



**TEXTO PARA
DISCUSSÃO 52**

**PROJETO DE VIDA:
AFINAL, DE QUE ESTAMOS FALANDO?**

ÉDISON FLÁVIO FERNANDES
ALICE CASIMIRO LOPES

DIRETORIA DE ESTUDOS
EDUCACIONAIS
DIRED

ISSN 1414-0640

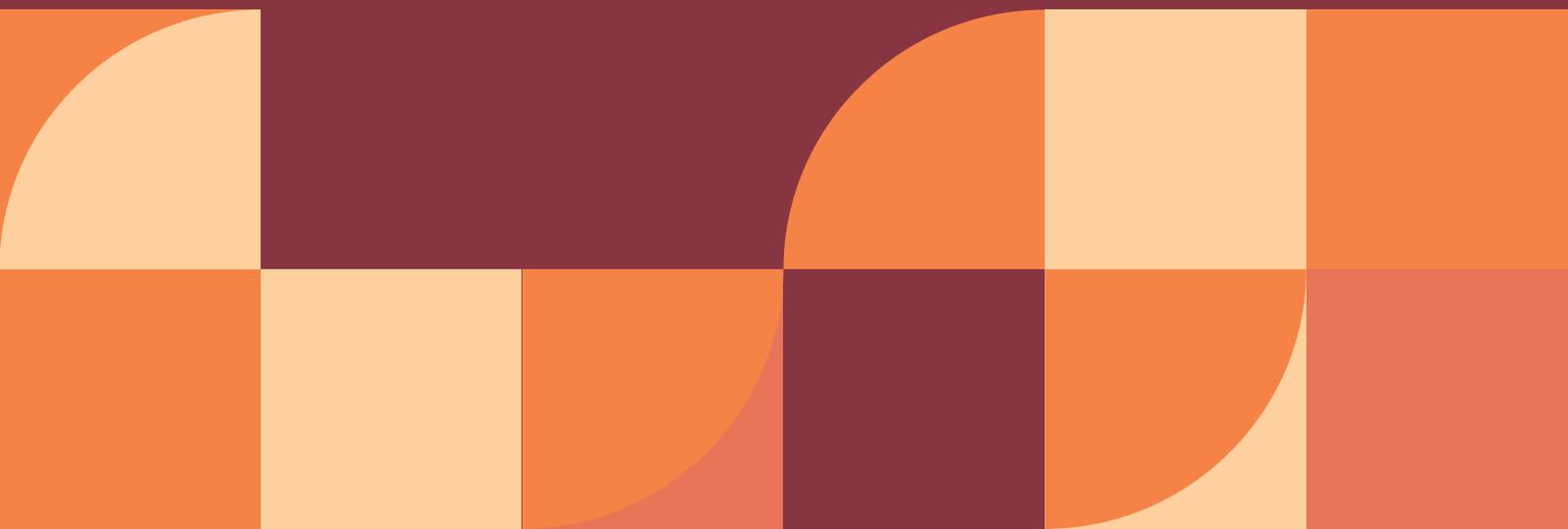
INEP MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO | **MEC**

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS
EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA | **INEP**

DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS | **DIRED**





TEXTO PARA DISCUSSÃO 52

**PROJETO DE VIDA:
AFINAL, DE QUE ESTAMOS FALANDO?**

ÉDISON FLÁVIO FERNANDES
ALICE CASIMIRO LOPES

Brasília-DF
Inep/MEC
2024



Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS (DIRED)

COORDENAÇÃO-GERAL DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES (CGEP)

Priscila Pereira Santos

DIVISÃO DE PERIÓDICOS (DPE)

Roshni Mariana de Mateus

DIVISÃO DE PRODUÇÃO EDITORIAL (DPR)

Ricardo César Blezer

APOIO EDITORIAL

Janaína da Costa Santos

REVISÃO LINGUÍSTICA

Guilherme Ukyo Matos Nakayama

NORMALIZAÇÃO

Nathany Brito Rodrigues

PROJETO GRÁFICO CAPA/MIOLO

Marcos Hartwich/Raphael C. Freitas

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

José Miguel dos Santos

REVISÃO GRÁFICA

Érika Janaína de Oliveira Saraiva

Publicada *on-line* em maio de 2024.

DISTRIBUIÇÃO

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Setor de Indústrias Gráficas - Quadra 04 - Lote 327, Térreo, Ala B

CEP 70.610-908 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2022-3070

dired.publicacoes@inep.gov.br - <http://publicacoes.inep.gov.br>

**A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos
são de exclusiva responsabilidade dos autores.**

Fernandes, Édison Flávio.

Projeto de vida: afinal, de que estamos falando? / Édison Flávio Fernandes,
Alice Casimiro Lopes. – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educacionais Anísio Teixeira, 2024.

73 p. : il. – (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0640 ; 52)

1. Educação – Brasil. 2. Projeto de vida. 3. Reforma do currículo – ensino
médio. I. Lopes, Alice Casimiro. II. Título. III. Série.

CDU 373.5.016

SUMÁRIO

ESTA PUBLICAÇÃO POSSUI SUMÁRIO INTERATIVO
PARA RETORNAR AO SUMÁRIO, CLIQUE NO NÚMERO DA PÁGINA EM CADA SEÇÃO

INTRODUÇÃO.....	4
.....	
A IDEIA DE UM PROJETO DE VIDA NA NORMATIVA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO	5
TENTATIVAS DE FECHAMENTO DE SENTIDO EM ÂMBITO FEDERAL.....	7
TENTATIVAS DE FECHAMENTO DE SENTIDO EM ÂMBITO ESTADUAL	10
SUTURAÇÕES DE SENTIDO DE PROJETOS DE VIDA: CASOS PARTICULARES	17
VIDA ABERTA A PROJETOS EM SENTIDOS FECHADOS?	31
VIDAS EM PROJETO: DAS NORMAS ÀS AULAS	32
.....	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	34
APÊNDICE	41

PROJETO DE VIDA: AFINAL, DE QUE ESTAMOS FALANDO?

Édison Flávio Fernandes^I
Alice Casimiro Lopes^{II}

Introdução

A ideia de construção de um projeto de vida para o jovem do ensino médio brasileiro, um dos principais marcadores da reforma objeto da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, tem provocado manifestações destoantes por parte dos atores sociais envolvidos. Não é esporádica, por exemplo, a demonstração de insegurança por parte de alguns docentes que se sentem despreparados para ministrar o componente curricular ou, por outro lado, de uma afeição resoluta do professor à expectativa de um comprometimento do jovem na definição de um futuro a seguir.

Intencionalmente ou não, o marco normativo federal que dá lastro à implementação de projetos de vida individualizados no currículo do ensino médio não adentra, com profundidade, no que os significantes “projeto”, “vida” e “projeto de vida” tentam representar. Tal ausência de uma definição maior por parte da legislação não é necessariamente prejudicial do ponto de vista político, podendo ser vista como abertura às múltiplas possibilidades de interpretação. Defendemos, contudo, que a tentativa de fixação de certa leitura dos textos normativos, particularmente no que concerne aos projetos de vida, permanece sendo realizada por meio dos referenciais curriculares nos entes federados e por meio da literatura acadêmica sobre o tema, muitas vezes cedendo espaço a orientações que freiam as possibilidades de diferir.

Destacamos assim que os referenciais curriculares dos estados e do Distrito Federal (DF), elaborados segundo as preconizações normativas do governo federal, por vezes se aproximam ou se afastam, na tentativa de definir o que significa o termo “projeto de vida”. Quando se acompanham as manifestações por parte da imprensa, dos entes públicos ou privados, incluindo a academia e aqueles que vivenciam a educação no ensino médio em seu dia a dia, a ideia de um projeto para a vida formado na escola parece-nos constituir um

^I Pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) e doutorando em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) na linha Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura. E-mail: edison.fernandes@inep.gov.br.

^{II} Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Procientista na mesma instituição. Integra o Programa Cientista do Nosso Estado Faperj desde 2009 e é bolsista de produtividade do CNPq desde 1998 (atualmente PQ1A). E-mail: alicecasimirolopes@gmail.com.

significante cuja disputa apenas se abre com os documentos normativos publicados. Afinal, de que estamos falando?

Para fomentar o debate sobre o(s) sentido(s) do projeto de vida enquanto prescrição curricular para o ensino médio do País, o presente estudo propõe-se a investigar, a partir de literatura especializada nacional e internacional, bem como da legislação atinente à reforma, como as normativas referentes ao tema apontam preliminarmente o que vem a ser esse novo componente curricular.

Acredita-se que o fomento a esse debate contribuirá para o aprofundamento qualificado das discussões tocantes à parte diversificada da reforma curricular do ensino médio no Brasil.

A ideia de um projeto de vida na normativa da reforma do ensino médio brasileiro

Cumpra esclarecer, de partida, que considerações acerca do emprego da ideia de projetos de vida no ensino médio não têm uma origem delimitada como faz parecer, à primeira vista, a Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016 (gestão Michel Temer e José Mendonça Bezerra Filho). Já em 2012, em audiências públicas e em seminários sobre reforma encetados no âmbito da Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (Ceensi), o termo já era empregado enquanto uma factível prática curricular (Brasil. CAM, 2013). Ainda assim, a sistematização legal dessa proposta como política pública hegemoniza-se no contexto da reforma sedimentada por meio da referida normativa.¹

Evidentemente, a consideração não ignora as prováveis discussões ocorridas no foro de outros campos de disputa de sentido, como o acadêmico, à luz de suas distintas comunidades disciplinares. Da mesma forma, dentro do próprio campo legislativo, não se devem ignorar as disputas ocorridas ao longo dos anos em relação a outros termos que possam vir a se confundir (por complementação, suplementação ou substituição) com a noção mesma de projeto de vida. Tomem-se, como exemplo, as dezenas de projetos de lei (PLs) propostos no âmbito do governo federal desde, pelo menos, 2007, dirigidos à ideia de assimilação obrigatória da oferta de orientação (profissional e/ou vocacional ao currículo das redes de ensino do País), sendo praticamente todos arquivados ou apensados a outros PLs (Leal; Melo-silva; Munhoz, 2019).

Em nível federal, a MP nº 746/2016 trouxe, em seu corpo, o seguinte imperativo:

Art. 36, § 5º 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 a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação. (Brasil, 2016).

Ressalte-se que a Exposição de Motivos (EM) MEC nº 84/2016, que dá base à propositura da MP pelo Executivo junto ao Congresso Nacional, já evidenciava a submissão dos itinerários formativos ao projeto de vida, levando à possibilidade de torná-lo um componente curricular, forma usual de conferir maior destaque a uma dada atividade ou conteúdo que se busca inserir no currículo. Ademais, o documento sinaliza uma disposição em incluir o projeto de vida, ainda que de forma genérica e latente, como um móbil curricular do ensino médio brasileiro:

¹ Para uma leitura ampliada do processo recente de normatização do novo ensino médio (Fernandes, 2022).

23. Na perspectiva de ofertar um ensino médio atrativo para o jovem, além da liberdade de escolher seus itinerários, *de acordo com seus projetos de vida*, a medida torna obrigatória a oferta da língua inglesa, o ensino da língua portuguesa e da matemática nos três anos desta etapa, e prevê a certificação dos conteúdos cursados de maneira a possibilitar o aproveitamento contínuo de estudos e o prosseguimentos dos estudos em nível superior e demais cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja obrigatória. (Brasil. MEC, 2016, grifo nosso).

Por seu turno, a Lei nº 13.415/2017 reproduz disposição quase idêntica à MP, à exceção de acrescentar a formação discente em seus aspectos físicos e de excluir a menção ao Ministério da Educação (MEC) como ente responsável pela definição de diretrizes da formação integral ou física, cognitiva, socioemocional e da formação afeta ao projeto de vida:

Art. 35-A, § 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).

Repare-se, pelo cotejo das três normativas, que é explícita a ideia de um projeto de vida não no sentido auxiliar ou satélite, mas central à própria existência de uma educação integral² e à própria oferta dos itinerários formativos. Em outros termos, o projeto de vida tornou-se o epítome de um corpo normativo que tem, enquanto espírito ou discurso, a flexibilização, a liberdade, a autonomia de escolha discente e a criação de atratividade juvenil ao ensino médio. Alçou-se, assim, o projeto de vida a uma posição medular da reforma.

Esse processo é corroborado pela definição da sexta competência geral da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM) bem como pelo *Guia federal de implementação do Novo Ensino Médio*, *in verbis*:

[Competência geral] 6) Trabalho e projeto de vida – objetiva a valorização e a apropriação de conhecimentos e experiências para que o aluno possa entender o mundo do trabalho, *fazer escolhas alinhadas à cidadania e a seu projeto de vida* com liberdade e autonomia, criticidade e responsabilidade (Brasil, 2018, grifo nosso).

A escolha por itinerários formativos: os currículos do Novo Ensino Médio terão uma parte referenciada na BNCC (formação geral básica) e os itinerários formativos, que oferecem caminhos distintos aos estudantes, *ajustados às suas preferências e ao seu projeto de vida*, cuja oferta considera as possibilidades de escolas e redes. (Brasil. MEC, 2018b, grifo nosso).

Mas, sendo o projeto de vida um construto curricular tão central na proposta de reforma do ensino médio, como traduzi-lo³ em fazeres escolares? Essa pergunta, por sua vez, leva-nos a outras indagações: o que se projeta curricularmente por meio de um projeto de vida? Qual sua temporalidade enquanto projeto: uma vida? a adolescência? a juventude? Quem se envolve em sua escolha e sua consecução? Quais suas possíveis abrangências? O que é válido projetar? Quem define seus limites e por quê? Como e quando aferir seus resultados ou sua concretização enquanto um projeto? É possível aferi-lo?

² A educação integral vem sendo associada, em alguns estados, à possibilidade de incluir o projeto de vida, podendo ou não incluir o tempo integral na formação.

³ Para desenvolvimento da noção de tradução, ver Lopes, Cunha e Costa (2013).

Buscar respostas a essas diligências é buscar significar não tanto as intencionalidades que o termo introduz na política, mas os efeitos de sentido que produz, à medida que vai circulando desde esferas internacionais para a esfera nacional, com traduções em seus respectivos diferentes estados. Nesse aspecto, debruçemo-nos sobre as normativas da reforma nas esferas federal e estadual para investigarmos algumas tentativas de fechamento de sentido⁴ que são produzidas politicamente. Fazemos menção às tentativas de fechamento de sentido porque defendemos (Lopes, 2018) que qualquer texto, dentre eles os textos políticos, envolvem sempre um “vir a ser”, associado à imprevisibilidade da interpretação de qualquer texto, ao fluxo de sentidos e significados nos significantes, aos jogos de linguagem que permanecem nas relações entre leitura, interpretação e contextos.

Tentativas de fechamento de sentido em âmbito federal

Em pesquisa junto ao Diário Oficial da União (DOU), em um intervalo de 1/1/2012 a 1/9/2023, tomando-se como descritor o termo “projeto(s) de vida”, 27 documentos faziam menção direta ao termo; cinco definiam breve ou parcialmente o sintagma “projeto de vida”⁵; e quatro voltavam-se à sua fixação de escopo, objetivo e/ou foco do significante⁶.

As definições das citadas normativas convergem para o sentido de que um projeto de vida representa uma “estratégia (pedagógica) de reflexão sobre a trajetória escolar ou sobre o que ser no futuro”.

Por sua vez, a BNCC-EM, em seção que trata da área de linguagem e suas tecnologias, introduz o projeto de vida como parte do currículo que:

[...] envolve reflexões/definições não só em termos de vida afetiva, família, estudo e trabalho, mas também de saúde, bem-estar, relação com o meio ambiente, espaços e tempos para lazer, práticas das culturas corporais, práticas culturais, experiências estéticas, participação social, atuação em âmbito local e global etc.

[...] esse amplo conjunto de aspectos possibilita fomentar nos estudantes escolhas de estilos de vida saudáveis e sustentáveis, que contemplem um engajamento consciente, crítico e ético em relação às questões coletivas, além de abertura para experiências estéticas significativas. (Brasil. MEC, 2018b).

A Base vislumbra, portanto, a partir de uma das áreas do conhecimento definidas na Lei nº 13.415/2017, que o projeto de vida do estudante não tem o sentido de construção e persecução de um horizonte definido e restrito, como seria o caso, por exemplo, de uma definição de vocação profissional ou de uma formação para um trabalho/emprego.

⁴ A adoção do sintagma “fechamento de sentido” em torno do termo “projeto de vida” convida-nos a refletir sobre como uma particularidade atribuída a um determinado significante pode saturar-se de tantos outros significados possíveis a ponto incorporá-los em uma representação hegemônica. Essa sensação de que um sentido atribuído a um significante é capaz de incorporar ou “falar por” uma profusão de outros sentidos e demandas possíveis (como se um consenso tivesse sido alcançado e estabilizado, ainda que precária e contingencialmente) é tratada por Laclau (2011) a partir do registro teórico “significante vazio”. Vazio aqui não no sentido de ausência de algo ou de algum sentido desfavorável ao esvaziamento, mas da impossibilidade de uma delimitação de sentido. Para Laclau e Mouffe (2010), esse “chegar a um consenso”, sempre provisório e em terreno indecível (Mouffe, 2001), é condição necessária para que a política aconteça. Aprofundamentos sobre a ideia de fechamento de sentido podem ser encontrados em Lopes e Mendonça (2015).

⁵ A BNCC-EM, o Parecer CNE/CEB nº 3/2018, a Resolução CNE/CEB nº 3/2018, o Parecer CNE/CP nº 15/2018, a Portaria MEC nº 571/2021, o Parecer CNE/CP nº 5/2022 e a Resolução CNE/CP nº 3/2022.

⁶ A BNCC-EM, a Portaria MEC nº 571/2021, o Parecer CNE/CP nº 5/2022 e a Resolução CNE/CP nº 3/2022.

Envolve, senão, o desenvolvimento, por parte do jovem, de “estilos de vida saudáveis e sustentáveis” que incluam o engajamento em questões coletivas e em experiências estéticas, a partir de suas reflexões e de suas definições em meio à vida afetiva, ao contexto familiar, ao estudo e ao trabalho, à saúde e ao bem-estar, à relação com o meio ambiente, aos espaços-tempos para lazer, às práticas culturais, à participação social, à atuação em âmbito local e global, entre outros.

Ainda em âmbito da União, que acrescentam os guias de implementação do novo ensino médio em termos conceituais? Os documentos desenvolvidos por entes e órgãos do governo federal em parceria com entidades representativas dos estados e municípios brasileiros trazem algumas pistas.

O *Guia de Implementação do Novo Ensino Médio* mostra-se voltado mais a orientações de caráter processual do que a definições conceituais propriamente ditas. Vejamos:

Desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes: considerando as competências gerais da BNCC e a LDB, as redes deverão definir estratégias para trabalhar o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, como orientação vocacional e profissional e preparação para o mundo do trabalho, atividades para trabalhar a capacidade dos estudantes de definirem objetivos para sua vida pessoal, acadêmica, profissional e cidadã, de se organizarem para alcançar suas metas, de exercitarem determinação, perseverança e autoconfiança para realizar seus projetos presentes e futuros (Brasil. MEC, 2019, p. 23, grifo nosso).

O guia *Orientação pedagógica para trabalho com Projeto de Vida enquanto componente curricular: diretrizes para elaboração de material pedagógico*, por sua vez, aproxima-se mais de uma conceitualização ao propor que:

O Projeto de Vida é *uma metodologia* que busca desenvolver habilidades cognitivas e não cognitivas capazes de orientar o jovem no *desenvolvimento de um projeto para si*.

[...] *não deve ser confundido com escolha profissional*, tampouco está desatrelado ao mundo produtivo [...]

O trabalho em torno do Projeto de Vida é capaz de incentivar, motivar e despertar a curiosidade dos estudantes no sentido de direcioná-los para a construção e realização de seus sonhos. *A compreensão de quem se é*, das relações construídas ao longo da vida e os sentidos que a ela atribui são fatores essenciais na busca da realização humana.

O Projeto de Vida trabalha sob a ótica de uma proposta educacional interdimensional, capaz de aliar aspectos cognitivos e não cognitivos na busca por um projeto escolar que traga significado para a educação ao mesmo tempo que contribui para uma formação integral do indivíduo.

[...] precisa ser entendido como uma trajetória na qual o estudante, ao conhecer a si mesmo, é capaz de *se situar no mundo, reconhecer as diversas possibilidades e então elaborar um projeto para si*. Ao investir no autoconhecimento e na expansão da percepção de mundo, o que antes era impossível passar a ser possibilidade e o que era barreira passa a ser obstáculo.

Ou seja [...] *é a escolha de uma profissão*, e caminha no sentido de apropriar a juventude de valores e habilidades que permitam seguir sua trajetória e façam boas escolhas ao longo de suas vidas!

Para elaborar seu Projeto de Vida é preciso que o jovem expanda seu universo de conhecimento, uma vez que muitos deles possuem um espectro limitado de referências! *A ampliação da percepção das possibilidades para o futuro é fundamental para garantir o sucesso* na construção de seu Projeto de Vida.

Neste percurso o jovem precisa ser capaz de identificar quais são os *valores e habilidades* (trabalhados em sala de aula) que ainda precisa desenvolver para alcançar os seus objetivos.

Desta maneira, os componentes tradicionais contribuem na consolidação dos conteúdos enquanto o *Projeto de Vida traz significado e preenche a formação acadêmica com valores!* (Brasil. MEC, 2019b, p. 2, grifo nosso).

O documento ainda traz proposta de organização do projeto de vida enquanto componente curricular ao longo das três séries do ensino médio. Com temáticas distintas ao longo do período⁷, propõe-se o desenvolvimento das seguintes habilidades:

- 1 Sob o tema “autoconhecimento”:
 - a. reconhecer seus defeitos, qualidades e potencialidades;
 - b. reconhecer a sua trajetória até o momento e ser capaz de relacioná-la com quem se é (família, amigos, residência etc.);
 - c. ser capaz de atribuir sentido à vida (“o que me move”, “o que me faz estar todos os dias neste espaço, neste horário...” etc.); e
 - d. refletir sobre os próprios sonhos e ambições.

- 2 Sob o tema “eu x outro”:
 - a. valorizar as relações pessoais;
 - b. identificar nas relações pessoais apoio para superar as dificuldades;
 - c. ser capaz de respeitar as diferenças sem julgamentos;
 - d. ser empático;
 - e. ser capaz de confrontar valores diversos e respeitá-los;
 - f. identificar as mudanças ético-culturais ao longo do tempo;
 - g. valorizar a cultura de paz;
 - h. demonstrar capacidade em ouvir críticas e aprender com elas; e
 - i. valorizar o diálogo como forma de resolução de problemas;

- 3 Sob o tema “planejamento”:
 - a. olhar para a vida como um grande projeto;
 - b. reconhecer os processos de transformação e mudança ao longo da vida;
 - c. estabelecer compromisso com seus sonhos;
 - d. reconhecer a importância de traçar metas e objetivos;
 - e. reconhecer o trabalho/esforço como meio para alcançar seus sonhos; e
 - f. saber lidar com situações adversas e/ou imprevistos;

Por fim, o *Guia de orientação pedagógica para o projeto de vida* desenvolvido pelo MEC faz as seguintes asseverações:

“Ninguém dá aquilo que não tem.” Assim como não é possível ensinar física sem conhecer a física, não será possível formar valores na juventude, por meio de pessoas sem estes valores. Não será possível incentivar a construção de um Projeto de Vida quando não se tem um Projeto de Vida.

É preciso refletir sobre o perfil esperado na condução de aulas de Projeto de Vida e investir fortemente na formação e aperfeiçoamento destes profissionais (Brasil, 2019b, p. 16, grifo nosso).

⁷ Os grandes temas propostos para o projeto de vida segundo o documento federal são: 1ª série: “autoconhecimento, eu x outro e planejamento”; 2ª série: “planejamento” e 3ª série: “preparação para o mundo fora da escola” (Brasil. MEC, 2019, p. 7).

Ou seja, considera-se requisito para o incentivo à construção do projeto de vida do aluno o docente que, de antemão, tenha um projeto de vida.

Cientes da abrangência conceitual das normativas e guias de implementação federais para a reforma do ensino médio no que tange ao projeto de vida, como os estados e o DF traduzem esses arquivos⁸ em orientadores próprios?

Tentativas de fechamento de sentido em âmbito estadual

Os referenciais curriculares para o novo ensino médio dos estados e do DF (doravante RCEs) foram concluídos no decurso de jul./2020 a jun./2022. Para investigar como as diretrizes emanadas pelo governo federal relativas ao projeto de vida foram significadas pelas unidades da Federação (UFs), analisaram-se o sentido e a amplitude em que os RCEs traduziram o componente curricular com vistas à orientação dos respectivos sistemas de ensino.

Para o cotejo entre os sentidos conferidos pelas UFs ao termo “projeto de vida”, criamos agregações em torno de quatro noções que respondem às questões: o que é, a que se destina, como deve ser feito e por quem. A primeira atende à noção de definição e abrangência; a segunda, de função e expectativa; a terceira, de meio e método; e a quarta, de agente(s) e responsabilidade(s)⁹.

Para a empiria no nível dos estados e do DF, foram pesquisados os repositórios normativos das secretarias estaduais de educação (SEE/Seduc) e dos entes de representação das UFs junto ao governo federal, a exemplo do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (Foncede)¹⁰.

Apesar de os referenciais curriculares das 27 unidades federativas apresentarem formatos, extensões, organizações, abrangências e enfoques particulares, que serão oportunamente trabalhados, importantes semelhanças no tocante às diretrizes para o projeto de vida foram observadas.

Primeiramente, evidencia-se que a breve definição de projeto de vida disposta na Resolução CNE/CP nº 3/2018 é replicada, como ponto de partida, na grande maioria dos RCEs, corroborando a ideia de um componente curricular encetado com o propósito de “estratégia de reflexão acerca da trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante”.¹¹ Nesse sentido, não há confronto, entre as diversas normativas, em torno de ser o projeto de vida um instrumento de reflexão sobre o percurso escolar do jovem no que tange a três dimensões: pessoal, social e profissional. Disputas ocorrem mais em torno de ênfase às referidas dimensões, das formas de persegui-las e de sua abrangência temporal, espacial e humana (atores e sujeitos envolvidos e níveis de responsabilidade).

Também acordante com as normativas federais, os RCEs convergem, unissonamente, para a noção basilar de que o projeto de vida opera na perspectiva de uma educação integral e de um protagonismo a ser

⁸ Consideramos produtivo, oportunamente, abordar tais textos como arquivo, na leitura de Derrida (2017): possibilidade de constituição e interpretação de um arquivo como parte de uma política democrática, na medida em que arquivos orientam a formação de identidades e memórias.

⁹ Tais noções possuem caráter didático-interpretativo das informações coletadas, não devendo ser consideradas como uma organização obrigatória.

¹⁰ Os meios de divulgação oficial da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme), apesar de se voltarem à representatividade dos temas educacionais dos municípios, também foram objeto de escrutínio para as discussões acerca do projeto de vida.

¹¹ Não se ignora o fato e que a atuação intermediadora de entes como o Consed, Foncede e Undime, além do próprio governo federal, tende a trazer maior homogeneidade às normatizações de temas que impactam a União como um todo, caso da reforma em foco.

gerido pelo jovem em sua trajetória currículo-escolar. Assim sendo, sedimenta-se a compreensão de que os itinerários formativos devem ser condicionados e alinhados aos projetos de vida (e não o inverso).

Por outro lado, sendo o projeto de vida a zona medular de uma educação considerada integral e protagonista, absorvendo dimensões que ultrapassam os muros das escolas (pessoal, social e profissional), a estruturação conceitual dos RCEs, como propostas, abre espaço para reflexões: o componente curricular faz dos itinerários formativos seus satélites ou, ao contrário, orbita em seus entornos?

Do ponto de vista (e como exemplo) prático, nas distribuições de carga horária do currículo eletivo proposto pelas UFs – aquilo que se propõe a complementar a Formação Geral Básica (FGB) –, o projeto de vida aparece como um subconjunto dos itinerários formativos. Ou seja, as próprias grades curriculares propostas pelos RCEs alocam o projeto de vida como uma unidade curricular do itinerário formativo, com carga horária que pode variar de 80h a 240h (frente às 1.200h dos itinerários). Vejamos alguns exemplos nas Tabelas 1, 2 e 3:

TABELA 1

DISTRIBUIÇÃO HORÁRIA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO RCE – MATO GROSSO – 2021

Ano	Formação Geral Básica (horas)	Trilha de Aprofundamento (horas)	Eletivas (horas)	Projeto de Vida (horas)	Atividades Integradoras (horas)	Total (horas)
1º	600	680	80	80	160	1.600
2º	600	680	80	80	160	1.600
3º	600	680	80	80	160	1.600
Total	1.800	2.040	240	240	480	4.800

Fonte: Mato Grosso. Seduc (2021, p. 447).

TABELA 2

DISTRIBUIÇÃO HORÁRIA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO RCE – ALAGOAS – 2021

Sugestão para implantação	1º ano	2º ano	3º ano	Total
FORMAÇÃO GERAL	800	600	400	1800
ITINERÁRIO FORMATIVO	200	400	600	1200
Aprofundamento	...	240	360	600
Projeto de Vida	80	80	80	240
Eletivas	120	80	160	360
Total Ano	1000	1000	1000	1200

Fonte: Alagoas. SEE ([2021], p. 34).

TABELA 3

DISTRIBUIÇÃO HORÁRIA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO RCE – TOCANTINS – 2021

Opções 01 - 3.600 horas/aula (Tempo Parcial)					
Ano	Formação Geral Básica (horas/aula)	Trilhas de Aprofundamento (horas/aula)	Eletivas (horas/aula)	Projeto de Vida (horas/aula)	Total (horas/aula)
1º	960	-	120	120	1.200
2º	720	360	80	40	1.200
3º	480	600	80	40	
Total	2.160	960	280	200	3.600

Fonte: Tocantins. Seduc ([2022b], p. 81).

Infere-se, dentre outras possibilidades, que o fato decorre de uma questão de alocação prática de carga horária dentro da perspectiva da Lei nº 13.415/2017, que bifurca a organização curricular em até 1.800h destinadas à FGB e a partir de 1.200h voltadas aos itinerários formativos. Ou seja, para se traduzirem as disposições da lei em organização curricular voltada à prática docente, o projeto de vida foi transformado em uma disciplina alocada abaixo da ramificação “itinerário formativo”.

Também como reverberação das normas federais, em específico da BNCC-EM, os RCEs, em sua maioria, retomam a função e a expectativa da sexta competência geral definida pelo documento, denominada “Trabalho e projeto de vida”:

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

Alinhada a essa competência geral que cria uma relação hierárquica dos saberes e fazeres escolares ao projeto de vida, a maioria dos RCEs também replicam competências específicas da BNCC-EM no bojo das áreas de conhecimento da reforma. Vejamos um exemplo do RCE alagoano: “Competência 6 - Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Alagoas. SEE, [2021]).

Outras responsabilidades curriculares são avocadas ao projeto de vida pela BNCC-EM e replicadas via RCEs: escolha de “estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos”, para além das escolhas voltadas a estudo e a trabalho, nexos com uma formação que integre aspectos “cognitivos, socioemocionais e físicos”, “em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania” e com base nas subdimensões “determinação, esforço, autoeficácia, perseverança e autoavaliação” (Brasil. MEC, 2018b).

Isto é, a partir das definições, das abrangências e das funções conferidas ao projeto de vida (assente nos preceitos curriculares federais, secundados RCEs), o viver, protagonizado a partir da execução do componente curricular, deverá ser alicerçado em bases éticas, estéticas e políticas. Haja vista que o projeto de vida possui carga horária reduzida em relação aos itinerários formativos como um todo, caberá, portanto, ao conjunto das eletivas e trilhas de aprofundamento complementar as dilatadas dimensões outorgadas

à unidade curricular. Ato contínuo, competirá à escola, ao docente responsável e à família proporcionar situações em que essas dimensões serão trabalhadas.

Isso posto, voltemo-nos às categorias documentais que concentram as noções de 1) definição e abrangência (o que é um projeto de vida); 2) de função e expectativa (a que se destina); 3) de meio e método (como fazê-lo); e 4) de agente(s) e responsabilidade(s) (por quem).

Não é inusitado que, a partir da análise das 27 RCEs, ficassem evidenciadas aproximações e afastamentos entre as normativas estaduais/do DF e entre estas e as disposições curriculares emanadas pelo governo federal no que respeita ao projeto de vida. A própria complexidade, brevidade, ênfase ou laconismo com que o tema é enfrentado nos documentos-base indicam uma maior ou menor disposição do poder público em criar fechamentos ou aberturas à ideia de projeto de vida no âmbito dos sistemas de ensino¹².

Como já apontado, certos elementos definitórios federais parecem conservar-se nos RCEs, como é o caso da conceituação de projeto de vida trazida pela Resolução CNE/CP nº 3/2018. Mas, em sentido macroscópico, também é patente, na maioria dos RCEs, a busca por formação de amalgamento de conceitos (e de suas fontes) ou de definição de objetivos ao significante “projeto de vida”, como ficará mais claro adiante¹³. Essa condição já se faz perceptível na própria constituição textual da BNCC-EM.

Em comparação, os RCEs são constituídos em formatos muito distintos, desde documentos abrangentes até minuciosos, variando de cerca de mil a 2.500 páginas (ES, GO, PR, SC, TO)¹⁴ a referenciais mais sucintos e breves com algumas centenas de páginas (RJ, DF, MA, RS, AM, SP). De mesmo modo, a referência ao termo “projeto(s) de vida” varia de menos de duas dezenas de citações (RJ) a mais de 450 (RO)¹⁵. A depender do referencial curricular da unidade federativa, o projeto de vida é retratado em uma simples subseção dos itinerários formativos (ou mesmo não sumariado) até o caso de ganhar atenção em volume próprio com vistas à sua orientação implementadora, como ocorre com os estados de Alagoas, Amazonas, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais (ensino fundamental), Santa Catarina, São Paulo, Tocantins e com o DF.

O Apêndice A apresenta o conjunto dos referenciais curriculares das unidades federativas conforme as demarcações atribuídas às quatro dimensões propostas ao significante “projeto de vida” neste estudo.

A finalidade do respectivo quadro comparativo não se restringe a apresentar as caracterizações de projeto de vida elegidas pelos RCEs e agrupadas nas dimensões propostas para o estudo, mas fazer uso de um exercício comparativo que exponha o grau de (in)variabilidade de significações a que o componente curricular foi exposto em seu processo de tradução dos referenciais federais para os estaduais.¹⁶

¹² Pela própria autonomia política dos entes federados, ressalta-se que há um descompasso temporal entre as reformas curriculares das UFs, no sentido de que alguns já vinham desenvolvendo reformas mesmo antes da MP nº 746/2016. O programa São Paulo Faz Escola, por exemplo, estruturado a partir de 2007 no estado, já abordava, em documentos como a Proposta Curricular para Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio a ideia de formulação de um projeto de vida no bojo do desenvolvimento de competências em leitura e escrita (ainda que de forma não disciplinarizada ou categorizada como foi o caso da Lei nº 13.415/2017).

¹³ Do ponto de vista da teoria do discurso, conforme proposto por Ernesto Laclau (2013), a existência de um significante (uma demanda) que congregue ou ancore demandas dispersas atua no sentido de exercer uma função de representação (contingente e precária) daquilo que é incomensurável. Mobiliza-se, assim, uma série de elementos que estavam dispersos no campo da discursividade e que passam a ser momentos de uma articulação, um discurso. A essa frenagem de deslizamentos, entre outros significantes possíveis, Laclau denomina *hegemonia*. Ver também nota 4, sobre os significantes vazios.

¹⁴ Em alguns dos casos, os referenciais curriculares desses estados são divididos em anexos e cadernos complementares por áreas de conhecimentos e/ou itinerários formativos.

¹⁵ A quantidade de citações ao termo não significa, necessariamente, menor ou maior abrangência e profundidade em relação à sua conceituação. Por vezes, o termo é repetido variadas vezes em tabelas de códigos de competências e habilidades específicas por áreas de conhecimento.

¹⁶ Por certo, novas configurações representativas surgirão do processo de adaptação em nível municipal, o que extrapola o intuito do presente estudo.

A operação demonstra que, apesar de as diretrizes curriculares federais para o projeto de vida terem sido adotadas consensualmente pelos estados e DF (inclusive por intermediação de entes representativos públicos e privados)¹⁷, a representação desse componente curricular do novo ensino médio nos RCEs é feita de formas muito diversas, ainda que pouco colidentes. As significações atribuídas nos âmbitos de definição/abrangência, função/expectativa, meio/método e agente/responsabilidade desencontram-se mais por gradação, aprofundamento ou prescritibilidade do que por antagonismos. Isso não significa e não garante, necessariamente, que a tradução dos referenciais de projeto de vida nas escolas e em sala de aula serão minimamente próximos, objeto que pode ser tratado por futuras pesquisas qualitativas.

No âmbito das quatro categorias elencadas no Apêndice A para o projeto de vida e para além das reproduções dos dizeres das normativas federais para o componente curricular, os RCEs revisitaram autores diversos, de forma própria, formando caracterizações peculiares ao projeto de vida aos moldes de uma bricolagem (Ball, 2001).¹⁸ Por outro lado, sublinha-se que há referências definitórias compartilhadas entre as normativas curriculares estaduais, senão para o projeto de vida, para sustentações teóricas (e, por vezes, ontológicas) à perspectiva da necessidade de uma reforma do currículo e da estrutura do ensino médio nas unidades federativas.

A título de ilustração (não exaustiva), o Apêndice B elenca as principais referências utilizadas, de forma equivalente ou peculiar entre as normativas das UFs, para a concepção de projeto de vida. Adicionalmente, apresentam-se outros registros discursivos (Laclau, 2011) que deram lastro conceitual à tessitura argumentativa em torno da ideia de reforma curricular no País.

Observa-se que, para as referências voltadas especificamente ao projeto de vida nas normativas estaduais, é possível verificar a recorrência de autores como Antonio Carlos Gomes da Costa, William Damon, Hanna Cebel Danza (e coautores), José Manuel Moran e Valéria Arantes (cujos registros são observados no Apêndice A).

Já para os marcadores que dão lastro à ideia de reforma curricular e de uma educação integral, pode-se identificar a reiteração de noções como: a) os quatro pilares da educação para o século XXI (Unesco/Jacques Delors); b) a Pedagogia da Presença (ICE); c) o protagonismo juvenil (Costa); d) a educação interdimensional (sem autores explícitos); e) as metodologias ativas (Moran); f) as juventudes, as identidades plurais e o conhecimento significativo (Juarez Dayrell e coautores); g) as competências socioemocionais (Instituto Ayrton Senna); e h) as avaliações educacionais (Perrenoud e Luckesi).

Vale ressaltar, sob o prisma dos objetivos de aprendizagem conferidos ao projeto de vida, as unidades federativas assemelham-se em estabelecer ao menos três dimensões principais ao componente curricular: uma dimensão pessoal (autoconhecimento e identidade), uma coletiva ou social (eu e o outro; responsabilidade social) e uma profissional (eu no mundo; mundo do trabalho e formação intelectual). Por vezes essas dimensões elencam objetivos específicos distintos ou mesmo são acrescentadas de outras dimensões, como a dimensão “organização, planejamento e acompanhamento” (caso do DF), mas, via de regra, reproduzem os referenciais e guias curriculares para o projeto de vida emanados do governo federal.

Apesar de não ser tratado especificamente neste estudo, é preciso apontar que as significações, os propósitos, as vinculações temáticas e as ênfases conferidos ao projeto de vida conforme cada área de conhecimento e seus componentes curriculares vinculados (definidos pela Lei nº 13.415/2017) variam sensivelmente ao longo das normativas analisadas. O fato demonstra como as distintas comunidades

¹⁷ Fernandes (2022).

¹⁸ Stephen Ball (2001, p. 102) define bricolagem, no âmbito das políticas públicas, como “um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar”.

disciplinares acolhem o componente curricular e como o projeto de vida poderá ser distintamente trabalhado nas escolas a depender da formação do docente responsável por ministrar o tema.

Para os registros arrolados no Apêndice B, cabe apontar que, além dos entes públicos envolvidos na formação dos RCEs (ou cadernos de projeto de vida), outros atores tiveram participação regular na composição argumentativa dos textos de alguns estados. É o caso, por exemplo, do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) no que concerne a modelos pedagógicos do ensino médio em período integral, como a Escola da Escolha e a Pedagogia da Presença. Nesse sentido, diversas são as UFs que referenciam o ICE: Acre, Alagoas, Amapá, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Pernambuco e Paraná.

Resta reiterar que a ideia de uma política curricular voltada ao projeto de vida no currículo dos sistemas de ensino brasileiros não é nova. Ela antecede a corrente reforma do ensino médio. O estado de São Paulo, por exemplo, já visava o projeto de vida enquanto componente curricular em seu sistema de ensino, no bojo do Programa Ensino Integral, de 2012¹⁹, legatário do Programa Educação – Compromisso de São Paulo, de 2011.

Como pode ser observado a partir dos materiais de apoio didático-pedagógicos produzidos pelo programa paulista, a exemplo dos “Cadernos do professor” de anos finais do fundamental e do ensino médio, editados em 2014 (São Paulo. Seduc, 2014a, 2014b), a busca por assentamento de sentido e por sedimentação de referências em torno do significativo “projeto de vida” já transcorria naquele momento. Algumas dessas referências são hoje amplamente reproduzidas, sejam nas normativas federais, sejam nas unidades federativas; não apenas no tocante ao projeto de vida, mas também em relação a alguns demarcadores macro elencados no Apêndice B.

Vejamos um exemplo contido nos referidos materiais paulistas:

Orientações sobre os conteúdos do caderno

O Projeto de Vida é o *eixo central* em torno do qual a escola organiza suas práticas inter e multidisciplinarymente com o currículo da *Base Nacional Comum*, com a *Parte Diversificada*, incluindo as atividades complementares, *tendo sempre como referência os Quatro Pilares da Educação, a Educação Interdimensional, a Pedagogia da Presença e o Protagonismo Juvenil.*

Este Caderno, dedicado a você, professor, propõe uma metodologia de trabalho que dá significado pedagógico à construção do Projeto de Vida pelos alunos, ao mesmo tempo que os motiva a continuar seus estudos. Desse modo, o Programa Ensino Integral se consolida como possibilidade de desenvolvimento pessoal e social: os jovens se inserem em um contexto mais amplo da comunidade e podem desenvolver a formação para valores¹ no processo de decisão sobre seu futuro, conservando sua singularidade dentro de um projeto coletivo.

Ter um Projeto de Vida é *refletir* sobre o que se quer ser no futuro e planejar ações concretas para chegar lá. É o traçado entre o ser e o querer ser. Nesse processo, algumas aprendizagens são importantes para que o aluno perceba que *seu caminho se conecta com um projeto coletivo*: ele precisa sentir-se integrado e aceito pelos professores e colegas, com segurança para encarar os desafios de cada etapa em direção ao futuro que vislumbra.

Vale lembrar uma reflexão sobre Projeto de Vida feita pelo educador mineiro *Antonio Carlos Gomes da Costa*:

¹⁹ Conforme as *Diretrizes Curriculares Projeto de Vida* do estado, a Seduc-SP concebeu suas orientações ao componente curricular “contando com a participação e escuta da rede de ensino paulista e da parceria do Instituto Ayrton Senna, do Instituto PROA e do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação” (São Paulo. Seduc, 2020).

“Se ele tiver a sensação de que tem valor para alguém e de que é compreendido e aceito, vai olhar o futuro sem medo, será capaz de plasmar, de construir um projeto de vida. Se ele constrói um projeto de vida, *sua vida passa a ter um sentido*; se a vida passa a ter um sentido, ele começa a ver com outros olhos os estudos, a obediência, a profissionalização, o seguimento das regras, o tratamento com as pessoas etc. Tudo isso se modifica na sua vida.” (COSTA, 2006, p. 69).

As atividades aqui propostas contemplam uma multiplicidade de aspectos que concorrem para a formação integral dos alunos: o aspecto cognitivo, o afetivo, o físico e o social (São Paulo. Seduc, 2014a, p. 8, grifo nosso).

[...] quando o jovem constrói um Projeto de Vida, ele amplia a percepção que tem de si mesmo como sujeito e cidadão, com base nas expectativas e apostas que seus familiares, pais, professores e amigos fazem a seu respeito.

O Projeto de Vida nunca termina, ele vai além da sala de aula e da escola e é *para toda a vida*.

[...] espera-se que eles reflitam sobre quais são seus desejos, sonhos e expectativas e exercitem o autoconhecimento, o que os auxiliará nas escolhas existenciais e sociais que farão por toda a vida, apoiados pelas habilidades e competências construídas nas diferentes áreas de conhecimento. Para contribuir com essas reflexões, as atividades propostas têm *caráter interdimensional*, abarcando todos os aspectos da formação integral e não somente o cognitivo.

Ensinar o aluno a olhar, a dizer, a escutar, a perceber a si mesmo e ao outro, a respeitar a si mesmo e ao outro, a responsabilizar-se pelo processo pessoal e coletivo é um princípio que ancora o Projeto de Vida, com o objetivo de formar cidadãos éticos, críticos, autônomos e compromissados com o meio em que vivem. (São Paulo. Seduc, 2014b, p. 6, grifo nosso).

É possível que a aproximação de sentidos e autores conferidos à ideia de “projeto de vida”, bem como aos demais marcadores conceituais encontrados nos documentos curriculares, possa ter sido catalisada pela atuação de entes supraestaduais, afora a própria União com seu aparato administrativo, como é o caso de colegiados deliberativos de representação nacional, a exemplo de Consed, Undime, Foncede, Uncme, além, obviamente, das organizações sociais interessadas no tema da reforme curricular brasileira.

Por outro lado, a profusa representação do termo “projeto de vida” nos documentos estaduais analisados sinaliza um complexo processo de seleção, de combinação, de tradução e de bricolagem das concepções de diversos autores, atores sociais e governamentais sobre o entendimento do que seja projeto de vida enquanto componente curricular.

Quando em um dado cenário de antagonismos político-discursivos (como o é o caso do currículo) um sentido conferido ao projeto de vida passa a desempenhar uma função de representação daquilo que é incomensurável, forma-se o que Laclau (2011) chamará de ponto nodal ou *significante vazio*²⁰, produzindo um discurso e hegemonizando uma significação que tenta conter o movimento do diferir.

Essa miscelânea ou comunhão anárquica de sentidos verificados em boa parte das quatro categorias do componente curricular explorado indica que o projeto de vida condensa demandas muito variadas, o qual atua como um *significante vazio* que dá ensejo e momento à ideia de inevitabilidade de um novo ensino médio que o represente e o traduza. Contrariando um primeiro olhar para o qual o projeto de vida diria respeito tão somente ou fundamentalmente ao futuro profissional do jovem, as normativas curriculares evidenciam que o “projeto de vida” entrelaça e articula inúmeros outros horizontes ou significantes.

²⁰ Ver também notas 4 e 13.

Suturações de sentido de projetos de vida: casos particulares

Fracionada a ideia de conceituação, *stricto sensu*, daquela direcionada aos objetivos ou ao escopo de um projeto de vida no âmbito dos RCEs, passaremos a discutir algumas tentativas de definição ou fechamento de sentido propostas entre algumas das 27 normatizações curriculares do projeto de vida no nível dos estados/DF, tomando como base as normativas curriculares das seguintes unidades federativas: Acre, Alagoas, Amapá, Bahia, Ceará, DF, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo, Tocantins.²¹

O *Currículo de Referência Único do Acre para o Novo Ensino Médio* define o projeto de vida como uma:

[...] *estratégia pedagógica* cuja intenção é proporcionar o *autoconhecimento* do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a *orientar o planejamento da carreira almejada* com base em seus interesses, talentos, sonhos, desejos e potencialidades (Acre. SEE, [2022], grifo nosso).

Por esse excerto, o componente curricular adquire um caráter de técnica pedagógica voltada ao despertar do autoconhecimento discente com vistas à orientação do planejamento de sua carreira profissional. A definição é complementada por trecho da BNCC-EM:

[...] o projeto de *vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória*, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constringer seus desejos (Brasil. MEC, 2018b, grifo nosso).

Em outras palavras, o projeto de vida é também constituído da ação de almejar, de projetar e de redefinir para si ao longo do percurso acadêmico, reafirmando um protagonismo do estudante nessa construção.

Visto de forma isolada, os excertos poderiam remeter o leitor a clivagens discursivas como, por exemplo, entre uma “formação para o mercado de trabalho” *versus* uma “educação integral, omnilateral, emancipadora”. Outra possível oposição resultaria da ideia de uma estratégia pedagógica enquanto racionalidade técnica ou procedimental (protagonismo técnico) *versus* o projeto de vida como uma construção pessoal (protagonismo do estudante) (Coscioni, 2021). Mas a definição proposta parece ser reconfigurada quando se aditam os objetivos que o texto traz para o projeto de vida. Ou seja, o “para que serve” suplementa e dá sentido ao “o que é”, remetendo, desse modo, o protagonismo à racionalidade instrumental, a formação integral ao mercado de trabalho.

Nessa lógica, o RCE acreano apoia-se em fontes diversas para circundar o termo: “o projeto de vida dever ser inserido como um eixo integrador dos valores, competências socioemocionais, cognitivas, de forma personalizada”, de modo que o estudante consiga “perceber o que lhe interessa, seus anseios e questionamentos, ajudando a ampliar sua visão de mundo” – com base em Moran (2015). Ainda, o projeto de vida deve dizer respeito “às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos”; e deve objetivar “desenvolver a formação do ser autônomo, solidário e competente”, a partir dos princípios do “Protagonismo, dos Quatro Pilares da Educação²², da Pedagogia da Presença e da Educação Interdimensional” e de

²¹ O critério de escolha visou abranger todas as grandes regiões do País e as normativas curriculares que trouxessem, de forma mais explícita, elementos definitórios ao componente curricular “projeto de vida”. A pesquisa, nesse sentido, não possui caráter exaustivo.

²² Conforme relatório da Unesco coordenado por Delors: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a aprender.

quatro dimensões: pessoal (autoconhecimento), social (relacionamento interpessoal e social), produtiva (autogestão) e profissional (planejamento e preparação para o mundo fora da escola)²³ (Acre. SEE, [2022]).

A ideia de uma “Pedagogia da Presença” é reiterada em oito dos 27 RCEs. Em diversos casos é tida como um *princípio* a envolver o programa de tempo integral das escolas e postula ao professorado o exercício de uma “presença afirmativa” na vida de seu alunado, tendo como pressuposto a ideia de que tal presença poderá resultar em sua reflexão acerca do projeto de vida, gerando um “novo olhar sobre os estudos” (São Paulo. Seduc, 2020).

Em caderno direcionado aos gestores escolares (ensino integral – modelo pedagógico e de gestão), o governo paulista, por exemplo, destaca tal propósito tendo, como fulcro, o papel da presença docente em sala de aula. Vejamos:

A Pedagogia da Presença não se restringe à presença física do educador. No Programa Ensino Integral, essa presença deve ser educativa, intencional e deliberada, o educador precisa se aproximar dos jovens com alegria, deve estimular os estudantes a agirem com liberdade e responsabilidade, incentivando, dessa forma, o protagonismo juvenil.

A prática da Pedagogia da Presença pressupõe o estreitamento das relações entre educadores e estudantes. É fundamental que o educador se faça cada vez mais presente na vida do estudante, agindo sempre com compreensão e receptividade. Dessa forma, a função do educador e da escola ultrapassa a ideia de uma formação estritamente acadêmica e se reconfigura, proporcionando, assim, uma formação integral (São Paulo. Seduc, 2020).

O RCE acreano transporta o referido princípio à formação necessária do professor regente das aulas de projeto de vida. Ele deve, segundo o texto, ser capacitado a inspirar e fazer aflorar os sonhos e ambições de seus estudantes

Quanto ao perfil profissional, não existe um “perfil perfeito” para professores das aulas de Projeto de Vida, pode ser lotado neste componente qualquer profissional de uma das áreas do conhecimento. No entanto, esses docentes devem possuir a capacidade de inspirar o jovem, de “fazer corpo” por meio da Pedagogia da Presença, sendo afirmativos em suas vidas. Também devem estar dispostos a mergulhar num processo transformador que envolverá muita subjetividade e objetividade, pois, ao mesmo tempo em que deverão provocar nos jovens o despertar sobre os seus sonhos, suas ambições, aquilo que desejam para as suas vidas, onde almejam chegar e que pessoas que pretendem ser, deverão levá-los a refletir sobre a ação, sobre as etapas que deverão atravessar e sobre os mecanismos necessários para chegar lá (Acre. SEE, [2022]).

Por sua vez, o RCE capixaba estende o princípio à toda equipe escolar, “por meio de ações participativas e afirmativas em todo o cotidiano da escola.” O documento associa a materialização da Pedagogia da Presença à formação de “vínculos de consideração, afeto, respeito e reciprocidade entre os estudantes e os educadores” (Espírito Santo. Sedu, 2021b).²⁴

²³ O modelo de aplicação das aulas de projeto de vida, em escolas em tempo integral, é orientado, segundo o RCE, por proposta sugerida pelo ICE. Na página do ICE, localizamos que outros estados trabalham em cooperação com esse instituto visando os projetos de vida: Acre, Amapá, Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, São Paulo, Sergipe e Tocantins.

²⁴ Para a formação de uma presença ativa na relação tutorando-tutorado, o texto recomenda algumas obras, entre as quais o livro *Por uma Pedagogia da Presença*, de Antônio Carlos Gomes da Costa.

Já a normativa sul-mato-grossense específica para o Projeto de Vida (Mato Grosso do Sul. SED, 2022) inclui, em exemplo de escola da rede, a Pedagogia da Presença como um dos pontos de sustentação do Projeto Político-Pedagógico (PPP):

Para [a] disciplina de Projeto de Vida, acredito que é necessário destacar as competências socioemocionais, elencadas pelo Projeto Político Pedagógico – PPP da escola como, escola da autoria, onde o estudante é protagonista de seu desenvolvimento, fazendo valer os quatro pontos de sustentação descritos no PPP da escola: Protagonismo, Os Quatro Pilares da Educação (Ser, Conhecer, Conviver e Fazer), A Pedagogia da Presença e a Educação Interdimensional (Mato Grosso do Sul. SED, 2022).

O estado ainda traz o princípio para sala de aula, incorporando-o ao fazer docente, em se tratando do Projeto de Vida. Referenciado em documento produzido pelo ICE, enfatiza:

[...] os professores das aulas de projeto de vida, são docentes que devem possuir a capacidade de inspirar o jovem, de fazer corpo através da Pedagogia da Presença, sendo afirmativos em suas vidas. Também devem estar dispostos a mergulhar num processo transformador que envolverá muita subjetividade e objetividade, pois, ao mesmo tempo em que deverão provocar nos jovens o despertar sobre os seus sonhos, suas ambições, aquilo que desejam para as suas vidas, onde almejam chegar e que pessoas que pretendem ser, deverão levá-los a refletir sobre a ação, sobre as etapas que deverão atravessar e sobre os mecanismos necessários para chegar lá (ICE, 2016, p. 8 *apud* Mato Grosso do Sul. SED, 2022).

De modo similar, o estado vizinho ao norte inclui a Pedagogia da Presença como princípio das Escolas de Educação em Tempo Integral, juntamente com seus elencados preceitos de educação interdimensional, de protagonismo e dos quatro pilares da educação para o século XXI (Mato Grosso. Seduc, 2021).

O estado do Pará, em especial, direciona o princípio enquanto proposta pedagógica escolar aos adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, em uma perspectiva conjugada à feição freiriana de inclusão, “construção e conquista da educação libertadora”. Nesse sentido, dispõe:

Tal proposta tem seu alicerce no referencial político-pedagógico do pensamento de Paulo Freire, com contribuições das experiências de Antônio Carlos Gomes da Costa, com sua Pedagogia da Presença. Logo, a proposta pedagógica do Convênio SEDUC - FASEPA parte de uma visão sociointeracionista de educação, busca perceber homens e mulheres em sua totalidade, como produto e produtor das relações sócio- culturais na interação com o conhecimento aqui organizado na perspectiva interdisciplinar (Pará. Seduc, 2021).

O estado de São Paulo, por meio de suas normativas para a reforma do ensino médio, triangula as noções de educação/ensino integral, projeto de vida e Pedagogia da Presença fazendo, desta última, um mecanismo de estreitamento de relações entre professor e aluno. A lógica desse amálgama está na perspectiva de que o educador deve-se fazer mais presente na vida do estudante, em “compreensão e receptividade”. Nesse sentido, o “Caderno do Gestor” preconiza ser essa a função docente que reconfigurará uma “formação estritamente acadêmica” em uma “formação integral”. Segue o documento:

No Programa Ensino Integral, essa presença deve ser educativa, intencional e deliberada, o educador precisa se aproximar dos jovens com alegria, deve estimular os estudantes a agirem com liberdade e responsabilidade, incentivando, dessa forma, o protagonismo juvenil.

[...] A Pedagogia da Presença deve ser o princípio norteador para o professor na prática da tutoria, pois é essencial que o tutor seja uma referência e se faça presente na vida do estudante em todos os espaços e

tempos escolares. O tutor deve acompanhar sistematicamente o estudante e estimular seu aprimoramento pessoal e educacional, visando a melhoria do seu desempenho escolar e o desenvolvimento do seu projeto de vida.

[...] Considerando a multiplicidade de perspectivas de cada observador, recomenda-se que os gestores avaliem as características técnicas da atuação dos professores e seu relacionamento com colegas e gestores. Os outros professores também podem avaliar o relacionamento e o espírito colaborativo do colega. Os estudantes observam a atuação do professor em sala de aula e o exercício da Pedagogia da Presença em outros espaços e tempos da escola.

[...] Esse exercício se materializa pelo estabelecimento de vínculos de consideração, afeto, respeito e reciprocidade entre o estudante e o educador, os quais, por sua vez, pautam a forma pela qual o estudante se relaciona consigo mesmo e com os outros no processo de Aprender a Ser, Aprender a Conviver, Aprender a Conhecer e Aprender a Fazer, conforme determinam os Quatro Pilares da Educação propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (São Paulo. Seduc, 2020).

Ou seja, o docente sujeito da reforma corrente é chamado a reorientar sua prática pedagógica para além do currículo disciplinar que lhe cabe, de maneira que ele seja um tutor que sirva de referência ao jovem e que esteja invariavelmente presente em sua vida escolar (em facetas diversas, como a socioemocional).

Ainda sobre o papel do docente, cumpre informar a perspectiva tocantinense, no sentido de que a atuação do professor de projeto de vida é passível de guiar-se pelos princípios da Pedagogia da Presença: “cujo modelo do processo educativo é a relação de abertura, compromisso e reciprocidade entre professor e alunos, por meio de estabelecimento de vínculos, da orientação e do acolhimento” (Costa, 2008 *apud* Tocantins. [Seduc], [2022b]).

O *Referência curricular de Alagoas: ensino médio: 2021* define o projeto de vida como “um conjunto de práticas pedagógicas cujo objetivo consiste no desenvolvimento de competências e habilidades dentro do escopo de multidimensionalidades (pessoal, social e profissional)”.

O trabalho pedagógico, na perspectiva do projeto de vida, está fundamentado na busca constante de uma *experiência de planejamento* do estudante para a própria existência, no sentido de reconhecer seus sonhos, definir metas futuras, objetivos e ações que oportunizem o desenvolvimento e o fortalecimento de competências e habilidades necessárias ao convívio em sociedade. (Alagoas. SEE, 2021).

Ou seja, o projeto de vida, conforme o referencial alagoano, constitui práticas pedagógicas baseadas em experiência de planejamento discente: reconhecimento de sonhos e, a partir deste reconhecimento, a definição de metas, objetivos e ações para realizar esses sonhos, mas com finalidade última e fulcro no convívio em sociedade.

Acrescenta-se, à definição, a acepção de Danza (2020), em que “o projeto de vida é uma intenção estável e generalizada”, mobilizando, segundo o RCE, “sentimentos, valores, eventos passados, ações presentes e projeções futuras”. Ou seja, a intenção submete-se aos cenários vivenciados pelo estudante: família, escola, comunidade, bairro, município, desejos individuais e da coletividade. Daí requerer, como estratégia didática, ampla interface com a identidade, o autoconhecimento, a autoconfiança, o autoconceito, as interações sociais, comunitárias e familiares, os projetos coletivos, os direitos e deveres, o mundo do trabalho, as redes profissionais e as continuidades dos estudos (Alagoas. SEE, 2022).

A referida autora utilizada no RCE do estado acrescenta:

Pensar e escolher uma vida futura requer ainda mais *planejamento* e o desenvolvimento de competências, sejam elas cognitivas, socioemocionais ou de outra ordem, pois cada pessoa tem uma experiência única e particular de juventude. E *fazer esse planejamento depende da realidade* em que este jovem está inserido e das oportunidades que teve para poder se conhecer melhor, compreender o mundo em que vive, entender os caminhos que pode seguir e refletir sobre suas possibilidades de escolhas e as conseqüências que decorrem delas (Danza, 2020, grifo nosso).

Desse modo, o componente curricular é traduzido como uma experiência de planejamento futuro da própria existência, mediado por estratégias didáticas de autoconhecimento e de conhecimento das objetivações do contexto e da realidade presentes que circundam o estudante.

Em termos definitórios, outras nuances, em intertextualidade com os regramentos federais, aparecem em relação ao projeto de vida. Vejamos alguns exemplos do RCE:

O Projeto de Vida é um *trabalho pedagógico* intencional e estruturado para desenvolver a capacidade do estudante de *dar sentido à sua existência, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade*.

[...] projeto de vida como *estratégia de reflexão sobre trajetória escolar* na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante (Danza, 2020, grifo nosso).

Cabe ponderar que, em um mesmo documento referencial (ou mesmo naqueles divididos em cadernos temáticos), a noção de projeto de vida sofre interferências da área de conhecimento, da competência geral, do componente curricular ou da eletiva a que se vincula. Vejamos três exemplos:

[Ciências da natureza e suas tecnologias]: O Projeto de Vida e identidade andam juntos e constroem-se mutuamente e evidenciam as *demandas biopsicossociais de cada indivíduo* que vão se modificando de acordo com a vivência de cada ser, ou seja é um plano em construção que visa diversas possibilidades de presente e futuro, tais como ter uma profissão, um trabalho, casar, ter filhos, casa, carro, entre outros sonhos.

[Ciências humanas e sociais aplicadas]: Partindo do princípio de que o Projeto de Vida permite ao estudante planejar a própria existência, incluindo aí sua *carreira profissional*, é fundamental que o Itinerário Formativo seja capaz de trazer uma articulação com as diversas possibilidades de *inserção nos mundos do trabalho*.

[Linguagens e suas tecnologias]: É oportuno destacar que a ação didático-pedagógica em projeto de vida *não pode ser hegemonicamente cognitiva*, isso seria limitado e não atenderia aos princípios da educação integral. O espaço de projeto de vida é, *sobretudo, afetivo e emocional*, pois configura-se a partir de uma retomada do passado, a análise do presente e a projeção para o futuro (Danza, 2020, grifo nosso).

O documento, em seu todo, ilustra a ideia de tentativas de formação de fundamentos parciais ao invés de fundamentos últimos, entificados, ônticos. O projeto de vida apresenta-se como um campo em construção de seus significados e de suas identidades. Nesse sentido, a dificuldade (ou talvez impossibilidade) de estabelecer um fundamento definitório último dá-se não pelo excesso de possibilidades empíricas verificáveis, mas justamente pela inexistência de um fundamento definitivo como tal²⁵. Contudo, exploremos definições do termo em RCEs de outras unidades federativas.

²⁵ *Abgrund* (abismo) em sentido heideggeriano.

O Currículo Paulista (CP) - Etapa ensino médio, como grande parte dos RCEs, também recorre ao art. 5º da Resolução CNE/CP nº 3/2018 para definir um projeto de vida: “estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante”. Enquanto objetivo vinculado, o documento confere características próprias ao termo:

Com o Projeto de Vida busca-se oferecer ao estudante paulista condições de *se posicionar diante dos contextos e desafios, limites e possibilidades deste século*. Uma condição imprescindível para esse posicionamento é que, ao final da jornada escolar, o estudante *tenha formulado um projeto de vida* como sendo a *expressão da visão que constrói de si em relação ao seu futuro e defina os caminhos que perseguirá para realizá-la em curto, médio e longo prazo* (São Paulo. Seduc, 2020, grifo nosso).

Entre os pressupostos pedagógicos atribuídos à escola para o trabalho em projeto de vida, o documento ressalta a necessidade de “um duplo olhar que atente para valores e características geracionais do estudante contemporâneo” e para as especificidades de convivência no cotidiano escolar. Para tanto, enfatiza o diálogo com as expectativas do alunado e a necessidade de enxergá-lo a partir de uma pedagogia da presença: “fonte de iniciativa (capaz de agir), de liberdade (capaz de fazer escolhas diante de cursos) e de compromisso (responder pelos seus atos, assumindo a responsabilidade pelo que faz e pelo que deixa de fazer)”. Em semelhança a RCEs já citados, faz-se presente a diretriz dos “Quatro Pilares da Educação” da Unesco (São Paulo. Seduc, 2020).

Novamente, a depender da área ou da competência curricular que traduz o projeto de vida em RCE, percepções ou ênfases distintas acabam por prevalecer, o que, em certos casos, refletem demandas e pensamentos hegemônicos no interior de grupos políticos, a exemplo das próprias comunidades disciplinares. Consideremos a forma como o sintagma em estudo é representado na seção “Itinerário Formativo - Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” por meio do eixo “Empreendedorismo”:

[...] é preciso levar o estudante a compreender que *o projeto de vida não se resume a uma escolha pessoal*, mas envolve o exercício da cidadania, da empatia, da capacidade de entender o mundo e reconhecer-se como parte dele.

Isso posto, ao final da Educação Básica, espera-se que o estudante do itinerário da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, seja capaz de:

5. Vivenciar conscientemente o processo cognitivo conceitual, de forma a reconhecer-se como produtor que mobiliza conhecimentos e práticas na constituição de *um projeto de vida viável e sustentável*.
6. Reconhecer que o projeto de vida é estratégico e envolve escolhas pessoais, *relacionando-as com as demandas da sociedade contemporânea*. Isso requer compreender que a história de cada um, seus interesses e seus sonhos, *devem ser considerados também na relação com o contexto social, político e cultural em que se vive, exigindo análise crítica das limitações sociais e das desigualdades, bem como flexibilidade e motivação* para a aprendizagem ao longo da vida (São Paulo. Seduc, 2020, grifo nosso).

Nestes termos, para além da perspectiva de planejamento de um futuro próprio de cada estudante, o projeto de vida: a) não adquire caráter de escolha pessoal, muito distante da ideia de um *purpose of life* (Damon, 2009) e b) submete-se às factibilidades do viável, do sustentável e das demandas sociais.

Por sua vez, sob o ponto de vista da área de Linguagens e suas Tecnologias, o DCE paulista prioriza cinco campos de atuação social, entre os quais o campo da vida pessoal, que define:

[...] a construção de projetos de vida envolve reflexões/definições não só em termos de vida afetiva, família, estudo e trabalho, mas também de saúde, bem-estar, relação com o meio ambiente, espaços e

tempos para práticas corporais, culturais, estéticas, participação social, atuação em âmbito local e global etc. Considerar esse amplo conjunto de aspectos possibilita fomentar no estudante *escolhas de estilos de vida* saudáveis e sustentáveis, que contemplem um *engajamento consciente, crítico e ético* em relação às questões coletivas, além de *abertura para experiências estéticas* significativas. Nesse sentido, este campo articula e integra as aprendizagens promovidas em todos os campos de atuação (São Paulo. Seduc, 2020, grifo nosso).

A deliberação CEE nº 186/2020 do Conselho Estadual de Educação do estado confere ao projeto de vida, no contexto de uma educação integral, “a função de situar os alunos no centro do processo educativo, reconhecendo-os [...] como sujeitos [...] capazes de serem *gestores de sua própria aprendizagem* e de seus projetos futuros.” (São Paulo. Seduc, 2020b, grifo nosso). O documento segue:

Para além do projeto de vida, é preciso entender que *a prática humana no mundo contemporâneo se organiza muito mais por projetos do que por especialidades*. A organização social presidida pela corporação, cujo antepassado são as guildas medievais, cede lugar às inúmeras e variáveis *combinações de pessoas, capacidades e propósitos organizados em torno de objetivos e resultados*. Visto nessa perspectiva metodológica, a presença do projeto na vida escolar é vital. No processo de aprendizagem, os projetos representam uma boa possibilidade metodológica, entre outras, para propiciar que os alunos desenvolvam atividades coletivas e cooperativas com foco na resolução de problemas.

O Documento Curricular Referencial do Ceará: Ensino Médio integra o projeto de vida e o denominado Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS)²⁶ na Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais do estado. Em termos de definição, o documento resgata os dizeres emanados pelas normativas federais, no sentido de que o projeto de vida constitui “uma estratégia de reflexão sobre trajetória escolar...” (Ceará. Seduc, 2021).

Ainda, a normativa define o termo como um “trabalho pedagógico intencional e estruturado, que tem como objetivo primordial desenvolver a capacidade do estudante de dar sentido à sua existência, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade” (Ceará. Seduc, 2021). Tendo como base a ideia de uma formação integral, a normativa sublinha que o projeto de vida deve estar em consonância com a formação de um cidadão crítico-reflexivo e agente transformador de sua sociedade.

Na Resolução CE/CEE nº 497/2021, que estabelece normas complementares e orientações para implementação do currículo do ensino médio cearense, o projeto de vida deve:

Art. 19. § 2º [...] ser desenvolvido ao longo do curso, com o objetivo de orientar o estudante, em seu processo educativo, a *desenvolver a capacidade de dar sentido a sua existência*, tomar decisões e planejar o futuro com autonomia e responsabilidade, ofertado, preferencialmente, como componente curricular. (Ceará. CEE, 2021, grifo nosso).

Os excertos assomam, portanto, uma perspectiva de projeto de vida no sentido de *life purpose*, ou seja, de propósito ou sentido de vida.

²⁶ Conforme o RCE do estado, foi lançado em 2012, inspirou-se nos Protótipos Curriculares da Unesco para o Ensino Médio e forma a parte diversificada do currículo das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI). Em parceria com o Instituto Aliança, compreende transversalmente temas como projeto de vida, identidade pessoal, social, profissional e acadêmica, as diversas saúdes, ética e cidadania (Ceará. Seduc, 2021).

O *Currículo de Referência para a etapa do Ensino Médio* não traz definição explícita ao sintagma objeto deste estudo. Em seção denominada “Arquitetura do novo ensino médio”, volta-se à função do componente curricular, a saber:

[...] Projeto de Vida permite o preparo do educando para a *assertividade nas suas escolhas e tomadas de decisão*, rumo ao *autoconhecimento e criticidade*, e também possibilita o *fortalecimento da relação dialógica* entre professor e estudante proporcionando *um processo avaliativo efetivo*, visando o alcance dos objetivos educacionais e a melhoria dos resultados (Rio de Janeiro. SEED, [2022], grifo nosso).

Já a deliberação instituidora das diretrizes de implantação do RCE fluminense recorre a definições das normativas federais seja na aceção de que o projeto de vida é “*estratégia de reflexão sobre a sua trajetória escolar e profissional*, seu papel enquanto sujeito histórico e social e a ampliação de sua consciência crítica” ou de que é “*estratégia pedagógica* cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades” (Rio de Janeiro. SEED, [2022], grifo nosso).

O *Referencial Curricular Gaúcho: Ensino Médio* traz unidade específica voltada ao projeto de vida (sob a seção “Fundamentos pedagógicos do currículo gaúcho”), dividida em três dimensões: pessoal, social e profissional. Conforme o documento, as dimensões auxiliam e permitem ao jovem re(conhecer)-se como agente e sujeito da história, e a adquirir condições de planejar e realizar escolhas. O componente curricular é concebido como meio de protagonismo juvenil e carreador de cidadania e de emancipação (Rio Grande do Sul. Seduc, 2021).

Na dimensão pessoal de projeto de vida:

[...] os estudantes trabalham o autoconhecimento, para *descobrirem quem são e se reconhecerem como sujeitos*, a fim de que tenham condições de definir do que gostam, o que querem, quais habilidades possuem, entre outras. Os aspectos envolvidos nesse processo incluem a *construção de identidade e de valores*, o *reconhecimento da própria origem e a forma de identificar e lidar com os sentimentos*. O autoconhecimento também favorece que o estudante *se aceite como é e fortaleça sua autoestima e as habilidades fundamentais* para o desenvolvimento pessoal (Rio Grande do Sul. Seduc, 2021, grifo nosso).

A dimensão social, por sua vez, envolve:

[...] as *relações interpessoais*, o reconhecimento do estudante como cidadão, *seus papéis* na sociedade e suas *atuações* na realidade do mundo. Para desenvolver essa dimensão no Projeto de Vida, a escola pode organizar atividades em grupo, potencializando o trabalho pedagógico para aprimorar o *senso de responsabilidade* com o bem comum e o mundo, abordando a *atuação dos indivíduos na sociedade e apontando para a solução de problemas coletivos* desde a microssociedade até a macro realidade (Rio Grande do Sul, Seduc, 2021, grifo nosso).

Por fim, a dimensão profissional do projeto de vida volta-se ao

[...] desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para *compreender, analisar e operar com eticidade a partir das necessidades sociais*, do projeto pessoal e aspirações dos estudantes. Prima pelo conhecimento teórico e prático no sentido de construir *um perfil profissional que atue e transforme a precarização do mercado de trabalho*, com criatividade, com o uso das tecnologias, com protagonismo, com solidariedade e com a perspectiva de integridade humana (Rio Grande do Sul, Seduc, 2021, grifo nosso).

Os referencias do estado também sugerem temáticas e competências específicas para o atingimento das dimensões e defendem uma educação integral que seja possível “delinear projetos de vida com base no mundo como campo aberto para pesquisa e produção de conhecimentos motivadores para a resolução de problemas cotidianos.” (*ibid.*).

O *Currículo de Referência para a etapa do Ensino Médio – 2020* do DF, também traz definição federal de projeto de vida enquanto estratégia de reflexão sobre a sua trajetória do estudante e enquanto uma estratégia pedagógica. Acrescenta, como finalidade do componente curricular, apoiar os jovens em seu “desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais capazes de orientá-los, a partir de um *continuum crítico-reflexivo*, em suas escolhas de vida” (Distrito Federal. SEE, 2020).

Com base em Silva e Carvalho (2019), o documento argumenta que o projeto de vida dá vazão a atividades voltadas ao autoconhecimento, ao autocuidado, à relação interpessoal, ao mundo do trabalho, às profissões, aos processos de escolhas, transições e aprendizagem ao longo da vida. Ainda com base nos mesmos autores, ressalta não se tratar tão somente de escolha profissional, ainda que inclua o mundo produtivo, mas também de autoconhecimento para se situar no mundo, reconhecer as possibilidades e poder fazer “escolhas assertivas ao longo da sua trajetória”. Por outro, enfatiza que “as escolhas dos indivíduos são multideterminadas pela estrutura econômica, política e social e pelo atual contexto do mundo do trabalho” (Carvalho, 2014).

O RCE brasileiro traz um horizonte de quatro dimensões ao projeto de vida: social, pessoal, da organização, do planejamento e do acompanhamento e dimensão profissional. Ressalte-se que, assim como em outros referenciais curriculares, a depender da área de conhecimento e/ou do componente curricular a tratar do projeto de vida juvenil, lentes distintas são utilizadas, seja em termos de definição, seja no tocante à finalidade.

Em Educação Física, por exemplo, convoca-se Nunes (2016) ao afirmar que o projeto de vida também pode ser composto de experiências de práticas corporais, orientadas ao protagonismo pessoal e social, intercambiando-se gestos com cultura na formação de um “estilo de vida pessoal de ser, proporcionando um corpo que se identifica pela sua corporeidade”. A proposta é galvanizada pelo intuito de contribuir com o projeto de vida do estudante e com a participação social do jovem, fazendo-o identificar:

[...] preconceitos, relações de poder, meios de exclusão, sexismo e conflitos ideológicos para, assim, adotar uma postura contrária, acrescendo suas possibilidades de ressignificação e mediação crítica, inclusiva, democrática e ética, pautada na cultura de paz e na prevalência dos direitos humanos. (Distrito Federal. SEE, 2020).

O documento traz ainda outras referências que dão lastro e amplitude à noção e aos objetivos de um projeto de vida. Vejamos outro exemplo, que, em particular, alude à importância de um olhar acurado por parte de professores e pais à reverberação do contexto sobre o jovem e, por extensão, sobre seu projeto vital:

O Ensino Médio é uma etapa de formação não apenas intelectual-cognitiva, mas também um momento de construção de identidades e pertencimentos a grupos distintos, de elaboração de projetos de vida, ainda que as condições e os percursos dos jovens sejam bastante distintos [...]. O trabalho com estudantes do Ensino Médio deve, portanto, abranger não somente aspectos relativos aos conteúdos considerados necessários para a formação geral ou para a preparação de suas futuras escolhas profissionais. Profissionais da educação, pais e outros agentes precisam desenvolver um olhar atento aos aspectos e situações que refletem sobre a vida dos estudantes, pois estas certamente terão impacto tanto na elaboração de projetos de vida de curto ou longo prazo como na elaboração de projetos profissionais (Weller, 2014, p. 149 *apud* Distrito Federal. SEE, 2020).

O *Documento curricular referencial da Bahia: etapa do ensino médio* também admite a concepção de projeto de vida como uma estratégia de reflexão sobre a trajetória discente. Enfatiza o entendimento de que “seus objetos de conhecimento não visam apenas definição de uma carreira ou profissão, mas [que] contribuam para que os/as estudantes aprendam a fazer escolhas”. Ademais, frisa o caráter de longo prazo do componente, a partir do juízo de que o projeto de vida “não se esgota com o término do ensino médio, mas acompanhará o estudante ao longo da sua vida” (Bahia. SEC, 2022a, p. 207).

Especificamente em termos conceituais, a normativa baiana resgata autores do campo da filosofia e da educação para significar o projeto de vida. A partir de Deleuze e Guattari (2010), o referencial entende que:

O Projeto de Vida tem eco no *campo do desejo* e todo desejo ecoa em conjunto, concorrendo para um *agenciamento*, estando sempre próximo das condições de existência objetiva, unindo-se a elas (Deleuze; Guattari, 2010, grifo nosso).

O currículo baiano expande, portanto, o significado de projeto de vida, levando-o à ideia de uma construção conjunta, influenciada pelo funcionamento de heterogeneidades que perfazem o contexto vivencial dos estudantes.

Adicionalmente, com base em Costa (2008 *apud* Bahia, SEC. 2022a), o RCE do estado atribui ao projeto de vida uma “oportunidade ímpar” no sentido de valorização e trabalho das múltiplas dimensões humanas, para além do caráter de racionalidade cognitiva, ainda central nos currículos atuais conforme o documento. O componente possibilitará, assim,

[...] uma aproximação com a *educação interdimensional*, onde o *Logos* (pensamento, razão, ciência), o *Pathos* (afetividade, relação do homem consigo mesmo e com os outros), o *Eros* (impulso, corporeidade) e o *Mythus* (relação do homem com a vida e a morte, com o bem e com o mal) encontram lugar e onde, sobretudo com a dimensão transcendental do ser humano no *Mythus*, é possível trabalhar os sentidos da vida dos/as estudantes (Costa, 2008 *apud* Bahia. SEC, 2022a, grifo nosso).

O documento reforça o papel do projeto de vida enquanto espaço de fortalecimento do protagonismo juvenil, bem como da construção de suas identidades e de seu *self*.

O documento baiano traz, de forma explícita, uma ementa do componente curricular, a ser desenvolvida nas três séries da etapa de ensino, na qual ressoam conteúdos filosóficos. Vejamos a Figura 4 abaixo:

QUADRO 1

EMENTAS DO COMPONENTE CURRICULAR “PROJETO DE VIDA” NO RCE – BAHIA – 2022

Componentes	Ementas
Projeto de Vida 1ª Série 40 Horas	Autoconhecimento e Identidade Auto conhecimento: <ul style="list-style-type: none">– Sócrates, o Estoicismo e Sartre e as escolhas individuais.– Autocuidade, autoconfiança, autodisciplina: práticas corporais para o fortalecimento do eu (Capoeira, Tai Chi Chuan e Yoga, etc.). Estudos biográficos: <ul style="list-style-type: none">– histórias de vidas marcantes no universo geral e próximo.– As artes como recursos para a expressão do "eu".
Projeto de Vida 2ª Série 40 Horas	Eu e o outro (responsabilidade social) <ul style="list-style-type: none">– Representações e Identidade do eu, sujeito, em meus territórios: grupos e raízes.– As visões de natureza e ser humano dos povos indígenas, africanos e orientais.– A representação do eu na vida cotidiana e o conceito de estigma.– A Influência da mídia para padrões e comportamentos.– Reflexões críticas dos valores sociais (fracaso, sucesso, ressentimento, etc.).– Ética hoje: conceito de mora, autonomia, responsabilidade, virtudes e compromisso social.
Projeto de Vida 3ª Série 40 Horas	Eu no mundo (mundo do trabalho e formação intelectual) Minhas forças/Minhas fraquezas: <ul style="list-style-type: none">– O desenvolvimento das inteligências Múltiplas (lógico-matemática, línguística, corporal, sinestésica, intrapessoal, interpessoal, espacial, natural).– Formação profissional e responsabilidade social.– Experiências de economia solidária e cooperativismo.– Escolhas individuais, impactos globais: o Ser e o Teor.– Projetar-se no mundo: possibilidades de atuação profissional e ingresso no ensino superior.– Registro de memórias, construção de portfólio.

Fonte: Bahia. SEC, 2022b, p. 235.

Ao significar o projeto de vida, o referencial curricular baiano remete o termo a um projeto desenvolvido pelo estado em 2014, pela Coordenação de Educação Integral (CEDI) da Diretoria de Políticas Educacionais para Juventude (DIPEJ) da Secretaria de Educação do Estado (SEC). O documento de referência do projeto traz um anexo específico para tratar do “Projeto de Vida do Estudante” (PVE).

O RCE do estado segue em sua significação ao projeto de vida, conferindo-lhe, ainda, potencialidade em absorver o desenvolvimento das denominadas “competências socioemocionais” dos jovens, a partir do entendimento de que, pela dificuldade teórica de apropriação destas, cumpriria, ao projeto de vida, assumir “metodologias ativas”:

O exercício da escuta, os registros autobiográficos, a observação crítica da realidade, a identificação dos limites e das potencialidades existentes em si e no território, a observação desperta dos sonhos, ambições e desejos e dos mecanismos necessários para transformar os sonhos em realidade, tudo isso deve estar presente no trabalho curricular com o Projeto de Vida. (Bahia. SEC, 2022a, p. 431).

Por fim, vinculado às ideias de liberdade, de autonomia, de criticidade e de responsabilidade, o desenvolvimento do projeto de vida, enquanto competência, é associado a disposições discentes de: determinação, esforço, autoeficácia, perseverança e autoavaliação. Outorgando-lhe centralidade na construção do protagonismo e da identidade juvenil, o RCE acresce:

Não devemos desperdiçar a extraordinária potência que guardam as juventudes de construir identidades. É mais do que oportuno, portanto, que possamos mover o currículo na direção da construção de Projetos de Vida que inspirem as juventudes a caminhar na direção dos seus desejos e sonhos alicerçados em bases éticas, democráticas e humanistas (Bahia. SEC, 2022a, p. 208, grifo nosso).

O *Referencial Curricular Amapaense: ensino médio* também concebe o projeto de vida conforme as diretrizes curriculares do ensino médio correntes, ou seja, uma “estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar” e acrescenta outros sentidos. Ainda em defluência das normativas federais, o termo é caracterizado como uma estratégia pedagógica voltada à promoção do autoconhecimento. Acresce-se sentido, a partir de Damon (2009 *apud* Amapá. SEED, 2020, grifo nosso), na acepção de “uma *intenção estável e generalizada* de alcançar algo que ao mesmo tempo é significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu”.

O documento segue em suas fixações definitórias incorporando contribuições foucaultianas para afirmar que o projeto de vida constitui:

[...] um processo de autoconhecimento e também o cuidado de si e a estética de si, [...] “o vir a ser, o tornar-se!”.

É a identificação dos desejos, o desenvolvimento de potencialidades, que permitem aos sujeitos estabelecerem trajetórias que singularizam sua vida, na medida em que constituem sua identidade articulando valores, circunstâncias e projeções, visando sua realização pessoal e contribuindo de maneira positiva para o meio em que vive (Amapá. SEED, 2020).

Por outro lado, a normativa preconiza a construção de um currículo inovador e enredado com a denominada “educação do século XXI”, não apenas no tocante ao projeto de vida, mas também à FGB, às eletivas e às trilhas de aprofundamento. No esteio da perspectiva de engajamento discente, em uma “Escola da Escolha²⁷”, o documento propõe que se estenda, às escolas de ensino médio no estado, o modelo pedagógico adotado nas Escolas do Novo Saber, unidades de EMTI, sob os princípios da Pedagogia da Presença, dos Quatro Pilares da Educação do Futuro (Unesco), do protagonismo (Costa, 2016) e da Educação Interdimensional.²⁸

O *Documento Curricular para Goiás: Etapa Ensino Médio*, ao enfatizar que a abrangência do projeto de vida transcende a definição de uma carreira, outorga ao componente curricular o papel de construção de valores e de conhecimentos que apoiarão em decisões sobre “os diversos domínios” da vida dos jovens. Nesse espírito, agregam a definição de que

O projeto de vida figura como *um conjunto de desejos* que se pretende realizar e como uma série de planos e etapas a serem vencidas rumo ao ideal que se tem, com vistas à organização e à orientação do próprio futuro (Marcelino; Catão; Lima, 2009 *apud* Goiás. Seduc, 2021, grifo nosso).

²⁷ Proposta do ICE.

²⁸ Outros princípios pedagógicos acorrem ao currículo amapaense ao longo do RCE, como flexibilidade, juventudes (Carrano, 2000; Abramo; Branco, 2005) e valorização dos saberes amazônicos na escola (Libâneo, 2013).

Em seção específica, é acrescida nova definição ao sintagma, no sentido de ser “uma estratégia pedagógica estruturada intencionalmente cujo objetivo é desenvolver no/a estudante a capacidade de atribuir sentido à sua existência.” O conceito reclama e confere a Damon (2009 *apud* Goiás. Seduc, 2021) posição referencial ao significante projeto de vida, *in verbis*:

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 incendeiem 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 desse 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. Seduc, 2021, grifo nosso).

Acrescem-se, ao disposto, os sentidos de protagonismo juvenil, de responsabilidade por escolhas, das competências socioemocionais e dos “quatro pilares da educação para o século XXI”, associados a competência pessoal (aprender a ser), social (aprender a conviver), produtiva (aprender a fazer) e a competência cognitiva (aprender a aprender) (Costa, 2000)²⁹.

Ao passo que considera o projeto de vida como responsável por atender a uma dimensionalidade tripla (pessoal, social e profissional)³⁰, o RCE baliza que tipos de atividades o componente curricular poderia compor, permitindo o entendimento de que essas dimensões são contingentes e sujeitas a turvação:

De forma geral, os projetos de vida podem ser individuais e/ou coletivos; mais amplos ou restritos, com elaborações em curto ou médio prazo. São dinâmicos e, de certa forma, “zigzagueantes”. *Podem mudar de acordo com as circunstâncias*, os valores vigentes em determinados momentos da vida, as interações sociais, os contextos e até com os suportes materiais e simbólicos com os quais contam (Carrano; Dayrell; Maia, 2013 *apud* Goiás. Seduc, 2021, grifo nosso).

Mas, com base em Damon (2008), o documento também propõe que o projeto de vida constitui 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”. Se, à primeira vista, as duas passagens fazem-nos sopesar conflitos conceituais, uma análise mais aprofundada da obra desse autor também nos convida a investigar se a melhor tradução de *purpose of life* seria mesmo a expressão “projeto de vida”³¹ (Goiás, Seduc, 2021).

Metodologicamente, o documento recomenda que se estabeleça, sobretudo, a criação de um vínculo de confiança entre professor e aluno, “de modo a permitir que se expressem diferentes valores, regras, projetos e sonhos para o momento vivido de cada um”. O RCE aponta que essa construção requererá, do docente responsável por desenvolver o projeto de vida junto do jovem, uma constante capacidade de “ressignificar e reconstruir seu papel no ambiente escolar” e de compreender a “complexidade e a

²⁹ O RCE goiano informa que, desde 2013, a Seduc-GO tem adotado o “modelo pedagógico do Ensino Médio em Período Integral, formulado a partir da proposta do Instituto de Corresponsabilidade de Educação (ICE)”, que propõe “a formação para a vida acadêmica e para o Mundo do Trabalho”. O projeto de vida concebido pela normativa favorece, segundo o documento, esse tipo de formação, ao estimular o autoconhecimento e o “preparo para o futuro” (Goiás. Seduc, 2021).

³⁰ 1) pessoal: autoconhecimento, autocontrole, autoconfiança; 2) social: interação social, comunitária e familiar; e 3) profissional: mundo do trabalho, continuidade dos estudos e redes profissionais (Goiás. Seduc, 2021).

³¹ Em complemento ao corrente texto de discussão, será publicada, pelos autores, obra voltada especificamente à (con)formação performativo-representacional de significantes em torno do sintagma “projeto de vida”, objeto de políticas de reforma curricular da etapa de ensino no Brasil e no mundo.

multiplicidade da vivência juvenil”. Ou seja, ao passo que os referenciais não definem uma origem disciplinar específica do docente para trabalhar com o projeto de vida na escola, imputam-lhe predicados indispensáveis a serem desenvolvidos enquanto regente da disciplina.

[...] ele deve ser proficiente em criar situações desafiadoras, incentivando o autoconhecimento, o pensamento crítico e a colaboração, além de saber propor situações de significação para o/a estudante de modo a atribuir sentido às diversas ações do PV (Goiás. Seduc, 2021).

Como suplementação, outro conceito é trazido ao texto, desta vez alicerçado nas Recomendações e Orientações para Elaboração e Arquitetura Curricular dos Itinerários Formativos do Consed. Projeto de vida refere-se a

(...) um percurso de planejamento no qual os indivíduos se conhecem melhor, identificam seus interesses, desejos e aspirações, reconhecem e desenvolvem suas potencialidades e estabelecem estratégias e metas para alcançar os próprios objetivos. Um processo educativo que permite aos sujeitos constituírem trajetórias singulares, na medida em que os apoia a fortalecer sua identidade, bem como articular seus valores, circunstâncias e projeções, para que atinjam a realização pessoal, profissional e contribuam positivamente com o meio em que vivem (Goiás. Seduc, 2021, grifo nosso).³²

Em uma segunda seção própria, o RCE goiano debruça-se sobre a concepção de projeto *per se*. Confere-lhe um aspecto de temporalidade no tornar-se pessoa (Rogers, 2017, p. 517), sob a ótica de “estar conectado com a capacidade de antecipar ações, planejar futuro, compreender suas identidades e lugares que ocupa no mundo ao constantemente revisitar os elementos da sua vida que permitem tomar posse e (res)significar esses espaços”.

A capacidade de antecipar ações e planejar o futuro é contrastada, em sequência, com a falta de certeza e de plena convicção quanto ao devir, propondo-se, por outro lado, uma abertura ao risco. À constatação é acrescida a noção de instabilidade inerente à juventude, compreendida como um “potencializador de mudanças de perspectivas pessoais e sociais” e passível de gerenciamento de incertezas via projeto:

Um projeto [...] é algo vinculado a um futuro e realizado pelos sujeitos no presente, tendo em vista sua história de vida e outras ações do passado, sem a plena convicção dos resultados, mas estruturado de modo a promover ações que ajudem a atingir os objetivos. A falta de certezas sobre o que ocorrerá no futuro pede aos sujeitos uma abertura ao risco e à constante avaliação de resultados, junto com uma igualmente contínua e necessária mudança de caminhos frente aos modos como a realidade se apresenta.

A instabilidade que envolve a juventude [...] pode encontrar no projeto um recurso para gerenciamento de suas incertezas ao dar possibilidades e características para a administração do seu futuro (Goiás. Seduc, 2021, grifo nosso).

Entendendo a elaboração do projeto de vida como um traçado de rota de caminho a ser percorrido ao longo da vida (sem término), o texto ressalva que ele não consiste em uma “*determinação única, solitária e imutável* de como atingir o que se quer”, mas em um caminho que revela autoimagens e identidades, individuais e coletas, em que se modificam e por que se é modificado (Goiás. Seduc, 2021).

³² O documento ainda se reporta a três dimensões propostas pelo ente como identificadoras de motivações, aspirações e estratégias à tessitura do projeto de vida: a) autoconhecimento (quem sou eu? o que me move? para onde desejo ir?), b) expansão e exploração (quais as minhas possibilidades? quais as minhas potencialidades?) e c) planejamento (que rumo dar à minha vida? quais são os meus objetivos pessoais? quais são os meus objetivos profissionais? quais são meus objetivos sociais?) (Goiás. Seduc, 2021).

Vida aberta a projetos em sentidos fechados?

O cotejo das normativas desenvolvidas pelas unidades federativas evidencia aproximações e afastamentos em relação aos sentidos atribuído ao projeto de vida pelas normativas federais. O amalgamento e o hibridismo de explicações conceituais ao projeto de vida, bem como aos seus objetivos, ora mais elásticos, ora mais circunscritos e direcionados, evidenciam o caráter plástico da expressão “projeto de vida”.

Ao componente curricular afluem expectativas curriculares que talvez encontrassem dificuldades de serem abrigadas sob a nomenclatura das disciplinas tradicionais propostas pela BNCC-EM: desejos, sonhos, sentidos à existência, estilo de vida, protagonismo, mas, ao mesmo tempo, o preparar-se para o futuro e para as possibilidades profissionais, responsabilidade por escolhas, ética e engajamento crítico e coletivo.

Seria, então, o projeto de vida um componente curricular afluente apenas das expectativas consubstanciadas na ideia de protagonismo discente? Ou de preparo para o mundo do trabalho? Seria o termo “projeto de vida” um significante capaz de atuar nesse momento político como um significante vazio, uma confluência (ponto nodal) de demandas sociais distintas e de fundamentos parciais, na acepção da teoria do discurso de Laclau (2011, 2013)? Envolveria a expressão de uma articulação contra o imponderável e o incontrolável da vida em tempos pós-fundacionais?

Não havendo um princípio transcendental que fixe definitivamente a noção de projeto de vida, fora de todo jogo das diferenças, seu jogo (político) de significação parece não estabilizar um limite ou um centro irradiador. Nesse sentido, todo esforço empírico de totalização conceitual parece insuficiente diante das inúmeras possibilidades de se descrever um projeto de vida. É dizer, o projeto de vida, enquanto currículo escolar, tornou-se apenas um ponto de encontro ou de ancoragem (contingente) de uma série de discursos sobre a ideia de projeção futura do jovem a partir da escola que, outrora, estavam soltos ou dispersos no campo da discursividade.

Não haveria, assim, possibilidade de fechamento de sentidos que torne unívoca a ideia de projeto de vida, tendo em vista a existência de um sem-número de experiências e de teorizações que se reivindicam como tal, frustrando que uma dentre elas logre abraçar múltiplos sentidos derivados de outras noções concorrentes, diante de sua limitação conceitual ou de nível de experiência. Ainda assim, os textos das propostas curriculares, como superfícies de inscrição, parecem continuar tentando a objetificação de sentidos, lutando contra a falta ou inexistência de um fundamento final para o projeto de vida.

Dentro do que Derrida descreve como metafísica da presença (Derrida, 2017) e dentro da indecidibilidade (Laclau, 2011) que este tipo de definição curricular se nos apresenta, parece estarmos diante de uma estabilidade impossível e necessária à política curricular em si. Não se trata apenas de negar a fixação de sentidos para o sintagma “projeto de vida”, mas, em um rastro de algo que sempre nos escapa, sugerir tratar-se de uma operação no domínio de representações “parciais” ou mesmo de uma contingência radical (Laclau, 2011; Lopes, 2018).

O conjunto heterogêneo de definições e objetivos atribuídos ao projeto de vida pode ser entendido como um sistema de diferenças que opera no interior de seus limites. O resultado da articulação dos elementos desse sistema, que modifica iteradamente sua identidade, chamaremos de discurso, sempre pensado na perspectiva de sua contingência e precariedade. As posições diferenciais, à medida que aparecem articuladas no interior de um discurso, chamaremos de momentos, tal como Laclau.

Nessa perspectiva, o ponto nodal “projeto de vida”, como um significante vazio, não mais representa uma ou a soma de demandas específicas abrigadas sobre a ideia de protagonismo juvenil, não traduz a solução à demanda de um dos objetivos atribuídos ao projeto de vida em específico; mas é visto como uma solução a partir do que lhe é antagônico, ou seja, da noção de que não se deve continuar com o “ensino médio tradicional”, aquele não confere atratividade e protagonismo juvenil, melhoria de desempenho e

de rendimento escolar. Sobretudo, não se deve abandonar o propósito de controlar, planejar e estabelecer metas tentando fixar o que não pode ser fixado, frente à imprevisibilidade da vida, à impossibilidade de se saber realmente/essencialmente quem se é, o que se quer, quais sonhos se têm e como fazê-los se realizar. A representação desse fundamento (parcial) dá-se a partir do investimento em um objeto ôntico³³: o projeto de vida.

Adicionalmente, as construções normativas em torno do projeto de vida acabam por impor desafios práticos à sua “gestão” pedagógica na prática escolar. Como o componente curricular será traduzido em sala de aula?

Vidas em projeto: das normas às aulas

Diante do exposto, como podemos conceber a perspectiva de “implementação”³⁴ do projeto de vida junto às escolas? Algumas hipóteses podem nos auxiliar.

A ideia de “projetos” refere-se a empreendimentos específicos e orientados a objetivos que os indivíduos firmam ao longo de suas vidas. Esses projetos podem abranger uma ampla gama de atividades, experiências e realizações associadas à noção de crescimento pessoal, desenvolvimento de habilidades e realização. Eles são frequentemente caracterizados por sua natureza temporal e podem mudar ao longo do tempo em resposta à evolução dos interesses, circunstâncias e objetivos.

Algumas características se destacam no que concerne a um projeto de vida: esforços orientados para objetivos e com limite de tempo; variado e adaptável com base no desenvolvimento pessoal; focado na aquisição de habilidades, experiências e conquistas; pode incluir atividades educacionais, aspirações de carreira, esforços criativos e muito mais.

Já o propósito de vida (*purpose of life*) refere-se a um senso mais amplo e profundo de significado e direção na vida de alguém. Reflete os valores fundamentais de um indivíduo, crenças e objetivos abrangentes que orientam suas ações, decisões e escolhas de vida. Segundo seus interlocutores conceituais, o propósito de vida proporciona um profundo sentimento de realização e contribui para o bem-estar psicológico e um sentimento de pertencimento.

Algumas características se destacam no que concerne a um propósito de vida: sentido de significado intrínseco e duradouro; impulsionado por valores fundamentais, crenças e aspirações de longo prazo; fornece um senso de direção e identidade; contribui para o bem-estar geral e uma sensação de realização.

Com base em Giddens (1991) e Leccardi (2005), Coscioni (2021) fundamenta que, entre os motivos do uso crescente do termo “projeto de vida”, mesmo na literatura científica, está a percepção de um cenário social de constante transformação, que encontra, na ideia de planejamento da vida futura, um catalisador ao “desenvolvimento de um senso de unidade e propósito”.

Esse sentimento de necessidade de um projeto, é acrescido pela apreensão do senso comum em relação ao porvir, uma “preocupação generalizada” em relação ao futuro. Por outro lado, conforme o autor,

³³ Ôntico no sentido de um currículo objetal, voltado à forma, a propriedades e a características concretas, a questões práticas específicas no campo da educação, como métodos de ensino, currículos, avaliações. Em contraste, seria possível pensar em uma perspectiva do ser educacional em si mesmo, em sentido heideggeriano do ontológico, da natureza do ser como tal, envolvendo questões mais abstratas sobre a existência e a realidade (Heidegger, 2000, 2015).

³⁴ Sobre as razões para que o termo implementação seja considerado um termo sempre em rasura, daí as aspas, ver Lopes e Macedo (2011).

apesar da popularização do termo, seu uso carece de precisão definitiva, exercendo, por vezes, um limitativo caráter psitacista, ou seja, de repetição mecânica³⁵

Mas se um projeto de vida é traduzível em disciplina, o quanto não seria algo ficcional? Deveria ser só do estudante ou o docente também deveria ter um projeto de vida? Como ficam aqueles cujo projeto é a “viração” (Gregori, 1997), a vida no eterno presente? Como fica o projeto de vida frente às diferenças, às crenças e valores individuais, a contextos juvenis de situação de vulnerabilidade social, alto índice de violência, baixo nível de desenvolvimento humano e situação de risco? Como lidar com a interrupção ou frustração de seu projeto de vida? Como considerar que qualquer projeto na vida só se faz na relação com o outro e com contextos, também criando contextos e identidades? Todas essas questões são atravessadas pela compreensão e pela discussão dos sentidos e dos rastros que o sintagma “projeto de vida” carrega enquanto um componente curricular em disputa na reforma do ensino médio.

Haja vista a amplitude de sentidos atribuídos ao projeto de vida nos RCEs e, conseqüentemente, a expectativa (e responsabilização) construídos em torno de sua “implementação” em sala de aula, é inevitável que se questione sobre a capacidade infraestrutural das redes de ensino para fazer frente à prática do componente curricular. Nesse sentido, pode-se afirmar, com base em estudos da capacidade de oferta de itinerários formativos nas escolas de ensino médio no País (Fernandes, 2023), que, quando a escola não tem estrutura, ao invés de protagonismo discente, ela poderá, ao contrário, imprimir um antagonismo por parte dos alunos, dos professores e da comunidade escolar envolvida. Sendo o projeto de vida o cerne da corrente reforma, mas que carece de recursos (físicos e humanos) mínimos para a oferta de itinerários formativos (incluindo aqui o próprio projeto de vida), ele figura na situação de um sol sem satélites.

Por outro lado, o projeto de vida deu azo à incorporação curricular de diversos componentes que até então pouco espaço tinham encontrado nas disciplinas que comportam a atual FGB, como, por exemplo, as competências e habilidades socioemocionais, críticas, criativas, empreendedoras, as discussões sobre valores e questões filosóficas etc. Assim, o projeto de vida nasceu recipiendário de (quase) tudo aquilo que os componentes curriculares tradicionais não puderam contemplar.³⁶

Laclau (2011) argumenta que os significados são construídos por meio de práticas discursivas e políticas, e não sendo pré-determinados por estruturas fixas. Partindo dessa ideia, associada à noção de tradução em Derrida, Lopes (2018) e Lopes e Borges (2017) já desenvolveram como qualquer proposta curricular é sujeita à interpretação, a dizer o mesmo e diferir simultaneamente. Não há garantias, assim, de que as prescrições curriculares atribuídas ao projeto de vida nos RCEs serão minimamente praticadas em sala de aula. É possível que, ao se sortear um dentre os 27 RCEs construídos, uma escola se aproxime muito mais das preconizações definidas em um RCE de outro estado do que do seu próprio. E mesmo ao tentar repetir o que se apresenta na proposta federal, qualquer proposta estadual será suplementada, interpretada, expressará o diferir atinente aos contextos locais.

A possibilidade de investigar tais traduções e ao mesmo tempo entender os efeitos das orientações sobre os projetos de vida no currículo para o ensino médio, dadas as relações de poder nas políticas atuais, abre-nos caminho para futuras contribuições no campo do currículo e da reforma do ensino médio do País.

³⁵ Em medicina, perturbação psíquica com reflexo na linguagem falada resultando na repetição mecânica de palavras ou frases sem compreensão das ideias ou noção que representam. Derivação do latim *psittacus*, papagaio.

³⁶ Vejamos o exemplo de atribuições conferidas ao projeto de vida em um RCE: “O componente Projeto de Vida trabalha de forma processual, ativa, explícita e intencional, englobando os aspectos subjetivos como as questões socioemocionais e objetivos, como o contexto social onde o estudante está inserido. É salutar ressaltar a importância da consciência social que viabiliza a inserção do estudante de maneira crítica em uma realidade complexa, proporcionando um processo de transformação em todas as esferas impulsionado pelo campo da idealização. Com o processo de interação com o outro, o estudante vai internalizando alguns pressupostos necessários para a convivência social: saber ouvir, dialogar, respeitar o pensamento do outro, aprender com o outro, criar vínculos e o primordial ressignificar suas ações a partir do contexto vivenciado, ou seja, o ‘despertar da consciência social!’” (Paraná. SEED, 2021).

Referências bibliográficas

- ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.) *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. Rio de Janeiro: Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes (SEE). *Currículo de referência único do Acre: ensino médio: educação de excelência para todos*. [Rio Branco]: SEE, [2022]. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEAC.pdf/view>>. Acesso em: 19 ago. 2023.
- ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação (SEE). *Projeto de Vida: guia do educador: apresentação*. [Maceió]: SEE, [2021]. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/639038590/Orientacoes-Cadernos-Projeto-de-Vida>> Acesso em: 19 ago. 2023.
- ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação (SEE). *Referência curricular de Alagoas: ensino médio: 2021*. [Maceió]: SEEAL, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/copy_of_RCSEEAL.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2023.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (Seduc). *Referencial curricular amazonense: ensino médio*. [Manaus]: Seduc, [2021]. Disponível em: <<http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/RCA-Ensino-Medio.pdf>> Acesso em: 19 ago. 2023.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (Seduc). *Projeto de vida: documento orientador: unidade curricular comum*. [Manaus]: Seduc, [2022]. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/643469798/01-Projeto-de-Vida-PV-2022-pdf>> Acesso em: 19 ago. 2023.
- AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). *Referencial curricular amapaense: ensino médio*. [Macapá]: SEED, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEAP.pdf>>. Acesso em 19 ago. 2023.
- BAHIA. Secretaria de Educação do Estado (SEC). *Documento curricular referencial da Bahia: etapa do ensino médio: versão final após análise do Conselho Estadual de Educação do Estado da Bahia (CEE/BA): [volume 1]*. [Salvador]: SEC, 2022a. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEBA.pdf>>. Acesso em 19 ago. 2023.
- BAHIA. Secretaria da Educação do Estado (SEC). *Documento curricular referencial da Bahia para o ensino médio: volume 2*. [Salvador]: SEC, 2022b. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/documento_curricular_da_etapa_do_ensino_medio_novo.pdf> Acesso em: 19 ago. 2023.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 set. 2016. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Câmara dos Deputados (CAM). Relatório 2, de 5 de dezembro de 2013. Relatório final apresentado pelo Relator da Comissão, Deputado Wilson Filho, aprovado em reunião ocorrida em 26/11/2013, com as alterações sugeridas pelos membros da Comissão. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=603972>>. Acesso: 15 mar, 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer nº 3, de 8 de novembro de 2018. [Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 nov. 2018. Seção 1, p. 49.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer nº 3, de 8 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 nov. 2018. Seção 1, p. 49.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 3, de 3 de outubro de 2018. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 out. 2018. Seção 1, p. 21.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Parecer nº 15, de 4 de dezembro de 2018. Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 dez. 2018. Seção 1, p. 33.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Parecer nº 15, de 4 de dezembro de 2018. Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 dez. 2018. Seção 1, p. 33.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Parecer nº 3, de 16 de novembro de 2022. Insere o artigo 9-A na Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2022. Seção 1, p. 44.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Parecer nº 5, de 14 de março de 2022. Recomendações de Diretrizes Nacionais para a avaliação da Educação Básica: Novo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 abr. 2022. Seção 1, p. 19.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Exposição de Motivos nº 84, de 15 de setembro de 2016*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): ensino médio*. Brasília, DF: MEC, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Guia de Implementação do Novo Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2019a. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/publicacoes>> Acesso em: 29 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Orientação pedagógica para trabalho com Projeto de Vida enquanto componente curricular: diretrizes para elaboração de material pedagógico*. Brasília, DF: MEC, 2019b. Disponível em: <<https://extranet.sed.sc.gov.br/index.php/downloads/digr/formacao-continuada-de-professores-da-educacao-basica-descentralizada-fevereiro-de-2020/materiais-para-a-formacao/ensino-medio/1276-manual-orientacao-pedagogica-para-projeto-de-vida/file>> Acesso em: 29 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 571, de 2 de agosto de 2021. Institui o Programa Educação e Família. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 ago. 2021. Seção 1, p. 24.

CARVALHO, O. F. de. Desafios atuais da escolha e decisão vocacional/profissional: um olhar pedagógico sobre a questão. *Trabalho & Educação, Belo Horizonte*, v. 23, n. 2, p. 93-107, 2014.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação (CEE). Resolução CE/CEE nº 497/2021. Estabelece normas complementares e orientações para implementação do Currículo do Ensino Médio, no âmbito do Sistema de Ensino do estado do Ceará, e dá outras providências. Fortaleza, 2021. Disponível em: <<https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2018/06/RESOLUCAO-No-497.2021-CEE-DCRC-EM-28.12.2021-VF.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2023.

CEARÁ. Secretaria de Estado de Educação (Seduc). *Documento curricular referencial do Ceará: ensino médio*. Fortaleza: Seduc, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEECE.pdf>>. Acesso em 19 ago. 2023.

COSCIONI, V. Teoria compreensiva dos projetos de vida: contributos para a educação básica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 241-253, jul./dez. 2021.

COSTA, A. C. G. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, A. C. G. *Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa*. Brasília, DF: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.

COSTA, A. C. G. *Educação: uma perspectiva para o século XXI*. São Paulo: Canção Nova, 2008.

DAMON, W. *The path of purpose: how young people find their calling in life*. New York: Free Press, 2009.

DANZA, H. C.; SILVA, M. A. M. *Projeto de vida: construindo o futuro: volume único*. São Paulo: Ática, 2020.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DERRIDA, J. *Mal d'Archive: une impression freudienne*. Paris: Éditions Galilée, 1995.

DERRIDA, J. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação (SEE). *Currículo de Referência para a etapa do Ensino Médio - 2020*. Brasília, DF: SEE, 2020. Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio-V4.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação (SEE). *Caderno orientador: unidade curricular: Projeto de Vida*. Brasília, DF: SEE, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/11/Caderno_orientador_Projeto_de_Vida_NOVO_ENSINO_MEDIO_1.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2023.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação do Estado (Sedu). *Currículo de Referência para a etapa do Ensino Médio*. Vitória: Sedu, 2021a. Disponível em: <<https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos/>> Acesso em 19 ago. 2023.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação do Estado (Sedu). *Diretrizes Pedagógicas: novo ensino médio Capixaba*. Vitória: Sedu, 2021b. Disponível em: <<https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2021/06/Diretrizes-Pedagogicas-e-Operacionais-do-Ensino-Medio-1.0-003.pdf>> Acesso em: 19 ago. 2023.

FERNANDES, É. F. Reforma curricular e pandemia: percursos da BNCC do ensino médio em tempos pandêmicos. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M.; SANTOS, R. (Org.). *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: impactos da pandemia*. Brasília, DF: Inep, 2022. v. 7, p. 119-171. Disponível em: <<https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5578>>. Acesso em: 29 fev. 2024.

FERNANDES, É. F. Condições do Ensino Médio para a oferta de itinerários formativos no Brasil: elementos subsidiários ao novo PNE. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M.; BOF, A. M. (Org.). *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: contribuições ao novo Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Inep, 2023. v. 8, p. 113-157. Disponível em: <<https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5768>>. Acesso em: 29 fev. 2024.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação (Seduc). *Documento curricular para Goiás: etapa ensino médio*. Goiânia: Seduc, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEGO.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2023.

GREGORI, M. F. *Meninos nas ruas: a experiência da viração*. 287 f. 1997. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

GIDDENS, A. *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Stanford University Press, 1991.

HEIDEGGER, M. *Serenidade*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.

LACLAU, E. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EduERJ, 2011.

LACLAU, E. *A razão populista*. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

LEAL, M. S.; MELO-SILVA, L. L.; MUNHOZ, I. M. S. Orientação profissional na educação básica como política pública no Brasil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Campinas, v. 20, n. 1, p. 3-18, jan./jun. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2019v20n1p3>>. Acesso em: 29 fev. 2024.

LECCARDI, C. Por um novo significado de futuro: mudança social, jovens e tempo. *Tempo Social*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 35-57, nov. 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-20702005000200003>>. Acesso em: 29 fev. 2024.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2013.

LOPES, A. C. Sobre a decisão política em terreno indecível. In: LOPES, A. C.; SISCAR, M. (Org.). *Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir*. São Paulo: Cortez, 2018. p. 83-116.

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

LOPES, A. C.; BORGES, V. Currículo, conhecimento e interpretação. *Currículo sem Fronteiras*, [S.l.], v. 17, p. 555-573, 2017.

LOPES, A. C.; CUNHA, E.; COSTA, H. H. C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, [S.l.], v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo das políticas de currículo. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 249-283.

LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. *A teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annablume, 2015.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação (Seduc). *Documento curricular do território maranhense: ensino médio: volume II*. São Luís: Seduc, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEMA.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2023.

MARCELINO, M. Q. S.; CATAO, M. F. F. M.; LIMA, C. M. P. Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, DF, v. 29, n. 3, p. 544-557, set. 2009.

MATO GROSSO. Secretaria da Educação do Estado (Seduc). *Documento de referência curricular para Mato Grosso: ensino médio (DRC/MT-EM)*. Cuiabá: Seduc, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEMT.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação (SED). *Currículo de referência do Mato Grosso do Sul: feito por todos, para todos: ensino médio*. Cuiabá: SED, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEMS.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação (SED). *Projeto de vida: caminhos e práticas de uma jornada viva*. Cuiabá: SED, 2022. Disponível em: <<https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/E-book-Projeto-de-Vida-Oficial.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria da Educação do Estado (SEE). *Currículo de Referência de Minas Gerais*. [Belo Horizonte]: SEE, [2022]. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEMG.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2023.

MORAN, J. *Aprendendo a desenvolver e orientar projetos de vida*. [S.l.], 2013. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/projetos_vida.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2023.

MOUFFE, C. Identidade democrática e política pluralista. In: MENDES, C. (Coord.). *Pluralismo cultural, identidade e globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 410-430.

NUNES, M. L. F. Educação Física na área de códigos e linguagens. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Org.). *Educação Física Cultural: escritas sobre a prática*. Curitiba: CRV, 2016. p. 51-72. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/mario_07.pdf>. Acesso em: 13 set. 2023.

PARÁ. Secretaria da Educação do Estado (Seduc). *Documento curricular para educação infantil e ensino fundamental do estado do Pará*. Belém: Seduc, 2019. Disponível em: <https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/PA/Para_Documento_Curricular_Ed_Infantil_Ensino_Fundamental_2019.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2023.

PARÁ. Secretaria da Educação do Estado (Seduc). *Currículo de Referência para a etapa do Ensino Médio - 2021*. Belém: Seduc, 2021. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/ProBNCC_DCEPA-12072021_compressed-3b8b0.pdf>. Acesso em 19 ago. 2023.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação (Seduc). *Currículo de Referência para a etapa do Ensino Médio*. João Pessoa: Seduc, 2021. Disponível em: <<https://paraiba.pb.gov.br/arquivos/pdfs/PropostaCurricularDoEnsinoMdiodaParabaPCEMPB23.pdf>> Acesso em 19 ago. 2023.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação (SEED). *Referencial curricular para o ensino médio do Paraná*. Curitiba: SEED, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEPB.pdf>> Acesso em: 19 ago. 2023.

PERNAMBUCO. Secretaria da Educação e Esportes (SEE). *Currículo de Pernambuco: ensino médio*. Recife: SEE, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/copy_of_RCSEEPB.pdf> Acesso em 19 ago. 2023.

PIAUI. Secretaria do Estado da Educação (Seduc). *Novo ensino médio: currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado*. Teresina: Seduc, [2021]. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEPPI.pdf>> Acesso em 19 ago. 2023.

RIO DE JANEIRO. Secretaria da Educação do Estado (SEED). *Currículo de Referência para a etapa do Ensino Médio*. Rio de Janeiro, SEED, [2022]. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEERJ.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC). Natal: SEEC, 2021. *Referencial curricular do ensino médio potiguar*. Natal: SEEC, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEERN.PDF>>. Acesso em: 19 ago. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação do Estado (Seduc). *Currículo de Referência para a etapa do Ensino Médio*. Porto Alegre: Seduc, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/RCSEERS.pdf>> Acesso em 19 ago. 2023.

ROGERS, C. R. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: WWF Martins Fontes, 2017.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação (Seduc). *Referencial curricular para o ensino médio de Rondônia*. Porto Velho: Seduc, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEERO.pdf>> Acesso em 19 ago. 2023.

RORAIMA. Secretaria da Educação e Desportos (SEED). *Documento curricular*: Roraima: ensino médio. [Boa Vista]: SEED, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEERR.pdf>> Acesso em 19 ago. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação (SED). *Currículo base do ensino médio do território catarinense*: caderno 1: disposições gerais. [Florianópolis]: SED, 2020. Disponível em: <<https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2069-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-1/file>>. Acesso em: 19 ago. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação (SED). *Roteiros pedagógicos do componente projeto de vida*. [Florianópolis]: SED, 2022. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/571742915/Roteiros-Pedagogicos-Do-Componente-Projeto-de-Vida-2022>>. Acesso em: 19 ago. 2023.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação (CEE). Deliberação nº 186, de 2020. Fixa normas relativas ao Currículo Paulista do Ensino Médio, de acordo com a Lei 13.415/2017, para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências. São Paulo, 2020. Disponível em: <<http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2020/Del%20186%202020.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado (Seduc). *Projeto de vida ensino fundamental: anos finais*: caderno do professor. São Paulo: Seduc, 2014a.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado (Seduc). *Projeto de vida ensino fundamental: Ensino médio - caderno do professor*. São Paulo: Seduc, 2014b.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado (Seduc). *Diretrizes curriculares projeto de vida*. São Paulo: Seduc, 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/download/Projeto%20de%20Vida/Diretrizes%20Curriculares%20Projeto%20de%20Vida%20Revisa%CC%83o_V1.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2023.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEED). *Currículo de referência para a etapa do ensino médio*. Aracaju, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEESE.pdf>> Acesso em 19 ago. 2023.

SILVA, K. C.; CARVALHO, O. F. Trabalho e projeto de vida: competência para a quarta revolução industrial. *Revista Com Censo*, [S.l.], v. 6, n. 4 p. 10-17, nov. 2019.

TOCANTINS. Secretaria da Educação do Estado (Seduc). *Linguagens e suas tecnologias*: documento curricular do território do Tocantins: etapa ensino médio. [Palmas]: Seduc, [2022a] Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCTOFinal_compressed.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2023.

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação (Seduc). *Documento curricular do território de Tocantins*: etapa ensino médio: unidades curriculares eletivas e projeto de vida. Caderno 4. [Palmas]: Seduc, [2022b]. Disponível em: <<https://central.to.gov.br/download/314423>>. Acesso em: 19 ago. 2023.

WELLER, W. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). *Juventude e Ensino Médio*: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 135-154.

APÊNDICE

APÊNDICE A

EXEMPLOS COMPARATIVOS DAS QUATRO DIMENSÕES PROPOSTAS AO SIGNIFICANTE “PROJETO DE VIDA” – UNIDADES DA FEDERAÇÃO – 2020-2022

(continua)

UF	Categoria 1: Definição/abrangência		Categoria 2: Função/expectativa		Meio/método/ agente/responsabilidade
	Definição	Abrangência	Função	Expectativa	
AC	Estratégia pedagógica de autoconhecimento/ Eixo integrador dos valores, competências socioemocionais, cognitivas, de forma personalizada (Moran, 2015)	Estudo, trabalho e estilo de vida	Autoconhecimento/Orientação de carreira/desenvolvimento pessoal e social/ construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida/perceber o que interessa, anseios e questionamentos, ajudando a ampliar a visão de mundo (Moran, 2015)	Formar ser autônomo, solidário e competente/ Autoconhecimento/ Situar-se no mundo	Elaborar o seu Projeto de Vida, por meio da ampliação, diversificação e enriquecimento dos conhecimentos e experiências vivenciadas ao longo dos anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a partir dos seguintes princípios: Protagonismo, Quatro Pilares da Educação, Pedagogia da Presença e Educação Interdimensional, objetivando formar estudantes autônomos, solidários e competentes.
AL	Conjunto de práticas pedagógicas/ Trabalho pedagógico intencional e estruturado/ Intenção estável e generalizada, onde são mobilizados sentimentos valores, eventos passados, ações presentes e projeções futuras (Danza, 2021)	Trabalho, experiências afetivas, desenvolvimento físico e repertório sociocultural	Desenvolver a capacidade do estudante de dar sentido à sua existência, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade/ Desenvolvimento de competências e habilidades dentro do escopo da multidimensionalidade (pessoal, social e profissional), como premissa para a educação integral e com foco no protagonismo das juventudes do ensino médio/Construir projetos de vida capazes de avançar do presente para o futuro, intensificar os relacionamentos e atuar de forma mais ativa dentro e fora da escola/Fortaleçam a sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória.	Autoconhecimento, a identificação de seus interesses, desejos e aspirações, o reconhecimento e desenvolvimento de suas potencialidades, definindo seus objetivos e estabelecendo estratégias e metas para alcançá-los / Construírem suas trajetórias para que atinjam a realização pessoal, profissional e contribuam positivamente com o meio em que vivem.	Busca constante de uma experiência de planejamento do estudante para a própria existência, no sentido de reconhecer seus sonhos, definir metas futuras, objetivos e ações que oportunizem o desenvolvimento e o fortalecimento de competências e habilidades necessárias ao convívio em sociedade/ Considerar os cenários que os estudantes vivem, representado pela família, escola, comunidade, bairro, município, desejos individuais e da coletividade Os docentes podem investir em estratégias didáticas que envolvam as dimensões pessoal, social e profissional, abordando um debate amplo e diverso sobre identidade autoconhecimento, autoconfiança, autoconceito, interações sociais, comunitárias, familiares, projetos coletivos diretos e deveres, mundo do trabalho, redes profissionais e continuidade dos estudos.

APÊNDICE A

EXEMPLOS COMPARATIVOS DAS QUATRO DIMENSÕES PROPOSTAS AO SIGNIFICANTE “PROJETO DE VIDA” – UNIDADES DA FEDERAÇÃO – 2020-2022

(continuação)

UF	Categoria 1: Definição/abrangência		Categoria 2: Função/expectativa		Meio/método/ agente/responsabilidade	Categorias 3 e 4:
	Definição	Abrangência	Função	Expectativa		
AM	Trabalho pedagógico intencional e estruturado	Pessoal, cidadã e profissional	Objetivo primordial é desenvolver a capacidade do estudante de dar sentido à sua existência, de tomar decisões, de planejar o futuro e de agir no presente com autonomia e responsabilidade/ Promover ações de orientação escolar e profissional	Orientará os estudantes em relação às suas escolhas em diversos momentos de sua vida, ajudando-o a buscar respostas possíveis e a avaliar de modo contínuo o próprio percurso, desenvolvendo nele, uma visão integral de mundo, de competências cognitivas e socioemocionais/ Incorporando valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade, desenvolvendo habilidades que lhes permitam ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, sendo capazes de tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida em sociedade.	O foco pedagógico é dado ao estímulo à criação de empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com os projetos de vida dos estudantes, que fortaleçam a sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória. O trabalho de formação pedagógica passa pela estruturação, construção e desenvolvimento de projetos de vida e requer conhecimentos sobre a diversidade de roteiros metodológicos e reflexivos por parte dos professores, para orientar nas trajetórias e possibilidades de vida pessoal e profissional dos estudantes, articulando as dimensões exigidas na sociedade local, nacional e global.	

APÊNDICE A

EXEMPLOS COMPARATIVOS DAS QUATRO DIMENSÕES PROPOSTAS AO SIGNIFICANTE “PROJETO DE VIDA” – UNIDADES DA FEDERAÇÃO – 2020-2022

(continuação)

UF	Categoria 1:		Categoria 2:		Meio/método/ agente/responsabilidade
	Definição/abrangência	Abrangência	Função/expectativa	Expectativa	
AP	<p>Estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante/ Estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades/ É um processo de autoconhecimento e também o cuidado de si e a estética de si, segundo Foucault: “o vir a ser, o tornar-se!”. É a identificação dos desejos, o desenvolvimento de potencialidades, que permitem aos sujeitos estabelecer trajetórias que singularizam sua vida, na medida em que constituem sua identidade articulando valores, circunstâncias e projeções, visando sua realização pessoal e contribuindo de maneira positiva para o meio em que vive.</p>	n.d.	<p>Desenvolver a capacidade do estudante de dar sentido à sua existência, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade. Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional. Consolidar a formação integral dos/as estudantes, desenvolvendo a autonomia e a criatividade necessária para que realizem seus projetos de vida. Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade. Desenvolver habilidades que permitam aos/as estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida</p>	n.d.	<p>A escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Trabalha sob a ótica de uma proposta educacional interdimensional, integrando aspectos cognitivos e não cognitivos na busca por um projeto es- colar que traga significado para a educação ao mesmo tempo que contribui para a formação integral do indivíduo.</p>

APÊNDICE A

EXEMPLOS COMPARATIVOS DAS QUATRO DIMENSÕES PROPOSTAS AO SIGNIFICANTE “PROJETO DE VIDA” – UNIDADES DA FEDERAÇÃO – 2020-2022

(continuação)

UF	Categoria 1: Definição/abrangência		Categoria 2: Função/expectativa		Meio/método/ agente/responsabilidade
	Definição	Abrangência	Função	Expectativa	
BA	Estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante/O Projeto de Vida tem eco no campo do desejo e todo desejo ecoa em conjunto, concorrendo para um agenciamento, estando sempre próximo das condições de existência objetiva, unindo-se a elas (DELEUZE; GUATTARI, 2010).	n.d.	Pensar a vida, as escolhas, os desejos, os interesses para que se façam as escolhas mais coerentes com seus propósitos na vida.	A organização curricular da escola apoie os/as estudantes na reflexão e elaboração dos projetos de vida dos/as estudantes, a partir do entendimento de que seus objetos de conhecimento não visam apenas definição de uma carreira ou profissão, mas contribuam para que os/as estudantes aprendam a fazer escolhas.	n.d.
CE	O Projeto de Vida (PV) e o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPS) são componentes curriculares que compõem a Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais do Ceará. Realização do projeto de vida de cada jovem em consonância com a formação de um cidadão crítico-reflexivo, que saiba atuar como agente transformador da sociedade em que vive.	Acadêmico, profissional, social, ambiental e pessoal.	O desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais da/o aluna/o por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida. Desenvolvimento das potencialidades humanas e da capacidade de interferir criticamente na vida social e profissional. Tem como proposta refletir com os estudantes sobre o que significa o investimento em qualidade de vida em suas diversas dimensões.	n.d.	PV da/o estudante deverá ter conexão com o seu percurso formativo. Para garantir que as/os jovens sejam protagonistas de sua trajetória e possam definir seu próprio PV, é necessário que as escolas apoiem suas/seus estudantes nas escolhas, auxiliem-na na ampliação de perspectivas, destacando-se como parceira na montagem de seus itinerários formativos com o propósito de garantir a efetividade desse projeto. Por esse motivo, é fundamental que essa competência, considerada como premissa básica para o desenvolvimento integral das/os estudantes, seja amplamente valorizada e efetivada nas escolas, pois envolve os âmbitos acadêmico, profissional, social, ambiental e pessoal.

APÊNDICE A

EXEMPLOS COMPARATIVOS DAS QUATRO DIMENSÕES PROPOSTAS AO SIGNIFICANTE “PROJETO DE VIDA” – UNIDADES DA FEDERAÇÃO – 2020-2022

(continuação)

UF	Categoria 1: Definição/abrangência		Categoria 2: Função/expectativa		Meio/método/ agente/responsabilidade	Categorias 3 e 4:
	Definição	Abrangência	Função	Expectativa		
DF	Real estratégia pedagógica, com o objetivo de promoção do autoconhecimento do estudante e de sua dimensão cidadã, orientando o planejamento da carreira profissional almejada, ao considerar seus interesses, talentos, desejos e potencialidades.	n.d.	Contribui para o autoconhecimento dos estudantes, sua capacidade de se situar no mundo, reconhecer as possibilidades e desenvolver competências que permitam fazer escolhas assertivas ao longo da sua trajetória. O projeto de vida traz significado e preenche com valores a formação acadêmica dos demais componentes e unidades curriculares. Assim, os processos de ensino e aprendizagem são enriquecidos com o desenvolvimento vocacional e profissional, o que possibilita aos estudantes refletirem sobre a construção do que almejam para si e para o seu futuro em todas as dimensões da sua vida.	n.d.	Por meio do trabalho com o projeto de vida, são realizadas atividades educativas a respeito do autoconhecimento, do autocuidado, da relação interpessoal, do mundo do trabalho, das profissões, dos processos de es- colhas, de transições e de aprendizagem ao longo da vida, utilizando-se da aplicação de técnicas de ensino e aprendizagem (SILVA, CARVALHO, 2019).	
ES	n.d.	n.d.	Desenvolver no estudante a capacidade de gerir a própria vida, o estímulo à reflexão sobre seus desejos e objetivos, aprendendo a se organizar, estabelecer metas, planejar e perseguir com determinação, esforço, autoconfiança e persistência seus projetos presentes e futuros. Inclui a compreensão do mundo do trabalho e seus impactos na sociedade, bem como das novas tendências e profissões/Desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida, incorporando valores universais, desenvolvendo habilidades que permitam ter uma visão de mundo ampla e heterogênea e, com isso, os estudantes terão condições de tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida.	Desenvolverá habilidades de ser cooperativo, saber defender suas ideias, entender as tecnologias, compreender, respeitar e analisar o mundo ao seu redor.	O projeto de vida deve ser flexível, aberto a mudanças e ajustes necessários para a sua construção. Deve estar conectado com o contexto de vida, com a história e com os desejos de cada jovem, articulando valores e projeções que promovam sua realização pessoal e social. Apresenta, ainda, ações planejadas que provocam uma reflexão sobre a trajetória escolar de cada estudante, pensando as suas dimensões pessoal, cidadã e profissional, e levando em consideração os seus interesses, talentos, desejos e potencialidades.	

APÊNDICE A

EXEMPLOS COMPARATIVOS DAS QUATRO DIMENSÕES PROPOSTAS AO SIGNIFICANTE “PROJETO DE VIDA” – UNIDADES DA FEDERAÇÃO – 2020-2022

(continuação)

UF	Categoria 1: Definição/abrangência		Categoria 2: Função/expectativa		Meio/método/ agente/responsabilidade	Categorias 3 e 4:
	Definição	Abrangência	Função	Expectativa		
GO	<p>Conjunto de desejos que se pretende realizar e como uma série de planos e etapas a serem vencidas rumo ao ideal que se tem, com vistas à organização e à orientação do próprio futuro.</p> <p>Percurso de planejamento no qual os indivíduos se conhecem melhor, identificam seus interesses, desejos e aspirações, reconhecem e desenvolvem suas potencialidades e estabelecem estratégias e metas para alcançar os próprios objetivos.</p> <p>Um processo educativo que permite aos sujeitos constituírem trajetórias singulares, na medida em que os apoia a fortalecer sua identidade, bem como articular seus valores, circunstâncias e projeções, para que atinjam a realização pessoal, profissional e contribuam positivamente com o meio em que vivem.</p>	<p>Pessoal, social e mundo do trabalho</p>	<p>Ao elaborarmos a ideia de projeto, é determinante considerar que a construção de uma história, ou narrativa sobre algo, possui diversas dimensões que se sobrepõem e se modificam conforme a contextualização que fazemos delas. O aspecto temporal (englobando passado, presente e futuro) do tornar-se pessoa (ROGERS, 2017) está conectado com a capacidade de antecipar ações, planejar futuro, compreender suas identidades e lugares que ocupa no mundo ao constantemente revisitar os elementos da sua vida que permitem tomar posse e (res) significar esses espaços.</p>		<p>Ressalta-se que o/a professor/a de Projeto de Vida tem total autonomia para desenvolver outras habilidades cognitivas, utilizando as metodologias e procedimentos didáticos que entender importantes, podendo definir, planejar e organizar novas finalidades para os conhecimentos, saberes e capacidades relacionadas com o objeto de conhecimento e com os temas trabalhados.</p> <p>Desde 2013, a Seduc-GO, adota o modelo pedagógico do Ensino Médio em Período Integral, formulado a partir da proposta do Instituto de Responsabilidade de Educação (ICE). Esse modelo contempla em sua estrutura a formação para a vida acadêmica e para o Mundo do Trabalho. O PV viabiliza esse tipo de formação, estimulando os/as a se autoconhecerem e a se prepararem para o futuro.</p>	

APÊNDICE A

EXEMPLOS COMPARATIVOS DAS QUATRO DIMENSÕES PROPOSTAS AO SIGNIFICANTE “PROJETO DE VIDA” – UNIDADES DA FEDERAÇÃO – 2020-2022

(continuação)

UF	Categoria 1: Definição/abrangência		Categoria 2: Função/expectativa		Meio/método/ agente/responsabilidade	Categorias 3 e 4:
	Definição	Abrangência	Função	Expectativa		
GO	<p>É algo vinculado a um futuro e realizado pelos sujeitos no presente, tendo em vista sua história de vida e outras ações do passado, sem a plena convicção dos resultados, mas estruturado de modo a promover ações que ajudem a atingir os objetivos. A falta de certezas sobre o que ocorrerá no futuro pede aos sujeitos uma abertura ao risco e à constante avaliação de resultados, junto com uma igualmente contínua e necessária mudança de caminhos frente aos modos como a realidade se apresenta.</p>					

APÊNDICE A

EXEMPLOS COMPARATIVOS DAS QUATRO DIMENSÕES PROPOSTAS AO SIGNIFICANTE “PROJETO DE VIDA” – UNIDADES DA FEDERAÇÃO – 2020-2022

(continuação)

UF	Categoria 1: Definição/abrangência		Categoria 2: Função/expectativa		Meio/método/ agente/responsabilidade
	Definição	Abrangência	Função	Expectativa	
MG	Estratégias para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes	Dimensões pessoal, pessoal e profissional	Formação do jovem para ser protagonista na sociedade em que vive e para o mundo do trabalho / estimular um conjunto amplo de habilidades de análise do contexto, planejamento, execução e de autoconhecimento visando que o estudante desenvolva autonomia ao longo de sua vida para revisar, repensar, incorporar mudanças num processo contínuo de aprendizagem / proporcionar o desenvolvimento da capacidade de autoconhecimento, de potencialidades, aspirações, interesses e objetivos de vida / o sonho e o futuro almejados pelos nossos estudantes são pautados no Projeto de Vida, que é oriundo de um conjunto de elementos de sua preferência, atrelados e subsidiados pelos debates junto aos professores. / Saber traçar planos e estratégias para alcançar objetivos pessoais, com consciência e resiliência, são aspectos importantes a serem desenvolvidos pelos estudantes. As escolhas que abrangem a vida social, afetiva, profissional, política, dentre outras, devem ser refletidas à luz da leitura crítica do contexto no qual o jovem está imerso e com a possibilidade de ser interventor e propositivo de mudanças - sejam elas nas esferas micro (família, bairro, escola, etc.) ou macro (municipal, regional etc.). Assim, reforça-se a autonomia e a responsabilização destes estudantes como sociedade participantes da e agentes com potencial de criar soluções significativas para a sua vida pessoal, social e profissional	definir seus projetos de vida em relação aos estudos e ao trabalho, bem como em relação às escolhas saudáveis, éticas e sustentáveis.	De modo a atender essa necessidade de cuidado para com o outro, a escola deve estreitar vínculos com a comunidade e consolidar parcerias com o sistema de saúde pública e de assistência social para amparar e proteger adequadamente estudantes e professores envolvidos com o Projeto de Vida. Isso é imprescindível já que, diante de eventuais temas sensíveis (violências doméstica, sexual e física, negligência, abandono etc.) que podem vir à tona durante esse momento de Currículo Referência de Minas Gerais formação das juventudes, não podemos desconsiderar a promoção da qualidade de vida, assim como a manutenção da saúde física e mental do corpo docente e discente da escola. A partir do desenvolvimento dessas três dimensões que constituem o ser humano é possível vislumbrar saberes e saber-fazer convenientes a uma educação que seja significativa em meio a uma realidade na qual as vicissitudes são uma constante. Assim sendo, destacamos as seguintes três dimensões como fundamentos para nortearem os conteúdos a serem explorados no componente curricular Projeto de Vida, no saber, dimensão Pessoal (aprender a se conhecer), Social (aprender a conviver) e Profissional (aprender a fazer).

APÊNDICE A

EXEMPLOS COMPARATIVOS DAS QUATRO DIMENSÕES PROPOSTAS AO SIGNIFICANTE “PROJETO DE VIDA” – UNIDADES DA FEDERAÇÃO – 2020-2022

(continuação)

UF	Categoria 1: Definição/abrangência		Categoria 2: Função/expectativa		Meio/método/ agente/responsabilidade
	Definição	Abrangência	Função	Expectativa	
MS	Desenvolvimento pleno da pessoa/Práticas pedagógicas que auxiliem na tomada de decisões, na resolução de problemas	n.d.	<p>Delinear seu projeto de vida e enxergar o mundo como um campo aberto para pesquisa e produção de conhecimento em prol da resolução de problemas diários do ambiente em que vive. / O Projeto de Vida, nessa perspectiva, permite desenvolver uma escola favorável a práticas transformadoras, ao incentivar, encorajar e validar em todas as etapas a imaginação criativa dos estudantes, projetando um futuro com perspectivas por meio de seus sonhos. O Projeto de Vida incentiva-os a terem também contentamento e gratidão pelas vivências e experiências do seu presente, fundamentando-se em uma aprendizagem integradora e significativa, ao passo que implementa, gradualmente, a BNCC e as premissas educativas (Presença Pedagógica, Pesquisa como Princípio Educativo, Protagonismo, dentre outras) / Fomentar o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas e socioemocionais dos estudantes, desde a etapa do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, conforme estabelece a BNCC, no item 6 (seis) das Competências Gerais da Educação Básica</p>	n.d.	<p>É necessário desenvolver um trabalho sem rupturas, nas três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), a fim de que os estudantes possam ser promovidos, de uma etapa para outra, de maneira que permita a continuidade do seu projeto de vida. As aulas devem apoiar a elaboração do Projeto de Vida, considerando o jovem como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso, e respeitar a singularidade de cada estudante, seu percurso, expectativas, visão, escolhas e perspectivas, com foco no futuro e na tomada de decisões fundamentais para obter êxito nessa trajetória.</p>

APÊNDICE A

EXEMPLOS COMPARATIVOS DAS QUATRO DIMENSÕES PROPOSTAS AO SIGNIFICANTE “PROJETO DE VIDA” – UNIDADES DA FEDERAÇÃO – 2020-2022

(continuação)

UF	Categoria 1: Definição/abrangência		Categoria 2: Função/expectativa		Meio/método/ agente/responsabilidade	Categorias 3 e 4:
	Definição	Abrangência	Função	Expectativa		
MT	Meio para integrar a ação pedagógica nas dimensões individuais, afetiva, social (Hernandez, 1986) / Eixo integrador dos valores, competências socioemocionais, cognitivas, de forma personalizada Moran (2017) / Processo de planejamento	Profissional, social, física, emocional, cognitiva, espiritual	<p>Aprender com as vivências e a projetar novos cenários de curto e médio prazo (MORAN, 2017) / O Projeto de Vida tem como objetivo principal desenvolver a capacidade do estudante de significar a sua existência, permitindo que tomadas de decisões façam sentido e sejam imbuídas de planejamento. Assim, o estudante compreenderá que a forma como conduzirá sua vida é passível de escolhas, necessitando da capacidade de planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade. / Auxilia o estudante a se conhecer melhor, identificar seus potenciais interesses, estabelecer estratégias e metas para alcançar seus objetivos e atingir suas realizações em todas as dimensões (profissional, social, física, emocional, espiritual).</p>	n.d.	Precisa conectar a história de cada um ao contexto em que está inserido e às suas expectativas futuras (MORAN, 2013) / Não é um roteiro fechado, pelo contrário, deve ser flexível	

APÊNDICE A

EXEMPLOS COMPARATIVOS DAS QUATRO DIMENSÕES PROPOSTAS AO SIGNIFICANTE “PROJETO DE VIDA” – UNIDADES DA FEDERAÇÃO – 2020-2022

(continuação)

UF	Categoria 1: Definição/abrangência		Categoria 2: Função/expectativa		Meio/método/ agente/responsabilidade	Categorias 3 e 4:
	Definição	Abrangência	Função	Expectativa		
PA	<p>Dimensão de integração do currículo escolar/ Construção das escolhas de vida, dos desejos de mudança, da realização de propósitos e da projeção de futuro/ Projeto remete a uma perspectiva de futuro construída historicamente no presente/ Protagonismo dos sujeitos com autonomia para escolhas para si e na sua relação com o mundo/ Fenômeno profundamente pessoal quanto inevitavelmente social (Damon, 2009)/</p> <p>Elaboração psicossocial, que articula interesses e valores particulares dos indivíduos, bem como valores mais universais que abrangem uma comunidade ou grupo social (DANZA, 2019)/ Um dos componentes importantes para a construção da identidade, ao mesmo tempo em que a identidade é parte integrante do projeto de vida (Bundink (2009) e Danza (2019))</p>	<p>Trabalho, ciência, cultura e tecnologia</p>	<p>Favorece o desenvolvimento dos jovens no que diz respeito às suas identidades e sua relação de pertencimento com a comunidade escolar/ Comunicação e a construção do projeto de vida que proporcionem a participação de todos os estudantes em debates públicos no exercício da cidadania/ O Projeto de Vida surge como uma possibilidade de integração entre as dimensões pessoal e coletiva, integrando a vida, o trabalho e a cultura de maneira geral, com vistas a oportunizar aos indivíduos pensar sistematicamente sobre seus futuros, para tomar decisões a respeito deste, de forma fundamentada e ainda no contexto presente</p>	n.d.	<p>Os projetos de vida, devem apresentar estabilidade, objetivos claros e a longo prazo e por fim, devem ser organizados para despertar a motivação das tomadas de decisão, bem como do engajamento com o protagonismo necessário, para a concretização dos objetivos e atividades projetadas (Bundink (2009)/ Devem tanto organizar as decisões, os pensamentos e as atividades do sujeito, quanto engajá-lo em ações efetivas e consistentes (Danza, 2019)/ A realização acontece no projeto em que seja possível prosseguir (Damon, Menon e Bronk (2003))/ Acúmulo de estudos e pesquisas (DAMON, 2009; PINHEIRO, 2013; DANZA, 2014; 2019) apontam a importância de projetos de vida na etapa do ensino médio. Demandam dos seus professores uma postura de escuta – que se tornem seus interlocutores diante de suas crises, dúvidas e perplexidades geradas, ao trilharem os labirintos e encruzilhadas que constituem sua trajetória de vida (DAYRELL, 2007).</p>	

APÊNDICE A

EXEMPLOS COMPARATIVOS DAS QUATRO DIMENSÕES PROPOSTAS AO SIGNIFICANTE “PROJETO DE VIDA” – UNIDADES DA FEDERAÇÃO – 2020-2022

(continuação)

UF	Categoria 1: Definição/abrangência		Categoria 2: Função/expectativa		Meio/método/ agente/responsabilidade	Categorias 3 e 4:
	Definição	Abrangência	Função	Expectativa		
PB	<p>Criação de uma organização pessoal, com características estáveis, que apontam para a intenção de realizar ações ou projetos que transcendem o eu individual, estando em contato com o mundo.</p> <p>Necessidade humana de satisfação pessoal e uma maneira de participar ativamente da sociedade, no sentido de transformá-la.</p> <p>É tanto um fenômeno profundamente pessoal quanto inevitavelmente social. É construído internamente, ainda que se manifeste na relação com os outros. É fruto de reflexão interna, ainda que também o seja de exploração externa.</p> <p>Refletir sobre o que se quer ser e como ser o que se quer; é de fato planejar o futuro e colocar o plano em prática no presente.</p> <p>Uma expressão de identidade para o futuro.</p>	<p>Pessoal, coletiva, cognitiva e afetiva</p>	<p>Oportunizar um exercício constante que visa a aumentar a percepção sobre a vida, aprendendo com os erros e projetando os novos cenários que estão por vir.</p> <p>Oferece um suporte para a transição e inserção no mundo adulto, auxiliando o jovem na construção de sua própria história em uma realidade multifacetada.</p> <p>Oportuniza a construção do ser em sua totalidade como um sistema de auto orientação que garante um certo nível de coesão psicológica para os jovens</p>	<p>n.d.</p>	<p>Guia-se por valores, dentre os quais os Direitos Humanos e o Estado Democrático de Direito/</p> <p>Precisa apresentar três características operacionais a fim de que seja viável, tais como: estabilidade, objetivos concretos e organização para motivar a tomada de decisão.</p>	

APÊNDICE A

EXEMPLOS COMPARATIVOS DAS QUATRO DIMENSÕES PROPOSTAS AO SIGNIFICANTE “PROJETO DE VIDA” – UNIDADES DA FEDERAÇÃO – 2020-2022

(continuação)

UF	Categoria 1: Definição/abrangência		Categoria 2: Função/expectativa		Meio/método/ agente/responsabilidade	Categorias 3 e 4:
	Definição	Abrangência	Função	Expectativa		
PE	<p>Reflexão em relação ao conhecimento de si, do outro e da contribuição que podem dar para a sociedade em que estão envolvidos/ Unidade curricular estratégica para a Rede Pública Estadual por potencializar diálogos entre profissionais da educação e estudantes/ Momento formativo para reflexão acerca das potencialidades dos estudantes, sua capacidade de escolha, sua resiliência em relação às consequências de seus atos, sua autonomia, curiosidade e autogestão, num constante diálogo entre identidade e reconhecimento social.</p>	<p>Pessoal, social, espiritual, profissional Estudo, trabalho, práticas de sustentabilidade ambiental, valores éticos e estilos de vida</p>	<p>Protagonismo e a corresponsabilidade na construção de um mundo mais justo e solidário? Despertar nos estudantes uma reflexão sobre o seu futuro pessoal e profissional, incluindo elementos relativos ao autoconhecimento, ao conhecimento do outro e ao “papel que todos temos que desempenhar na sociedade em que vivemos” subsidiar o autoconhecimento dos jovens, entendendo sua relação com os outros e com o mundo, de modo a desenhar o que espera de si e para si no futuro; Subsidiar o autoconhecimento dos jovens, entendendo sua relação com os outros e com o mundo, estimular o desenvolvimento integral do estudante e motivar protagonismo e autonomia.</p>	n.d.	<p>Processo que começa na Educação Básica, mas constitui reflexão e realinhamento contínuo dos caminhos que a pessoa escolhe para sua trajetória pessoal</p>	

APÊNDICE A

EXEMPLOS COMPARATIVOS DAS QUATRO DIMENSÕES PROPOSTAS AO SIGNIFICANTE “PROJETO DE VIDA” – UNIDADES DA FEDERAÇÃO – 2020-2022

(continuação)

UF	Categoria 1: Definição/abrangência		Categoria 2: Função/expectativa		Meio/método/ agente/responsabilidade	Categorias 3 e 4:
	Definição	Abrangência	Função	Expectativa		
PI	Reflexões/ Visão analítica do “eu” e do meio no qual os sujeitos estão inseridos/ Campo de considerações dos anseios pessoais e profissionais dos estudantes/ Trabalho pedagógico intencional e estruturado	Identidade juvenil, potenciais, relacionamentos afetivos, familiares, de trabalho e também com o ambiente	Refletir sobre suas ações e reações em meio a acontecimentos previstos e imprevistos, bem como proceder de maneira eficaz para conquistar os seus objetivos e que sejam estes significativos para si e para o meio social, tendo em vista uma vida integradora e organizada de mundo na constituição da sua própria identidade / Desenvolver a capacidade do estudante de dar sentido à sua existência, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade, definindo metas para sua vida pessoal, profissional e cidadã (Consed)/ Auxiliar a desenvolver competências e habilidades necessárias para vivenciar as mudanças no século XXI / Tornar o ensino significativo para os jovens e adequado aos seus objetivos / Desenvolvimento do autoconhecimento, da formação para convivência ética, cidadã e para a autoconfiança e resiliência / Capacitar para o mundo do trabalho e da cidadania, valorizar o repertório cultural, conhecer a diversidade, conectar-se ao mundo tecnológico, ter empatia, ser colaborativo e responsável/ Projetar e redefinir para si ao longo da vida, sempre com autonomia, liberdade, consciência crítica e responsabilidade/ Fortalecer a atuação como protagonista da própria trajetória.	Assegurar o protagonismo dentro e fora da escola, durante e após sua vida escolar, bem como nortear para o enfrentamento da realidade do mundo atual/ Fazer escolhas presentes e futuras, condizentes com os objetivos pessoais, profissionais e sociais / É por meio do projeto de vida que os estudantes iniciam seu processo de identificação (quer seja consigo, com o outro ou com o meio) / Planejamento para a vida futura, levando-se a se reconhecer como sujeito solidário e protagonista da sua história, direcionando-se a desenvolver autoestima, autocuidado, autodeterminação de forma positiva e criativa a partir de seus interesses e potencialidades.		n.d.

APÊNDICE A

EXEMPLOS COMPARATIVOS DAS QUATRO DIMENSÕES PROPOSTAS AO SIGNIFICANTE “PROJETO DE VIDA” – UNIDADES DA FEDERAÇÃO – 2020-2022

(continuação)

UF	Categoria 1: Definição/abrangência		Categoria 2: Função/expectativa		Meio/método/ agente/responsabilidade	Categorias 3 e 4:
	Definição	Abrangência	Função	Expectativa		
PR	<p>Visão que o adolescente/jovem tem de si mesmo e do seu entorno, dos seus desejos e daquilo que almeja alcançar; “essa visão de futuro está relacionada às suas vivências e experiências anteriores e às relações estabelecidas até então na sua história” (SERRÃO; BALEIRO, 1999) // Intenção da transformação da realidade, orientado por uma representação do sentido dessa transformação, em que são levadas em conta as condições reais na conexão entre passado, presente e futuro (Catão, 2001) // Processo e produto da práxis que envolve uma organização multidimensional/ O indivíduo se torna sujeito “quando consegue articular um projeto de vida” (CARRANO, 2011) //</p>	<p>Psicológica, social e histórica</p>	<p>Instrumentalizar o jovem para visualizarem os seus caminhos e oportunidades e, por consequência, para estarem aptos a fazer boas escolhas para o seu futuro/ Estabelecimento de uma configuração humana do ser cidadão, enquanto sujeito protagonista de sua história individual e social/ Promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades (CNE)</p>	<p>Os jovens terão a oportunidade de desenvolver habilidades relacionadas à compreensão de si e do mundo, o respeito e cooperação, e, também, vão entender e refletir sobre as escolhas que serão feitas/ Despertar-se para a questão da intencionalidade dos estudos, da aprendizagem significativa, que será determinante para a sua vida escolar, e, mais importante, para a sua vida depois dos portões da escola: “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).</p>	<p>Para que o Projeto de Vida se torne significativo para o estudante, aquele tem que ser compreendido como forma de construção, interlocação e representação de realização de desejos, levando em consideração a realidade social que está inserido, fomentando, com isso, um processo que leva a reexaminar suas possibilidades e limitações, bem como sua posição diante da vida. Neste reexame todas as incertezas dos estudantes permitem inter-relacionar sonhos com a conjuntura social.</p>	

APÊNDICE A

EXEMPLOS COMPARATIVOS DAS QUATRO DIMENSÕES PROPOSTAS AO SIGNIFICANTE “PROJETO DE VIDA” – UNIDADES DA FEDERAÇÃO – 2020-2022

(continuação)

UF	Categoria 1: Definição/abrangência		Categoria 2: Função/expectativa		Meio/método/ agente/responsabilidade	Categorias 3 e 4:	
	Definição	Abrangência	Função	Expectativa			
PR	<p>Estratégia de aprendizagem que visa levar os estudantes a refletirem sobre seus objetivos e propósitos a curto, médio e longo prazo, o que significa projetar onde e como irão se desenvolver profissional e economicamente, fomentando seus sonhos e expectativas futuras/ Fruto da reflexão interna, ainda que também a seja de exploração externa (DAMON, 2009)/ Fenômeno psicossocial, que se assenta na intersecção entre dois campos: os dos saberes individuais e dos valores presentes na cultura nos quais nos inserimos, juntamente com a influência de outras pessoas e projetos coletivos (DANZA, 2019) / Produz significados e representações existenciais com as quais o jovem pode se articular e se movimentar na sociedade (TAPIA, 2001)</p>				<p>Sujeitos que se planejam e projetam seu futuro são empreendedores do próprio caminho, visualizam suas possibilidades e trabalham a favor de seu crescimento pessoal, o que torna a vida social mais ativa e promissora. Portanto, o Projeto de Vida é de interesse dos indivíduos e, por consequência, também da sociedade.</p>		

APÊNDICE A

EXEMPLOS COMPARATIVOS DAS QUATRO DIMENSÕES PROPOSTAS AO SIGNIFICANTE “PROJETO DE VIDA” – UNIDADES DA FEDERAÇÃO – 2020-2022

(continuação)

UF	Categoria 1: Definição/abrangência		Categoria 2: Função/expectativa		Meio/método/ agente/responsabilidade	Categorias 3 e 4:
	Definição	Abrangência	Função	Expectativa		
RJ	n.d.	n.d.	Projeto de Vida permite o preparo do educando para a assertividade nas suas escolhas e tomadas de decisão, rumo ao autoconhecimento e criticidade, e também possibilita o fortalecimento da relação dialógica entre professor e estudante proporcionando um processo avaliativo efetivo, visando o alcance dos objetivos educacionais e a melhoria dos resultados.	n.d.	n.d.	n.d.
RN	Espaço aberto para que o jovem reflita e conduza melhor seu percurso formativo, articulando a formação básica à parte flexível, atendendo às suas expectativas históricas, sociais e pessoais, rompendo com a ideia da construção de um projeto simplesmente de caráter profissional/	Cidadania, estudo e trabalho	Adquirir habilidades que o levem a compreender a si mesmo, ao outro, como também o contexto social ao qual está inserido, respeitar as diferenças e, doravante, atuar como agente crítico e transformador em sua realidade pessoal, social e profissional	n.d.	Deve evidenciar o contexto das diferentes culturas em seus loci e fronteiras, realizando um contínuo de reflexão e ação sobre os aspectos da vida pessoal, social e profissional do estudante/ A escola deve propor estratégias metodológicas que possibilitem ao estudante se reconhecer como sujeito, se saber como ocupante de um lugar no mundo, e como se relaciona no meio em que vive, dando sentido à sua existência, arquitetando planos para o seu presente e futuro, posicionando-se e tomando decisões com respeito ao outro, com autonomia e criticidade/ As verdades firmadas pelo sujeito são repensadas, as referências são revisitadas, modificando a concepção de mundo, dos objetos, levando o estudante a um constante movimento de construção/desconstrução/reconstrução dos saberes e da percepção do meio.	

APÊNDICE A

EXEMPLOS COMPARATIVOS DAS QUATRO DIMENSÕES PROPOSTAS AO SIGNIFICANTE “PROJETO DE VIDA” – UNIDADES DA FEDERAÇÃO – 2020-2022

(continuação)

UF	Categoria 1: Definição/abrangência		Categoria 2: Função/expectativa		Meio/método/ agente/responsabilidade	Categorias 3 e 4:
	Definição	Abrangência	Função	Expectativa		
RO	Fundamento básico a construção do “Eu interior”, ou seja, primeiramente conhecer quem você é, em segundo, planejar a si mesmo numa perspectiva de curto, médio e longo prazo	Pessoal, social, cidadã e profissional/ Seis tipos de projetos de vida: conflito identitário, projeções normativas, projeções idealizadas, projeções parciais, projetos de vida e projetos de vida com compromisso ético (Danza, 2009)	Auxiliar o estudante na construção de sua identidade pessoal/ Identificar, valorizar e fortalecer os sonhos, as aspirações, os conhecimentos, as habilidades e competências desenvolvidas ao longo da trajetória escolar, familiar e comunitária para, desse modo, desenvolver um planejamento estratégico e cidadão para o presente e o futuro, considerando as necessidades individuais e coletivas/ Proporcionar experiências para aprender sobre a realidade, os novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e na tomada de decisões éticas e fundamentada, formando sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis.	Se o jovem constrói um projeto de vida, sua vida passa a ter um sentido; se a vida passa a ter um sentido, ele começa a ver com outros olhos os estudos, a obediência, a profissionalização, o seguimento das regras, o tratamento com as pessoas etc. Tudo isso se modifica na sua vida. (COSTA, 2006, p. 69).	Instigar o jovem a projetar sua vida com responsabilidade social, ambiental e ética, deve ser considerada a primordial fonte de inspiração para o projeto de vida desejado ao estudante do Ensino Médio/ Conhecer a origem, etnia e a cultura do estudante. Ter conhecimento da base conceitual familiar do estudante, ao mesmo tempo em que se busca saber para onde o mesmo quer ir e aonde se quer chegar.	
RR	Estudos, suas escolhas e também no que concerne aos estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos	n.d.	Orientar os jovens a buscar o autoconhecimento para estabelecer planos e estratégias direcionados a seus objetivos de vida/ Orientar os estudantes a se conhecerem melhor, refletirem sobre suas possibilidades e tomarem decisões mais balizadas e assertivas, inclusive em relação à sua trajetória escolar/ Apoiar os estudantes a identificar suas motivações, a materializar suas aspirações e a planejar como alcançá-las	n.d.	Recomenda-se que o componente curricular Projeto de Vida seja conduzido por professores com perfil e formação adequados. A proposta não é oferecer apoio psicológico ou determinar as escolhas dos estudantes.	

APÊNDICE A

EXEMPLOS COMPARATIVOS DAS QUATRO DIMENSÕES PROPOSTAS AO SIGNIFICANTE “PROJETO DE VIDA” – UNIDADES DA FEDERAÇÃO – 2020-2022

(continuação)

UF	Categoria 1: Definição/abrangência		Categoria 2: Função/expectativa		Meio/método/ agente/responsabilidade	Categorias 3 e 4:
	Definição	Abrangência	Função	Expectativa		
RS	n.d.	Dimensões pessoal, cidadã e profissional	Os estudantes desenvolvam habilidades como a reflexão mais profunda e ampla sobre sua identidade e seus papéis na sociedade, que tenham condições de planejar eticamente as ações para alcançar seus propósitos e contribuir com o desenvolvimento pessoal e social. O Projeto de Vida, a partir da escola, possibilita a formação teórica e prática e alia o conhecimento às vivências reais, aproximando os estudantes do mundo real e facilitando suas escolhas. Contribuir no processo de construção da autonomia e no protagonismo pautado no desenvolvimento das potencialidades e aspirações dos jovens.	O Projeto de Vida encaminha a cidadania e a emancipação com a mediação da escola, das redes, do poder público em todas as instâncias como compromisso para formação ética e existências saudáveis e sustentáveis; proporciona experiências de aprendizagens sobre a realidade, sobre os desafios do tempo presente - sociais, econômicos, emocionais, científico-tecnológicos e ambientais - e sobre a tomada de decisões fundamentadas.	Prever em todos os componentes curriculares a construção dos projetos de vida, incentivar o exercício de escolhas e propor caminhos metodológicos e práticas escolares específicas visando à elaboração de Projetos de Vida pelos estudantes do Ensino Médio. As juventudes devem sentir que a escola responde às suas expectativas, que suas escolhas são respeitadas e que é possível delinear projetos de vida com base no mundo como campo aberto para pesquisa e produção de conhecimentos motivadores para a resolução de problemas cotidianos simples, de caráter microlocalizado, bem como problemas complexos e macrossituados.	

APÊNDICE A

EXEMPLOS COMPARATIVOS DAS QUATRO DIMENSÕES PROPOSTAS AO SIGNIFICANTE “PROJETO DE VIDA” – UNIDADES DA FEDERAÇÃO – 2020-2022

(continuação)

UF	Categoria 1: Definição/abrangência		Categoria 2: Função/expectativa		Meio/método/ agente/responsabilidade
	Definição	Abrangência	Função	Expectativa	
SC	<p>Planejamento feito para conquistar objetivos pessoais, cidadãos e profissionais, que estabeleçam um profundo vínculo com a identidade dos jovens e que sejam orientados por princípios éticos (DANZA, 2019). A importância de demarcar essa definição reside no fato de que muitos jovens têm expectativas para o futuro formuladas como sonhos e fantasias, mas que não se configuram como projeto capaz de alicear uma busca real pela conquista de seus objetivos/ Espaço para os jovens desenvolverem as competências socioemocionais, de modo a se compreenderem a si mesmos e ao seu papel no mundo social, de tal forma que constitua um espaço de acolhimento das múltiplas juventudes, considerando suas singularidades e as interseccionalidades que compõem suas identidades.</p>	<p>Cognitivo, emocional, físico, social e cultural/ Pessoal, a cidadã e a profissional</p>	<p>Desenvolver o autoconhecimento, a autonomia, a tomada de decisão e a atribuição de sentido à existência, de modo planejado e consciente, com vistas ao desenvolvimento integral.</p>	<p>Criar um projeto de vida significa ter clareza sobre quem se é e sobre quem se deseja tornar no futuro, remetendo fortemente ao conceito de identidade. Por isso, reconhecer e valorizar a identidade dos jovens em seus mais diferentes recortes, tendo em vista suas especificidades étnico-raciais, de classe, gênero, orientação sexual, entre outras singularidades, faz parte do desenvolvimento de sujeitos sociais e de direitos, capazes de gerir o próprio futuro e as aprendizagens que lhes são necessárias, e responsáveis por o fazer.</p>	<p>O trabalho pedagógico no componente Projeto de Vida deverá ser mediado pelas relações e contextos da comunidade escolar, valorizando a interdependência entre o jovem e os espaços de vivência, bem como valorizar o vínculo e o envolvimento da família com a escola.</p> <p>O trabalho pedagógico no componente Projeto de Vida pode se constituir como locus privilegiado para a escuta, a reflexão, o diálogo e as percepções dos estudantes, por parte de seus pares e dos professores, promovendo interação, aproximação e construção dialógica do conhecimento.</p>

APÊNDICE A

EXEMPLOS COMPARATIVOS DAS QUATRO DIMENSÕES PROPOSTAS AO SIGNIFICANTE “PROJETO DE VIDA” – UNIDADES DA FEDERAÇÃO – 2020-2022

(continuação)

UF	Categoria 1: Definição/abrangência		Categoria 2: Função/expectativa		Meio/método/ agente/responsabilidade	Categorias 3 e 4:
	Definição	Abrangência	Função	Expectativa		
SE	Autoconhecimento (aprender a ser), Expansão e exploração (aprender a conviver) e Planejamento (aprender a fazer e conhecer)	Social, espiritual, psicológica etc.	Desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cidadã/ Mapear interesses, delinear anseios, proporcionar meios de colocar os desejos em prática/ Fazer escolhas responsáveis e conscientes, em diálogo com seus anseios e aptidões.	n.d.	O projeto de vida do estudante deve ser estruturado nos quatros pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.	
SP	Reflexões/definições não só em termos de vida afetiva, família, estudo e trabalho, mas também de saúde, bem-estar, relação com o meio ambiente, espaços e tempos para práticas corporais, culturais, estéticas, participação social, atuação em âmbito local e global etc.	Pessoal, social/ cidadão e profissional	Oferecer ao estudante paulista condições de se posicionar diante dos contextos e desafios, limites e possibilidades deste século. Uma condição imprescindível para esse posicionamento é que, ao final da jornada escolar, o estudante tenha formulado um projeto de vida como sendo a expressão da visão que constrói de si em relação ao seu futuro e defina os caminhos que perseguirá para realizá-la em curto, médio e longo prazo. Desenvolver o conjunto de competências e habilidades, propiciando protagonismo ao jovem e maior autonomia e assertividade nas suas escolhas, por meio do desenvolvimento do projeto de vida em consonância com os princípios da justiça da ética e da cidadania.	Fomentar no estudante escolhas de estilos de vida saudáveis e sustentáveis, que contemplem um engajamento consciente, crítico e ético em relação às questões coletivas, além de abertura para experiências estéticas significativas. Nesse sentido, este campo articula e integra as aprendizagens promovidas em todos os campos de atuação.	É preciso levar o estudante a compreender que o projeto de vida não se resume a uma escolha pessoal, mas envolve o exercício da cidadania, da empatia, da capacidade de entender o mundo e reconhecer-se como parte dele. É necessário alicerçar as ações pedagógicas em três eixos formativos: formação para a vida, excelência acadêmica e desenvolvimento de competências socioemocionais, de modo que o estudante amplie suas possibilidades de atuação na escola e na vida, desenvolvendo não só a excelência acadêmica, mas acreditando que é capaz de elaborar e executar seu projeto de vida.	

EXEMPLOS COMPARATIVOS DAS QUATRO DIMENSÕES PROPOSTAS AO SIGNIFICANTE “PROJETO DE VIDA” – UNIDADES DA FEDERAÇÃO – 2020-2022

(conclusão)

UF	Categoria 1: Definição/abrangência		Categoria 2: Função/expectativa		Meio/método/ agente/responsabilidade
	Definição	Abrangência	Função	Expectativa	
TO	<p>Planejamento feito para conquistar objetivos pessoais, cidadãos e profissionais, que estabeleçam um profundo vínculo com a identidade dos estudantes e que sejam orientados por princípios éticos (SILVA; DANZA, 2021). A importância de demarcar essa definição reside no fato de que muitos estudantes do Ensino Médio têm expectativas para o futuro, formuladas como sonhos e fantasias, mas que não se configuram como projeto capaz de alicerçar uma busca real pela conquista de seus objetivos/ Objetivos, finalidades que dão sentido à vida das pessoas, organizam pensamentos e ações e estão relacionadas com sistemas de valores (Damon 2009)/ Representação mental cujo objetivo é gerar e gerir o futuro de modo que ele se torne o mais compatível possível com a realidade que cada sujeito deseja criar para si e para o coletivo (Arantes, 2020)</p>	<p>Pessoal, social/cidadã e produtiva/ profissional</p>	<p>Oportunizar aos estudantes a vivência de situações de aprendizagem e experiências que reflitam seus interesses e lhes permitam fortalecer a autonomia, desenvolver o protagonismo e a responsabilidade sobre suas escolhas presentes e futuras Propiciar aos estudantes autoconhecimento, fortalecimento de suas identidades, ações e reflexões de valorização à vida, mediante a promoção de competências que os auxiliem no enfrentamento de sentimentos de vazio existencial, mediante a capacidade de autorregulação dos próprios sentimentos e condutas. Busca-se, ainda, propiciar a eles situações de aprendizagens que lhes permitam o desenvolvimento de resiliência para lidar com desvios em seus percursos, alteridade para lidar com as diferenças, bem como a compreensão das ações necessárias aos seus avanços, às consequências dessas ações e subsídios para que escolham seus percursos profissionais.</p>	<p>O trabalho com Projeto de vida deve assegurar aos estudantes a atuação participativa, cidadã e contribuir para alcançar os resultados pactuados coletivamente na comunidade escolar, tais como: a melhoria dos indicadores educacionais, dos índices de frequência, do clima coletivo e gestão compartilhada, além das habilidades pessoais e profissionais associadas à liderança, diálogo, convivência e corresponsabilidade com ambiente escolar.</p>	<p>A atuação do docente de Projeto de Vida pode orientar-se com base nos princípios da Pedagogia da Presença (COSTA,2008), cujo modelo do processo educativo é a relação de abertura, compromisso e reciprocidade entre professor e alunos, por meio de estabelecimento de vínculos, da orientação e do acolhimento.</p> <p>A perspectiva pedagógica do trabalho com Projeto de Vida se afasta de qualquer tipo de abordagem psicoterapêutica, ainda que a dimensão emocional e a psicológica estejam presentes neste trabalho. Pelo contrário, espera-se que o trabalho destes aspectos dentro da proposta pedagógica, desenhada pelo professor nesta Unidade Curricular, seja realizado nas dimensões: a) Pessoal/ Emocional/ Identidade: autoconhecimento; autoconfiança; autoconceito, emoções etc.; b) Social/ Cidadã: interações sociais, comunitárias, familiares; projetos coletivos; direitos e deveres etc.; c) Produtiva/ Profissional: mundo do trabalho; redes profissionais; continuidade dos estudos etc.</p>

Fonte: Acre. SEE ((2021)); Amapá. SEED (2020); Amazonas. Seduc ((2021)); Bahia. SEC (2022a); Ceará. Seduc (2021); Distrito Federal. SEE (2020); Espírito Santo. Sedu (2021a); Goiás. Seduc (2021); Maranhão. Seduc (2022); Mato Grosso. Seduc (2020); Mato Grosso do Sul. SED (2020); Minas Gerais. SEE ((2022)); Pará. Seduc (2021); Paraíba. Seduc (2021); Pernambuco. SEE (2020); Piauí. Seduc (2021); Rio de Janeiro. SEED ((2022)); Rio Grande do Norte. SEEC (2021); Rio Grande do Sul. Seduc (2021); Rondônia. Seduc (2021); Roraima. SEED (2022); Santa Catarina. SED (2022); São Paulo. Seduc (2020a); Sergipe. SEED (2021); Tocantins. Seduc (2022b).

Notas: Cabe ressaltar que o estudo não reproduz a estrutura de distribuição das competências e habilidades relacionadas por área de conhecimento ao Projeto de Vida (conforme os códigos definidos pela BNCC-EM, no formato “EM13LGG503”, por exemplo) a ser adotada pelas unidades federativas. Por vezes, também, os RCEs trazem propostas de ementas e sugestão de recursos didáticos para o Projeto de Vida, que poderão ser explorados diretamente nas normativas das UFs. O objetivo do quadro volta-se especificamente às formações de sentido para o Projeto de Vida que os referenciais curriculares dos entes estaduais/DF fizeram a partir das normativas da atual reforma do ensino médio. Células com “n.d.” indicam ausência ou baixa predominância de citações diretas relativas às categorias apresentadas. Sendo de caráter exemplificativo e para a finalidade específico do corrente estudo, o conteúdo do quadro não esgota o conteúdo referencial produzido pelas unidades federativas.

APÊNDICE B

EXEMPLOS DAS PRINCIPAIS REFERÊNCIAS UTILIZADAS PARA A REPRESENTAÇÃO DE PROJETO DE VIDA E REGISTROS CONCEITUAIS DE TEMAS AFETOS
- UNIDADES DA FEDERAÇÃO - 2020-2022

(continua)

UF	Docum.	Projeto de Vida	Outros marcadores	Referência a bibliografia apenas
AC	RCE	Moran, 2015	Quatro pilares da educação para o século XXI (aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a aprender) (Unesco/Delors) Escola em tempo integral, pós-médio, processo de autorregulação, teoria do Desenvolvimento Psicossocial (Erik Erikson) e “Ideologia pessoal” (ICE, 2014, 2015, 2017, 2019a, 2019b, 2019c) Pedagogia da Presença, Protagonismo e Educação Interdimensional (sem referência explícita a obras/autores)	Costa, 2006; 2009
	RCE	Danza, 2021	Multidimensionalidade, projeto de vida dos estudantes e desenvolvimento das competências socioemocionais como premissas fundantes da educação integral e da reforma; rompimento com “práticas hegemônicas de modelos cognitivistas” (sem referência explícita a obras/autores) Trabalho pedagógico como “busca constante de uma experiência de planejamento do estudante para a própria existência (sonhos, metas futuras, objetivos e ações) (sem referência explícita a obras/autores) Planejamento em função da realidade em que este jovem está inserido e de suas oportunidades (Danza, 2011)	Damon, 2009; Todos pela Educação, 2017
AL	Caderno PV	Damon, 2009; Arantes et al., 2016; Arantes; Klein, 2016; Machado, 2006; Araújo, 2009; Danza, 2014; 2019	Paradigma do Desenvolvimento Humano (PNUD, 1990) Quatro pilares da educação para o século XXI (Unesco/Delors) Vida como um projeto (Machado, 2006) Projeto e condutas antecipatórias de projeto (Boutinet, 2002) Abertura para o novo, busca de sentido, pessoalidade, valores, criação, planejamento, campo de possibilidades, realização e transformação do real (Machado, 2006; Boutinet, 2002; Velho, 2003; Marina, 2000) Psicologia moral, formação identitária, as possibilidades de interação com o meio, purpose (Damon, 2009; Damon et al., 2003) Competências socioemocionais (Casel, 2015)	ICE, 2019; Tardelli, 2017

APÊNDICE B

EXEMPLOS DAS PRINCIPAIS REFERÊNCIAS UTILIZADAS PARA A REPRESENTAÇÃO DE PROJETO DE VIDA E REGISTROS CONCEITUAIS DE TEMAS AFETOS
- UNIDADES DA FEDERAÇÃO - 2020-2022

(continuação)

UF	Docum.	Projeto de Vida	Outros marcadores	Referência a bibliografia apenas
	RCE		Abertura escolar à emoção (Carneiro, 2012, p.249)	Bloom, 1983; Instituto Reúna, 2020
AM	Caderno PV	Danza et al., 2020	Juventudes (Pereira; Lacerda, 2012) Autoconhecimento e conhecimento de contexto (Araújo et al, 2020) Competências socioemocionais (Instituto Ayrton Senna- IAS, 2020) Metodologias ativas e protagonismo (Moran, 2019) Relação/dinâmica professor-aluno (Alves, 2012) Avaliação (Both et al., 2018)	Delors, 1999; Gandin, 2011; Gomes, 2016; Araújo, 2020; Damon, 2009; Lopes, 2019;
AP	RCE	Damon, 2009; Foucault, s/d; Costa, 2008	Autoconhecimento, conhecimento de limites e de possibilidades a partir do meio social (Dayrell; Gomes, 2019, p.13; 2009) Escolas do Novo Saber (Lei 2.283/2017 GEA): competências para o século XXI, metodologias exitosas, modelos de gestão e modelo pedagógico (princípios: da Pedagogia da Presença, quatro pilares da educação do futuro, protagonismo e educação interdimensional) (sem referência explícita a obras/ autores) Estruturas cognitivas (Escola da Escolha apud ICE, 2020), capacidades para resolução de problemas e habilidades reflexivas (Senge, 2005), Consciência de domínios sociais abstratos, objetivos pessoais, projetos de cocriação, promoção de justiça e cooperação (Escola da Escolha, 2020, p. 54). Formação para a vida e valores, protagonismo juvenil, solução de problemas reais (Escola da Escolha apud Costa, 2016) Juventudes e sujeitos sociais (Carrano, 2000; Abramo; Branco, 2005)	n.d.

APÊNDICE B

EXEMPLOS DAS PRINCIPAIS REFERÊNCIAS UTILIZADAS PARA A REPRESENTAÇÃO DE PROJETO DE VIDA E REGISTROS CONCEITUAIS DE TEMAS AFETOS
- UNIDADES DA FEDERAÇÃO - 2020-2022

(continuação)

UF	Docum.	Projeto de Vida	Outros marcadores	Referência a bibliografia apenas
	RCE		Formação humana integral (concepções histórico-dialética gramsciana e humanista-libertadora freireana) (sem referência explícita a obras/autores) Engajamento (Bronk, 2012; Danza, 2019) Construção identitária, biográfica (subjativa) e relacional (objetiva) (sem referência explícita a obras/autores)	Foucault, 1987; Arroyo, 2013; Ball, 2002; 2010; 2012; Frangella, 2021; Lopes, 2004; Macedo, 2012; 2016; Sacristán, 2011; Soares, 2017; Hall, 2002; Bourdieu; Passeron, 2018; Deleuze; Guattari, 1997; Dayrell; Gomes, 2009.
BA	RCE vol. 2	Deleuze; Guattari, 2010; Costa, 2008	PV como reflexão da função social da escola (sem referência explícita a obras/autores) PV como “lugar do sujeito integral no currículo”; não se esgota com o término da educação escolar (sem referência explícita a obras/autores) Formação integral; aprendizagem significativa (sem referência explícita a obras/autores) Desenvolvimento intencional, processos educativos significativos; autonomia, comportamento cidadão e protagonismo (Consed, 2020) Currículo como devir (Simonini, 2015); conhecimentos vivos e territórios dos currículos (Arroyo, 2011) Formação omnilateral (Frigotto, 2012); trabalho como princípio educativo (Frigotto; Ciavatta, 2012) Currículo como documento de identidade (Silva, 1999) Jovens no fazer pedagógico (Dayrell e Gomes, 2009) Território como locus de aprendizado (Santos, 2003; Coelho, 2008; Dayrell e Gomes, 2019)	n.d.
CE	RCE	n.d.	Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), Projeto de Vida (PV), Mundo do Trabalho (MT), Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade, Mediação de Conflitos e Cultura de Paz, Comunidade de Aprendizagem e Psicólogos Educacionais) (Seduc/CE e Instituto Aliança)	Delors, 1996; Fadel et al., 2015

APÊNDICE B

EXEMPLOS DAS PRINCIPAIS REFERÊNCIAS UTILIZADAS PARA A REPRESENTAÇÃO DE PROJETO DE VIDA E REGISTROS CONCEITUAIS DE TEMAS AFETOS
- UNIDADES DA FEDERAÇÃO - 2020-2022

(continuação)

UF	Docum.	Projeto de Vida	Outros marcadores	Referência a bibliografia apenas
	RCE	Carvalho, 2014; Silva; Carvalho; 2019	Construção de identidades e pertencimentos a grupos distintos (Weller, 2014) Protagonismo (Costa; Vieira, 2006; Ferreti et al., 2004) Avaliação (Pereira, 2015) Autonomia de pensar (Freire, 2009) Trabalho, carreira e Projeto e Vida (Silva; Carvalho, 2019; Carvalho, 2014)	Moran, 2019; Costa, 2012; Delors, 2006; OCDE, 2020; Unesco, 1999; 2005; 2008; 2015; Lopes, 2005a; Perrenoud, 2000, 2002
DF	Caderno PV	Damon, 2009; 2010; Damon et al., 2003; Dellazzana-Zanon, 2015; Klein; Arantes, 2016; Leão; Dayrell, 2011	Autonomia (Lalande, 1999) Projeto de vida e interação teórico-prática; práxis; autonomia; educação bancária, educação dinâmica; liberdade(Freire, 1979; 2002) Postura pró-positiva; relações sociais (Damon, 2010; 2008) Competências socioemocionais (Abed, 2014) Adolescência (Abramovay, 2009; Calligaris, 2000) Ser humano integral (Morin, 2000) Inclusão das minorias (Claude, 2005; Dias, 2007; Hunt 2009) Protagonismo (Demo; Silva, 2020) Autonomia e escolhas (Vieira et al., 2013) Empreendedorismo (Davidson, 2016) Formação docente e papel na educação (Harari, 2018, Nóvoa, 2014; Bueno, 2001; Bulgraen, 2010) Metodologias participativas (Rocha et al., 2015), híbridas e ativas (Torres et al, 2014; Lima, 2016) Avaliação e currículo (Fernandes, 2008; Fernandes; Gomes, 2018; Perrenoud; Thurler, 2009; Villas Boas, 2006)	Araújo et al., 2020; Bacich; Moran, 2018; Chiavenato, 2007; Claude, 2005; Coppete et al. 2012; Dayrell, 2003; Dias, 2007; Dornelas, 2008; Drucker, 2002; Fazenda, 2002; Kruger; Ramos, 2020; Lopes, 2019; Loureiro, 2019; Rappaport, 1992; Schaefer, 2018; Vasconcelos, 2020; Vieira, 2013
	RCE		Pedagogia da Presença (ações participativas e afirmativas no cotidiano da escola; vínculos de consideração, afeto, respeito e reciprocidade entre os estudantes e os educadores) (sem referência explícita a obras/autores)	
ES	Diretrizes pedagógicas (2021)	n.d.	Quatro pilares da educação para o século XXI (Delors, 2003) Protagonismo	Moran, 2017; Aulas estruturadas de Projeto de Vida (ICE, s/d)

APÊNDICE B

EXEMPLOS DAS PRINCIPAIS REFERÊNCIAS UTILIZADAS PARA A REPRESENTAÇÃO DE PROJETO DE VIDA E REGISTROS CONCEITUAIS DE TEMAS AFETOS
- UNIDADES DA FEDERAÇÃO - 2020-2022

(continuação)

UF	Docum.	Projeto de Vida	Outros marcadores	Referência a bibliografia apenas
GO	RCE	Catão; Lima, 2009, p.551; Damon, 2009, p. 192; Rogers, 2017; Machado, 1999; Boutinet, 2002; Carrano <i>et. al.</i> , 2013, p. 31; Costa, 2006; Danza, 2014, p.20	Protagonismo juvenil (Costa, 2000, p. 90) Os quadros com os objetivos de aprendizagem: conhecer, entre nós, arquitetar, movimentar, cidadão do mundo (sem referência explícita a obras/autores) Competências socioemocionais (Casel, 2015) Competências do século XXI (sem referência explícita a obras/autores) Quatro pilares da educação do futuro (Delors, 1996) Avaliação formativa e projeto educativo (Perrenoud, 1999, p.103); avaliação diagnóstica, formativa e somativa para o PV (sem referência explícita a obras/autores) Modelo pedagógico do Ensino Médio em Período Integral (ICE) Projeto de Vida para a vida toda (sem referência explícita a obras/autores)	Costa, 1991; Zaiden Filho; Mendes, 2012; Marcelino <i>et. al.</i> , 2009; Bandura, 2013; Costa, 1991; Duarte, 2002; La Rosa, 2003; Machado, 1999; Piaget, 1994; Rodrigues, 2020; Rogers, 2017; Tudge, 2013; Vygotsky, 2008.
MA	RCE	ICE, s/d	Política de educação integral (ICE) Protagonismo, a Pedagogia da Presença, a educação interdimensional e os quatro pilares da educação (sem referência explícita a obras/autores)	n.d.
MG	RCE	Machado, 2016; Hadot, 2016; Villas; Nonato, 2014; Savater, 2012; Araújo <i>et al.</i> , 2020; Henning, 2015	Protagonismo juvenil (Costa, 2000, p. 90) Os quadros com os objetivos de aprendizagem: conhecer, entre nós, arquitetar, movimentar, cidadão do mundo (sem referência explícita a obras/autores) Competências socioemocionais (Casel, 201+D165) Quatro pilares da educação do futuro (Delors, 1996) Avaliação formativa e projeto educativo (Perrenoud, 1999, p.103) Modelo pedagógico do Ensino Médio em Período Integral (ICE)	n.d.
MS	RCE	n.d.	Os quatro pilares da educação (Delors, 2010) Pedagogia da Presença e papel dos professores de projeto de vida (ICE, 2016); enquanto princípio orientador do processo de ensino-aprendizagem (art. 5º da Res. 3/2018 do Estado); e a Educação Interdimensional (sem referência explícita a obras/autores) Autonomia, protagonismo social, emocional e econômico, cooperação, empatia e valores familiares pautados na ética e moral para fundamentar a formação (sem referência explícita a obras/autores) PPP da escola: Competências socioemocionais, protagonismo, os quatro pilares da educação e a Pedagogia da Presença Busca de sentido (Frankl, 1984) Visão de Futuro (Serrão; Baleeiro, 1999) Competências socioemocionais (IAS, 2018; 2019) Identidades, vivências, lembranças e esquecimentos; experiências; valores (Fernandes; Park, 2006; Serrão; Baleeiro, 1999; Hooks, 2020; Araújo <i>et al.</i> , 2020) Avaliação (Favarão; Salvi, 2016, IAS, 2015; 2016; 2018; Biagiotti, 2005) Ideia de escola em tempo integral (Cavaliere, 2002)	Borges, 2009; Endler, 2018, ICE, 2016; Roda da Vida, s/d; Luov, 2016; Abed, 2016

APÊNDICE B

EXEMPLOS DAS PRINCIPAIS REFERÊNCIAS UTILIZADAS PARA A REPRESENTAÇÃO DE PROJETO DE VIDA E REGISTROS CONCEITUAIS DE TEMAS AFETOS
- UNIDADES DA FEDERAÇÃO - 2020-2022

(continuação)

UF	Docum.	Projeto de Vida	Outros marcadores	Referência a bibliografia apenas
MT	RCE	Hernandez, 1986; Damon, 2009; Moran, 2013; 2017	<p>Aprender com vivências e projetar novos cenários; valores fundamentais; valorização pessoal, integração social, compreensão das diferenças e promoção da autonomia, a partir de visão científica e filosófica aberta e atualizada; PV como fruto de filosofias distintas (Moran, 2017)</p> <p>Currículo a partir de análise da realidade e do conhecimento necessário segundo especialistas da área (Lopes, 2011, p. 46)</p> <p>Pedagogia da Presença, educação interdimensional, protagonismo e os quatro pilares da educação para o século XXI como princípios da Escola de Educação em Tempo Integral (sem referência explícita a obras/autores)</p>	Delors, 2012
PA	RCE	Damon, 2009, p. 173; Damon, 2009; Damon et al., 2003; Pinheiro, 2013; Danza, 2012; 2014; 2019; Dayrell, 2007; Bundink, 2009; Dubar 2005; 2012	<p>Formação humana integral (concepções histórico-dialética gramsciana e humanista-libertadora freireana) (sem referência explícita a obras/autores)</p> <p>Engajamento (Bronk, 2012; Danza, 2019)</p> <p>Construção identitária, biográfica (subjetiva) e relacional (objetiva); articulação de dimensões subjetivas e objetivas no PV (Maia; Mancebo, 2010, p.382)</p> <p>Dimensões do PV: identidade, território, mobilização social e mundo do trabalho (Damon, 2009; Danza, 2014; 2019; Pinheiro, 2013)</p> <p>Articulação entre saberes curriculares fundamentais discente e sua experiência social (Freire, 2004, p. 30)</p> <p>Pedagogia da luta social, Pedagogia da organização coletiva, Pedagogia da terra, Pedagogia do trabalho e da produção, Pedagogia da cultura, Pedagogia da escolha, Pedagogia da história, Pedagogia da Alternância e Professor itinerante (sem referência explícita a obras/autores)</p>	n.d.
	Pará, 2019	n.d.	<p>Adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas: pensamento freiriano, visão sociointeracionista de educação e Pedagogia da Presença (sem referência explícita a obras/autores)</p>	n.d.
PB	RCE	Moran, 2017; Goleman; Senge 2015; Damon, 2008; Nascimento, 2013; Hurtado, 2012; Klein; Arantes, 2016, p.137; Mariano; Vaillant, 2011; Bundick, 2009	<p>Educação e relações humanas qualitativas, autoconhecimento e interioridade (Parejo, 2017, p.7)</p> <p>Aprendizagem baseada em projetos (Buck Institute for Education, 2008)</p> <p>Os quatro pilares da educação (Unesco/Delors)</p>	<p>ICE, 2016, 2019 (2 vol.), Bar on, ; Danza, 2019; Bar-on, 1997; 2002; Boyatzis et al., 2002; Casel, 2015; Danza, 2019; Elias et al., 1997; Emmerling; Boyatzis, 2012; Graczyk et al., 2002; Instituto Ayrton Senna, 2014; Macedo, 2018; Mayer et al., 1999; Unesco, 1998; Palmer et al. 2009; Pérez-Escoda et al., 2012; Walberg, 2004; Zins et al., s/d; Zins; Vaillant, 2011</p>

APÊNDICE B

EXEMPLOS DAS PRINCIPAIS REFERÊNCIAS UTILIZADAS PARA A REPRESENTAÇÃO DE PROJETO DE VIDA E REGISTROS CONCEITUAIS DE TEMAS AFETOS
- UNIDADES DA FEDERAÇÃO - 2020-2022

(continuação)

UF	Docum.	Projeto de Vida	Outros marcadores	Referência a bibliografia apenas
PE	RCE	n.d.	n.d.	ICE, 2010 (2 vol.)
PI	RCE	n.d.	Os quatro pilares da educação (Unesco/Delors) Educação integral, protagonismo juvenil, aprendizagens essenciais (sem referência explícita a obras/ autores) Jovens como atores-chave em mudanças sociais contemporâneas (Carrano, 2012)	Consed, 2019
PR	RCE	Serrão; Baleeiro, 1999, p. 278; Catão, 2001; Carrano, 2011, p. 18; Danza, 2019; Frankl, s/d; Damon et al., 2003; 2009; Ryff; Singer, 1998	Juventude (Weller, 2014) Avaliação e pedagogia social dos conteúdos (Libâneo, 1994) Avaliação e construtivismo (Piaget, s/d; Penna Firme, 1994, p. 8) Quatro pilares da educação (Delors, 2003) Ouvir o jovem e produzir conhecimento significativo (Dayrell, 2003; 2007; 2010) Pedagogia da Presença: “estar presente é mais do que estar perto, é fazer com que a presença do estudante seja efetiva na vida dos outros” (Costa, 2001) Preparo dos jovens para os desafios contemporâneos e estabelecimento de metas e direções para as suas vidas (Klein; Arantes, 2016) Escola flexível e adaptável aos desafios; individuação e reconhecimento de identidades plurais (Dayrell, 2006, p. 10). PV a partir das óticas e das experiências da juventude (Leão et al., 2011) Aprendizagem significativa, avaliação e mínimo necessário para participação democrática na vida social (Luckesi, 2001)	ICE, 2016
RJ	RCE	n.d.	Currículo como trajetória, território, vivência, documento de identidade (Silva, 2009); construção pela comunidade escolar	n.d.
RN	RCE	Weller, 2014, p. 141	Juventudes (Dayrell; Gomes, 2009; Dayrell, 2003)	n.d.

APÊNDICE B

EXEMPLOS DAS PRINCIPAIS REFERÊNCIAS UTILIZADAS PARA A REPRESENTAÇÃO DE PROJETO DE VIDA E REGISTROS CONCEITUAIS DE TEMAS AFETOS
- UNIDADES DA FEDERAÇÃO - 2020-2022

(continuação)

UF	Docum.	Projeto de Vida	Outros marcadores	Referência a bibliografia apenas
RO	RCE	Costa, 2006	<p>Avaliação de PV, escuta ativa e conhecimento significativo (Dayrell, 2003; 2007; 2010)</p> <p>Educação ao longo da vida (sem referência explícita a obras/autores)</p> <p>Quatro pilares da educação (Delors, 1999)</p> <p>Metodologia ativa de aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida e aprendizagem entre pares (sem referência explícita a obras/autores)</p> <p>Formação de cidadãos, trabalho de acolhida, construção de confiança e de empoderamento para PV (Puiçg, <i>et al.</i>, 2018)</p> <p>Estudante como um agente de sua própria vida; responsável por suas atitudes e confiante em seu processo de aprendizagem (Costa, 2008)</p> <p>Projeto como referência ao futuro, abertura para o novo e indelegável da ação projetada (Machado, 2006, p. 5)</p> <p>Jovens estudantes como “Outros” que chegam (origens sociais, raciais, étnicas, dos campos e das periferias) (Arroyo, 2014, p. 55)</p> <p>Jovens em suas particularidades, especificidades, diversidade e momento privilegiado de construção de identidades e de projetos de vida (Dayrell <i>et al.</i>, 2013)</p>	Ribeiro, 2011; Danza, 2019; Klein; Arantes, 2016; Leão <i>et al.</i> , 2011
RR	RCE	n.d.	n.d.	n.d.
RS	RCE	n.d.	n.d.	n.d.

APÊNDICE B

EXEMPLOS DAS PRINCIPAIS REFERÊNCIAS UTILIZADAS PARA A REPRESENTAÇÃO DE PROJETO DE VIDA E REGISTROS CONCEITUAIS DE TEMAS AFETOS
- UNIDADES DA FEDERAÇÃO - 2020-2022

(continuação)

UF	Docum.	Projeto de Vida	Outros marcadores	Referência a bibliografia apenas
	RCE	Dayrell; Jesus, 2012; 2016; Danza, 2019	<p>Avaliação processual, formativa e participativa (Luckesi, 2018) e Projeto de Vida</p>	n.d.
SC	Caderno PV	n.d.	<p>Juventudes: condições, histórias, experiências socioculturais, necessidades, demandas e interesses específicos dos jovens; marcadores interseccionais (Dayrell, 2007)</p> <p>Presentismo (Hartog, 2013) e imediatismo (Bauman, 2008)</p> <p>Papel da escola no projeto de vida do estudantes (Weller; 2014)</p> <p>Autoconhecimento e interação social (Skinner, 2005)</p> <p>Protagonismo juvenil e participação democrática (Costa, 2000)</p> <p>Juventudes, diversidades e singularidades (Fernandes, 2015)</p>	<p>Cericato, 2020; Meller; Campos, 2020; Nunca me sonharam, 2017; Arantes; Pinheiro 2021; Barbosa, 2016; Costa 2000; 2006; Damon, 2009; Dayrell; Nonato, 2018; Gonçalves, 2005; Pais, 2006; Paiva, 2020; Costa; Vieira, 2006; Meller; Campos, 2020; Weller et al., 2014; Mathews, 2022; Alchorne; Carvalho, 2020; Cruz; Waldheim; Araújo et al., 2020; Instituto Iungo, 2020; Oliveira; Rota, 2020; PRIMEIRO passo..., 2021; Cruz, 2020; Marcelino et al., 2009, Mendes, 2008; Ashoka, 2021; Morin 2005; 2011; Programa Magis Brasil, 2020; Teixeira; Silva, 2003; Bender, 2014; Soares, 2022; Corrochano, 2014; Cortella, 2020; Dias 2016; Frankl, 2020; Warren, 2013; Alves, 2007; Moura, 2009;</p>

APÊNDICE B

EXEMPLOS DAS PRINCIPAIS REFERÊNCIAS UTILIZADAS PARA A REPRESENTAÇÃO DE PROJETO DE VIDA E REGISTROS CONCEITUAIS DE TEMAS AFETOS - UNIDADES DA FEDERAÇÃO - 2020-2022

(conclusão)

UF	Docum.	Projeto de Vida	Outros marcadores	Referência a bibliografia apenas
SE	RCE	n.d.	Avaliação processual (Nicolielo, 2014) e Projeto de Vida	Santos, 2009; Oliveira, 2006
	RCE	n.d.	n.d.	n.d.
SP	Diretrizes PV (2020)	n.d.	Quatro princípios norteadores do Projeto de Vida (Programa Inova Educação): Pedagogia da Presença: princípio do Programa Ensino Integral; presença afirmativa, intencional e deliberada; “estar presente”; estreitamento de relações; formação integral; protagonismo juvenil; tutoria; espaços e tempos de presença; criação de vínculos (Costa, 2001); Quatro pilares da educação (Unesco, 1996); Desenvolvimento socioemocional (sem referência explícita a obras/autores); Protagonismo do estudante: autonomia, autoconfiança e autodeterminação; construção de si; autoconhecimento, autogestão, engajamento; participação ativa (Costa, 2006) Eixos de formação discente: formação acadêmica de excelência, formação para a vida e desenvolvimento intencional de competências socioemocionais (sem referência explícita a obras/autores)	Abrahams et al., 2019; Costa, 2008; Instituto Ayrton Senna, s/d; 2016; Lene, 2006; OCDE, 2015; Santos; Primi, 2014; Wille; Fruyt, 2019
	RCE	Silva; Danza, 2021; Damon, 2009;	Avaliação processual (sem referência explícita a obras/autores)	n.d.
TO	Caderno PV	Arantes, 2020	Avaliação processual (sem referência explícita a obras/autores)	Arantes; Pinheiro, 2021; Costa, 2000;
			Ferramentas pedagógicas para aulas de PV (Puig, 1998; Moreno; Sastre, 2002; Bender; 2014; Bacich; Moran, 2017)	

Fonte: Acre. SEE (2022); Alagoas. SEE (2021); Amapá. SEED (2020); Amazonas. Seduc (2021); Bahia. SEC (2022a, 2022b); Ceará. Seduc (2021); Distrito Federal. SEE (2020, 2022); Espírito Santo. Sedu (2021a, 2021a); Goiás. Seduc (2021); Maranhão. Seduc (2022); Mato Grosso. Seduc (2021); Mato Grosso do Sul. SED (2020, 2022); Minas Gerais. SEE (2022); Pará. Seduc (2019, 2021); Paraíba. Seduc (2021); Paraná. SEED (2021); Pernambuco. SEE (2020); Piauí. Seduc (2021); Rio de Janeiro. SEED (2022); Rio Grande do Norte. SEEC (2021); Rio Grande do Sul. Seduc (2021); Rondônia. Seduc (2021); Roraima. SEED (2022); Santa Catarina. SED (2020, 2022); São Paulo. Seduc (2014a, 2014b, 2020); Sergipe. SEED (2021); Tocantins. Seduc (2022a, 2022b).

Notas: Apesar de se referirem ao componente curricular Projeto de Vida, nem todas as obras produzidas pelos estados serão exploradas neste texto, a exemplo de manuais de práticas inspiradoras voltadas aos docentes. Para aprofundamentos, esses documentos podem ser encontrados nos sites (ou diretamente por meio) das secretarias estaduais de educação. As referências às obras citadas neste quadro serão encontradas nos RCEs e cadernos específicos relacionados para cada unidade federativa (ver bibliografia ao final do texto). Células com “n.d.” indicam ausência ou baixa predominância de citações diretas relativas à definição de Projeto de Vida ou a marcações correlatas para além da reprodução das normativas e guias federais. Sendo de caráter exemplificativo e para a finalidade específica do corrente estudo, o conteúdo do quadro não esgota o conteúdo referencial produzido pelas unidades federativas.

