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001, p. 90, grifos dos autores)

Observamos nesse trecho um prenúncio do presente momento que vivemos na educação. Projeto de Vida tornou-se um componente curricular desenvolvido prioritariamente no Ensino Médio. Como explicam os autores, esse é o período fértil do desenvolvimento humano, o que permite projetar o futuro. É nesse momento que a personalidade começa a se formar, fortalecendo-se com a chegada da vida adulta.

Entretanto, Bonini e Bonini (2022), Miranda (2000) e Silva (1993) apresentam estudos que estabelecem correspondências entre a teoria construtivista de Piaget e as ideias neoliberais. Bonini e Bonini (2022) afirmam que o construtivismo tem como foco o autodesenvolvimento do estudante. Para Arce (2005 *apud* BONINI; BONINI, 2022, p. 1122), esse é um ponto do construtivismo que “o aproxima do caráter neoliberal, porque se baseia na ideia de que tudo depende apenas do estudante e que as desigualdades são naturais e dependentes do esforço de cada um”. Não podemos desconsiderar as questões sociais, políticas, econômicas e culturais, pois consistem em fatores que influenciam a construção de um projeto de vida.

Miranda (2000, p. 38) refere-se ao construtivismo como uma “teoria psicológica da aprendizagem ou do desenvolvimento” que entende o desenvolvimento dos estudantes como autorrealizável, mediante condutas, com apoio do professor. A autora afirma que teorias construtivistas estão “bem vivas e atuantes”, tanto nas práticas de ensino quanto nos discursos das políticas educacionais. Portanto,

Compreender isso é fundamental para que se possa perceber em que direção estão orientadas as reformas educacionais contemporâneas. Se as mudanças evidenciadas se sustentam nos pressupostos construtivistas, cabe discutir o significado e as implicações sociais dessas mudanças. (MIRANDA, 2000, p. 38)

Com base nessas considerações, notamos que o componente Projeto de Vida se fundamenta em teorias psicológicas alinhadas a uma proposta educacional; nesse caso, à BNCC. Para Silva e Freitas (2020, p. 2), essa proposta “veio vinculada a um rol de proposições que explicitam ainda mais o projeto de aproximar o sistema educacional brasileiro aos modos de vida que atendem ao neoliberalismo”.

Os modos de vida desenhados pelo neoliberalismo estão na contramão daquilo que entendemos como um projeto de desenvolvimento humano coletivo, que pressupõe uma convivência ética entre o sujeito e a sociedade. Há um forte apelo na proposta curricular do novo componente Projeto de Vida para o autodesenvolvimento, o autoconhecimento, de modo que o sujeito aprenda a se “comunicar, ser criativo, participativo, analítico-crítico, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável” (BRASIL, 2017, p. 16). O objetivo é que o estudante desenvolva habilidades e competências para as exigências do presente século.

Empreendedorismo social, ou verdadeiro espírito empreendedor, é a definição que Damon (2009) confere ao resultado de todo envolvimento, empenho, responsabilidade, humildade e desenvolvimento de outras habilidades por parte dos jovens que se comprometem com um projeto vital desafiador. Nesse sentido, o apoio familiar, emocional, de mentores adultos e as amizades com pessoas que têm as mesmas aspirações são fundamentais.

Para Damon (2009), o idealismo, uma característica presente muitas vezes no período da juventude, está sendo substituído pelo desejo de segurança financeira e material. Essa assertiva abre espaço para uma reflexão sobre as influências que as mídias exercem na forma de pensar das pessoas, com o estabelecimento de “[...] uma cultura popular que celebra os resultados rápidos e as conquistas glamourosas que desbancou os valores tradicionais de reflexão e contemplação que antes norteavam a moral do desenvolvimento e da educação do ser humano” (DAMON, 2009, p. 123).

Relacionar o currículo acadêmico com a busca por um projeto vital é o que Damon (2009) propõe, pois acredita que os jovens estão atentos aos conselhos das pessoas adultas, como pais e professores. Todavia, a abordagem feita por essas pessoas geralmente é direcionada para o mundo do trabalho, a competitividade e a disputa de emprego. A mídia (Internet, redes sociais, TV por assinatura, indústria fonográfica, indústria cultural) contribui para essa corrida frenética, transmitindo

excessivamente aos adolescentes e jovens histórias carregadas de mensagens lascivas, frívolas e materialistas.

Ao abordar o papel da escola, Damon (2009) apoia-se em dois professores americanos, Chester Finn e Diane Ravitch, que veem a possibilidade de as escolas americanas se tornarem fábricas de preparação de alunos para testes padronizados, sem sentido, deixando de cumprir sua função primordial, a de inspirar projetos vitais, o que não favorece a economia e a competitividade. Acerca dos testes padronizado, Damon (2009) adverte que:

Nossos esforços para obrigar que as escolas 'produzam' excelentes resultados em testes padronizados roubaram delas a capacidade de inspirar uma visão mais ampla de mundo e uma forte motivação para aprender, o tipo de visão e de motivação que os estudantes precisarão durante muito tempo depois que tiverem terminado seus anos de escola. Essa abordagem limitada tem sabotado qualquer objetivo mais elevado que possamos ter para as crianças. (DAMON, 2009, p. 190)

Para o autor, essa “sabotagem”, devido à distorção dos objetivos da escola, atinge níveis psicológicos que poderão deixá-los inseguros, pessimistas e com propósitos hedonistas. Socialmente, não forjarão um espírito de cidadania e patriotismo. Nesse sentido, estarão despreparados para enfrentar o mundo globalizado.

Segundo Damon (2009), as perspectivas imediatistas são derivada de uma economia globalizada, que incentiva a competição e a satisfação pessoal. Dessa forma, tanto pais quanto educadores, ao buscarem compreender essas necessidades, não discutem a importância de se ter um projeto maior, que inspire e motive os jovens a longo prazo. Nessa ausência, há uma fragilidade no desenvolvimento desses sujeitos em formação. Esse imediatismo se faz presente nas escolas através de testes padronizados e notas, que visam medir o progresso dos estudantes.

É importante destacarmos que Damon (2009) não se opõe a essas formas de avaliar e estimular para a competitividade, desde que favoreçam a aprendizagem. Nos Estados Unidos, por exemplo, os testes visam apenas avaliar os alunos e o sistema escolar, de modo a fornecer dados sobre desempenho, e não sobre a evolução da aprendizagem. No Brasil, pesquisas como as de Libâneo e Freitas (2018) apontam para o mesmo panorama na Educação Básica. Conforme esses autores, as escolas estão sendo compelidas a bater metas estipuladas pelas

secretarias de educação. Para tanto, privilegiam ações imediatistas em detrimento daquelas voltadas para a formação e o desenvolvimento humano.

A estrutura educacional é projetada para garantir esse bom desempenho, e os resultados das avaliações externas direcionam as prioridades e as políticas educacionais, a dinâmica da sala de aula e a preocupação dos professores sobre o que e para que ensinar. Conforme Damon (2009), essa dinâmica desfigura a verdadeira missão da escola, que a de desenvolver o amor pelo aprendizado em si.

Converter o espaço escolar em um lugar onde as aprendizagens tenham propósitos além das avaliações externas, tem sido um desafio para professores, que se veem diante de um dilema: reproduzir atividades para treinar os estudantes e garantir boas notas nos testes padronizados ou trabalhar conteúdos que contribuam para o desenvolvimento de conhecimentos necessários para a formação integral. Esse dilema consiste em uma “lacuna de sentido”, pelo fato que professores de faculdades e do Ensino Médio não propõem discussões voltadas para um projeto maior, que agregue sentido profundo às suas escolhas profissionais: “Que tipo de pessoa desejo ser?”, “Qual o sentido da minha vida?” (DAMON, 2009). Essas questões são deixadas de lado, e isso, a longo prazo, pode influenciar o desempenho profissional.

Nesse sentido, fica a cargo dos próprios jovens fazerem suas escolhas. Nesse contexto, o papel do professor é o de “[...] oferecer possibilidades que incendeiem sua imaginação, orientação que encoraje suas aspirações mais elevadas, apoio que os ajude a realizar suas aspirações e uma atmosfera cultural que os inspire, em vez de baixar o moral” (DAMON, 2009, p. 192).

As possibilidades de encontrar um projeto vital nobre deve ser acessível aos seres humanos, independentemente de faixa etária, gênero, nacionalidade, escala social e financeira. Muitos são os caminhos que poderão ser percorridos nessa busca. O essencial é o envolvimento de todos, com vistas a um só propósito. Segundo Araújo, Arantes e Pinheiro (2020) e Danza (2014), Damon é contundente ao enfatizar que projetos vitais são cruciais para o desenvolvimento dos jovens.

Como mencionado, a família, segundo Damon (2009), é a principal fonte de projetos vitais, sendo que questões políticas e sociais ocupam o último lugar, em uma lista de oito opções. O autor considera esse posicionamento dos jovens como algo positivo. Todavia, a posição ocupada por questões políticas e sociais o preocupa, uma vez que a falta de envolvimento e engajamento em projetos desse

nível consiste em risco para a democracia, a cidadania e a formação de uma identidade cultural.

Damon (2009) faz uma avaliação do papel das escolas de Ensino Médio. Para ele, a formação de habilidades básicas e faculdades pode inserir os jovens em um mundo fantástico de ideias e culturas. Entretanto, no que se refere a inspirá-los na busca de projetos vitais, esse nível de ensino não cumpre a sua função. Isso porque, os alunos não veem utilidade nos conteúdos escolares em suas vidas práticas. Ele observou algumas salas de aula e viu que os professores têm esta sensação: o que ensinam visa preparar os alunos para se sobressaírem nos testes padronizados, ou para não reprovarem, ou ainda, tirar boas notas. Debates em torno de temas mais profundos, que os inspirem a perseguir objetivos nobres, são praticamente inexistentes.

A discussão empreendida neste capítulo procurou mostrar que, de acordo com Damon (2009), sua proposta para projetos vitais está voltada para a família, a escola e os adultos de uma maneira geral, de modo que auxiliem e influenciem positivamente os jovens a fazerem boas escolhas, para construírem projetos vitais genuínos, de interesses coletivos, com vistas a um bem maior. Autores como Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), Danza (2014), Gonçalo (2016) e Klein (2011) defendem as ideias propostas por Damon.

Salientamos que a transição de projeto vital para Projeto de Vida pela BNCC acentuou a lógica neoliberal, haja vista que o currículo, as fundamentações teóricas, as expectativas de aprendizagem são elaboradas “dentro da perspectiva foucaultiana de governamentalidade, o poder de gerir a vida implicando uma racionalidade que consiste em produzir, tomar a vida e a sua inclusão nos cálculos” (MANFRÉ, 2022, p. 59).

No próximo capítulo, analisaremos as aulas do material elaborado pela Secretaria de Estado da Educação e enviado às escolas estaduais. Segundo Macedo e Silva (2022, p. 14), o “apagamento do fracasso como possibilidade é típico da promessa neoliberal de responsabilização do sujeito pelo seu sucesso”. Esta é a proposta do currículo de Projeto de Vida: um futuro de felicidade e contentamento, sem espaço para reflexões em torno do contexto social dos estudantes; uma proposta pedagógica que exalta a busca e a conquista de sonhos e sucesso, condicionando-os à persistência e ao desenvolvimento socioemocional, reduzindo a escolha correta de uma profissão em 10 passos simples. Além disso, são citados

exemplos de pessoas modestas que alcançaram seus objetivos porque fizeram esse investimento, como se elas não representassem uma exceção, sendo essa uma típica manobra do sistema neoliberal.



## CAPÍTULO 2 – CURRÍCULO DE PROJETO DE VIDA

Neste capítulo propomos situar o componente Projeto de Vida nas escolas brasileiras, as prerrogativas inerentes ao currículo prescrito do componente, como está organizado o material didático enviado para as escolas estaduais de Goiás, desde a sua fundamentação teórica, passando pelas orientações direcionadas aos professores, até a análise de algumas aulas envolvendo temas como sonhos, família, vocação, visão de futuro e papel da escola. Para tanto, amparamo-nos em Duarte (2018), Foucault (1987), Freitas (2014), Laval (2020), Libâneo (2012), Lôbo (2020), Nogueira e Nogueira (2017), Sandel (2021) e Uchoa e Sena (2019), a fim de procedermos à análise em torno do modo como foram abordadas as temáticas das aulas de Projeto de Vida.

### 2.1 BREVE HISTÓRICO DO COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NO BRASIL

A Escola de Tempo Integral (ETI)<sup>10</sup> consiste no espaço em que o Projeto de Vida se configurou como componente curricular, desde meados de 2011, mais precisamente a partir do programa Escolas do Amanhã, em 2009, no Rio de Janeiro.

Froda (2016) traça o percurso da educação integral. Segundo ela, teve início na década de 1950, com a criação das Escolas Parques, na Bahia. Em seguida, surgiram os Colégios Vocacionais, em São Paulo, nos anos 1960; os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), na década de 1980, no Rio de Janeiro; o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), em São Paulo, no ano de 1986 (extinto em 1993); as Escolas de Tempo Integral, em São Paulo, no ano de 2005; o Programa Mais Educação, do governo federal, que viabilizou verba federal para a adesão de novas escolas; por fim, em 2009, o programa Escolas do Amanhã, no Rio de Janeiro. Conforme a autora,

---

<sup>10</sup> De acordo com a SEDUC-GO, a educação integral é vista como um direito humano fundamental na Constituição Brasileira. Ela está alicerçada Artigo 2º - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96. O DCGO-EM aponta a concepção de Escola e do Currículo de Goiás para o Ensino Médio, especificamente na seção - Educação Integral nº 746/2016 e lei nº 13.415/2017 - institui-se, não somente a ampliação do número de escolas em tempo integral no país, ou seja, a possibilidade de aumento da jornada de estudos no Ensino Médio, mas estabeleceu, também, uma nova configuração curricular para o período parcial com propostas de experiências educativas diversificadas que visam à formação global dos/as jovens, não apenas no aspecto cognitivo

Em 2010, devido aos bons resultados conquistados nas escolas do programa (principalmente com a diminuição da evasão e melhoria na aprendizagem), a Secretaria Municipal do Rio de Janeiro criou um novo programa que ampliou as ações escolares em busca da excelência acadêmica, da educação para valores e renovação de concepções pedagógicas. Este novo Programa, chamado 'Ginásios Cariocas Experimentais', estimula a criação de um projeto de vida pelos alunos e promove a sua inserção no mundo do trabalho. (FRODA, 2016, p. 55)

A ETI tem por objetivo oferecer um currículo diversificado, visando à melhoria da qualidade do ensino por meio da ampliação do tempo em que o aluno fica na escola e de um currículo voltado para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. Para isso, são ofertadas atividades educativas com o objetivo de formar jovens autônomos, solidários e competentes, em valores humanos, sociais e culturais. Está fundamentada na tríade: formação acadêmica, formação para a vida e formação para competências. Silva e Danza (2022) explicam que resultados exitosos no combate à evasão escolar no Ensino Médio, em estados que implantaram o programa de forma extensiva, como Pernambuco e Espírito Santo,

[...] influenciaram de forma substancial a formulação da lei nº 13.415/2017, que institui o Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017), e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018b), que preconizam o projeto de vida como um dos principais eixos formativos da educação básica. (SILVA; DANZA, 2022, p. 2)

Projeto de Vida é um componente curricular do Novo Ensino Médio. Conforme a Lei n.º 13.415/2017, artigo 3º, § 7º, os currículos do Novo Ensino Médio devem considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a estruturação de um projeto de vida, bem como do desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional. Na escola, o Projeto de Vida consiste em uma das competências da BNCC, documento que regulamenta as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O art. 26 da Lei n.º 9.394/1996 determina que

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, n. p.)

A BNCC começou a ser elaborada no ano de 2015, sendo aprovada e introduzida no ano de 2017, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e oficializada pelo Ministério da Educação (MEC). Esse tipo de propositura já era previsto na Constituição Federal de 1988, mais especificamente em seu art. 210, que estabelecia a organização de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de modo a garantir a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988). Após a publicação da BNCC, em 2017, ficou deliberada sua implementação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e a partir de 2018, no Ensino Médio.

Educação, família, liberdade, ideais de solidariedade, cidadania, trabalho, são mais que palavras. Essas e tantas outras conferem sentido e significado à vida humana. Acerca de “sentido” e “significado”, Maheirie e Pereira (2006) citam reflexões feita por Vygotsky, nas quais sentido é pessoal, e significado, coletivo. Isto é,

[...] o sujeito produz sentidos, a partir dos significados construídos pela cultura e pelos outros que, quando apropriados, se tornam instrumentos subjetivos da relação do sujeito consigo mesmo. A partir destes sentidos o sujeito se apropria, passa a ‘entender’ o mundo, e assim definir-se no presente como o sujeito que ‘está sendo’. (MAHEIRIE; PEREIRA, 2006, p. 61)

Entender o mundo, definir-se a partir de uma perspectiva individual e coletiva, parecem, em um primeiro momento, ações constitutivas do sujeito. Entretanto, as concepções sobre mundo, cidadania, liberdade e trabalho diferem de sujeito para sujeito.

A BNCC se apresenta como ferramenta imprescindível para promover o nivelamento das aprendizagens, a fim de garantir o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas. Por competência, esse documento reconhece a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver situações complexas da vida cotidiana, bem como para o pleno exercício da cidadania. O conceito de competência apresentado pela BNCC tem com base constitucional a LDB, art. 9º, inciso IV, que afirma:

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus

conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996, n. p.)

A BNCC está focada no desenvolvimento das competências. Segundo os autores do documento, essa discussão tem sido relevante, pois muitos estados e municípios – até mesmo outros países – estão direcionando os seus currículos com o objetivo de desenvolver habilidades e competências. Outro ponto que fortalece esse posicionamento reside na ideia de um ensino voltado para o atendimento e a adequação às exigências das avaliações externas.

É esse também o enfoque adotado nas **avaliações internacionais** da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE). (BRASIL, 2017, p. 13, grifo nosso)

As avaliações externas e a presença de organismos internacionais têm sido o balizador das políticas educacionais no Brasil. Para Libâneo (2012), isso vem ocorrendo desde a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, na Tailândia, sendo financiada pelo Banco Mundial. Ainda conforme o autor, há dois tipos de escola pública no Brasil: uma caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos, e outra como uma escola do acolhimento social para os pobres.

Uma escola do acolhimento precisa garantir que os jovens tenham a oportunidade de fazer escolhas assertivas e sejam protagonistas de suas vidas e de seu projeto de vida.

O documento insere o projeto de vida tanto no trabalho quanto na vivência ética e sustentável, em sintonia com suas histórias, o que é coerente com uma formação que contemple as dimensões de atuação do ser humano, seja em seu desenvolvimento pleno associado ao exercício da cidadania, seja em sua atuação no mundo do trabalho, conforme o art. 205 da Constituição Federal. Entretanto, conforme observado, há uma dissonância de enfoques no desenvolvimento dessas dimensões.

Contudo, somente a formação acadêmica não assegura um futuro saudável, sustentável, ético e estável. Nesse sentido, o currículo planejado de Projeto de Vida apresenta temas que denotam a necessidade de fazer correções de rotas, uma

metáfora para ilustrar que se a primeira escolha não foi um sucesso, refaça os planos para o futuro, imprime também os ideais meritocráticos ao deixar subentendido que os que conseguiram conquistar seus objetivos são merecedores porque não desistiram e investiram em si.

Sobre essa ideia de competência, Chauí (2014) traz reflexões que nos possibilita entender o sentido que essa palavra carrega. Inicialmente, ela questiona:

Quem é o competente? Em nossas sociedades é aquele que possui um saber determinado, institucionalmente reconhecido, graças ao qual pode não só falar e agir pelos outros, mas ainda, e sobretudo, exclui outros do direito de ser sujeitos de seus discursos e de suas ações. Quem é o incompetente? Em nossas sociedades é aquele que foi expropriado de sua condição de sujeito e convertido em objeto do saber e da prática dos competentes. Sob a auréola da neutralidade e da objetividade dos conhecimentos técnico-científicos a competência é um poderoso elemento ideológico para justificar (ocultando) o exercício da dominação. (CHAUÍ, 2014, p. 113)

Desenvolver competências para atender às necessidades do mercado é o caminho a ser percorrido pelos sujeitos, sendo isso sugerido pelo atual modelo econômico. Se o mercado de trabalho oferece vagas de emprego, e o sujeito não tenha desenvolvido habilidades e competências para o preenchimento da vaga, ele é considerado incompetente.

Como consta no DCGO-EM, Projeto de Vida é uma proposta pedagógica do Novo Ensino Médio, que visa trazer o jovem para o centro da sua formação, elevando seus conhecimentos e suas experiências. A partir desse progresso, suas tomadas de decisões e escolhas serão mais assertivas e o acompanharão “durante sua jornada, seja na dimensão pessoal, social e/ou profissional” (GOIÁS, 2021a, p. 518).

Conforme o DCGO-EM, de 2021, a educação integral para o período parcial é estruturada com atividades educativas visando o desenvolvimento global dos estudantes. Como pontuam os autores do documento, isso é visto como uma oportunidade para a formação dos estudantes.

Diante desse contexto, a educação no Ensino Médio assume uma posição privilegiada para auxiliar o/a jovem no desenvolvimento de seu protagonismo e ainda para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e na inserção no mundo do trabalho. Cumprir esse desafio exige um modelo de Ensino Médio que esteja comprometido com a educação integral dos/as estudantes e com a construção de seu Projeto de Vida. (GOIÁS, 2021a, p. 66)

Sob essa perspectiva, os quatro pilares da educação, “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver” (DELORS, 1996, p. 31) configuram-se na base para desenvolver posturas e ações metodológicas, com vistas ao desenvolvimento socioemocional e ao protagonismo juvenil.

A educação socioemocional difundida no DCGO-EM está fundamentada em um documento elaborado em 1994, organizado por especialistas das áreas da saúde e da educação, intitulado de “The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning” (CASEL)<sup>11</sup>. A ideia é a de que, se os jovens ampliarem suas habilidades, atitudes e comportamentos, terão uma relação mais eficaz e ética, construindo, transformando e respeitando o mundo que os cerca (GOIÁS, 2021a, p. 520). O documento complementou as competências intrapessoais, interpessoais e cognitivas, com mais cinco competências, a saber: autogerenciamento, autoconsciência, consciência social, habilidades de relacionamento, tomada de decisão responsável. De uma forma geral, os jovens devem: desenvolver o controle emocional de si, ter empatia, reconhecer pontos fortes e limitações, fazer escolhas construtivas e éticas, resistir às pressões sociais inadequadas e ajudar sempre que for possível. Inferimos que por trás desse objetivo de desenvolvimento do autocontrole, as pessoas tendem a se tornar mais suscetíveis a obedecerem normas, regras e, ainda, conformar-se com a realidade que levaria a um sentimento de naturalização, como mencionamos anteriormente.

No DC-GO, o protagonismo juvenil “é entendido como a qualidade de quem exerce papel de destaque em qualquer acontecimento” (GOIÁS, 2021a, p. 66). Isso significa preparar o jovem para ser proativo diante de questões pessoais, de modo que faça escolhas profissionais, sabendo gerir as emoções, os sonhos e os desejos. De acordo com Costa (2000 *apud* GOIÁS, 2021a, p. 90),

Protagonismo juvenil é a participação do jovem em atividade que extrapolam os âmbitos de seus interesses individuais e familiares e que podem ter como espaço a escola, os diversos âmbitos da vida comunitária; igrejas, clubes, associações e até mesmo a sociedade em sentido mais amplo, através de campanhas, movimentos e outras formas de mobilização que transcendem os limites de seu entorno sócio- comunitário.

---

<sup>11</sup> CASEL é uma organização internacional sem fins lucrativos formada por uma grande comunidade de pesquisadores, professores e diversos outros profissionais do segmento educacional. Seu principal objetivo é disseminar o impacto da aprendizagem socioemocional ao longo da vida dos indivíduos, bem como demonstrar o quanto as habilidades socio comportamentais geram benefícios para a sociedade como um todo (PROGRAMA PLENO, 2022, n. p.).

As propostas contidas nesses documentos têm como perspectiva promover o autoconhecimento, a autoconsciência e o autogoverno entre os estudantes. Diante disso, podemos citar as teorias de Foucault sobre controle, disciplina e docilização dos corpos, e como isso ressoa em nossas mentes. Para melhor compreendermos essa nova forma de controle e adestramento presente nas instituições escolares, faremos um breve esboço de algumas das ideias desenvolvidas por esse filósofo francês.

Na obra de “Vigiar e punir: nascimento da prisão”, Foucault (1987) trata das relações entre saber e poder. Na primeira parte, intitulada Suplício, ele descreve como se davam as punições e as execuções das penas no século XVIII. Lôbo (2021, p. 309) refere-se a esse momento como espetáculo de punição, que “[...] era ordenado pelo soberano que detinha o poder sobre a vida de seus súditos. Uma ritualização do suplício que perdurou até meados do século XIX”. O poder procede da punição.

Punição, a segunda parte da obra, evidencia a necessidade de estabelecer uma outra forma de punir, o que ocorria, segundo Lôbo (2021, p. 310), “[...] da intervenção penal para a correção e transformação do indivíduo por meio de uma penalidade suavizada”. Nesse contexto, nasce uma nova consciência na aplicação da pena e na contenção de delitos. “Assim desloca a noção de vingança do soberano para um conceito de defesa da sociedade” (LÔBO, 2021, p. 310). Investigações, laudos e esclarecimentos dos fatos, motivação do crime, prisões para o controle do sentenciado e a presença de um juiz para deliberar consistem em grande mudança na forma de reprimir os criminosos.

Disciplina é a terceira parte do livro, que apresenta, logo no início, a expressão “‘corpos dóceis’, uma forma de controle pela docilização dos corpos nas instituições como escolas, quartéis, conventos e outros” (LÔBO, 2021, p. 312). Essa “docilização” é obtida por meio da descrição detalhada em manuais com regras, treinamento e disciplina dos corpos. Cada movimento passa a ser controlado e vigiado visando um resultado. Sobre isso, Lôbo (2021, p. 312) pontua que:

A distribuição espacial e localização dos indivíduos nas prisões, colégios, quartéis e fábricas objetivam de localizar, observar e dominar os corpos com vistas ao controle do desempenho da força de trabalho, do rendimento dos alunos e do espaço médico.

A necessidade de dominar e adestrar os corpos não é algo novo. Há muito tempo são aplicados meios para isso. A partir do século XVII e XVIII as técnicas para impor essa docilização se modificaram. Elas se tornaram “disciplinar”, isto é, transmutaram-se em uma forma de dominação do corpo diferente da escravidão, pois não tinham a intenção de apropriação do corpo, da domesticidade, que está condicionada aos “desejos” do senhor. Segundo Foucault (1987, p. 118), “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de ‘disciplinas’”.

A disciplina consiste em dominar o corpo do outro, moldar o corpo humano para que seja tanto útil quanto dócil, ir além da esperada obediência, dotando-o de aptidões, habilidades e capacidades, e, em contrapartida, minar o resultado, a energia e a potência, para que esse corpo se torne cada vez mais subordinado e dominado. Isso produz “[...] corpos submissos, exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 1987, p. 119).

“Política das coerções” foi a expressão empregada por Foucault para elucidar o processo de construção metódica de um corpo manipulável, uma “anatomia política”, que originou o surgimento de uma “mecânica do poder”. Para esse fim, são empregadas técnicas que não pretendem reprimir ou punir; pelo contrário, visam trabalhar com as liberdades, conduzindo as pessoas de modo que pensem que estão tomando decisões por elas mesmas, não percebendo que se encontram em meio a um jogo de poder. Foucault (1987, p. 120) salienta que essas técnicas são sempre

Pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza, são eles elementos que levaram à mutação do regime punitivo, no limiar da época contemporânea.

É nesse contexto que uma nova tecnologia do poder surge. “Pela primeira vez na história, sem dúvida, o biológico reflete-se no político”, a biopolítica ou biopoder, abordada por Foucault em “História da Sexualidade I: a vontade de saber”, de 1977.



Nessa obra, o filósofo fala sobre “o fato de o poder encarregar-se da vida, mais do que a ameaça da morte, que lhe dá acesso ao corpo” (FOUCAULT, 2015, p. 133).

Essa é uma nova arte de governar, que busca conduzir os interesses das populações, criando subjetividades dentro de uma lógica capitalista; uma política de sociedade que controla não apenas um indivíduo, como também um grupo e seus aspectos corporais. Segundo Laval (2020, p. 51), “essa biopolítica pretende agir sobre os grandes conjuntos humanos que são as ‘populações’, e seu objetivo é alcançar resultados em matéria de alimentação, saúde, higiene, mortalidade e natalidade, habitação ou educação”.

Observamos que as políticas educacionais tendem a reforçar essas técnicas de docilização dos corpos, propondo sempre o autocontrole no processo de formação humana. Como mostraremos posteriormente, o currículo planejado do componente Projeto de Vida aponta para esse “desenho” de sujeito, de uma forma sutil e astuta (FOUCAULT, 1987).

O Projeto de Vida está organizado dentro de três dimensões do planejamento de futuro. Segundo o DCGO-EM, essas dimensões visam o desenvolvimento global e a formação integral do estudante, para a ampliação do seu conjunto de valores, conhecimentos e experiências, levando-o a perceber a importância dessa evolução ao tomar decisões nas dimensões pessoal, social e profissional (GOIÁS, 2021a). Os autores do documento defendem que o estudante é o sujeito da ação e precisa ser instigado a construir e a assumir responsabilidades. Ele é o elemento central da prática educativa.

Para o desenvolvimento da dimensão pessoal, os alunos devem entender quem são, como se reconhecem, o que almejam e onde se imaginam. Para a dimensão social, devem compreender seu papel de cidadão e sua atuação dentro das relações interpessoais, bem como sua identidade. Para a dimensão profissional, devem-se basear em critérios de escolha profissional, carreiras e competências para o mercado de trabalho, como empreendedorismo, domínios de tecnologias e inteligência emocional. Conforme o documento:

Primeiramente, temos a dimensão pessoal do sujeito. Nela, desenvolve-se o autoconhecimento, o autocontrole, a autoconfiança e tantas outras qualidades para a vida que irão compor a identidade do/a estudante. A segunda é a dimensão social. Aqui existe uma preocupação com competências e habilidades relacionadas à interação social, comunitária e familiar além de desenvolver atitudes para uma convivência cidadã a partir

do conhecimento dos direitos e deveres constantes na sociedade. A última dimensão envolve o mundo do trabalho, a continuidade dos estudos e as redes profissionais a serem estabelecidas. Essa é a dimensão profissional. (GOIÁS, 2021a, p. 68)

Essas dimensões são delimitadoras do currículo de Projeto de Vida e precisam ser desenvolvidas nos três anos do Ensino Médio. Esse caminho passa, primeiramente, pelo autoconhecimento e pela relação com o outro, até chegar à última etapa, onde se consolida o processo de construção de um projeto de vida. Mas essa não seria uma proposta simplista e aligeirada para algo que envolve sonhos e futuro?

Em 2020, o componente curricular Projeto Vida foi introduzido nas matrizes curriculares das escolas públicas do estado de Goiás, tornando-se essencial para o desenvolvimento do protagonismo juvenil, visto como elemento estruturador do Novo Ensino Médio, proposto pelo DCGO. Neste, são apresentadas as concepções político-pedagógicas, que consistem na base da práxis educacional nas unidades escolares públicas e privadas de Goiás que ofertam Ensino Médio. No decorrer do documento, o termo práxis é mencionado quatro vezes, uma contradição com a proposta de práxis apresentada por Paulo Freire, na obra “A pedagogia do oprimido”. Segundo Carvalho e Pio (2017, p. 431), “trata-se de uma proposta educativa forjada pela e na práxis vivida social e historicamente e que requer a inserção crítica das massas em sua realidade, em busca de sua transformação”. Por conseguinte, não faz sentido inserirmos uma palavra como essa apenas como adereço para aproximar das massas, pois ela não oculta a ideologia neoliberal que permeia todo o texto.

O DCGO-EM preconiza um currículo voltado para as demandas do século XXI, multifacetado, tecnológico e significativo. Propõe associar as vivências e os saberes dos estudantes ao desenvolvimento de competências e habilidades para o fortalecimento de suas identidades, auxiliando-os na construção de seus projetos de vida (GOIÁS, 2021a).

O Ensino Médio, portanto, acaba tornando-se um desafio, sobretudo na sociedade contemporânea neoliberal, de capital global e mundializado, caracterizada por uma reestruturação econômico-produtiva de altos impactos socioambientais, de rápidas transformações no mundo do trabalho, de notáveis avanços nos campos científico, tecnológico e digital, principalmente nos meios de informação e/ou comunicação. (GOIÁS, 2021a, p. 43)

Esse trecho evidencia que o documento está direcionado para o mundo do trabalho. Essa proposta está alinhada à da BNCC, cujo enfoque relaciona-se com o desenvolvimento de características que atendam às necessidades do mundo do trabalho e dos negócios. Em alguns trechos do texto, é possível observarmos essa tendência:

Há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual, em todas as classes sociais, e cresce a importância da educação financeira e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual. (BRASIL, 2017, p. 568)

No **novo cenário mundial**, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14, grifos do autor)

Diante do exposto, podemos indagar: Como o componente curricular Projeto de Vida, idealizado e orientado pela BNCC, com a finalidade de promover o protagonismo dos jovens, vem sendo sistematizado pedagogicamente nas instituições escolares, particularmente nas escolas estaduais goianas? Quais pressupostos teóricos têm sido considerados para a organização do currículo planejado de Projeto de Vida? Os conteúdos estabelecidos pelo DCGO-EM para Projeto de Vida contribuem para a formação humana do estudante ou estão mais propensos a atender à demanda de um novo cenário mercadológico mundial?

## 2.2 ATRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE

Entendemos que a escola não é uma instituição neutra na formação social, ética e profissional dos indivíduos. Para isso, é imprescindível que todos os envolvidos no processo educativo considerem o contexto social, as práticas socioculturais, de modo a terem real consciência do que se ensina, por que se ensina e para que se ensina.

Uma definição de currículo despretensiosa e baseada no senso comum seria esta: currículo refere-se a todos os conteúdos que o professor ensina na escola. Esse entendimento imediato retira toda força presente naquilo que é proposto e definido como essencial a ser ensinado. Docentes que não refletem sobre a prática, não conseguem indagar: “O quê?”, “Por quê?” e “Para quê?”. Como nos ensina Silva (2010, p. 15):

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes selecionados aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo tendo sido decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que ‘esses’ conhecimentos e não ‘aqueles’ devem ser ensinados.

Essa seleção não é neutra em sua intencionalidade. “Afinal um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo” (SILVA, 2010, p. 15). Essa afirmação feita pelo autor deveria ser transformada em pergunta introdutória à seleção curricular, uma vez que selecionar é uma questão de poder. No final do processo ensino-aprendizagem, encontram-se seres humanos, estudantes e pais, que, em sua grande maioria, são de baixa renda, totalmente alheios a essas questões ideológicas de poder que envolvem o currículo. Os pais acreditam que é na instituição escolar que os filhos terão mais chances de ascender social e economicamente. Contudo, segundo Bourdieu (2007), certo desencanto com a escola instala-se nas famílias e nos próprios alunos, à medida que se distancia de seu propósito.

Os estudos de Apple (1989), Duarte (2018), Galian (2016), Libâneo (2019), Silva (2010, 2011) mostram que as escolhas feitas pela organização do que se deve ensinar na escola é um ato de poder; um ato político. Para Charlot (1986), a educação é política, e seu propósito está relacionado com o tipo de cidadão que se pretende construir, sendo essa uma forma sutil de “conduzir as condutas”, como bem pontuou Foucault (1987). Nesse sentido, o currículo não é elaborado a partir do contexto histórico dos indivíduos e da sua evolução. Antes, procura atender aos interesses mercadológicos da sociedade capitalista.

Galian (2016), com base nos estudos de Sacristán sobre currículo, afirmar que este se constrói em diferentes fases ou dimensões, na intersecção de

influências e campos de atividades distintas, que se comunicam, em um movimento circular. Essas fases ou dimensões são:

(1) o Currículo prescrito – nos documentos elaborados pelas esferas centrais para orientar o trabalho da escola; (2) o Currículo apresentado aos professores – nos materiais produzidos para uso por professores e alunos nas escolas; (3) o Currículo moldado pelos professores – a forma de organização coletiva no interior da escola, que envolve arranjos de tempos, espaços, sujeitos e saberes, e, no nível individual, os planos do professor; (4) o Currículo em ação – o conjunto de atividades desenvolvidas por professores e alunos nas salas de aula, na articulação entre esses agentes e o conhecimento a ser ensinado/aprendido; (5) o Currículo realizado – as consequências do currículo, como as aprendizagens, para os alunos, e a socialização profissional para os professores, além dos efeitos que se projetam nos âmbitos social e familiar; (6) o Currículo avaliado – os processos que explicitam o que é considerado legítimo em termos de aprendizagem, expresso em mecanismos que podem ser produzidos no âmbito interno ou no âmbito externo à escola. (GALIAN, 2016, p. 6)

Essas asserções sobre cada uma das dimensões do currículo constituirão a base para nossas reflexões acerca dos meandros da organização curricular do componente Projeto de Vida. Inicialmente, abordamos a gênese do Projeto de Vida, como foi se estruturando no decorrer dos anos até o momento em que se tornou obrigatório nas instituições escolares.

Entendemos que os currículos cumprem papel fundamental na reprodução social. Desse modo, “[...] tem de ser visto em suas ações aquilo que fazemos ‘currículo em ação’, e em seus efeitos (o que ele nos faz) ‘currículo realizado’. Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz” (SILVA, 2011, p. 189). Inferimos, assim, que àqueles que participam do processo de excluir ou incluir assuntos, temas, metodologias, é conferido também o poder de traçar um tipo esperado de indivíduo. Com isso, que desenho de indivíduo o currículo prescrito de Projeto de Vida pretende realizar?

### 2.3 CURRÍCULO PRESCRITO DE PROJETO DE VIDA

Como mencionado, Galian (2016) caracteriza como currículo prescrito aquele concebido, primeiramente, em âmbito federal, em forma de documentos e normativas elaborados nas políticas públicas de educação. Para o estabelecimento desse currículo, são enviadas aos estados e municípios diretrizes para o sistema

educacional. A BNCC<sup>12</sup> é um exemplo desse tipo de currículo. Além disso, é o documento mais recente que orienta as aprendizagens essenciais aos estudantes no decorrer da Educação Básica, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades individuais para as demandas sociais e do mercado de trabalho.

No tocante à intencionalidade da BNCC, Uchoa e Sena (2019) organizaram uma série de ensaios que lançam questões sobre o texto. Para esses autores, há ideias implícitas no documento, como a proposta de educação voltada aos interesses do mercado, a desconsideração da formação dos professores, à medida que descreve minuciosamente o que e como os docentes devem ensinar.

Libâneo (2019) qualifica o currículo da BNCC como autonomizado e instrumentalizado, posto que descarta a didática e a autonomia do professor, com vistas aos resultados das avaliações em larga escala. Acerca dessa questão, Uchoa e Sena (2019, p. 26) argumentam:

Está claro que não há reconhecimento da docência como campo epistemológico. Tanto a BNCC quanto a BNC sinalizam tal postura quando desprezam os fundamentos teóricos da formação inicial e impõem aos professores o que e como ensinar, em um nível de detalhamento que ignora sua formação, seu conhecimento, sua autonomia intelectual e pedagógica.

Nesse contexto, os professores cumprem apenas o papel de orientadores de atividades, estabelecendo a confluência entre currículo e didática. Conforme Libâneo (2019), é função do professor dar vida ao currículo, apreciar o que será ensinado, as circunstâncias da aprendizagem dos alunos, atrelando suas vivências aos conteúdos, ou seja, o encontro entre professor-aluno-conhecimento (GALIAN, 2016).

Na BNCC, o currículo prescrito de Projeto Vida começa a ser desenhado logo no início do texto, ocupando a sexta posição dentre as dez competências gerais<sup>13</sup>, imprescindíveis para a Educação Básica. Sua proposta é prover o estudante de conhecimentos e experiências, assegurando-lhes o entendimento em torno de questões relacionadas com o mundo do trabalho, possibilitando-lhes fazer escolhas

---

<sup>12</sup> A BNCC começou a ser elaborada em 2013, foi instituída pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017. Já estava prevista na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014.

<sup>13</sup> Em síntese, segundo o DCGO-EM, as dez competências gerais da BNCC são: (1) conhecimento; (2) pensamento científico, crítico e criativo; (3) repertório cultural; (4) comunicação; (5) cultura digital; (6) trabalho e projeto de vida; (7) argumentação; (8) autoconhecimento e autocuidado; (9) empatia e cooperação; (10) responsabilidade e cidadania. Elas consistem em ponto central e objetivam “a formação integral do/a estudante, compreendendo o desenvolvimento de competências cognitivas, operacionais e socioemocionais/comportamentais/ atitudinais (GOIÁS, 2021a).

mais assertivas, que contribuam para a construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2017).

Dando continuidade, o texto enfatiza que a sociedade contemporânea tem passado por grandes e rápidas transformações, impulsionadas pelo avanço tecnológico. Diante disso, a escola que acolhe as juventudes deve empenhar-se em promover a formação integral dos estudantes, em concordância com o contexto social, para o pleno estabelecimento do seu projeto de vida nas esferas do conhecimento, do trabalho e dos modos de vida. E ainda, deve assegurar aos estudantes o autorreconhecimento de seu protagonismo no processo de escolarização, por meio do diálogo sobre currículo, ensino e aprendizagem. Um dos objetivos é fazer com que os alunos continuem aprendendo, tornando-se capazes de se adaptarem com flexibilidade ao longo da vida.

Uchoa e Sena (2019) afirmam que a BNCC, ao mesmo tempo que se autointitula como base curricular, uma referência, define e determina as aprendizagens essenciais, as competências e as habilidades que deverão ser desenvolvidas junto aos estudantes. Todavia, esse “caráter obrigatório pelo qual se impõe o documento parece tornar irrelevante o princípio legal da autonomia pedagógica dos professores, das escolas e das redes” (UCHOA; SENA, 2019, p. 30).

Outra crítica desses autores refere-se à participação da esfera privada no processo de construção e implementação da BNCC. Segundo eles,

O viés de educação empresarial, pautada pelos princípios das competências e habilidades, eficácia e eficiência, dos indicadores e da avaliação como controle, não é novo, mas assume um contorno bem mais preocupante na atualidade. A presença majoritária dos setores representantes do grande capital privado no processo de construção e implementação da BNCC é reveladora de quem tem o poder de definir a ordem do dia na atual gestão do MEC. O Instituto Ayrton Sena, a Fundação Lemann, Fundação Itaú, Instituto Inspirare, Fundação Roberto Marinho, entre outras, imprimiram na BNCC suas intenções sobre qual educação (rasa e precária), a classe trabalhadora deve ter acesso. Esse fato é suficiente para não aceitar em silêncio o que a BNCC propõe. É inaceitável que o projeto da educação pública no Brasil esteja sendo traçado por órgãos privados e isto não pode ser, em nenhuma hipótese, ignorado. (UCHOA; SENA, 2019, p. 24)

O caráter impositivo e as influências dos setores empresariais na elaboração da BNCC lançam dúvidas e questionamentos, principalmente sobre o emprego de termos e expressões como liberdade, formação integral, cidadania, mundo do trabalho, sociedade, consciência, autonomia, projeto de vida, dentre outras.

Para Freitas (2014), sempre estiveram presentes na elaboração de políticas educacionais empresas educacionais de consultoria, Organizações não Governamentais (ONGs) e institutos privados. Assim, indagamos: Quais expectativas esses atores ensejam ao inserir no currículo os termos e as expressões mencionadas?

No estado de Goiás, o documento que contém os princípios que orientaram os rumos das escolas públicas e particulares quanto ao currículo prescrito é o DCGO-EM<sup>14</sup>. Esse documento propõe um currículo ajustado às demandas do século XXI, vinculado à construção do projeto de vida dos estudantes, como descrito a seguir:

O DCGO-EM apresenta uma proposta de currículo alinhada com as demandas do século XXI. Por meio de um currículo que é multifacetado, flexível e contemporâneo com uma estrutura curricular que busca acompanhar o desenvolvimento tecnológico e digital, buscando articular vivências e saberes dos/as estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de sua identidade e oferecendo condições para que desenvolvam aspectos socioemocionais e cognitivos. Assim, as concepções que direcionam o DCGO-EM apoiam-se na concepção de educação integral e na construção do Projeto de Vida (PV) do/a estudante, objetivando promover uma formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no **mundo do trabalho**, além de promover um diálogo com a diversidade de expectativas dos/as jovens, majoritariamente, quanto à sua formação, demandas sociais e objetos e objetivos de aprendizagem contextualizados, desenvolvendo autonomia intelectual e pensamento crítico. (GOIÁS, 2021a, p. 58, grifos do autor)

Os aspectos socioemocionais e cognitivos destacados no DCGO-EM vinculam-se às dez competências da BNCC. O propósito é o de promover “a formação e o desenvolvimento global dos/as estudantes com o avanço de suas dimensões: física, emocional, cultural e intelectual” (GOIÁS, 2021a, p. 65).

Tanto na BNCC quanto no DCGO-EM, o Projeto de Vida é tido como uma ferramenta pedagógica que promove o desenvolvimento e a formação integral dos estudantes. Consiste em uma forma de auxiliá-los, para que façam escolhas assertivas, em um mundo que passa por transformações inequívocas.

---

<sup>14</sup>Os marcos legais que balizam este documento são: a Lei n.º 9.394/1996 - LDBEN, bem como as alterações inseridas pela Lei n.º 13.415, de 2017 – a Lei do Novo Ensino Médio; as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), atualizadas pela Resolução n.º 3 do CNE, em 21 de novembro de 2018; a BNCC – Etapa Ensino Médio, Resolução CNE/CP n.º 4, de 2018; os Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos, Portaria n.º 1.432, de 2018; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que regulamentam os princípios pedagógicos, a estrutura curricular e o funcionamento da Educação Profissional Técnica; dentre outros documentos consolidados pela Frente de Currículo e pelo Novo Ensino Médio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).



Essas transformações impactam a vida de muitas pessoas, especialmente dos/das jovens, que são atingidos na sua forma de socialização, na relação que estabelecem com a educação e o trabalho, nos seus modos de vida e nos seus pensamentos. Dessa maneira, muitas vezes, **perdem a noção de que são responsáveis pela sua própria história**, o que pode afetar a percepção de futuro. (GOIÁS, 2021a, p. 64, grifos do autor)

É consenso que o mundo não se transforma por si mesmo. Ele é o resultado das nossas ações ou omissões. Somos seres sociais que produzimos e reproduzimos coletivamente. Desse modo, perceber o futuro é entender que não existem histórias individuais, e sim coletivas. Em termos de educação escolar, é papel da escola inculcar nos estudantes a ideia de que eles são responsáveis pela própria história? Essa história é construída em qual contexto de mundo, sociedade, cultura e economia?

O DCGO-EM apresenta o Projeto de Vida como uma atividade pedagógica e intencional, com a finalidade de potencializar conhecimentos e habilidades nos estudantes. No que se refere à tomada de decisões e ao futuro desses jovens, o documento considera a vocação, o desejo, os interesses e as competências, sendo esses aspectos socioemocionais desenvolvidos pelo CASEL (GOIÁS, 2021a).

Damon (2009), autor associado ao conceito de projeto de vida, conforme já expusemos, é citado no referido documento:

Todos os jovens devem fazer suas próprias escolhas, ninguém pode fazer isso por eles. Mas podemos ajudá-los a ser capazes de fazer boas escolhas [...]. Podemos oferecer possibilidades que incendeiam sua imaginação, orientação que encoraje suas aspirações mais elevadas, apoio que os ajude a realizar suas operações e uma atmosfera cultural que os inspire, em vez de baixar o moral. Não há jovem que não se beneficie deste tipo de atenção. **Existem muitos caminhos em direção a projetos vitais**, que estão à disposição de qualquer um; ao ajudarmos os jovens a encontrá-los, asseguramos o futuro auspicioso para toda a sociedade. (DAMON, 2009 *apud* GOIÁS, 2021a, p. 192, grifos do autor)

Compreendemos, por meio dessa afirmação, que direcionar os jovens a construir um projeto vital se difere do entendimento de Projeto de Vida proposto pelo currículo planejado, como apresentaremos posteriormente. Ele está mais associado ao desenvolvimento de escolhas profissionais e individuais do que ao um projeto de sociedade.

Ainda amparando-se em Damon, o documento assevera que “um projeto vital é uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo

significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu” (DAMON, 2009 *apud* GOIÁS, 2021a, p. 192).

Ambos os argumentos apresentados se encontram na base dos estudos de Damon, sendo citados na maioria dos trabalhos desenvolvidos sobre o tema, versando sobre a dedicação aos jovens, a necessidade em orientá-los, encorajá-los, inspirá-los, para que tenham a oportunidade de fazer escolhas coerentes e significativas para eles mesmos e para o mundo.

Além das influências dos estudos de Damon na elaboração do currículo de Projeto de Vida, o DCGO-EM fundamenta-se nos estudos do desenvolvimento humano de Piaget, em especial no que se refere aos mecanismos de adaptação envolvendo assimilação e acomodação. À luz dos postulados de Piaget, o organismo se modifica (acomoda) para assimilar e aprender várias vezes, o que resulta na adaptação. Sob essa perspectiva, o estudante se sentirá mais incentivado a aprender e a desenvolver seu potencial de aprendizagem se lhe for apresentado alguns desafios. Entretanto, é válido ressaltarmos que muitos estudos vêm apontando uma estreita relação entre neoliberalismo e construtivismo, sendo este um terreno propício para o desenvolvimento da ideologia neoliberal. Para Resende e Siqueira (2020, p. 9):

Em linhas gerais, o construtivismo se sustenta na noção de que o conhecimento não é diretamente dado por herança genética nem por absorção do meio ou pela cultura, mas é resultado de uma construção do indivíduo em suas interações, vez que a inteligência diz respeito, antes de tudo, às condições e possibilidades de construção do conhecimento.

Excluir o meio e a herança familiar e tudo que os constitui, bem como as questões culturais, sociais, econômicas, geográficas, dos processos de desenvolvimento dos indivíduos, corrobora a ideia de que, para se conquistar o que deseja, o esforço pessoal é mais importante que as interferências externas. Como veremos posteriormente, essa é uma ideia frequente no currículo de Projeto de Vida.

O DC-GO para Projeto de Vida está organizado em três dimensões, nas quais estão agrupados os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores a serem desenvolvidos, de modo que o estudante reconheça o que o estimula e os meios à sua disposição para alcançá-los. As dimensões são:

- Autoconhecimento: Quem sou eu? O que me move? Para onde desejo ir?

- Expansão e exploração: Quais as minhas possibilidades? Quais minhas potencialidades?
- Planejamento: Que rumo dar à minha vida? Quais são meus objetivos profissionais? Quais meus objetivos pessoais? Quais meus objetivos sociais? (GOIÁS, 2021a, p. 503)

O documento reforça que cabe ao componente curricular Projeto de Vida desenvolver esses conceitos, assegurando aos estudantes o desenvolvimento dos seus objetivos, em todas as dimensões da vida. As perguntas apresentadas como fio condutor para a reflexão em torno das dimensões que abrangem o Projeto de Vida serão exploradas mais adiante, uma vez que são a base do material organizado e enviado às escolas estaduais.

Sobre a elaboração desse material e a carga horária do componente Projeto de Vida, o documento esclarece que:

Para o componente curricular Projeto de Vida, foi destinada uma hora-aula por semana em todas as séries do Ensino Médio. A oferta desse componente em todas as séries do Ensino Médio é uma forma de proporcionar aos/às estudantes goianos/as **a possibilidade de orientações específicas em relação ao planejamento de suas atividades e seu futuro acadêmico, pessoal e profissional**. Para implementação do componente curricular Projeto de Vida, a Equipe de Currículo do Ensino Médio de Goiás elaborou um material didático sequencial composto por um guia do/a professor/a e material do/a estudante. (GOIÁS, 2021a, p. 135, grifos do autor)

Essas orientações relacionadas com o futuro dos estudantes já não se faziam presentes nos componentes Arte, História, Filosofia e Sociologia? Os docentes já não desenvolviam esses temas e não tinham preocupações com o futuro profissional, pessoal e acadêmico dos estudantes?

A seguir, mostraremos como a SEDUC-GO tem conduzido a implementação do componente Projeto de Vida nas escolas estaduais de Ensino Médio.

## 2.4 MATERIAL PARA O DOCENTE DE PROJETO DE VIDA

Em 2020, o Projeto de Vida foi estabelecido nas escolas da Educação Básica como um componente curricular obrigatório. Até então, fazia parte apenas das matrizes curriculares da Educação Integral. A partir daquele ano, ganhou *status*

privilegiado na educação, apoiado no discurso dos resultados considerados como exitosos dentro dessa modalidade de ensino. O documento elaborado para as ETIs, pela SEDUC-GO, em 2021, apresentou um comentário feito pelo Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE), uma instituição que, desde o ano 2000, desenvolve projetos voltados para os jovens sob o lema: “Os jovens e a construção do seu Projeto de Vida”. Foi nesse contexto que a Escola da Escolha foi implantada em vários estados brasileiros, além de prestar assessoria às secretarias municipais e estaduais de educação. Fizeram-se presentes também investidores, como Instituto Natura, Itaú, EMS (indústria farmacêutica), dentre outros. Segundo os seus idealizadores

Projeto de Vida é uma Metodologia de Êxito que objetiva despertar nos jovens os seus sonhos e ambições, o que desejam para as suas vidas e que pessoas pretendem ser, mobilizando-os a pensar nos mecanismos necessários para essa realização. É mais que reflexão sobre sonhos e planos. É sobre descobertas de potencialidades, de limites, de desejos. Não é um processo simples e nem rápido, mas uma grande tarefa a ser realizada, é o primeiro projeto para uma vida toda. (ICE, 2020, p. 19)

Consideramos pertinente essa informação para esclarecermos que o presente estudo não pretende discutir se a inserção e a obrigatoriedade do Projeto de Vida nas matrizes curriculares é uma metodologia de êxito, como afirma o ICE. A nossa proposta é a de investigarmos a gênese, os sentidos, os significados, as intenções e o processo de curricularização, intrínsecos a esse componente.

No estado de Goiás, essa obrigatoriedade veio acompanhada de um material organizado pela SEDUC-GO, para orientar/guiar os docentes. A partir daquele ano, eles teriam o primeiro contato com o currículo planejado, para ministrar aulas de Projeto de Vida.

O material foi organizado em dois volumes. O Volume 1 foi destinado à 1ª série do Ensino Médio, e o Volume 2, às 2ª e 3ª séries. Tomaremos como objeto de análise o Volume 2. De acordo com as orientações contidas no próprio material, esse volume deve ser utilizado na 2ª série, para orientar a elaboração do projeto de vida dos estudantes, e “[...] na terceira série retomará, aprofundará e explorará as competências do século XXI e das possibilidades de carreiras” (GOIÁS, 2021a, p. 14). Essa retomada de conteúdo na 3ª série é apenas anunciada. Não há uma separação de conteúdos no material. Logo, inferimos que cabe ao educador selecionar os conteúdos e o modo como serão explorados. Entendemos que esse

seja um momento oportuno para o professor trazer lucidez às propostas apresentadas. Isso porque, depois de um ano ministrando os conteúdos, ele os compreende melhor e tem mais clareza em torno das orientações apresentadas.

As primeiras páginas do material apresentam a sua estrutura, o novo componente e trazem orientações específicas aos docentes sobre avaliação, objetivos da aprendizagem e percurso metodológico. Em seguida, é proposto um roteiro detalhado das atividades que deverão ser desenvolvidas.

Nas próximas seções, propomos reflexões sobre cada parte do material. Portanto, dedicamo-nos à análise do material intitulado “Material de Projeto de Vida”, disponibilizado pela SEDUC-GO a todas as escolas estaduais da rede.

## 2.5 ESTRUTURA DO MATERIAL E OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM

Juventude é a palavra que dá início ao diálogo que se estabelece entre os organizadores do conteúdo planejado de Projeto de Vida e os docentes. Eles sustentam a ideia que é nesse período que escolhas e projetos devem ser delineados, posto que os jovens estão mais suscetíveis a identificar suas aptidões e associar o seu contexto atual ao lugar que desejam ocupar no futuro. Sobre essa urgência em definir o futuro, Lopes (2019 *apud* SOUZA; SILVA, 2021, p. 674) argumenta que não há, por parte dos jovens, essa urgência em prever e estabelecer metas para o futuro. Essa é uma necessidade centrada em grupos sociais que pretendem controlar o destino deles.

Mais adiante, reforçam que a proposta do material é demonstrar às juventudes goianas e aos educadores o potencial do componente Projeto de Vida, que deve ser traçado com base no coletivo, evitando posicionamentos individualistas. De acordo com o material:

As reflexões possibilitadas pelas habilidades permitem tanto aos/às jovens, quanto aos/às educadores/as, **reconhecer os espaços e limites estabelecidos por seu contexto sócio histórico<sup>15</sup>, identificando e**

---

<sup>15</sup> O documento não apresenta uma fundamentação para o contexto sócio-histórico. Afirma apenas que a proposta do material foi pensada especialmente para as juventudes goianas, e que as aulas do material foram elaboradas com base na educação para a vida e em valores humanos. O objetivo é o de ensinar os jovens a ler o mundo a partir da construção de sua própria identidade, ajudando-os a redescobrir o sentido de sua vida, e que o estudo pode ser um dos meios para realização de sonhos

**oferecendo recursos para que autonomamente possam vislumbrar outras possibilidades sociais mais justas e igualitárias.** (GOIÁS, 2021c, p. 4, grifos do autor)

Esse trecho suscita questões que pretendemos analisar no currículo planejado do material enviado às escolas estaduais de Goiás: o conteúdo selecionado e a forma de condução sugerida ao professor permitem aos estudantes, em apenas uma hora-aula semanal, fazer uma leitura crítica do “contexto sócio-histórico”, a fim de redefinirem sua trajetória? Permitem que os envolvidos no processo educativo tenham consciência das suas limitações estruturais? Há espaço para que os docentes tenham autonomia para conduzir suas aulas?

Com relação às bases legais, o material ampara-se na proposta da BNCC, cujo propósito é o desenvolvimento integral dos estudantes, em seus aspectos físico, emocional, cultural e intelectual, estando, para isso, alicerçado nas dez competências gerais estabelecidas pela BNCC (BRASIL, 2017; GOIÁS, 2021c).

Os quatro pilares da educação propostos pela UNESCO configuram-se também em balizadores do material. Isso porque, busca o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, entendido como elemento indispensável para sua formação integral. Além disso, são apresentadas cinco competências socioemocionais a serem desenvolvidas em cada uma das aulas: tomada de decisão, habilidades de relacionamento, consciência social, autoconsciência e autogerenciamento.

Os objetivos da aprendizagem são concebidos em torno da utilização de três verbos destacados no corpo do texto: “avaliar”, “elaborando” e “identificar” (GOIÁS, 2021c, p. 7). O verbo “avaliar” é usado sempre no modo infinitivo, direcionando a ação do estudante e desenvolvendo nele a capacidade intelectual de analisar as várias dimensões da vida. Para guiar a ação a ser desenvolvida pelo docente na preparação da metodologia/procedimento didático da aula, o verbo “elaborando”, no gerúndio, encontra-se após a habilidade cognitiva a ser otimizada nos estudantes, para que possam realizar uma “roda da vida”. Para que essa “roda” gire com diligência, a preposição “para” antecipa o verbo “identificar”, o qual pretende conduzir os alunos a discernirem “suas fragilidades, os pontos a melhorar e as possíveis correções de rotas” (GOIÁS, 2021c, p. 7). O objetivo é o de desenvolver

---

(GOIÁS, 2021c, p. 4). Logo, fica subentendido que os estudantes ainda não possuem um contexto sócio-histórico construído. Isso acontecerá – é o que promete o documento – a partir daquelas aulas.

nos estudantes habilidades cognitivas para que construam sua “roda da vida” a partir do processo contínuo de autoavaliação.

Chama-nos a atenção que a meta central da aprendizagem é a elaboração da “roda da vida”<sup>16</sup>, uma ferramenta destacada por Lemos (2017) como muito utilizada em processos de *coaching* e elencada como “poderosa”. Segundo ele, a roda da vida<sup>17</sup> é aplicada para medir o nível de satisfação de vários setores da vida e no desenvolvimento do autoconhecimento, por meio da observação de todas as áreas da vida em conjunto: emocional, profissional, pessoal, etc. De acordo com essa prática, é possível identificar os pontos de atenção e as fragilidades, bem como criar ações para alcançar o equilíbrio. Apesar de utilizar de recursos da psicologia, Lemos (2017) lembra a necessidade de separar *coaching* de terapia e que, portanto, não está interessado no sofrimento do sujeito. Uma roda da vida não se lança a compreender o sujeito, somente realizar um diagnóstico para traçar uma possível estratégia de melhora de performance em torno de um objetivo, mais ligado a profissão e trabalho que a vida e toda sua complexidade. E como o professor terá condições de avaliar as dimensões da vida de um adolescente? Que formação o professor possui para tal intento? Todavia, sobressaltam estes questionamentos: Em que medida a roda da vida é eficaz para a análise contextual do estudante? Motivação é o que os estudantes necessitam para construir seus projetos de vidas?

Lemos (2017) descreve o processo de *coaching* com base em Frisch (2001) e Timothy Gallwey (2013). Ele mesmo ressalta que se trata de uma abordagem que não se compara a uma relação professor-aluno. Trata-se de uma “intervenção de desenvolvimento” para aquisição de habilidades baseadas em uma fórmula que busca a alta performance, na qual a performance é igual a potencial subtraído de interferência. Ou seja, o papel do *coach* consiste em isolar o potencial do indivíduo de circunstâncias e contingências externas. Lemos (2017) lembra a necessidade de separar *coaching* de terapia e que, portanto, não está interessado no sofrimento do sujeito. Podemos depreender a partir disso que o *coaching* não considera o ser humano como ser integral, uma vez que age com as chamadas técnicas, ferramentas e instrumentos para um objetivo específico. Isso nos leva a observar que há uma distância entre o objetivo de

---

<sup>16</sup> Paul J. Meyer, na década de 60, criou esse conceito. Um homem que se apresenta dentro da narrativa de sucesso, sendo origem humilde e que ficou milionário aos 27 anos. Fundador do “Success Motivation Institute”, uma das referências na indústria do aprimoramento e desenvolvimento pessoal.

<sup>17</sup> Atividade amplamente utilizada em sessões de autoconhecimento para treinamento profissional (*coaching*).

formação de sujeitos em sua dimensão holística em nome uma intervenção fragmentada do sujeito. Vale lembrar que o Coach não é uma profissão regulamentada no Brasil e que, portanto, não exige formação ou diploma específicos<sup>18</sup>.

## 2.6 ATRIBUIÇÕES DO DOCENTE DE PROJETO DE VIDA

De acordo com o material do docente de Projeto de Vida, para se ter sucesso nesse componente, o professor deverá fazer autoavaliação da sua prática e do seu próprio projeto de vida; ter um bom relacionamento com os alunos, mas sem se tornar permissivo; articular sua prática com outros agentes educativos; investir na relação professor/estudante. O educador deverá também apresentar informações aos estudantes para que analisem seu contexto, levando-os a refletir sobre seus projetos de vida, promover espaços de trocas de experiências, proporcionando um ambiente de respeito às diversidades; compreender as especificidades de cada grupo; orientar e acompanhar o processo de autoconhecimento e tomada de decisão dos estudantes. De acordo com os autores do material:

[...] a tarefa de orientar os estudantes não é simples, mas é um trabalho possível de se construir dentro da escolas desde que o/a professor/a se **disponha a acolhê-los/as em sala de aula** de modo a propiciar as condições necessárias que deverão ser criadas para a construção de um espaço em que todos/as possam declarar os seus sonhos, seus anseios e suas metas. (GOIÁS, 2021c, p. 4, grifos do autor)

É importante registrarmos o fato de que não termos constatado, em nenhum dos documentos analisados, a necessidade de formação acadêmica específica para ministrar aulas do componente Projeto de Vida, como ocorre em Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Educação Física, dentre outros. Percebemos que o componente não pertence a nenhuma área do conhecimento. Ele faz parte da flexibilização curricular estruturada pela BNCC e se apresenta como um itinerário formativo<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Há um projeto de lei ainda não aprovado de regulamentação da profissão. Fonte: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2208213>.

<sup>19</sup> Segundo o DC-GO, são unidades curriculares com carga horária definida pelas escolas e ligadas às dez competências gerais, com o intuito de estimular, capacitar e orientar os estudantes a prosseguirem nos estudos, habilitando-os ao mundo do trabalho e às necessidades da comunidade (GOIÁS, 2021a).



Como pontuamos anteriormente, Projeto de Vida tem suas bases na psicologia positiva e adentra em questões de cunho espiritual, como influências de Frankl (2015) e Warren (2003).

Para Damon (2009), os jovens com propósitos (*purpose*) maiores têm mais perspectivas de futuro que extrapolam os interesses individuais. A partir das orientações apresentadas aos professores no material Projeto de Vida e da ausência de legislação sobre formação acadêmica daqueles que ministram esse componente, quais critérios têm sido considerados para a escolha do profissional? São requeridas somente as competências anteriores?

É fato que a formação dos professores da Educação Básica tem suscitado muitos questionamentos e reflexões. Gatti (2013, p. 52) evidencia a precariedade e a fragilidade da formação inicial oferecida pelas licenciaturas. Ela afirma que “a educação é processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimento em níveis desiguais propondo-se a compartilhar esses conhecimentos”. Nesse sentido, orientar os estudantes na construção de um projeto de vida, não é uma tarefa fácil. Porém, a disposição do professor em acolher e criar um ambiente favorável de fala dos alunos é fator determinante para o êxito desse processo.

Nesse cenário, a proposta de avaliação em Projeto de Vida é que esta seja diagnóstica, formativa e somativa. O educador deve encorajar os estudantes a praticarem a autoavaliação e a autorregulação. Assim, o foco não deve ser a avaliação numérica. Para tanto, são sistematizados alguns conceitos para que o educador registre e faça devolutivas contínuas aos estudantes, de modo que eles percebam que o desenvolvimento é processual e contínuo.

A partir do nível de interesse e do comprometimento com as aulas/atividades, o estudante é encaixado em um dos cinco conceitos estabelecidos: comprometimento mínimo, comprometimento parcial, comprometimento satisfatório, comprometimento total e comprometimento acima das expectativas. Esses conceitos podem ser adaptados conforme o tempo e o contexto da escola.

A proposta, segundo os organizadores do material, é que os estudantes reflitam e avaliem o que estão fazendo para alcançar seus sonhos; quão resiliente estão sendo para conquistá-los; se estão focados em descobrirem a sua vocação; e o quanto compreendem o papel da escola como promotora de oportunidades, ou seja, um meio para que se movam de um degrau a outro, financeira e socialmente. Em cada aula, é especificado o objetivo da aprendizagem, em consonância com as

competências da BNCC, as competências socioemocionais e os quatro pilares da educação. Conforme os organizadores, elas estão agrupadas em quatro módulos:

Conhecer: Estabelecer a relação do/a estudante consigo mesmo/a, na busca pela construção e entendimento das suas identidades, dos seus sonhos, aspirações, expectativas, desejos e potencialidades. Entre nós: Identificar a importância das relações do/a estudante com o mundo e a potencialidade transformadora do relacionar com o outro (amigos/as, família e comunidade) na elaboração das suas escolhas. Arquitetar: Superar as limitações e desafios enquanto planeja e escolhe suas trilhas de aprendizagem que auxiliam na concretização dos seus projetos. Movimentar: Explorar, ainda que de modo inicial, as formas como os projetos são impulsionados logo em seguida ao colocá-los sob a ótica da responsabilidade social. (GOIÁS, 2021a, p. 14)

Os quatro módulos apresentam temas empolgantes, palavras que estimulam, encorajam e fomentam a realização de sonhos. O desinteresse e a apatia que muitos jovens das escolas públicas apresentam, principalmente nos anos finais, serão solucionados com palavras motivacionais e professores dedicados com bons projetos de vida?

A fim de estabelecermos algumas reflexões, apresentaremos a seguir alguns planos de aulas para a 2ª série do Ensino Médio. Seleccionamos cinco aulas e transcrevemos os conteúdos presentes no material para o professor de Projeto de Vida: alcance dos sonhos, papel da família nesse processo, autoavaliação, passos para identificar a vocação e escola como meio de ascensão social.

E os conhecimentos do docente? O que ele deve saber para ensinar? Em qual área do conhecimento ele deve se fundamentar? Nos tópicos a seguir, ao descrevermos alguns temas e roteiros de aulas do material, procuraremos elucidar essas indagações.

### **2.6.1 O lugar dos meus sonhos**

O título dessa aula leva a uma reflexão: os meus sonhos são uma prioridade e que lugar eles ocupam nessa lista? Os objetivos dessa aula, conforme descritos, são: possibilitar aos estudantes falarem sobre seus sonhos ou “re(visitá-los)”, desenvolver uma postura resiliente, manter o foco e entender que as escolhas que eles fazem no presente refletirão no futuro.

Inicialmente, foram apresentadas duas atividades. A primeira, com o título “Re(visitar) sonhos é preciso!”; e a segunda, “A realização dos sonhos começa em mim”. O material informa que serão utilizados: *datashow/computador*, quadro/lousa, giz/pincel. Os textos, os questionamentos a serem feitos pelos professores e a imagem a ser projetada já se encontram prontos.

Na Atividade 1, o professor deve dispor os alunos em círculo e apresentar a imagem, na qual está escrita a frase principal para reflexões posteriores: “Os sonhos se realizam para quem não desiste e continua lutando até os alcançar” (GOIÁS, 2021c, p. 20). Essa é uma frase impactante. Contudo, dependendo da forma como a atividade for conduzida pelo professor, poderá transmitir a falsa ideia de que a concretização dos seus sonhos depende da insistência em alcançá-los.

No curso da aula, ainda na Atividade 1, o professor deve fazer o convite à reflexão, com base em perguntas já elaboradas:

- O que está impedindo a realização dos meus sonhos/projetos de vida?
- Por que, mesmo sabendo o que quero, não entro em ação?
- Por que, mesmo tendo começado algo que tenho intenção de realizar, não importa como, acabo desistindo? (GOIÁS, 2021c, p. 18)

Após a participação dos estudantes, o docente deve finalizar a atividade dizendo que:

[...] não é possível empreender um sonho/projeto de vida sem conhecer bem a si mesmo/a; que isso também só será possível com dedicação, com o apoio de muitas pessoas, com conhecimento adquirido, com organização pessoal e, sobretudo, sem esquecer que ‘os sonhos se realizam para quem não desiste e continua lutando até os alcançar’. (GOIÁS, 2021c, p. 18)

Entendemos que ser persistente, dedicado, organizado e ter autoconhecimento são fatores importantes para a realização de projetos. Porém, questões devem ser levantadas para que a reflexão não gire em torno do mérito daqueles que não desistem. O nosso alerta consiste na abordagem que o professor de Projeto de Vida se fundamentará, pois evidenciamos que não há, legalmente, uma exigência acadêmica específica para esses professores.

Há uma fragilidade presente no material organizado pelo próprio MEC, sob o título “Orientação Pedagógica para trabalho com Projeto de Vida enquanto componente curricular: diretrizes para elaboração de material pedagógico”, 2022. Esse documento anuncia que a fala e as atitudes do docente devem ser condizentes

com a proposta. Portanto, ele deve ser empático, colocando-se sempre no lugar do outro; ter respeito e abertura, tendo cuidado para não julgar; não ser conivente com algumas situações; ser coerente, alinhando fala e atitudes; e levar os estudantes a se confrontarem, para que reconheçam seus próprios erros.

Neste estudo, não pretendemos questionar a capacidade dos docentes ou expô-los. Contudo, entendemos a necessidade de o professor ter uma visão ampla sobre as intencionalidades das políticas públicas educativas. Dentro da sala de aula, o professor tem a possibilidade de levar os alunos a entenderem que há muitos meandros em torno do verbo “desistir”, e que, para “sacudir o mundo, não basta apenas ser sincero e desejar profundo”, como cantado por Raul Seixas.

Na obra, “A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?”, de 2021, Sandel<sup>20</sup> cita Barack Obama, presidente dos Estados Unidos da América de 2009 a 2017. Obama foi o primeiro afro-americano a chegar a esse posto, sendo esse um feito que ressoou positivamente durante o seu mandato, podendo, assim, ser considerado referencial para aqueles que, segundo ele, não desistem. Para Sandel (2021), ele foi o presidente que mais empregou a retórica da ascensão, reuniu professores na Casa Branca e falou sobre jovens brilhantes e motivados, sonhos, valorizou a formação universitária para equilibrar as desigualdades sociais, e foi enfático ao dizer que, independentemente de gênero, raça e origem, todos conseguem, se tentarem<sup>21</sup>. Portanto, é um exemplo para as aulas de Projeto Vida.

Considerando Damon como referencial teórico já relacionado a esse novo componente curricular, indagamos o quanto das ideias de Damon sobre propósitos acompanharam a organização do currículo de Projeto de vida? Essas são ideias nobres e coletivas ou meritocráticas e individualistas?

A Atividade 2, intitulada “A realização dos sonhos começa em mim!”, aborda a importância da organização pessoal e das escolhas. Dois textos com a mesma temática em sites empresariais são sugeridos para a leitura. Com base nos textos, o professor inicia sua fala dizendo que, desde a tenra idade, todas as pessoas têm sonhos e vontades. Para alcança-los, é necessário estudar e trabalhar. Em seguida, três perguntas devem ser feitas aos alunos: “Quais são seus sonhos?”, “O que já

---

<sup>20</sup> Filósofo americano, cientista político e professor da Universidade de Harvard, ministra nessa entidade, desde 2004, o curso Justice, fazendo uma análise crítica das teorias clássicas e contemporâneas da justiça, incluindo a discussão sobre aplicações atuais.

<sup>21</sup> Discurso semanal do presidente, 18 de agosto de 2012, The American Presidency Project. Disponível em: <https://www.presidency.ucsb.edu/documents/the-presidents-weekly-address-386>.

estou fazendo para concretizar estes sonhos?” e “O que ainda preciso fazer para concretizar esse sonho?” (GOIÁS, 2021c, p. 19).

Observamos que esses questionamentos se centram na primeira pessoa do singular. Um discurso muito próximo ao que Sandel (2021) define como “retórica da responsabilidade pessoal”, ou seja, ideias com pressupostos meritocráticos, em que cada um é responsável por seu destino, por meio da autoconfiança e do desejo de vencer pelo próprio esforço. Isso ocorre porque estamos inseridos num contexto competitivo, que camufla privilégios e vantagens, legitimando a consciência do “Eu quero, eu posso, eu consigo”, ou “quem acredita sempre alcança”.

Diante dessas questões, entendemos que cabe ao professor conduzir a aula, fazer uma leitura crítica sobre a proposta do currículo planejado pela SEDUC-GO e indagar qual o lugar que as políticas sociais, econômicas e de empregabilidade ocupam nessa trajetória, que não é solitária e individual.

### **2.6.2 Família e Projeto de Vida**

Ao fazermos uma busca da quantidade de vezes que o radical “família” aparece no material do professor de Projeto de Vida, encontramos o total de 93 vezes. Isso evidencia a importância dessa instituição na construção de um projeto de vida. Nesta seção, nossa análise volta-se para a natureza da abordagem proposta no currículo planejado pela SEDUC-GO, isto é, como é desenvolvido o tema família na construção de um projeto de vida. Em todas as aulas, encontramos o termo família, e, em duas delas, o foco da aprendizagem concentra-se nos temas: “Família é comunicação” e “Todos nós juntos”.

Na aula “Família e comunicação”, a reflexão aponta para a importância da comunicação na construção de um ambiente familiar saudável, afetivo, com relacionamentos fortalecidos entre os pares, favorecendo o desenvolvimento de jovens autônomos e críticos, com poder decisório e responsável.

A Atividade 1 consiste em uma conversa informal sobre a importância da comunicação familiar. Em seguida, há um trecho de uma série cômica americana<sup>22</sup>, em que marido, mulher e filhos não param para ouvir com atenção o que cada um

---

<sup>22</sup> A importância da comunicação em família. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h7oCjy9j1c8>.

está falando e, por isso, não há concordância entre eles. Diante disso, são feitas algumas perguntas, como: “Como é a comunicação com seus familiares?”; “Você acha importante ter um bom relacionamento com as pessoas que convivem com você em casa? Por quê?” (GOIÁS, 2021a, p. 44).

Novamente há perguntas preestabelecidas para serem repetidas pelo professor. Contudo, essas indagações não promovem uma reflexão mais aprofundada acerca do papel da família na elaboração do projeto de vida para além do mundo do trabalho e de questões individuais. Entendemos que, em uma sala de aula com adolescentes e jovens, alguns têm dificuldade em se comunicar, e que ter um bom relacionamento é algo importante para eles.

A proposta da Atividade 2 é uma leitura compartilhada de um texto retirado do site “familia.com”. O texto intitulado “Comunicação familiar” trata basicamente da ideia de se ter coragem e desejo para se pronunciar, bem como para ouvir atentamente o que o outro está a dizer. Se uma atitude não for tomada, os pais estão sujeitos a ouvir de seus filhos que estes têm apenas bens materiais dados por eles, mas não têm a atenção que necessitam pelo fato de os pais estarem sempre ocupados. A autora do texto reforça continuamente a importância de ouvir com atenção e de não deixar passar a oportunidade de dizer e demonstrar amor aos familiares (FAMÍLIA, 2018).

A família é fundamental para a construção de um projeto de vida. Ela é o alicerce, a primeira instituição da qual fazemos parte naturalmente. Damon (2009) também defendeu essa ideia e ainda propõe que outras pessoas fora do círculo familiar exercessem influência positiva na vida dos jovens. Nesse sentido, comunicar-se bem entre seus pares, aprender a ouvi-los com atenção e a sentir-se à vontade para falar do amor que os une são ações que promovem um senso de pertencimento e identificação com o grupo familiar.

Para falarmos sobre o papel da família, propomos uma reflexão à luz do conceito de capital social e capital cultural<sup>23</sup>, de Bourdieu. Segundo o autor:

[...] cada indivíduo é caracterizado, em termos de uma bagagem socialmente herdada. Essa bagagem inclui, por um lado, certos componentes objetivos externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar. [...] o patrimônio transmitido pela família inclui

---

<sup>23</sup> Bourdieu defende o estabelecimento de quatro tipos de capital: o capital econômico, abrange bens, serviços, recursos materiais; capital social, são as relações sociais familiares; capital cultural, títulos escolares e qualificações intelectuais; capital simbólico, relaciona-se com a honra e o reconhecimento.

certos componentes que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, sobretudo o capital cultural em seu estado incorporado. (BOURDIEU, 2017, p. 51-52)

Desde o nascimento vivemos experiências diversas, que vão sendo acumuladas. Por meio delas, traçamos nossos projetos de vida. Herdamos de nossas famílias os capitais definidos por Bourdieu, e somos herdados por eles. O capital cultural incorporado, de acordo com esse sociólogo, é o elemento da herança familiar que tem mais impacto na definição do destino escolar (BOURDIEU, 2017). Por isso, relacionar família e projeto de vida e se limitar apenas a questões afetivas e de comunicação minimizam o processo de desenvolvimento histórico dos seres humanos.

A adolescência e a juventude não são o marco zero da construção de um projeto de vida. Esse é um momento da vida em que decisões, principalmente as profissionais, tornam-se mais demandadas pelos pais e pelas próprias instituições escolares, a partir do esboço delineado pelo mercado de trabalho.

Na aula “Todos nós juntos”, é abordado o papel da família na base educacional. O objetivo é o de favorecer o relacionamento respeitoso entre estudantes, família, escola e sociedade, por meio da empatia, da cooperação e do entendimento da importância dessas instituições na formação dos estudantes. Novamente, o docente deve iniciar a aula com uma conversa informal, para incentivar os alunos a dizerem como está o seu relacionamento com a família e a escola. São sugeridos cinco minutos para essa dinâmica. Depois, o material recomenda que os estudantes assistam a um curta de animação e a um depoimento. Por fim, alguns questionamentos devem ser propostos a eles.

Mencionamos que o curta “Família x Escola”<sup>24</sup> não está mais disponível no aplicativo. Encontramos outros com a mesma temática. Todavia, o roteiro das perguntas descrito no material para ser trabalhado pelo professor não se relaciona com o filme. Por isso, seguiremos para a próxima sugestão de atividade: o vídeo do depoimento da professora Roberta Bento<sup>25</sup>, intitulado de “O poder extraordinário da família e da escola”.

<sup>24</sup> Curta “Família x Escola”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y3GKroyVrA0>.

<sup>25</sup> Roberta Bento é graduada em Letras, tem especialização em formação de professores de Línguas (International House, Inglaterra) e pós-graduação em Marketing e em Gestão de Pessoas pela Fundação Getúlio Vargas, especialização em Aprendizagem Baseada no Funcionamento do Cérebro pela Universidade da Califórnia e Duke University, e em Aprendizagem Cooperativa pela Universidade de Minnesota e Universidade de San Diego (Estados Unidos). Disponível em: <https://www.starpalestras.com.br/site/palestrantes/item/tais-e-roberta-bento>.

Roberta nasceu com paralisia cerebral e, dentre as muitas sequelas, a dificuldade em movimentar os membros inferiores fez com ela passasse por várias cirurgias, ficando com defasagem idade/série escolar. Outro grande desafio enfrentado por ela foi em ser aceita em escolas convencionais. Sobre isso, ela diz que seu esforço e a participação de seus pais (a mãe é dona de casa; e o pai, pedreiro) foram fundamentais em sua vida. Tendo um de seus professores, ainda no Ensino Fundamental, identificado a sua facilidade em aprender inglês, o pai procurou uma escola que aceitasse sua proposta: fazer manutenções no prédio como forma de pagamento do curso da filha. Aos 17 anos de idade, ela iniciou o curso de Letras. Na época, já sabia falar inglês. Ao término da graduação, ganhou uma bolsa de estudos para fazer uma especialização na Inglaterra.

A professora fala também dos resultados positivos da neurociência cognitiva e da neuroplasticidade, como sendo a capacidade que o cérebro tem de se reorganizar e adaptar-se a estímulos positivos e negativos. Para ela, o incentivo de pais e professores fizeram-na ser quem é hoje, sendo o mesmo válido para os demais estudantes. Para nós, o que fica bastante evidente no discurso de Roberta é a atitude de seus pais, que não focaram na deficiência, e sim no potencial da filha.

Contudo, não consideramos que histórias como a da professora Roberta seja uma realidade entre as famílias de alunos das escolas públicas brasileiras. Entendemos que seja uma exceção. Essa é uma história inspiradora, que faz parte do currículo de Projeto de Vida. No entanto, o docente que ministra esse componente curricular precisa ter cautela, para não criar uma ilusão entre os estudantes, principalmente naqueles de família de baixa renda. A professora Roberta, desde criança, demonstrou facilidade para aprender inglês, o que foi um marco em seu projeto de vida. Um de seus professores constatou essa facilidade e informou à família. Prontamente, o pai dela conseguiu estabelecer uma proposta com uma escola de língua estrangeira: prestar serviços em troca de mensalidades. Observamos que o esforço da família foi importante. Todavia, reforçamos que essa história, ao ser utilizada em sala de aula, deve ser apresentada como uma exceção.

Para reflexão, é importante destacamos nesse relato que a participação dos pais de Roberta foi fundamental para a remoção dos obstáculos. Nogueira e Nogueira (2017, p. 59), ao exporem posicionamentos de Bourdieu sobre estratégias educativas que grupos sociais distintos organizam por efeito do valor dado ao diploma acadêmico e da mobilidade social, sublinham a estratégia educativa da



transmissão doméstica do capital cultural. Segundo os autores, Bourdieu destaca que essa é a estratégia mais importante, porém “depende de um investimento em tempo e em transmissão cultural, o que assegura o mais alto rendimento em termos de rendimento escolar”. Essa afirmação contraria a visão de economistas que creem que o investimento mais significativo na educação dos filhos é a aplicação de recursos financeiros.

O que motivou os pais de Roberta, que compõem uma família de camada popular, sem estudos, como foi dito por ela mesma, a tomarem essa atitude? Podemos inferir que, mesmo não tendo diploma acadêmico, seus pais tinham capital cultural incorporado<sup>26</sup> (BOURDIEU, 2017). Foi esse o fator principal para que ela construísse seu projeto de vida?

Sandel (2021) nos convida a imaginar um mundo onde as barreiras injustas do sucesso fossem exterminadas. Se houvesse igualdade de oportunidades para todas as pessoas prosperarem, independentemente de fatores econômicos e sociais, talento e força de vontade fariam a diferença. Mas esse é um padrão de sociedade hipotético. Para o autor, é um modelo quase impossível de aparecer.

Superar a discriminação não seria suficiente. A instituição da família complica o projeto de dar a todo mundo uma oportunidade igual. Não é fácil equilibrar as vantagens que pais e mães abastados conferem a filhos e filhas. Não estou pensando principalmente em riqueza herdada. Um imposto sobre heranças que seja robusto resolveria isso. Estou pensando nos modos cotidianos através dos quais pais e mães conscienciosos de ajudar filhos e filhas. (SANDEL, 2021, p. 178-179)

Os pais da professora Roberta pertenciam à camada popular. Mesmo assim dedicaram tempo para auxiliar a filha. De alguma forma, conseguiram equilibrar a balança, que era desfavorável para ela. No entanto, mesmo que todos os pais pertencentes a essa camada social se esforçassem para oportunizar meios justos aos filhos, para concorrerem com os filhos pessoas mais abastadas, em busca de sucesso na escola, no trabalho e na vida, somente o esforço seria suficiente?

---

<sup>26</sup> Segundo Bourdieu (2017, p. 52), esse capital diz respeito ao patrimônio transmitido pela família, incluindo também certos componentes que passam a fazer parte das subjetividades do próprio indivíduo, a chamada “cultura geral”; o domínio maior e menor da língua culta; o gosto e o “bom gosto” em matéria de arte, lazer, decoração, vestuário, esportes, paladar, etc.; as informações sobre o mundo escolar.

A seguir, mostraremos como os organizadores do material equiparam uma ação de ajuste de caminho à formação de sujeito ideal, que deve conhecer seus pontos fortes e fracos.

### **2.6.3 Ajustando o caminho**

O objetivo das aulas sobre esse tema é o de levar os alunos a iniciarem um processo de autoavaliação, a fim de reconhecerem seus pontos fortes, pontos de atenção, suas metas (a curto, médio e longo prazo), bem como reconfigurarem a rota estabelecida. Para isso, o material do DC-GO, orienta que o professor deve iniciar sua aula fazendo as seguintes perguntas aos estudantes: “Quem sou?” e “Para onde vou?”. Posteriormente, deve dizer que as pessoas que têm metas e sonhos sabem onde quer chegar. Além disso, deve reforçar que, para aqueles que não têm meta, qualquer lugar é válido (GOIÁS, 2021a, p. 79).

Na Atividade 1, o estudante deve fazer uma lista das metas alcançadas e as que ainda desejam conquistar na vida pessoal, escolar e profissional, no período de um ano, cinco anos e dez anos.

A Atividade 2 consiste em uma autoavaliação em torno das competências socioemocionais, consideradas pelos organizadores do material como fundamentais para estabelecer ações, a fim de alcançar os objetivos do projeto de vida. Primeiro, o estudante preenche um quadro autoavaliativo, respondendo a perguntas sobre os seguintes temas: determinação, organização, foco, persistência, responsabilidade, respeito, confiança, autoconfiança, tolerância à frustração, curiosidade em aprender. Para tanto, deve considerar estes parâmetros: insuficiente, parcialmente desenvolvido e desenvolvido. Em um segundo momento, o aluno discute com o docente questões como:

1. Quais habilidades preciso desenvolver para alcançar as minhas metas /alvos do meu Projeto de Vida?
2. Por que essa habilidade é importante para alcançar as minhas metas?
3. Quanto eu quero desenvolver essa habilidade?
4. É melhor eu desenvolver as habilidades que são os meus pontos fortes ou trabalhar para desenvolver as habilidades que são os meus pontos de melhoria? (GOIÁS, 2021a, p. 80)

Notamos que os questionamentos sugeridos dentro dos temas apresentados apontam para o que Safatle (2021, p. 31) cognominou de “design psicológico, ou seja, de internalização de predisposições psicológicas visando à produção de tipo de relação a si”. Aos alunos, já está sendo apresentado o ideal de sujeito: performático, que prioritariamente deve investir em si mesmo, controlar suas emoções e frustrações, se quiser conquistar seus objetivos.

A noção de “investir em si mesmo”, de análise contínua do quanto de habilidade já tenho, quais são as mais importantes, o quanto eu quero desenvolver, está atrelada à ideia de investimento em capital humano, relacionada, principalmente, com os nomes de Theodore Schultz e Gary Becker<sup>27</sup>, da Escola de Chicago. Segundo Monteiro (2016), em seu artigo “A metodologia neoclássica da teoria do capital humano: uma análise sobre Theodore Schultz e Gary Becker”, essa ideia de investimento em capital humano e educação tem, em Schultz, a investigação nas economias agrícolas. Esse autor procurou entender o que estimulava as famílias rurais em buscar prosperidade para a vida dos filhos. “Por isso, ele argumenta que a educação é responsável por grande parte da melhoria na qualidade de vida da população, principalmente quando se trata de países pobres” (MONTEIRO, 2016, p. 54).

Podemos inferir que esse entendimento de Schultz é a base da ideologia de políticos que apresentam propostas e que, muitas vezes, se tornam políticas públicas. O discurso é o de que todos devem ter uma vida melhor. Para tanto, investir em educação é o ponto de partida. Verificamos, ainda, que a formação educacional superior se tornou mecanismo de mobilidade ascendente e árbitro de oportunidades. Assim, o jovem precisa estar atento ao nível de desenvolvimento de suas habilidades para organizar um projeto vital que promova maior qualidade de vida (SANDEL, 2021).

Dardot e Laval (2016a) descrevem o trabalho interior que o sujeito é impelido a fazer para ter mais oportunidades:

[...] ele deve cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, aceitar a grande flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado. Especialista de si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si

---

<sup>27</sup> Ganhadores do Prêmio Nobel de economia, Schultz, em 1979, juntamente com W. Arthur Lewis, por sua contribuição para a teoria do capital humano, e Becker, em 1992.

mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e assim sobreviver na competição. (DARDOT; LAVAL, 2016a, p. 330)

Essa descrição permeia todo o currículo do componente Projeto de Vida. Tanto a BNCC, em nível federal, quanto o DCGO-EM, em nível estadual, apresentam, em seus objetivos de aprendizagem, a formação, a preparação, o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho, no contexto de uma economia capitalista neoliberal.

A BNCC não faz alusão direta à expressão “mercado de trabalho capitalista neoliberal”. Por sua vez, o DCGO-EM, em alguns momentos, menciona que o “Ensino Médio acaba tornando-se um desafio sobretudo na sociedade contemporânea neoliberal”. Além disso, trata da urgência que há no debate entre professores e alunos sobre questões de formação/trabalho, no contexto dos “[...] ajustes e reformas econômicas de uma sociedade capitalista neoliberal, globalizada e de reestruturação produtiva” (GOIÁS, 2021a, p. 43 e 49).

Compreendemos que a escola cumpre papel importante na preparação para o mundo do trabalho. Entretanto, não se reduz a desenvolver e mobilizar competências e habilidades cognitivas e emocionais para atender às necessidades do mercado e à competição. Para Charlot (1986, p. 25):

A educação é política, mas ela não é a política, nem da política. É antes de tudo um empreendimento de formação das crianças. Essa formação desempenha dois papéis: por um lado cultiva o indivíduo e, por outro, assegura sua integração social. (CHARLOT, 1986, p. 25)

A escola, por meio dos professores, deve conduzir os estudantes a uma leitura crítica do contexto em que se encontram, para que suas escolhas sejam pensadas em termos coletivos, e não apenas em propósitos individuais e meritocráticos.

#### **2.6.4 Organizando o futuro**

Nesse tópico, propõe-se que o aluno visualize seu futuro, seu Projeto de Vida, identificando facilidades e desafios acadêmicos. Em uma roda de conversa, o professor deve fazer uma leitura compartilhada do texto sugerido pelos

organizadores do material: “Dez passos simples para descobrir sua vocação profissional”<sup>28</sup>. As reflexões têm início com a pergunta que deve ser feita pelo professor: “o que você quer ser quando crescer?”. Em síntese, os dez passos elencados pelo material são:

[...] busque autoconhecimento; mantenha-se bem informado sobre carreiras; converse com profissionais mais experientes; tenha calma para descobrir sua vocação profissional, saiba unir interesses pessoais e profissionais; busque ajuda para escolher uma profissão; considere a oportunidade de tornar o hobby uma profissão; tenha atitude para mudar de ideia, esteja sempre estudando; permita-se mudar. (GOIÁS, 2021a, p. 84)

Essa pergunta está muito presente nas reuniões familiares, onde os adultos indagam os membros mais jovens sobre suas pretensões quanto ao futuro profissional. Nesse caso, contudo, estamos desenvolvendo um currículo que é construído com intencionalidades específicas. Nossa primeira observação com relação ao quadro está no título. Primeiro, uma vocação não é reconhecida em apenas dez passos; muito menos em passos simples. A professora Roberta Bento, mencionada anteriormente, tinha vocação para aprender inglês. Porém, não foi algo simples para seus pais encontrarem uma instituição que aceitasse o pagamento das mensalidades em forma de serviços prestados. Assim, mantê-la estudando deve ter acarretado complicações financeiras à família.

A questão financeira foi ocultada nesse tópico. Lança-se a ideia do que se quer ser quando crescer, e o jovem é instigado a realizar seus sonhos. Entretanto, eles não são levados a refletir sobre como se manterão no período de formação acadêmica. Mesmo que seja em uma instituição pública, há gastos com materiais, acomodações e alimentação.

O tópico “esteja sempre estudando” vale-se de um argumento que ilustra bem o movimento e o empenho das recentes políticas educacionais. Conforme o material,

O mercado de trabalho passa por constantes transformações, principalmente nos últimos anos, por causa do avanço tecnológico e da nova mentalidade das empresas, que agora priorizam a inovação e o consumo consciente, reduzindo despesas desnecessárias. (GOIÁS, 2021a, p. 84)

---

<sup>28</sup> Disponível em: <https://faro.edu.br/blog/8-passos-simples-para-descobrir-sua-vocacao-profissional/>.

A proposta de continuar estudando não é para que o indivíduo construa outras narrativas por meio do conhecimento. O pequeno texto sugere que continuar estudando é um dos passos para organizar o futuro. Por “organizar o futuro”, entendemos que seja acompanhar as transformações constantes do mercado de trabalho. Em outros termos, o indivíduo deve estudar e investir em si mesmo, de modo a aprimorar-se.

Para Duarte (2018), a escola deve estar atenta às necessidades da vida cotidiana, mas sem se deixar dominar por estruturas da sociedade capitalista. Segundo esse autor, “os currículos escolares têm sido muito influenciados, nas últimas décadas, por essa visão que não consegue colocar em perspectiva a cotidianidade alienada” (DUARTE, 2018, p. 140).

Esse material foi organizado para ser trabalhado em escolas da rede pública de ensino. Destarte, parcela do público é oriunda de famílias de baixa renda. Assim, ao professor cabe o chamamento crítico dos alunos sobre proposituras desse nível. O contexto social e econômico desses sujeitos não os permite encher-se de sonhos e projetos impraticáveis, devido a determinadas condições, que fogem ao controle. Responsabilizá-los pelo “fracasso”, de modo que acreditem que não conseguiram por falta de esforço suficiente, é uma das consequências caso o almejado projeto de vida não se concretize.

### **2.6.5 A escola, para o futuro**

Dentre os muitos objetivos concernentes a esse tema, sublinhamos dois: o professor deve levar o aluno a compreender o conceito de capital social; o estudante deve “perceber a escola como local de relações que podem contribuir para realizar objetivos e o papel da educação para obtenção de renda mais elevada” (GOIÁS, 2021a, p. 64). O papel da educação é o possibilitar a elevação da renda? Conquistar um diploma garante empregos de sucesso?

Para desenvolver esse tópico, os organizadores do material utilizam o texto “O que é a escola?”, de Paulo Freire. Inicialmente, o professor deve fazer a leitura do texto. Em seguida, solicita aos estudantes que reflitam sobre o que é a escola e o papel dessa instituição na conquista de objetivos e sonhos.

A escola do texto é uma escola acolhedora, um lugar de gente e amigos, como também um lugar de mudanças: “É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo” (GOIÁS, 2021a, p. 68). Essa é uma frase impactante. Todavia, ao ser analisada fora do âmbito daquilo que Freire defendia, provoca um conflito de ideias. O “mundo” a que o autor se refere não é o mundo capitalista, e o papel da escola, na visão freiriana, não é o de promover a “obtenção de renda mais elevada”.

Para Freire, aprender é um ato revolucionário, autônomo e emancipador. Somente por meio da leitura crítica, o indivíduo poderá compreender as realidades social e política. Isso ocorre de forma coletiva, estando o sujeito consciente da sua condição histórica. Somente assim poderá assumir o controle de sua trajetória e conhecer sua capacidade de transformar o mundo. Portanto, lançar mão das ideias de Freire para ratificar ideias de competição e ganho financeiro não é coerente. Diante disso, encontra-se nas mãos dos docentes expor aos alunos as contradições da realidade social, cultura e econômica.

Mais adiante, conforme o material, o professor deve apresentar aos alunos quatro conceitos de capital social. Com base nessas conceituações, os estudantes devem tecer comentários e elaborar conclusões. No material, o conceito de capital social é baseado nos seguintes autores: Bourdieu, Coleman, Schiff e Burt. Além disso, há uma definição em torno da ideia que acreditamos ser dos organizadores, posto que não há fonte. Salientamos, ainda, que essas definições foram extraídas de um artigo de Portes (2000), publicado em uma plataforma eletrônica. Ao visitarmos essa plataforma, observamos que o sítio eletrônico não possui caráter científico. Vejamos a descrição de capital social com base em cada um dos autores referenciados:

- Se refere às instituições, relacionamentos e normas que possibilitam a qualidade e a quantidade de interações em uma sociedade. Agregado de recursos atuais ou potenciais, vinculados à posse de uma rede duradoura de relações de familiaridade ou reconhecimento (Bourdieu).
- Variedade de entidades com dois elementos em comum: todas elas consistem num certo aspecto das estruturas sociais e facilitam determinadas ações dos atores — pessoas ou atores coletivos — no interior da estrutura (Coleman).
- O conjunto de elementos da estrutura social que afetam as relações entre pessoas e que são inputs ou argumentos da função de produção e/ou da função de utilidade (Schiff).
- Amigos, colegas e contatos mais gerais através dos quais acedemos a oportunidades de utilização do próprio capital financeiro ou humano (Burt).
- Em economia social, capital social refere-se às normas que promovem confiança e reciprocidade na economia. É constituída por redes,

organizações civis e pela confiança compartilhada entre as pessoas, fruto de sua própria interação social. No estudo do Capital Social, é importante compreender a natureza e funcionamento de uma comunidade de prática. (GOIÁS, 2021a, p. 66)

Não houve um aprofundamento em nenhuma das definições e/ou em seus autores. Notamos que os objetivos estão centrados nos relacionamentos sociais, no reconhecimento do ser humano como ser social e no aprender a conviver. Se escolhêssemos apenas Bourdieu para tratarmos de capital social, quantas aulas seriam necessárias? Assim como as ideias de Freire foram apresentadas fora de contexto, as de Bourdieu seguiram o mesmo destino.

Iniciamos nossa reflexão pela seguinte ideia: empresas que investem em educação. Freitas (2014, p. 1093) examina as implicações dos reformadores empresariais na escola, cujas propostas são conteudistas, suprimindo aspectos essenciais do desenvolvimento e da formação humana, reforçando que “a escola sempre foi um terreno de disputas ideológicas”<sup>29</sup>.

A ideia de que empresas investindo em educação pública é algo vantajoso, é fortemente contestada. Nesse cenário, o foco das escolas públicas inside em alcançar as metas propostas pelas avaliações externas. Isso faz com que os professores sejam pressionados a treinar exaustivamente os estudantes para atingirem os melhores índices, tal como ocorre com os colaboradores de determinado setor de uma empresa. Os professores e as escolas que conseguem esse feito são beneficiados com premiações e bônus. Por isso, concorrem e competem com os pares, haja vista que o reconhecimento dos que se sobressaem traduz-se em recompensa financeira.

Libâneo (2012) explica que, desde a década de 1990, por meio do Plano Decenal de Educação para Todos, as políticas públicas da educação são desenhadas pelo Banco Mundial, patrocinador das conferências sobre educação. O professor aborda o papel do “novo professor”, que recebe um “kit de sobrevivência

---

<sup>29</sup> A título de exemplo, citamos a matéria publicada em 2019 intitulada “Educação se torna Capital Social das Empresas”. Enuncia como empresas têm investido na formação dos jovens e como estes têm progredido na área profissional e pessoal. São três jovens, de 15, 18 e 27 anos, oriundos de escolas públicas, que buscam conquistar espaço no mercado de trabalho ou que já o conquistaram, como Ewerton Oliveira, 27 anos, Analista de Marketing, profissão escolhida a partir de estágio em um *shopping*. Segundo ele, buscou reforço escolar para se preparar para o vestibular, além de ter trabalhado questões comportamentais. Ewerton disse que percebeu que “não é por conta das condições do lugar de onde a gente vem que não podemos evoluir” (GOIÁS, 2021a, p. 69).

Ma. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/canal/economia/noticia/2019/09/15/educacao-se-torna-capital-social-das-empresas-388168.php>.



docente (treinamento em métodos e técnicas, uso de livro didático, formação de EAD). A posição do Banco Mundial é pela formação aligeirada de um professor tarefeiro [...]” (LIBÂNEO, 2012, p. 20).

O material do professor de Projeto de Vida é um exemplo de como o educador tornou-se um reproduzidor de atividades. As perguntas a serem feitas aos estudantes chegam prontas à escola. São perguntas como: “O que você quer ser quando crescer?”, “Quais habilidades preciso desenvolver para alcançar as minhas metas /alvos do meu Projeto de Vida?”, sem a exigência de reflexões e aprofundamentos teóricos para serem respondidas. Entendemos que o próprio docente que ministra esse componente curricular, de posse do conteúdo, analisando as possibilidades e relacionando-as com o contexto dos estudantes, conseguiria formular questões mais bem elaboradas. Como pontuam Uchoa e Sena (2019), o nível de detalhamento das atividades evidencia o descrédito da formação docente.

Sobre a fala do jovem Ewerton, de que, independentemente da sua história inicial, prosperar é para todos, notamos que, em todo conteúdo de Projeto de Vida, essa é uma ideia recorrente, mas não singular. Sandel (2021) apresenta uma linha do tempo de como essas ideias se naturalizaram em nosso meio, a ponto de pensarmos que é justo alguns “venceram”, a despeito do contexto em que se encontram, pois eles se esforçaram mais.

De acordo com o referido autor, alguns presidentes norte-americanos, como Ronald Reagan (1981-1989), Bill Clinton (1993-2001), George W. Bush (2001-2009) e Barack Obama (2009-2017), foram propagadores do ideal de vencer pelo próprio esforço. Segundo Sandel (2021), nas décadas de 1980 e 1990, a ideia de oferecer oportunidades

[...] significava adquirir formação educacional e habilidades para efetivamente competir no mercado de trabalho. Se as oportunidades fossem iguais, as pessoas ascenderam a partir de seus esforços e talentos e o sucesso delas seria a medida do seu mérito. (SANDEL, 2021, p. 96)

E as outras pessoas que não conseguem alcançar o sucesso e concretizar seus sonhos? Como refletirmos sobre as realidades que separam os “vencedores” dos “perdedores”, dos que alcançam seus objetivos daqueles que ficam à margem? Acerca desses questionamentos, importa deixarmos clara uma ausência observada até mesmo no método de pesquisa de Damon (2009, p. 71), que “não oferece acesso à mente e aos sentimentos daqueles jovens que encontram-se seriamente

perturbados e representam uma ameaça a si próprios e aos outros”. Essa ausência suscita outros questionamentos: Por que esses jovens chegaram a esse ponto? Essas desmotivação e descrença não estariam relacionadas com questões sociais, culturais e econômicas, impossibilitando o desenvolvimento em outras circunstâncias? As competências socioemocionais e as habilidades desenvolvidas na proposta da BNCC, somadas ao esforço dos pais e dos filhos/estudantes, podem assegurar excelentes empregos no futuro? Esse desenvolvimento deve servir apenas ao mundo do trabalho? Há possibilidade de justiça na meritocracia?

A partir desses questionamentos, apresentaremos, no próximo capítulo, reflexões sobre as finalidades educativas na perspectiva neoliberal, os efeitos da competitividade e das ideias subjacentes ao mérito por esforço e ao autoinvestimento, bem como sobre o que propõe o desenvolvimento humano, segundo um projeto de formação humana.

### **CAPÍTULO 3 – PROJETO DE VIDA E SUA FINALIDADE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Investigar a gênese do componente curricular Projeto de Vida foi o primeiro passo em nossa pesquisa, a fim de demonstrarmos a relação com a proposta de projeto vital nobre, elaborada por Damon (2009). Este autor sustenta a ideia de que um projeto vital deve ter um sentido maior que questões pessoais. Isso porque, diz respeito a ações desenvolvidas que podem fazer a diferença no mundo. Todavia, encontramos em seu raciocínio alinhamento teórico como o neoliberalismo. Por conseguinte, esse sentido maior também pode ser lido como formação de subjetividades para um controle de futuro centrado em interesses que não são imediatamente do público-alvo, ou seja, dos jovens. Em seguida, buscamos entender como estão organizados o currículo prescrito a partir da BNCC e do DCGO-EM, e o currículo planejado, por meio do material de Projeto de Vida, organizado pela SEDUC-GO. Nesse percurso, observamos algumas peculiaridades que aproximam o currículo de Projeto de Vida às teorias neoliberais difundidas na educação por meio das políticas educacionais.

Desenvolvimento humano é abordado em ambos os documentos. Porém, em qual(is) perspectiva(s) de desenvolvimento humano a BNCC e o DCGO-EM se fundamentam? O currículo planejado de Projeto de Vida promove que tipo de desenvolvimento humano e com qual finalidade? Existem alternativas que podem favorecer um projeto novo de sociedade, de ser humano, diante de um quadro social e econômico de práticas excludentes?

Para debatermos desenvolvimento humano, na visão capitalista neoliberal, convocamos Dardot e Laval (2016a, 2016b) e Ball (2010) para fundamentarem as reflexões apresentadas. Para a abordagem histórico-cultural de desenvolvimento humano, recorreremos a pesquisas realizadas por Freitas e Libâneo (2018) e Libâneo (2018, 2019).

### 3.1 DESENVOLVIMENTO HUMANO GLOBAL E O PROJETO DE FORMAÇÃO DAS NOVAS GERAÇÕES

Para reflexões posteriores, devemos mencionar alguns pontos sobre as finalidades educativas em consonância com a lógica neoliberal. Legendre (1993 *apud* LENOIR, 2013, p. 3) apresenta uma compreensão sobre “finalidade” nos seguintes termos:

Por finalidade entendemos uma declaração de princípio que indica a orientação geral da filosofia, das concepções e dos valores de um conjunto de pessoas, recursos e atividades. Diferentemente de uma meta que é um lugar, um estado, um efeito, etc. a ser alcançada no final de um processo intencional, as finalidades, agora se utilizando das palavras de BRU e NOT ‘são mais abstratas e gerais’ e elas ‘indicam uma direção mais que um resultado’.

Estabelecer metas para alcançar resultados satisfatórios faz parte do discurso nas instituições escolares. Entretanto, o objetivo não está direcionado para a elevação da aprendizagem dos estudantes, e sim para a melhoria dos resultados nas avaliações externas e no rendimento escolar. Nesse contexto, outro ponto a ser destacado diz respeito ao emprego de termos vinculados à economia, constantemente presentes nos discursos neoliberais e enxertados no vocabulário da escola. Observamos, por exemplo, a substituição do vocábulo finalidade, com vistas a um direcionamento para o tipo de sociedade que pretendemos construir. Desse modo, podemos afirmar que a proposta curricular das escolas da Educação Básica volta-se mais para uma linha de produção do capital humano, baseada na subjetividade financeira e contábil, elementos constitutivos do desenvolvimento humano, conforme a concepção neoliberal.

Charlot (1986, p. 11) assevera que “a educação é política”. Saliencia, ainda, que estava em desacordo com a proposta de laicidade da escola. Isso porque, essa laicidade não significava neutralidade, pois estava em concordância com a política republicana burguesa da França. A educação brasileira caminha na mesma direção, de modo que se encontra em conformidade com as políticas neoliberais adaptadas à educação.

O autor supracitado descreve que a educação e a escola são políticas por transmitirem modelos sociais, formas de personalidades, e por disseminarem ideias políticas. Sobre isso, ele escreve que “a educação transmite, portanto, às crianças

modelos sociais de comportamento”; e continua: “A educação é política na medida que constrói a personalidade a partir de bases psicológicas que têm uma significação política” (CHARLOT, 1986, p. 14 e 17).

Sob esse prisma, entendemos que a educação política é significativa para o diálogo sobre as finalidades educativas, à medida que nos possibilita enxergar que os aspectos direcionados à educação contêm intencionalidades e objetivos concebidos pelas classes dominantes.

Ball (2010), ao tratar da performatividade dos conceitos que caracterizam o sujeito neoliberal, pontua que, muitas vezes, ela é desenvolvida nas escolas, por meio do processo ensino-aprendizagem. E mais, a performatividade é uma expectativa de desempenho humano submetida às necessidades do capitalismo contemporâneo, que está em constante transformação e adaptação, a fim de garantir sua permanência. Segundo esse autor, novas demandas e necessidades vão surgindo, o que faz com que a organização econômica e financeira seja delineada pelo neoliberalismo, e este postula tipos de performatividade e desempenho humano.

Para Ball (2010), as fabricações dessa performatividade ocorre em uma espécie de economia educacional, que produz o capital humano; por sua vez, a economia financeira produz o capital financeiro, também dentro dessa performatividade. Isso requer desempenho de sujeitos e organizações, baseado em resultados de produtividade, de qualidade expressa em quantidade e uso das tecnologias, de modo a estabelecê-la, mediá-la e promovê-la. Esse sistema implica cultura de regulação de produtividade e julgamento do indivíduo performático.

Sandel (2021) compara a escola a uma escada, isto é, um meio para acessar lugares mais altos. Além disso, faz uma analogia entre a escada e a meritocracia. Para ele, à meritocracia interessa nivelar as oportunidades, para que todos possam subir à escada que leva ao “sucesso”. Nesse sentido, “não há nada a dizer sobre qual deveria ser a distância entre os degraus da escada. Esse ideal não é remédio para desigualdade; ele é justificativa para desigualdade” (SANDEL, 2021, p. 181). Isso significa inculcar na mente dos estudantes a falsa ideia de que a escola pode conduzi-los a lugares mais altos. Por outro lado, é necessário destacar o fato de que os degraus da escada percorrida pelos alunos de escolas públicas possuem distâncias consideráveis uns dos outros em relação aos degraus da escada percorrida por aqueles alunos oriundos das classes mais abastadas. Assim, mesmo

que aquele primeiro grupo de alunos se esforce muito, a própria configuração dessa escada dificulta o acesso ao próximo degrau.

Diante disso, quando o Projeto de Vida não se concretiza como o esperado, o próprio indivíduo tenta se justificar, o que ocorre de duas formas: uma espécie de autojulgamento, atribuindo a culpa a si mesmo por não ter se esforçado suficientemente; e atribuição do mérito ao outro, que estava mais focado, resiliente, organizado, com pais mais dedicados, justificando, assim, o merecimento por estar em um nível mais elevado.

É importante esclarecermos que a ideia de autorresponsabilidade traz consigo o conceito de autojulgamento, uma atitude constante do indivíduo performático, que a todo tempo exige de si mesmo melhor desempenho, melhor qualidade no trabalho realizado e a necessidade de se ter um ou mais diplomas, pois essa é uma forma de ascensão social. Nas palavras de Bourdieu (2007), toda essa dinâmica levou a uma “inflação de diplomas”, que passaram a ser vistos como produto de conversão de capital econômico em capital cultural.<sup>30</sup> A educação superior e a posse de um diploma acadêmico controlam o desenvolvimento do indivíduo, determinam seu espaço no mercado de trabalho, o qual requer pessoas cada vez mais qualificadas.

Oliveira e Almeida (2009) também discutem a ideia recorrente da supervalorização e da autorresponsabilidade na formação do trabalhador. De acordo com essas autoras,

A qualificação, atualização constante, a preparação para o mercado de trabalho são estratégias de marketing para a venda de mão de obra ao capital na promessa de uma oportunidade de trabalho, como se apenas esta formação fosse responsável pelo caos econômico. (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2009, p. 160)

Essa dinâmica leva à crença de que, quanto mais investimentos em cursos e especializações, maiores são as oportunidades e as chances de superar os concorrentes. Isso demonstra um novo tipo de subjetividade, a subjetividade financeira e contábil do desenvolvimento humano, tendo como fundamento a perspectiva neoliberal.

---

<sup>30</sup> [...] ele estabelece o valor, no plano do capital cultural, do detentor de determinado diploma em relação aos outros detentores de diplomas, inseparavelmente, o valor em dinheiro pelo qual pode ser trocado no mercado de trabalho. (BOURDIEU, 2007, p. 79)

Segundo Dardot e Laval (2016a), a subjetividade financeira e contábil tem sua gênese nas instituições primárias: família, igreja, escola e comunidade. Desde a concepção, os pais procuram traçar um projeto de vida para os filhos dentro dessa perspectiva. Expandir essa ideia de desenvolvimento humano financeiro e contábil consiste, segundo esses autores, em uma estratégia do sistema para a ampliação dos mercados. Por isso, são propostas, em nível educacional, práticas de adequação dos sujeitos a normas e regras do mercado, criando no indivíduo essa subjetividade, que se expande para além do mundo do trabalho, de modo a manter a relação capitalista de consumo e produção. Consideração tais reflexões, essa relação move todos os setores da sociedade, estabelecendo uma lógica de superação de si e das metas. Diante disso, é necessário compreendermos que a subjetividade financeira e contábil tem significados distintos entre as classes sociais.

No meio educacional, a performatividade e a subjetividade financeira e contábil materializam-se no currículo, nas finalidades educativas, nos processos de ensino e aprendizagem, e trazem o tipo de conhecimento que impulsiona o desenvolvimento humano. Quando o estudante não se adapta a esse padrão, a crença é de que há algo errado com ele. Além disso, a formação humana não é considerada importante; pelo contrário, tornam-se inútil, tanto para a escola quanto para a família.

Na realidade neoliberal, a escola expulsa os conhecimentos e as práticas socioculturais, consentindo para o desenvolvimento de subjetividades conformadas e adaptadas (DARDOT; LAVAL, 2016a). Nesse contexto, a existência humana torna-se uma existência econômica, passando a ser objetivo central da vida.

Ressaltamos que o desenvolvimento pessoal não se limita à realização das tarefas, pois precisa atingir o nível da subjetividade financeira. Dardot e Laval (2016a, p. 13) pontua:

Todas essas técnicas de poder não produzem nada de material por si mesmas. Elas fazem algo melhor: produzem uma nova subjetividade, uma subjetividade contábil, dedicada à própria exaustão. Toda a arte de persuasão da administração consiste em fazer com que as pessoas acreditem que esse novo regime competitivo é desejado pelos assalariados, que lhes é favorável, pois melhor reflete uma 'sociedade de indivíduos'.

Nesse cenário, a competitividade é vista como virtude daqueles que têm objetivos a serem alcançados. Em gerações anteriores, um indivíduo competitivo era

visto com ganancioso, um adversário, oponente. Na contemporaneidade, esse termo adquiriu *status* de modo que há possibilidade de as pessoas competirem consigo mesmas, à medida que buscam por cursos de qualificação e especialização, estando sempre à frente de seus supostos concorrentes.

Sandel (2021), na introdução de sua obra, relata um escândalo ocorrido em 2019, nos Estados Unidos, em que 33 pais e mães abastados financeiramente fraudaram, por meio de esquema de manipulação do sistema, os exames nacionais para o ingresso dos filhos em universidades renomadas. Segundo ele, isso acontece porque “um diploma de universidades de renome passou a ser visto como principal veículo de mobilidade ascendente [...]” (SANDEL, 2021, p. 22-23). Esse é um dos reflexos desse novo sentido de competitividade. Aqueles que deveriam ser os representantes da primeira instituição social, a família, começam a praticar crimes em nome de uma subjetividade financeira e contábil.

Observamos que a escola é compelida a ocupar-se apenas da dimensão do trabalho como sustento. A dimensão do trabalho que caracteriza o ser humano ficou esquecida. Essas dimensões não são excludentes. O importante é compreendermos como elas se relacionam, haja vista que uma educação com foco na atividade econômica concebe a subjetividade financeira e a alta performatividade. Todavia, em uma sociedade em que a crise – ou a sombra dela – se faz presente a todo instante, não é possível haver trabalho para todos. Como afirma Gentili (2005 *apud* OLIVEIRA; ALMEIDA, 2009, p. 161):

Um incremento no capital humano individual aumenta as condições de empregabilidade do indivíduo, o que não significa, necessariamente, que, por aumentar suas condições de empregabilidade, todo indivíduo terá seu lugar garantido no mercado. Simplesmente, porque no mercado não há lugar para todos. ‘Empregabilidade’ não significa, então, para o discurso dominante, garantia de integração, senão melhores condições de competição para sobreviver na luta pelos poucos empregos disponíveis: alguns sobreviverão, outros não.

Portanto, não há garantias nas propostas feitas pela escola sobre a formação do indivíduo para o mundo do trabalho. Assim, um paradoxo é estabelecido: uma escola que forma para o trabalho em um mundo onde não há postos de trabalho para todos.

No material de Projeto de Vida organizado pela SEDUC-GO, observamos que o radical latino *profissione-* e o radical trabalh- aparecem 71 vezes; por sua vez, o



radical da palavra “coletivo” é mencionado 18 vezes, fazendo referência, em sua maior parte, a um tipo de estratégia pedagógica de leitura do material. Não há um convite à reflexão para a construção de um projeto de vida que considera a coletividade.

Um exemplo de como esses radicais são desenvolvidos, bem como a intencionalidade desse uso, pode ser encontrado na aula que envolve o tema “Compartilhando”. O material incita os alunos a compartilharem suas pretensões profissionais, de modo a obterem um conhecimento mais aprofundado e crítico sobre a carreira escolhida e a traçarem uma rota para alcançar essa meta. Destarte, o docente é orientado a discutir sobre medos e dificuldades, ao planejar um projeto de vida, por meio de perguntas como: “O que te faz feliz?”; “Como você se vê como estudante e diante da sua família?”; “Que tipo de interação você tem com sua escola?” (GOIÁS, 2021a, p. 83). Essas perguntas conduzem a reflexões no âmbito individual. Nessa atividade, as palavras coletivo e compartilhar são apresentadas como estratégia de aula, para que os alunos compartilhem ideias, sonhos e metas. Ressaltamos que uma metodologia de trabalho auxilia no entendimento do que é ensinado, mas ela, por si só, não desenvolve uma forma de pensar, como afirmam Libâneo e Freitas (2018, p. 27-28, grifos dos autores):

Entender a escola como o lugar em que se promove a educação para o desenvolvimento significa educar para a formação dos processos psíquicos superiores por meio de mediações culturais. Em outras palavras, **o desenvolvimento mental, afetivo e moral dos alunos** depende da **apropriação da experiência histórico-cultural e da interação com essa experiência** em situações adequadas de aprendizagem. Esse processo de apropriação, que envolve uma atividade de transformação dos objetos de estudo, se converte em formas de subjetividade individual. Ou seja, ele implica uma reelaboração subjetiva pelo aluno dos produtos e dos modos de atuar da ciência, da arte e da cultura em geral. Não se trata, portanto, de transferência direta de conhecimentos e modos de agir de fora para dentro; a apropriação implica o papel ativo do sujeito na interiorização de ferramentas mentais para lidar com a realidade, com os outros, consigo mesmos. É assim que o processo de apropriação promove mudanças qualitativas no modo de ser e de agir dos alunos, ou seja, instiga o desenvolvimento mental e promove a formação da personalidade. Aquilo que é internalizado se converte em meio da própria atividade do sujeito, em formas de orientação da própria personalidade.

As temáticas e as aulas de Projeto de Vida abordam algum desenvolvimento mental, afetivo e moral dos estudantes. Entretanto, encontram-se distante da perspectiva apresentada pelos autores citados. São aulas que omitem o processo histórico, social, cultural, familiar econômico e geográfico dos estudantes, focando

em elevar a autoestima, resgatando e incentivando sonhos, ensinando a ter autocontrole das emoções e potencializando as escolhas do futuro. Ao mesmo tempo, negligenciam a história e pretendem ser a solução e o marco zero de um futuro promissor. A negligência do passado é condição para um processo de alta performance requerida pelo *coaching*. Excluir a interferência de todos esses elementos, como apregoa a fórmula de performance, é tratar o ser humano como ser fragmentado, cindido.

### 3.2 DESENVOLVIMENTO HUMANO, SEGUNDO O PROJETO DE FORMAÇÃO HUMANA HISTÓRICO CULTURAL

Uma formação humanista é diferente da formação para a performatividade. Segundo Charlot (2000, p. 52), “[...] cada indivíduo natural torna-se humano ao ‘hominizar-se’ através do seu processo de vida real no âmago das relações sociais”. O que caracteriza o ser humano como ser coletivo é a sua atividade coletiva, e esta não se resume a uma prática realizada em conjunto, pois o seu produto deve ser compartilhado por todos.

Zonta (2007) argumenta que é nas relações sociais que os indivíduos constroem suas subjetividades. Assim, é importante nos atentarmos às circunstâncias em que os jovens constroem seus projetos de vida.

Atualmente, os valores sociais, cujos significados são subjetivados na constituição de sentidos para o sujeito, têm se traduzido em competitividade, reconhecimento pelo que se possui em detrimento do que se é, responsabilidade unicamente individual pelo alcance de sucesso em detrimento da discussão das determinações sociais, desresponsabilização de cada um pelo conjunto social, destituição do outro como sujeito de respeito, não reconhecimento da alteridade que nos constitui. (ZONTA, 2007, p. 262)

O componente Projeto de Vida, como estruturado, faz com os estudantes acreditem em coisas como: é preciso ter sucesso no trabalho; a falta de qualificação faz o indivíduo perder as boas oportunidades de emprego; as pessoas que alcançaram seus objetivos não desistiram deles; a falta de autoconhecimento consiste em obstáculo para o desenvolvimento pessoal; o insucesso é reflexo das escolhas e tomadas de decisões equivocadas.

Contini (1998) atribui um importante papel à consciência no que diz respeito à constituição de um projeto de vida. Segundo essa autora,

[...] o processo educacional propicia um processo de reflexão, que aponta para as determinações afetivas, sociais, econômicas, etc., que estão influenciando diretamente na construção da existência do homem. Esse processo se traduz na tomada de consciência do sujeito e, conseqüentemente, na construção de projetos de vida, calcados na realidade. (CONTINI, 1998, p. 293-294)

Acerca dessa consciência, podemos indagar: Quais reflexões os estudantes têm suscitado nas aulas de Projeto de Vida? Diante do que apresentamos sobre as estruturas das aulas desse componente curricular, que tipo de consciência os jovens têm construído?

Salientamos que a organização do currículo planejado de Projeto de Vida aborda temas como flexibilidade, empreendedorismo, desenvolvimento de novas habilidades, criatividade, autonomia, autocuidado, autoconhecimento, responsabilidade social, a fim de atender ao que a BNCC aponta como novo cenário mundial:

[...] reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14)

Desde 2020, ano em que o Projeto de Vida passou a ser um componente integrante das matrizes curriculares da Educação Básica, esse raciocínio tem sido difundido de uma forma mais direcionada, por meio de aulas estruturadas, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas.

Libâneo e Freitas (2018) e Libâneo (2019) apresentam um conceito de desenvolvimento humano que difere do proposto pelos documentos legais, como a BNCC e o DCGO-EM, os quais são fundamentados nas determinações políticas do Banco Mundial, da UNESCO e de outros organismos internacionais. Para Libâneo (2019), à primeira vista, os documentos apresentam finalidades educativas com

intenções humanistas. No entanto, o autor nos alerta sobre os reais propósitos desses documentos, que são endossados por esses organismos:

[...] num exame mais apurado do seu conteúdo expresso nos documentos logo se verá que 'necessidades básicas' e 'desenvolvimento humano' fazem parte de uma política compensatória para o alívio da pobreza visando inserir os pobres inadaptados ao processo de modernização. Ou seja, a reordenação da política econômica no contexto da globalização do mercado implica suprir as necessidades básicas dos setores mais pobres de um país. O apelo ao desenvolvimento humano se insere na ideia de fortalecer as capacidades produtivas do indivíduo para melhor contribuir para o desenvolvimento econômico e social. (LIBÂNEO, 2019, p. 42-43)

Devemos compreender que o material de Projeto de Vida traz como papel da educação possibilitar a conquista de objetivos e uma renda maior por parte dos jovens, além de desenvolver um indivíduo performático e motivado, com mais oportunidades de ascender social e economicamente. Ratificamos que essa visão de escola tem como foco o desenvolvimento individual e a formação de trabalhadores.

A escola, na visão neoliberal, deve transmitir essas ideias, cujos valores estão voltados para as necessidades da sociedade capitalista. Nesse contexto, os docentes configuram-se como reprodutores de apostilas, transmissores de informações, e não formadores de seres humanos. Eles treinam os estudantes para alcançarem os melhores resultados nas avaliações externas. Estas consistem em aferidoras da qualidade do ensino, controlando e responsabilizando os docentes e a escola, quando as instituições não atingem as metas projetadas. Acerca dessa realidade educacional, Damon (2009) declara:

[...] enfocar a educação na preparação para os testes restringe a escolha dos professores sobre como e o que os estudantes deveriam aprender e desperdiça o tempo em que se se poderiam discutir questões mais amplas sobre o que uma pessoa pode e deve fazer com o conhecimento acadêmico no mundo fora da escola - a importantíssima questão do objetivo de aprender. (DAMON, 2009, p. 183-184)

Entretanto, conforme demonstramos anteriormente, o autor também se vale de métodos empresariais para resoluções de problemas sociais, o que também pode ser visto como apelo humano para desenvolvimento de capacidades produtivas que atendem a finalidades econômicas.

É notório que esses testes não cumprem o papel de uniformização da qualidade do ensino, não viabilizam práticas pedagógicas mais eficientes e não possibilitam reflexões que resultem em uma formação verdadeiramente humanística. Como demonstram Libâneo e Freitas (2018), o desenvolvimento humano é engendrado a partir da apreensão de conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, estéticos, que viabilizam a formação das subjetividades humanas, inseridas em um contexto coletivo de justiça e igualdade, abrangendo as diferenças e as pluralidades. Em outros termos, uma formação humana não comporta os moldes capitalistas e neoliberais.

Ainda segundo os autores supracitados, Vygotsky (1896-1934) compreendia que a instrução, como unidade entre o ensino e a aprendizagem que promove o desenvolvimento humano, “é o principal meio de promoção do desenvolvimento humano, por meio da formação integral das capacidades dos alunos” (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 30).

Para os referidos autores, o termo “instrução” advém da palavra russa *obutchiéne*, que denota a perspectiva ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

[...] *obutchénie* é um tipo especial de atividade docente que contempla, ao mesmo tempo, o trabalho ativo, colaborativo, intencional, comunicativo, motivado e emocional, tanto do professor quanto dos alunos, portanto, do ensino e da aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento pleno das qualidades humanas dos sujeitos. (LONGAREZI; PUENTES, 2017 *apud* LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 30)

Desse trecho, podemos inferir que o desenvolvimento humano apregoado pelos documentos legais não condiz com o pleno desenvolvimento das qualidades humanas dos sujeitos. Assim se manifesta o DCGO-EM sobre desenvolvimento humano<sup>31</sup>:

[...] as concepções que direcionam o DC-GOEM apoiam-se na concepção de educação integral e na construção do Projeto de Vida (PV) do/a estudante, objetivando promover uma formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, além de promover um diálogo com a diversidade de expectativas dos/as jovens, majoritariamente, quanto à sua formação, demandas sociais e objetos e objetivos de aprendizagem contextualizados, desenvolvendo autonomia intelectual e pensamento crítico. (GOIÁS, 2021a, p. 58)

---

<sup>31</sup> Para a BNCC, desenvolvimento integral está relacionado ao desenvolvimento humano global. Ela afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global (BRASIL, 2017, p. 12).

A inserção do componente curricular Projeto de Vida na Reforma do Ensino Médio ganhou destaque nas mídias<sup>32</sup>. Várias propagandas do governo enfatizaram que a melhoria da educação era questão de urgência, principalmente com relação ao desempenho em Língua Portuguesa e Matemática. Os alunos passaram a ter liberdade para escolher as áreas do conhecimento a serem estudadas, de acordo com suas aptidões e seu projeto de vida; e ainda, de escolher um curso técnico, que permitisse finalizar o Ensino Médio e ingressar no mercado de trabalho. Uma dessas propagandas encerrava-se com a seguinte frase: “A liberdade que você queria para decidir o seu futuro”.

Laval (2020, p. 42), ao analisar as teorias foucaultianas, trata da questão da liberdade. Segundo ele, o neoliberalismo trabalha com o jogo das liberdades individuais e das limitações, em que aprendemos a ser indivíduos governáveis e adaptáveis, “sendo livres para fazer escolhas, como um peixe é livre para nadar em seu aquário. Projeto de Vida é esse aquário”. Desse modo, os professores repassam aos estudantes a mensagem de que eles podem alcançar os sonhos, pois o desenvolvimento de competências e habilidades lhes possibilitará decidir sobre o próprio futuro.

Contra-pondo-se a essa ideia, Libâneo e Freitas (2018) apresentam a perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental de Davydov, cujo objetivo

[...] é favorecer a reflexão ativa dos alunos e formar sua consciência de modo a propiciar-lhes as condições de produzir avaliações críticas em relação aos outros e a si mesmos, refletir e escolher livremente suas decisões e ações, diferentes dos parâmetros formativos de adaptação social ao mundo do trabalho pelo atendimento aos critérios mercadológicos. (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 38)

Orientar os estudantes para que desenvolvam processos psicológicos superiores, de modo que os internalizem, “tal como propõe Davydov (1988), é a atividade de estudo, precisamente a atividade conduzida pelo professor visando a apropriação, pelo aluno, dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos” (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 39).

Os docentes necessitam ampliar a compreensão de sociedade, do papel da ciência e da educação, questionar conceitos e rever suas práticas pedagógicas.

---

<sup>32</sup> Novo Ensino Médio comercial MEC. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=DFfRjP\\_hyzM](https://www.youtube.com/watch?v=DFfRjP_hyzM). A BNCC diz, sem dizer o que é de fato sua concepção de desenvolvimento humano global. Fica claro neste comercial do governo as escolhas de ser dos jovens estão exclusivamente ligadas à profissão.

Devem estar cientes das necessidades de os alunos internalizarem, conhecerem e analisarem a trajetória humana, compreendendo os desafios de um mundo em constante movimento.

Young (2016) afirma que as políticas educacionais estão focadas em habilidades, e não em conhecimentos. Trata, ainda, da transição feita por ele mesmo da expressão “conhecimento dos poderosos” para “conhecimento poderoso”<sup>33</sup>. Esse autor apresenta uma carta escrita por uma diretora<sup>34</sup> de uma escola secundária. Dentre os pontos descritos por ela na carta, sublinhamos o quarto, em que ela defende que “[...] as crianças necessitam do conhecimento poderoso para entenderem e interpretarem o mundo. Sem ele, elas permanecem dependentes daqueles que o possuem” (YOUNG, 2016, p. 36).

Com base na perspectiva ontológica de sujeito e na teoria desenvolvimental, Peres e Freitas (2014, p. 12, grifos dos autores) asseveram que:

[...] o ensino é forma privilegiada para promoção do desenvolvimento do pensamento e da personalidade dos estudantes, por meio de mudanças qualitativas em sua atividade mental, em sua forma de pensamento. A forma de possibilitar essas mudanças é o ensino voltado à aprendizagem por meio **da formação de conceitos**.

As reflexões propostas no capítulo anterior sobre as aulas de Projeto de Vida evidenciaram um currículo voltado para a formação do autoconceito positivo, e não necessariamente de conceitos científicos. Isso significa que os estudantes devem ter um autoconceito positivo para que construam projetos de vida de sucesso e sejam protagonistas de suas escolhas, em todas as dimensões da vida.

Contra-pondo-se a essa visão, Peres e Freitas (2014), a partir dos estudos de Vygotsky, esclarecem o que seria uma formação de conceitos científicos na escola:

Os conhecimentos adquiridos na escola, de forma sistematizada e intencional, por mediações planejadas, são os conceitos científicos. Assim, fica claro o quanto é importante o papel do ensino escolar para a formação dos conceitos científicos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento dos estudantes. O ensino escolar é como uma ponte entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. (PERES; FREITAS, 2014, p. 17)

---

<sup>33</sup> Não está relacionado ao “poder sobre” como no “poder político”, mas ao poder que diferentes disciplinas oferecem aos alunos.

<sup>34</sup> Young a identificou como Carolyn Roberts, ex-diretora da escola Durham Johnstone e atual diretora da escola Thomas Tallis, Greenwich.

Sob essa perspectiva, notamos as fragilidades da proposta curricular de Projeto de Vida no que tange à formação de conceitos científicos. De uma forma geral, as aulas apontam para o autoinvestimento por parte do aluno e para a crença de que esse é o fator que lhe proporcionará mobilidade social, como sugerem as aulas apresentadas no capítulo anterior.

Continuam as autoras:

Tanto os conceitos cotidianos como os conceitos científicos influenciam no desenvolvimento humano. Contudo, o papel preponderante é dos conceitos científicos, pois exigem elevado grau de sistematização e reflexão, o exame consciente e intencional dos objetos de conhecimento, o trabalho mental de análise, síntese e abstração (VYGOTSKY, 1992). O conceito, uma vez abstraído, passa a ser elemento básico do pensamento. (PERES; FREITAS, 2014, p. 17)

O trabalho mental realizado pelos alunos nas aulas de Projeto de Vida versa sobre questões emocionais, de modo que desenvolvam o autocontrole, conduzindo-os por um caminho em que tudo é possível se houver investimento. Notamos que não há espaço para reflexões histórico-culturais, o que impede os estudantes de fazerem análises e se reconhecerem como parte integrante do processo evolutivo da sociedade.

Essas aulas possuem carga horária de uma hora-aula semanal. A metodologia, preestabelecida, volta-se para reflexões positivas, de modo a elevar a autoestima e desenvolver habilidades. Esses elementos, segundo o documento, contribuem para que os estudantes consigam alcançar suas metas e seus sonhos.

Conforme Puentes e Longarezi (2013), a sobrevivência e a perpetuação do futuro da humanidade dependem do saber científico e sistematizado, produzido pelo homem. Segundo esses autores,

Dentro da tradição marxista e histórico-cultural, foi atribuída à educação a responsabilidade de oferecer as condições para que o homem efetue a apropriação da cultura criada pela humanidade ou pelas gerações precedentes, em cujo processo ele elabora também sua própria humanidade, desenvolve sua própria consciência, pois não se nasce humano, o humano se constrói. Em outras palavras, deve ser responsabilidade da educação propiciar a condição biossocial, por meio da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades que são necessários – junto com os bens materiais – para dominar a realidade e transformá-la. (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 251)



Acerca da responsabilidade da educação em produzir ideias, conceitos e valores, para que o homem domine e transforme a realidade, a proposta curricular de Projeto de Vida encontra-se distante dessa premissa.

A última sugestão do material propõe uma aula com o título “Opinião, reflexão e crítica” (GOIÁS, 2021a, p. 100). A metodologia é a mesma das demais aulas: leitura de texto e debate. Segundo os autores do documento, devemos analisar de modo crítico a relação entre sinceridade e coerência de pensamento, com fala assertiva.

O texto sugerido fala sobre o trabalho infantil, abordando traumas físicos e psicológicos provocados por essa prática. Traz, também, informação sobre o início de uma campanha contra o trabalho infantil promovida pelo governo federal (SUDRÉ, 2020). Segue o parágrafo final do texto:

O adolescente que trabalha vai ter o rendimento escolar pior, vai ter chances menores de qualificação, de escolarização, e com isso, no futuro, pode se tornar um adulto com menos qualificação e sujeito a empregos mal remunerados. A partir daí, a história se repete no âmbito de sua família. É o que chamamos de ciclo intergeracional de pobreza. (SUDRÉ, 2020, n. p.)

Remetendo-nos ao pensamento de Puentes e Longarezi (2013), podemos inferir sobre o tipo de consciência humana que a escola promoverá entre os estudantes. Isso porque as reflexões propostas pelo material são rasas, com um discurso que mais culpabiliza do que aponta soluções. O debate foca no rendimento escolar dos alunos, sendo que a falta de qualificação continua a se perpetuar, devido ao histórico dos pais, que tiveram de escolher o trabalho em vez de os estudos. Todavia, não são mencionadas as injustiças sociais e econômicas que condicionaram esses sujeitos a tal escolha. Portanto, observamos questões profundas tratadas de forma superficial e aligeirada. Essa é uma estratégia para evitar opiniões, reflexões e críticas, o que compromete a rapidez demandada pelo trabalho de alta performance.

É notório que o componente Projeto de Vida se ancora na meritocracia. Para Sandel (2021), essa fé na meritocracia é opressora e desumana, o que fere diretamente o princípio da educação. Segundo o autor, a meritocracia nos faz pensar que somos realmente os únicos responsáveis pelo nosso “sucesso” ou “fracasso”.

Apesar de soar inspirador, essa dura noção de responsabilidade individual faz com que seja difícil usar do senso de solidariedade e obrigação mútua que poderia nos suprir para enfrentarmos a crescente desigualdade do nosso tempo. (SANDEL, 2021, p. 255)

Não podemos nos olvidar de nossa natureza social e comunitária. Somos seres de relação, com habilidades diferentes, que se complementam. Exercemos trabalhos e funções diferentes. Por isso, o reconhecimento social não deve ser excludente

Sabemos que muitos atores compõem uma escola. Estudantes e professores interpretam os papéis principais dentro dessa instituição e precisam ter consciência disso. Os professores estão recebendo roteiros prontos, materiais autoinstrucionais, que modificam sua rotina em sala de aula e os impedem de refletir e demonstrar conteúdos indispensáveis ao desenvolvimento dos estudantes. O que fazer diante disso? Resistir ou render-se a imposições e determinações legais fundamentadas nas políticas neoliberais?

Resistir em defesa de uma educação para a formação humana integral é o que propomos. Assim, o docente, também em constante formação e desenvolvimento crítico, deve enfrentar essa realidade “ampliando sua reflexão pedagógica na busca de clareza sobre as finalidades educativas da educação escolar – a escolha dos currículos e metodologias de ensino na perspectiva de atuação no interior da escola [...]” (LIBÂNEO, 2018, p. 81). Para tanto, é fundamental que o professor ajude os estudantes a desenvolverem a consciência crítica, por meio de leituras que vão além do mundo da sala de aula, mas que se encontram no seu limiar, de modo a compreenderem as conexões entre políticas educacionais e exigências econômicas.

O caráter coletivo é outro elemento que os professores devem agregar à prática pedagógica, empregando-o como um ponto de fortalecimento da classe, que vem sendo enxergada pelas políticas neoliberais como meio para melhorar os níveis e as metas educacionais, respondendo pelo êxito ou pelo fracasso dos alunos. Com relação ao professor, “é muito provável que sua autoestima seja atingida quando seus alunos recebem pontuação baixa nas provas externas [...]” (LIBÂNEO, 2018, p. 72), o que gera sentimentos de frustração, culpa e incompetência.

Os professores de Projeto de Vida da rede estadual de Goiás vivenciam essa realidade. Recebem um material com o que deve ou não ser feito. São instruídos a

procederem a uma autoavaliação com relação à postura educacional e ao próprio projeto de vida. Esses profissionais recebem material com temas envolvendo emoções, sentimentos, sucesso, futuro promissor.

Shiroma e Evangelista (2015) trazem para reflexão o comportamento dos professores, o que pode ser um farol para esses profissionais navegarem sob as águas turbulentas das políticas educacionais:

Professores não estão sendo combatidos porque são anacrônicos, mas porque podem recusar a reconversão, podem anunciar o novo, podem formar crianças, jovens e adultos, nos campos e cidades, que questionem a ordem social presente, que pensem historicamente e que arquitetem o futuro e a transição para outra ordem social. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 334)

Encontrar energia para lutar e resistir pode ser cansativo e fatigante para os docentes. Diante disso, algumas atitudes são importantes: considerar que questões sociais não podem ser naturalizadas e que discursos bem elaborados são carregados de intencionalidades; reconhecer a impossibilidade da imparcialidade (CHARLOT, 1986); posicionar-se criticamente sobre as questões postas e/ou impostas nos currículos, a fim de expandir o entendimento dos alunos. Resistir ou render-se? Doutrinar ou humanizar? Essas questões devem permear as reflexões dos docentes, uma vez que, diariamente, devem tomar decisões em sala de aula.

Esse enfrentamento pressupõe desconstruções que se dão pelo acesso também a um desenvolvimento humano por parte do professor, que pressupõe desconstruções próprias dentro de um trabalho transgressor, coletivo e sistematizado com as redes de pessoas também em desenvolvimento. Portanto, não há uma solução imediata, há uma dialética de processos contínuos que respeitam as inter-relações, em uma postura ética e constante de cuidado com o outro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo buscamos compreender o conceito de Projeto de Vida presente no currículo das escolas públicas estaduais de Goiás. Como objetivos específicos, examinando o currículo planejado de Projeto de Vida enviado para as escolas estaduais, elaborado pela SEDUC-GO; identificando o conceito de desenvolvimento humano fundamentado nas Diretrizes Curriculares de Goiás e verificando como o Projeto de Vida contempla a formação integral do estudante.

Vimos que a expressão Projeto de Vida está relacionada com as ideias de Damon (2009). Para esse autor, ter propósitos nobres, que não se resumem a ganhos pessoais e profissionais, auxiliam adolescentes e jovens a fazerem escolhas assertivas relacionadas como futuro, o que é fundamental para progredirem, principalmente estando inseridos em um contexto de instabilidade e incertezas, próprio do mundo contemporâneo.

Conforme Damon (2009), a ausência de um “norte” na vida de adolescente e jovens é um aspecto provocado pela indecisão, pela confusão de objetivos e por sentimentos contraditórios. Dessa forma, compreendemos a necessidade de proporcionar momentos de reflexão, de modo a oportunizar aos estudantes uma direção. Todavia, identificamos, a partir da pesquisa empreendida, que as finalidades educativas apregoadas pelo currículo de Projeto de Vida estão alinhadas a valores neoliberais.

Sobre Projeto de Vida, enquanto componente curricular, consideramos que as orientações para a construção do currículo planejado são rasteiras e fragmentadas, o que dá margem para escolhas aleatórias, sem fundamentação teórica, abrindo espaço para reflexões empiristas e aligeiradas acerca de temas que envolvem questões sociais, políticas e econômicas, pois estas influenciam a elaboração de um projeto de vida. Não explicitar a fundamentação teórica é uma estratégia para assegurar que o texto do documento tenha como foco apenas as ideias que interessa transmitir.

Grande parte das proposições sugeridas pelo material de Projeto de Vida, encaminhado pela SEDUC-GO às escolas estaduais, para serem aplicadas em sala de aula, giram em torno do desenvolvimento de habilidades e competências que devem ser adquiridas pelo(a) futuro(a) trabalhador(a). A escola também tem papel importante na formação do ser humano e futuro trabalhador. Todavia, como

mencionado por Charlot (1986), a formação humana vem sendo deixada de lado. Importa destacarmos, nesse cenário, que há possibilidade de jovens desenvolverem competências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho e não conseguirem cursar/atuar na profissão almejada.

Portanto, observamos uma discrepância entre o que aquilo que é defendido pelo Projeto de Vida e o que de fato acontece na realidade social, posto que a sociedade ainda é bastante desigualdade, afetando os sonhos de jovens de classe social menos abastada. Notamos que termos e expressões, como exploração, classe dominante, desigualdades sociais, fracasso, são tratados pelo referido componente curricular estando distante da realidade dos estudantes.

Entendemos, com isso, que, aos estudantes, devem ser conferida autonomia para refletirem em torno da realidade social, como defendem Puentes e Longarezi (2013), de modo a formarmos jovens mais conscientes em torno de suas escolhas futuras, sem pesar-lhes sobre os ombros o sentimento de fracasso, característico do sistema neoliberal.

Isso demonstra que os currículos prescrito e planejado de Projeto de Vida estão direcionados a propósitos profissionais. Portanto, seu plano de desenvolvimento humano volta-se para o modelo capitalista neoliberal da performatividade, da meritocracia, da subjetividade financeira, e não para o desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural, isto é, para o desenvolvimento de capacidades humanas para vida em sociedade.

Identificamos no currículo planejado pela SEDUC-GO, fundamentados na BNCC e no DCGO-EM, conceitos e teorias da psicologia positiva, da logoterapia, de temas e métodos de *coaching* motivacional, espiritualidade, valores humanos, neuroplasticidade, tudo isso em prol do desenvolvimento da autonomia e do protagonismo, de modo que os estudantes construam um projeto de vida mais assertivo.

Podemos afirmar que a ideologia neoliberal impregna nosso modo de viver, podendo ser encontrada na saúde, no mercado de trabalho, na economia, na política, na cultura, nas mídias, na educação, no entretenimento. Naturalizamos nosso processo histórico, e a proposta curricular de Projeto de Vida traz em si essa impregnação, à medida que leva os estudantes a se enxergarem como responsáveis por seus destinos, sendo que, quanto mais investirem em seus estudos, maiores chances e oportunidades terão para reverter determinada situação social. Como

vimos em Sandel (2021), é a educação sendo utilizada como escada para a mobilidade social.

Durante o percurso de nossa pesquisa, observamos que, se os professores de Projeto de Vida organizarem e promoverem reflexões de forma crítica, abordando conceitos de maneira mais aprofundada sobre os temas lançados para discussão, é possível desenvolvermos uma educação voltada para a formação humana dos sujeitos. Entretanto, o docente de Projeto de Vida é um profissional flutuante, sem formação acadêmica específica, posto que não existe graduação nessa área.

Uma de nossas preocupações em torno desse componente recai sobre a responsabilidade dos professores diante do desafio de transformar todo um sistema político educacional alicerçado na lógica neoliberal. Entendemos que a esse profissional cabe adquirir, por meio de leituras e reflexões, formação científica para que, em sala de aula, consiga instigar e desenvolver o senso crítico entre os estudantes.

Por fim, salientamos que há outros caminhos a serem trilhados por futuras pesquisas, para uma compreensão mais aprofundada do componente curricular Projeto de Vida. Essas podem debruçar sobre a condição do professor que ministra aulas desse componente, envolvendo questões como preparo acadêmico, informações utilizadas no planejamento das aulas e ponto de vista sobre a disposição e a receptividade dos estudantes do Ensino Médio para construírem seus projetos de vida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARAÚJO, Ulisses F.; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. **Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. São Paulo: Summus, 2020.

BALL, Stephen J. Performatividade e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

BONINI, Alice Patrícia Pasqui; BONINI, André Marciel. O processo de ensino no Brasil sob a ótica do construtivismo e neoliberalismo. **Revista Faculdades do Saber**, v. 7, n. 14, p. 1118-1125, 2022.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 71-80.

BOURDIEU, Pierre. A herança familiar desigual e suas implicações. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 51-70.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 17 out. 2022.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 01 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base** – 3ª versão. Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 set. 2022.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Tradução de Ruth Rissin Josef. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, Marilena. A ideologia da competência. *In*: ROCHA, André (Org.). **Escritos de Marilena Chauí**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014. p. 113-121.

CHIUZI, Rafael Marcus; PEIXOTO, Bruna Ribeiro Gonçalves; FUSARI, Giovanna Lorenzini. Conflito de gerações nas organizações: um fenômeno social interpretado a partir da teoria de Erik Erikson. **Temas em Psicologia**, v. 19, n. 2, p. 579-590, 2011.

CONTINI, Maria de Lourdes Jeffery. **Psicólogo e a promoção de saúde na educação**. 1998. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1998.

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes**. Tradução de Jacqueline Valpassos. São Paulo: Summus, 2009.

DANZA, Hanna Cebel. **Projetos de vida e educação moral: um estudo na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento**. 2014. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016a.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Neoliberalismo e a subjetivação capitalista. **Revista o Olho da História**, n. 22, abr. 2016b.



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**, v. 19, n. 2, p. 281-292, maio/ago. 2015.

DELORS, Jacques. **Learning: The treasure within**; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights). Paris: UNESCO, 1996.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 139-145, maio/ago. 2018.

FAMÍLIA. **A importância da comunicação familiar**. 2018. Disponível em: <https://www.familia.com.br/a-importancia-da-comunicacao-familiar/>. Acesso em: 15 out. 2022.

FRISCH, Michael. O papel emergente do coach interno. **Prática do jornal da psicologia e pesquisa de consulta**, V. 53 n. 4, p. 240-250, 2001

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Tradução de Raquel Ramallete. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 2. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

FRANCO, Fábio; CASTRO, Júlio César Lemes de; MANZI, Ronaldo; SAFATLE, Vladimir; AFSHAR, Yasmin. O sujeito e a ordem do mercado: gênese teórica do neoliberalismo. In. SAFATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (Orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

FRANKL, Viktor E. **A vontade de sentido: fundamentos e aplicações da Logoterapia**. Tradução de Ivo Studart Pereira. São Paulo: Paulus, 2011.

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. São Paulo: Vozes, 2015.

FREITAS, Luíz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira; LIBÂNEO, José Carlos. Didática desenvolvimental e políticas educacionais para a escola no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 24, p. 367-387, 2018.

FRODA, Sandra Maria. **O Projeto de Vida no ensino médio: olhar dos professores de História**. 2016. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

GALLWEY, Tim. **The inner game – A Essência do jogo interior**. Newbook, 2013.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Currículo e conhecimento escolar na perspectiva da educação integral. **Cadernos Cenpec**, v. 6, n. 1, p. 3-22, jan./jun. 2016.

GATTI, Bernadete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para o Estado de Goiás: Etapa Ensino Médio**. 2021a. Disponível em: <https://www.cee.go.gov.br/files/DOCUMENTO-CURRICULAR-PARA-GOIAS-ETAPA-ENSINO-MEDIO.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Programa Educação Plena e Integral: Diretrizes Pedagógicas**. Goiânia: SEDUC, 2021b.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de vida: Ensino Médio (material docente)**. 2. ed. Goiânia: SEDUC, 2021c. 2 v.

GONÇALO, Mariana Fancio. **Projetos de vida, felicidade e escolhas profissionais de jovens brasileiros: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento**. 2016. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde: percepção do estado de saúde, estilos de vida, doenças crônicas e saúde bucal – Brasil e grandes regiões**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Inovações em Conteúdo, Método e Gestão: Metodologias de Êxito**. 4. ed. Recife: ICE, 2020.

KLEIN, Ana Maria. **Projetos de vida e escola: a percepção de estudantes do Ensino Médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida**. 2011. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LAVAL, Christian. **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal**. Tradução de Márcia Cunha e Nilton Ken Ota. São Paulo: Elefante, 2020.

LEMOS, Daniel Nepomuceno. **A utilização do coaching como metodologia de desenvolvimento de competências empreendedoras: um estudo de caso**. 2017. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Administração) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2017.

LENOIR, Yves. Les finalités éducatives scolaires, un'objet hautement problématique. Chaire de Recherche du Canada sur l'Intervention éducative. Faculté de Education. Université de Sherbrooke, Canadá. **Bulletín**, n. 4, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira Freitas (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 44-87.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Sandra Valéria Limonta (Orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: UFG, 2019. p. 33-57.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. A pesquisa: repercussões de políticas educacionais na escola e na sala de aula. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 22-43.

LÔBO, Daniella Couto. Michel Foucault: biopolítica e a escola hoje. **Cadernos Zygmunt Bauman**, v. 10, n. 24, p. 115-132, 2020.

LÔBO, Daniella Couto. Sobre o método de Michel Foucault em Vigiar e Punir. *In*: SCAREL, Estelamaris Brant Scarel (Org.). **Elementos teóricos metodológicos da pesquisa qualitativa**: a revelação oculta ou aparência por meio da investigação. São Paulo: Pedro e João Editores, 2021. p. 307-316.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maio, 2019.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de; SILVA, Marlon Silveira da. A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio: felicidade como projeto de vida. **Revista Educação Especial**, v. 35, p. 1-23, 2022.

MAHEIRIE, Kátia; PEREIRA, Eliane Regina. Criação e cristalização na dialética do ensinar e aprender: os sentidos que professoras atribuem às suas práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 16, n. 1, p. 61-67, 2006.

MANFRÉ, Ademir Henrique. Cultura do empresário de si: a educação empresarial e a nova governamentalidade. **Revistas Sociais e Humanas**, v. 35, n. 1, p. 56-72, 2022.

MANZI, Ronaldo. **Neoliberalismo e educação: conversas e desconversas**. Curitiba: Editorial Casa, 2022.

MILLER, Janet L.; MACEDO, Elizabeth. Políticas públicas de currículo: autobiografia e sujeito relacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 948-965, set./dez. 2018.

MIRANDA, Marília Gouvêa de. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. *In*: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 23-40.

MONTEIRO, Waleska de Fátima. A metodologia neoclássica da Teoria do Capital Humano: uma análise sobre Theodore Schultz e Gary Becker. **Revista de Economia do Centro-Oeste**, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 40-56, 2016.

NODDINGS, Nel. Aims, goals and objectives. **Encounters in Theory and History of Education**, v. 8, p. 7-15, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Sílvia Andreia Zanelato de Pieri; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 16, n. 2, p. 155-167, jul./dez. 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Adolescência, juventude e redução da maioridade penal**. Brasília, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-07/Position-paper-Maioridade-penal-1.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2022.

PERES, Thalitta de Carvalho; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Ensino desenvolvimental: uma alternativa para a educação matemática. **Poiésis**, Tubarão, especial, p. 10-28, jan./jun. 2014.

PORTES, Alejandro. Capital social: origens e aplicações na Sociologia contemporânea. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 33, p. 133-158, 2000.

PROGRAMA PLENO. **Organização CASEL: entenda como surgiu e qual sua principal finalidade**. 2022. Disponível em: <https://programapleno.com.br/blog/casel/>. Acesso em: 11 jan. 2023.

PUNTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 247-271, mar. 2013.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo; SIQUEIRA, Adriane Guimarães de. Outra vez sobre a relação entre Psicologia e Educação. **Educativa**, Goiânia, v. 23, p. 1-12, 2020.

RIARD, Emile-Henri. Três marcos na construção do projeto adolescente: história pessoal; cultura; associação. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 40, n. 110, p. 74-85, jan./mar. 2020.

SAFATLE, Vladimir. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: o sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. *In*: SAFATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (Orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 11-38.

SANDEL, Michael J. **A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?** 7. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2021.

SANTOS, Kaliana Silva; GONTIJO, Simone Braz Ferreira. Ensino médio e projeto de vida: possibilidades e desafios. **Revista Nova Paideia**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 19-34, 2020.

SELIGMAN, Martin E. P. **Florescer: uma nova compreensão da felicidade e do bem-estar**. Tradução de Cristina Paixão Lopes. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 314-341, 2015.

SILVA, Francisco Vieira; MORAIS, Edvânia Batista. Reflexões neoliberais: discursos sobre trabalho de coleção didáticas de Projeto de Vida no novo Ensino Médio. **Revista Momento - Diálogos em Educação**, v. 31, n. 3, p. 298-316, set./dez. 2022.

SILVA, Marco Antônio Morgado da; DANZA, Hanna Cebel. Projeto de vida e identidade: articulações e implicações para a educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, p. 1-21, 2022.

SILVA, Mozart Linhares; FREITAS, Josí Aparecida de. A Base Nacional Comum Curricular e a arte neoliberal de governar a educação no Brasil. **Educativa**, Goiânia, v. 23, p. 1-20, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 3-10, jul./dez. 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SOUZA, Gresiela Ramos de Carvalho; SILVA, Marcio Antônio da. Projeto de vida no novo ensino médio, em busca da regulação de condutas juvenis. *In*: NAVARRO, Eloisa Rosotti; SOUSA, Maria do Carmo (Orgs.). **Educação matemática em pesquisa: perspectivas e tendências**. São Paulo: Científica, 2021. p. 669-685.

SUDRÉ, Lu. **A cada 15 dias morre uma criança vítima do trabalho infantil no Brasil**. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/10/07/a-cada-15-dias-morre-uma-crianca-vitima-do-trabalho-infantil-no-brasil>. Acesso em: 15 dez. 2022.

UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.

WARREN, Rick. **Uma vida com propósito: você não está aqui por acaso**. Tradução de James Monteiro dos Reis. São Paulo: Vida, 2003.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 135-154.

YOUNG, Michael F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 18-37, jan./mar. 2016.

ZONTA, Grazielle Aline. A construção do projeto de vida do aluno da rede pública de educação. **Psicologia e Argumento**, Curitiba, v. 25, n. 50, p. 261-268, jul./set. 2007.