

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

O componente curricular Projeto de Vida: percepções de estudantes e educadores do Ensino Médio em Tempo Integral

Elaine Aparecida Arruda Rodrigues
Magister Scientiae

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2025**

ELAINE APARECIDA ARRUDA RODRIGUES

O componente curricular Projeto de Vida: percepções de estudantes e educadores do Ensino Médio em Tempo Integral

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Rita de Cassia de Souza

Coorientadora: Lilian P. Caixeta Reis

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2025**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

R696c
2025
Rodrigues, Elaine Aparecida Arruda, 1974-
O componente curricular Projeto de Vida: percepções de
estudantes e educadores do Ensino Médio em tempo integral /
Elaine Aparecida Arruda Rodrigues. – Viçosa, MG, 2025.
1 dissertação eletrônica (124 f.): il.

Inclui apêndices.

Orientador: Rita de Cássia de Souza.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Educação, 2025.

Referências bibliográficas: f. 106-110.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2025.207>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Ensino médio - Minas Gerais - Currículos.
2. Construtivismo (Educação). I. Souza, Rita de Cássia de,
1972-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 373.19

ELAINE APARECIDA ARRUDA RODRIGUES

O componente curricular Projeto de Vida: percepções de estudantes e educadores do Ensino Médio em Tempo Integral

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 5 de fevereiro de 2025.

Assentimento:

Elaine Aparecida Arruda Rodrigues
Autora

Rita de Cassia de Souza
Orientadora

Essa dissertação foi assinada digitalmente pela autora em 22/04/2025 às 18:22:14 e pela orientadora em 22/04/2025 às 21:11:09. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **PQBI.HLV6.N7SC** e clique no botão 'Validar documento'.

Dedico este trabalho aos meus filhos João Gabriel e Pedro Lucas. Obrigada por serem amor, luz e minha alegria diária.

AGRADECIMENTOS

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

À Presença Divina, fonte de força, sabedoria e serenidade, agradeço por guiar cada passo dessa jornada, renovando minha fé e sustentando-me nos momentos de desafios e incertezas.

Aos meus pais, pelo suporte, incentivo e por serem exemplos de coragem, dedicação e amor incondicional.

Aos meus filhos, João Gabriel e Pedro Lucas, pela compreensão e paciência durante essa trajetória. Vocês iluminam minha vida e dão sentido a cada conquista.

À minha orientadora, Rita de Cássia de Souza, minha gratidão por todas as aprendizagens compartilhadas e, sobretudo, por me ensinar que há diversos modos de ser e de enxergar o mundo. Sua orientação foi fundamental para que eu enfrentasse os desafios com confiança, permitindo que avançássemos na construção desta pesquisa. Agradeço por sua contribuição e pelo apoio constante ao longo dessa jornada.

À minha coorientadora, Lílian Perdigão Caixeta Reis, agradeço pelas contribuições assertivas aliadas à paciência e serenidade, fundamentais para a realização deste trabalho.

Às amigas que o mestrado me trouxe, Patrícia Lima e Lílian Tavares, minha sincera gratidão. Os momentos compartilhados — entre cafés, conversas e trocas de aprendizados — tornaram essa jornada mais leve e repleta de significado.

À Universidade Federal de Viçosa, minha gratidão pela oportunidade de aprendizado, pelo desenvolvimento pessoal e profissional proporcionados ao longo desta jornada.

Por fim, aos educadores e estudantes da escola estadual participante deste estudo, agradeço pelo acolhimento e pela valiosa contribuição para a concretização deste trabalho.

RESUMO

RODRIGUES, Elaine Aparecida Arruda, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2025. **O componente curricular Projeto de Vida: percepções de estudantes e educadores do Ensino Médio em Tempo Integral.** Orientadora: Rita de Cassia de Souza. Coorientadora: Lilian Perdigão Caixeta Reis.

A inserção do componente curricular Projeto de Vida no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) foi impulsionada pela Lei nº 13.415/2017 e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando alinhar as práticas escolares às demandas contemporâneas de formação integral dos jovens. Em Minas Gerais, o Projeto de Vida foi integrado ao currículo do EMTI em 2019, sendo definido como elemento central do projeto pedagógico escolar, com o propósito de estimular os estudantes a refletirem sobre seus sonhos, ambições e planos de vida. O presente estudo teve como objetivo principal investigar como os significados do componente curricular Projeto de Vida são construídos coletivamente no contexto de uma escola pública estadual. Fundamentado no Construcionismo Social, o estudo buscou compreender os sentidos atribuídos ao componente por estudantes, professores e a coordenadora pedagógica, partindo da premissa de que a realidade é uma construção social, moldada por interações e práticas culturais. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, com a coleta de dados realizada por meio de entrevistas reflexivas com 15 estudantes, três professores da disciplina e a coordenadora pedagógica do EMTI. A análise dos dados foi conduzida por meio da Análise Temática Reflexiva, conforme proposta por Braun e Clarke (2006), permitindo a identificação de temas e padrões significativos nos discursos dos participantes. Os temas emergentes foram: (1) Concepções de educadores e estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral sobre o componente curricular Projeto de Vida; (2) Desafios do componente curricular Projeto de Vida: do planejamento ao possível para educadores e estudantes do EMTI; e (3) A formação continuada e a experiência dos professores de Projeto de Vida. Os resultados revelaram uma diversidade de significados atribuídos ao Projeto de Vida, destacando percepções que variaram entre a reflexão sobre aspirações individuais e os desafios institucionais enfrentados para a implementação eficaz do componente. Evidenciou-se a necessidade de uma abordagem pedagógica mais colaborativa e contextualizada, que contemple as realidades, os interesses e as aspirações dos jovens, assim como a relevância de uma formação docente continuada que responda às demandas específicas da disciplina. Este estudo contribui ao apontar a necessidade de políticas educacionais mais sensíveis às realidades

escolares e ao potencial do Projeto de Vida como instrumento de transformação e desenvolvimento. Ressalta-se o papel dos educadores como agentes ativos na construção dos significados atribuídos ao componente curricular. Conclui-se que o Projeto de Vida pode constituir um espaço significativo de formação integral, desde que seja fruto de uma construção coletiva e que respeite a diversidade de contextos educacionais.

Palavras-chave: Projeto de Vida; Ensino Médio; Tempo Integral

ABSTRACT

RODRIGUES, Elaine Aparecida Arruda, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, February, 2025. **The Life Project curricular component: perceptions of Full-Time High School students and educators.** Adviser: Rita de Cassia de Souza. Co-adviser: Lilian Perdigao Caixeta Reis.

The inclusion of the Life Project as a curricular component in Full-Time Secondary Education was driven by Law No. 13,415/2017 and the National Common Curriculum Base, with the aim of aligning school practices with contemporary demands for the comprehensive education of young people. In Minas Gerais, the Life Project was integrated into the Full-Time Secondary Education curriculum in 2019, being defined as a central element of the school's pedagogical project with the aim of encouraging students to reflect on their dreams, ambitions and life plans. The main aim of this study was to investigate how the meanings of the Life Project are constructed collectively in the context of a state public school. Based on Social Constructionism, this study sought to understand the meanings attributed to the component by students, teachers and the pedagogical coordinator, starting from the premise that reality is a social construction, shaped by interactions and cultural practices. The research used a qualitative, exploratory and descriptive approach, with data collected through reflective interviews with 15 students, three teachers and the Full-Time Secondary Education pedagogical coordinator. The data was analyzed using Reflective Thematic Analysis, as proposed by Braun and Clarke (2006), enabling the identification of significant themes and patterns in the participants' discourses. The emerging themes were: (1) Conceptions of full-time secondary school teachers and students about the Life Project; (2) Challenges of the Life Project: from planning to what is possible for Full-Time Secondary Education teachers and students; and (3) Continuing education and the experience of Life Project teachers. The results revealed a diversity of meanings attributed to the Life Project, highlighting perceptions that ranged from reflection on individual aspirations to the institutional challenges faced in implementing the component effectively. The need for a more collaborative and contextualized pedagogical approach that takes into account the realities, interests and aspirations of young people was highlighted, as well as the relevance of ongoing teacher training that responds to the specific demands of the subject. This study contributes by pointing out the need for educational policies that are more sensitive to school realities and to the potential of the Life Project as an instrument for transformation and development. It highlights the role of educators as active agents in

constructing the meanings attributed to the curricular component. The conclusion is that the Life Project can constitute a significant space for comprehensive education, provided it is the result of collective construction and respects the diversity of educational contexts.

Keywords: Life Project; High School; Full Time

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 CONSTRUCIONISMO SOCIAL: UMA POSSIBILIDADE PARA FAZER PESQUISA... 15	
2.1 O Projeto de Vida como construção coletiva e relacional.....	18
3 REVISÃO DE LITERATURA: O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PÚBLICA.....	21
3.1 Projeto de Vida: princípios normativos sobre o Componente Curricular e alguns apontamentos da operacionalização/implementação.....	25
3.1.1 O componente curricular Projeto de Vida: conhecendo o campo da pesquisa... 34	
3.1.2 Síntese sobre as pesquisas: considerações e problematizações acerca componente curricular Projeto de Vida.....	47
3.1.3 Orientações curriculares do estado de Minas Gerais sobre o Projeto de Vida para o Ensino Médio em Tempo Integral.....	50
4 PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	59
4.1. Caracterização da pesquisa.....	59
4.2 Técnica de levantamento de dados.....	61
4.3 Participantes do estudo e procedimentos éticos.....	64
4.4 Análise dos dados.....	66
5 ANÁLISE TEMÁTICA REFLEXIVA: SIGNIFICADOS ACERCA DA DISCIPLINA PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL.....	68
5.1 Concepções de educadores e estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral sobre o componente curricular Projeto de Vida.....	69
5.1.1 O componente curricular Projeto de Vida para os educadores.....	69
5.1.2 Percepções dos estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) sobre o Projeto de Vida.....	77
5.2 Desafios do componente curricular Projeto de Vida: do planejado ao possível para os educadores e os estudantes do EMTI.....	80
5.3 A formação continuada e a experiência dos professores de Projeto de Vida.....	90
5.4 Construção coletiva do Projeto de Vida no ambiente escolar.....	95
6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDOS.....	99
REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Professores e Coordenador(a) do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).....	111
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Responsáveis legais pelos estudantes menores de 18 anos de idade.....	114
APÊNDICE C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) - Estudantes menores de 18 anos de idade.....	117
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com a coordenadora pedagógica do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) sobre o componente curricular Projeto de Vida.....	120
APÊNDICE E – Roteiro de entrevista com professores(as) do Ensino Médio que ministram componente curricular Projeto de Vida.....	121

APÊNDICE F - Roteiro de entrevista com estudantes do 2º e 3º ano do Ensino.....	122
APÊNDICE G - Roteiro de aulas de Projeto de Vida - Escola da Escolha - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).....	123

1 INTRODUÇÃO

A temática do projeto de vida tem despertado crescente interesse nas pesquisas em educação e psicologia do desenvolvimento. Para William Damon (2009), trata-se de uma “intenção estável e generalizada de alcançar algo significativo para o eu e que produza consequências no mundo além do eu” (Damon, 2009, p. 53). Esse conceito transcende a esfera individual ao estabelecer uma relação entre o desenvolvimento pessoal e a ação social, integrando o desejo de realização pessoal com a contribuição para o bem coletivo. Tal perspectiva confere ao projeto de vida um caráter social e transformador.

No Brasil, pesquisadores como Ulisses F. Araújo et al. (2020) têm explorado a temática projeto de vida sob as perspectivas educacional e do desenvolvimento humano, destacando sua relevância para a formação integral dos jovens. Em consonância com Damon (2009), Araújo e colaboradores ressaltam que o projeto de vida ultrapassa a dimensão individual, destacando seu impacto social e transformador. Além disso, os autores apontam que a busca pelo significado e propósito na vida é uma preocupação recorrente na história humana, ocupando espaços de reflexão em diferentes disciplinas, como filosofia, ciência e religião. Essa diversidade de abordagens revela a multiplicidade de teorias sobre o sentido da existência, evidenciando sua natureza complexa e multidimensional, moldada por fatores individuais, culturais e históricos.

Nas palavras de Leticia Lovato Dellazzana-Zanon et al. (2015), poucas pesquisas apresentam uma definição explícita sobre o conceito de projeto de vida e outros estudos apresentam diferentes definições. Portanto, “a definição proposta por William Damon et al. (2009) vem sendo a mais utilizada” (Dellazzana-Zanon, 2015, p. 269). Os autores destacam que o projeto de vida, os valores e as normas culturais exercem uma influência significativa na definição dos objetivos e aspirações dos jovens. Além disso, a inclusão do outro no projeto de vida demonstra essa dimensão social, revelando a importância das relações interpessoais e da comunidade na construção da identidade e do futuro dos jovens.

Na presente pesquisa, o termo Projeto de Vida refere-se ao componente curricular inserido nos Itinerários Formativos¹ do currículo do Novo Ensino Médio. Conforme destacam Marco Antônio Morgado da Silva e Hanna Cebel Danza (2022), a temática relacionada aos projetos de vida foi incorporada ao contexto educacional brasileiro em 2011, no âmbito do

¹ Conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar (Brasil, 2018).

Programa de Educação em Tempo Integral (Brasil, 2012). Segundo os autores, esse programa desempenhou um papel significativo na melhoria de indicadores educacionais, especialmente nos estados de Pernambuco e Espírito Santo, onde sua implementação contribuiu para a redução da evasão escolar e o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Esses resultados foram determinantes para influenciar a formulação do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que consolidaram o Projeto de Vida como um dos eixos centrais da formação na educação básica.

A Lei nº 13.415/2017 (Novo Ensino Médio) estabelece que os currículos do Ensino Médio devem contemplar a elaboração do projeto de vida do estudante, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, define o projeto de vida como uma competência geral² e um eixo central para a organização dos Itinerários Formativos. Ao destacar a formação integral do estudante, a BNCC pressupõe uma educação que não se limite à transmissão de conhecimentos, mas que auxilie os estudantes na construção de seus projetos de vida, considerando o contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (Brasil, 2018, p. 465).

Ao destacar “projeto de vida” como eixo central, a BNCC estabelece que todas as atividades e conteúdos curriculares devem estar relacionados à formação de um projeto de vida significativo para os estudantes, ajudando-os a se tornarem cidadãos mais conscientes e preparados para enfrentar os desafios da vida. O Projeto de Vida é definido, ainda, como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades (Censo Escolar da Educação Básica, 2023, p. 37).

Carlos Henrique Silva e Hanna Danza (2022) destacam que, embora seja dada ênfase ao tema projeto de vida para as instituições educacionais, os marcos legais vigentes não oferecem uma definição clara, nem fornecem fundamentos teóricos, diretrizes curriculares ou estruturas metodológicas que possam servir como referência para profissionais da educação. Dessa maneira, os autores apontam que, para além de um conteúdo curricular passível de construção por meio de metodologias pedagógicas, o projeto de vida é formado no âmbito psicológico, por meio da interação entre diversos sistemas, como os valores e a identidade individuais.

² Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Elas são necessárias para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, capazes de se adaptar às necessidades de um mundo em transformação, e são orientadas pelo princípio da educação integral (Brasil, 2018).

No Estado de Minas Gerais, o Projeto de Vida foi integrado ao currículo do Ensino Médio em Tempo Integral em 2019, definido no Documento Orientador³ como a “centralidade do projeto escolar, além de ocupar seu lugar como Projeto de Vida é uma metodologia de êxito que objetiva despertar nos jovens os seus sonhos e ambições, o que desejam para as suas vidas e que pessoas pretendem ser, mobilizando-os a pensar nos mecanismos necessários para essa realização” (Minas Gerais, 2022, p. 15). O Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) tem uma jornada de 9h/a diárias e 45 h/a semanais divididas entre a Formação Geral Básica (onde se contempla a BNCC) e os Itinerários Formativos (parte composta pelos Itinerários Formativos das áreas de conhecimento e do Mundo do Trabalho, Projeto de Vida, Eletivas, Pesquisa e Intervenção, Atividades Integradoras e os Componentes Curriculares dos Cursos Técnicos).

No Novo Ensino Médio⁴, cuja implementação iniciou em 2022, a disciplina Projeto de Vida foi introduzida para os alunos do 1º ano e, gradualmente, foi estendida aos alunos do 2º ano em 2023, com previsão para alcançar os estudantes do 3º ano em 2024. A partir de 2022, a carga horária anual do Novo Ensino Médio foi expandida para 1.000 horas para todas as turmas do 1º ano. A nova organização curricular dividiu-se em Formação Geral Básica, que inclui todos os componentes da BNCC, e os Itinerários Formativos, compostos por unidades ou componentes curriculares, tais como Projeto de Vida, Preparação para o Mundo do Trabalho, Aprofundamento nas Áreas de Conhecimento e Eletivas.

O presente estudo teve como objetivo principal investigar como os significados do componente curricular Projeto de Vida são construídos socialmente no contexto de uma escola pública estadual. A pesquisa, fundamentada no Construcionismo Social, busca compreender como os estudantes, professores e coordenadores pedagógicos atribuem sentidos a esse componente curricular, considerando que a realidade é construída nas interações sociais e nas práticas culturais. Em outras palavras, o estudo visa desvelar as narrativas que dão sentido ao Projeto de Vida nesse contexto específico. Para alcançar o objetivo geral desta investigação, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: (I) Investigar como a coordenadora do EMTI avalia a disciplina Projeto de Vida em relação à sua adequação ou não às necessidades formativas dos estudantes; (II) Identificar como os professores se prepararam para ministrar Projeto de Vida e as estratégias pedagógicas utilizadas; (III) Analisar as percepções dos estudantes sobre a disciplina Projeto de Vida e seus efeitos na trajetória escolar, pessoal e social.

³ DOCUMENTO-ORIENTADOR-EMTI-2022.pdf

⁴ Resolução SEE nº 4.657/ 2021 que dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º e 2º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa em educação, como salienta Borba et al. (2020), frequentemente nasce das inquietações da prática docente e é moldada por influências sociais e políticas. Nesse sentido, ser professora efetiva na rede estadual de Minas Gerais por dezoito anos proporcionou-me vivências que, de certo modo, influenciaram minha trajetória, moldando concepções sobre a educação e o conhecimento como possibilidades de transformação e emancipação do ser humano. A partir dessas reflexões, acredito que o verdadeiro sentido da educação reside na formação humanizada por meio da construção conjunta de espaços colaborativos que promovam o diálogo e a reflexividade. Pode ser que essas posturas, nos permitam novos encontros, aprendizagens e formas de olhar para o mundo além de dar continuidade às transformações necessárias para uma educação pública, de qualidade e inclusiva, contribuindo assim para uma sociedade mais justa e melhor para todos nós. Em vista disso, esta pesquisa transcende o interesse estritamente acadêmico, uma vez que representa uma via para abordar questões problemáticas que permeiam o contexto atual da comunidade escolar e acadêmica, podendo contribuir com o campo do conhecimento.

A participação colaborativa de estudantes e educadores na pesquisa sobre o componente curricular Projeto de Vida representa uma das diversas possibilidades de construção de um conhecimento contextualizado acerca dessa nova proposta curricular. Ao analisar as interações e as construções sociais em uma escola pública de Ensino Médio em Tempo Integral, buscamos compreender como os significados atribuídos ao Projeto de Vida são socialmente elaborados e negociados em um contexto específico. Dessa forma, esperamos contribuir para a construção de um conhecimento situado sobre o tema e fornecer bases para discussões no campo educacional a partir desse enfoque.

Esta pesquisa visa contribuir para o diálogo no campo da pesquisa ao investigar como as políticas educacionais que instituíram o Projeto de Vida se manifestam no cotidiano escolar, como são recebidas e reinterpretadas pelos diferentes atores sociais envolvidos no processo educativo. Ao examinar as experiências e os significados atribuídos à disciplina, pretendemos compreender os desafios, as possibilidades e tensões presentes nessa interface entre política, prática e a pesquisa.

A abordagem qualitativa exploratória deste estudo compreendeu uma revisão qualitativa da literatura científica sobre o tema em questão e a realização de entrevistas semiestruturadas com a coordenadora pedagógica, 3 professores da disciplina Projeto de Vida e 15 estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral. Para análise e a discussão dos resultados do estudo foram empregadas as técnicas de Análise Temática Reflexiva de Braun e Clarke (2006; 2014). Essa abordagem reflete o entendimento de que os sentidos ou significados sobre o componente curricular Projeto de Vida são influenciados por uma

variedade de fatores políticos, socioeconômicos e culturais. Esta realidade é historicamente construída através das interações entre professores, estudantes e coordenadores pedagógicos, continuamente criada e reinterpretada, afetando e sendo afetada pelo contexto educacional.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública estadual situada na Zona da Mata Mineira, em Viçosa. A instituição, que oferece o Ensino Médio em Tempo Integral, foi selecionada como local de estudo devido à sua característica única nesta modalidade de ensino no município. Essa particularidade possibilitou uma investigação sobre o componente curricular Projeto de Vida em um contexto educacional específico, marcado pela ampliação da jornada escolar do Ensino Médio. A pesquisa foi conduzida entre os meses de outubro e dezembro de 2023, focando em investigar a construção social de significados atribuídos à disciplina Projeto de Vida pela coordenadora pedagógica, pelos professores da disciplina Projeto de Vida e pelos estudantes do 2º e 3º ano EMTI, os quais possuíam uma experiência mínima de 2 anos cursando a disciplina.

A presente dissertação está estruturada em cinco capítulos. Após a Introdução, no segundo capítulo, apresenta-se o referencial teórico-metodológico do Construcionismo Social, o qual fundamenta a pesquisa ao possibilitar uma análise da construção social dos significados atribuídos ao Projeto de Vida. O terceiro capítulo dedica-se à revisão da literatura sobre o componente curricular Projeto de Vida, com ênfase em estudos realizados no Ensino Médio. Em seguida, apresenta uma análise dos princípios normativos sobre o componente curricular Projeto de Vida e alguns apontamentos sobre sua implementação no Ensino Médio em Tempo Integral. No quarto capítulo, detalham-se os procedimentos metodológicos adotados, incluindo a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas e a análise dos dados por meio da Análise Temática Reflexiva de Braun e Clarke (2006; 2014). Por fim, o quinto capítulo apresenta e discute os resultados da pesquisa, interpretando-os à luz do referencial teórico e da literatura revisada. A dissertação conclui com a apresentação das principais contribuições, limitações e sugestões para futuras pesquisas.

2 CONSTRUCIONISMO SOCIAL: UMA POSSIBILIDADE PARA FAZER PESQUISA

Esta investigação adotou a perspectiva do Construcionismo Social, fundamentado nos princípios teóricos e metodológicos da pós-modernidade. Esse referencial teórico, conforme proposto por Kenneth Gergen e Mary Gergen (2010, p. 18), afirma que a realidade é coconstruída por meio de interações sociais e esforços cooperativos entre indivíduos, moldando assim a construção de significados. Ao incorporar princípios socioconstrucionistas

à investigação do componente curricular do Projeto de Vida, pretendemos aprofundar nossa compreensão das experiências e perspectivas dos diversos atores educacionais envolvidos, partindo do pressuposto de que essas percepções estão enraizadas nas interações sociais e compreender como, coletivamente, eles constroem e disseminam esses significados por meio de suas narrativas.

O Construcionismo Social traz diversas implicações que questionam suposições amplamente aceitas sobre a natureza do conhecimento e da realidade. De acordo com Emerson F. Raser e Marisa Japur (2005), um dos aspectos centrais dessa perspectiva é o antiessencialismo, que rejeita a ideia de que as coisas possuem uma essência fixa ou intrínseca que define sua natureza. Em vez disso, o Construcionismo Social propõe que os significados são construídos socialmente, dependendo dos contextos e das interações humanas que os sustentam. Essa concepção questiona explicações tanto biológicas quanto culturais que assumem uma base essencialista, como a ideia de que os comportamentos humanos podem ser explicados unicamente por fatores biológicos ou culturais imutáveis.

Outro aspecto relevante é o antirrealismo, que rejeita a noção de que o conhecimento representa uma realidade objetiva independente da nossa percepção. Em vez disso, o Construcionismo Social argumenta que o conhecimento é construído socialmente e não uma reprodução direta de uma realidade externa. Para os construcionistas, o que chamamos de "realidade" é, na verdade, o resultado de processos sociais e linguísticos. O conhecimento, portanto, não revela uma "verdade" objetiva, mas reflete as formas pelas quais diferentes grupos ou culturas constroem suas visões de mundo. A linguagem, nesse contexto, é vista como uma forma de ação social: em vez de ser um meio neutro para transmitir informações, a linguagem é uma prática ativa que molda e constrói a realidade.

Raser e Japur (2005) destacam que as palavras que usamos e as formas de utilizá-las desempenham um papel fundamental na construção de significados, identidades e ações sociais. O Construcionismo Social enfatiza a interação e as práticas sociais, considerando-as como os espaços onde o conhecimento e a realidade são construídos. Esse enfoque na interação indica que a construção do conhecimento é um processo dinâmico que ocorre em contextos sociais específicos.

A pesquisa construcionista busca compreender como, por meio de interações e práticas, as pessoas constroem e sustentam entendimentos sobre si mesmas e o mundo ao seu redor, destacando a natureza fluida e mutável do conhecimento. Esse enfoque desafia suposições tradicionais sobre o mundo, o conhecimento e a linguagem, oferecendo uma perspectiva mais dinâmica e relacional da construção da realidade. O construcionismo propõe uma postura reflexiva, que não apenas questiona ideias hegemônicas, mas também legitima

outras formas de compreensão, reconhecendo que todas as tradições, incluindo a própria, são construções históricas e culturais. Essa diversidade de perspectivas é essencial para uma compreensão mais ampla e inclusiva da realidade (Rasera & Japur, 2005).

Na abordagem do Construcionismo Social, a neutralidade no trabalho científico é considerada inexistente, pois a subjetividade da pesquisadora – composta por seus valores, interesses, conhecimentos, visão de mundo, experiência docente, interação com participantes, diálogos com outros pesquisadores, escolhas teóricas, métodos de coleta e análise de dados e formas de comunicar os resultados – exerce influência direta na pesquisa. Em vez de ser ocultada, essa subjetividade deve ser compreendida como um recurso que, aliado à objetividade, contribui para uma investigação mais rigorosa e transparente.

Nesse contexto, a objetividade é entendida como um “processo complexo e dialógico, que requer a transparência dos procedimentos de análise e interpretação, visando ao diálogo com as comunidades científica e não científica” (Spink, 2014, p. 48). Ao valorizar a construção coletiva e relacional de significados, essa abordagem desloca o foco da busca por “verdades” absolutas para a análise das práticas discursivas e sociais que moldam a realidade. No campo educacional, essa perspectiva favorece um ambiente mais humanizado e colaborativo, onde o conhecimento é co-construído pelos sujeitos envolvidos, valorizando a diversidade de experiências e perspectivas.

Segundo Mary Jane P. Spink e Rose Mary Frezza (2013), a pesquisa sobre a produção de sentido baseia-se na perspectiva do Construcionismo Social, que fornece a fundamentação epistemológica para essa abordagem. Com esses pressupostos, considera-se que os significados atribuídos ao componente curricular Projeto de Vida são socialmente construídos e, portanto, sujeitos a diversas interpretações e reconstruções. O Construcionismo Social nos leva a repensar a educação de forma relacional, priorizando as interações sociais como motor da aprendizagem. Ao valorizar a interação, a diversidade e a construção coletiva do conhecimento, é possível criar ambientes de aprendizagem mais significativos e engajadores.

Rita de Cássia de Souza (2021) aponta que, ao acreditar que nossa opinião é a mais correta, tendemos a nos fechar para outras formas de ver e compreender o mundo. Essa postura reflete a crença de que nossos conhecimentos e visões de mundo são mais adequados que os dos outros, o que pode dificultar a escuta e a valorização de perspectivas diferentes ou opostas às nossas. Para a autora, é fundamental manter-se aberto a outras visões, que, embora distintas, oferecem perspectivas igualmente válidas.

Esta pesquisa enfatiza a construção social dos sentidos e significados atribuídos pelos participantes, reconhecendo que suas perspectivas, experiências e visões de mundo são legítimas para a criação de novos significados e realidades (Szymanski, 2010; Spink, 2014). A

análise subjetiva e contextualizada do fenômeno valoriza a interpretação dos dados produzidos, permitindo uma compreensão aprofundada das experiências dos envolvidos, neste caso, estudantes e educadores.

Essa perspectiva epistemológica nos conduz à reflexividade crítica, adotando uma postura colaborativa e uma atitude de abertura ao “não saber”. Trata-se de uma humildade epistemológica, em que o pesquisador reconhece as limitações de seu conhecimento e evita presumir acesso a informações privilegiadas ou a compreensão completa sobre outra pessoa. Em vez disso, “há uma constante necessidade de buscar entender mais sobre o que foi dito e o que ficou implícito” (Anderson, 2017, p. 29).

Ao investigar o contexto específico, buscamos contribuir com novos conhecimentos para o campo da pesquisa educacional. Além disso, ao compartilhar nossos resultados e metodologias, esperamos inspirar e oferecer subsídios para futuras pesquisas acadêmicas. Não pretendemos alcançar generalizações neste estudo, mas sim compreender as singularidades e destacar o contexto específico investigado, reconhecendo que os resultados obtidos representam uma “verdade” provisória e parcial.

Com base nessas premissas, o presente estudo investigou os significados socialmente construídos pelos sujeitos educacionais em uma escola pública estadual de Ensino Médio em Tempo Integral, considerando as experiências individuais e coletivas dos envolvidos. A pesquisa analisou como estudantes, professores da disciplina e a coordenadora pedagógica negociam e constroem, em conjunto, os significados atribuídos ao componente curricular Projeto de Vida. Esse processo de co-construção de significados foi analisado a partir das narrativas dos participantes no ambiente escolar, levando em conta a influência de normas sociais, valores culturais e estruturas institucionais. Essa abordagem permitiu explorar como esses fatores se inter-relacionam e moldam a construção social dos significados associados ao Projeto de Vida.

2.1 O Projeto de Vida como construção coletiva e relacional

De acordo com Gergen e Gergen, “as expressões de um indivíduo começam a adquirir significado quando outro indivíduo fornece uma resposta; ou seja, quando o outro se envolve por meio de uma ação complementar” (Gergen; Gergen, 2010, p. 42). Em outros termos, o significado de seus enunciados reside não apenas nas palavras, mas também na forma como o interlocutor interpreta, redefine, reconstrói e reage a esses enunciados. A interação constitui um processo dinâmico em que os significados são negociados e coconstruídos. Além disso, o construcionismo social pode ser compreendido como um “movimento”, implicando uma

sensação de fluidez, em vez de uma caracterização estabelecida e definitiva da realidade em que existimos.

Para os construcionistas, o conhecimento não é algo cultivado isoladamente, mas uma construção que emerge das relações sociais. Essa abordagem sustenta que o conhecimento é contingente e moldado pelas estruturas e condições sócio-históricas em que se origina, defendendo uma visão crítica das metodologias empregadas para articular e compreender a realidade. Isso significa que nossas percepções e interpretações da realidade não são neutras nem universalmente aplicáveis, pelo contrário, elas estão profundamente enraizadas em contextos históricos, culturais e sociais específicos.

Assim, elementos considerados óbvios ou naturais podem ser reavaliados, questionando as origens dessas descrições, os interesses que atendem e os contextos em que se inserem - como no caso da nova proposta curricular sobre o Projeto de Vida no Ensino Médio. Existem Projetos de Vida, que escapam das prescrições do currículo formal? Esse exercício crítico e reflexivo não ocorre de forma isolada, como observa Gergen (1999), ele sempre se realiza dentro de uma tradição específica, com seus próprios valores, práticas e modos de ver o mundo. Em outras palavras, ao questionarmos um conhecimento específico, precisamos reconhecer que o fazemos a partir de um ponto de vista que também está situado em um contexto histórico e cultural, com suas próprias limitações e pressupostos.

Os proponentes do construcionismo criticam o paradigma individualista dominante no discurso educacional, enfatizando que o conhecimento é construído por meio da dinâmica relacional e do engajamento coletivo. Esse referencial teórico valoriza a diversidade, a presença do outro e as múltiplas formas de interação e convivência que contribuem para a formação de nossas identidades (Souza, 2021). Em vista disso, entendemos Projeto de Vida como um processo contínuo de construção e reconstrução, no movimento de fluidez, em que as pessoas revisam e adaptam seus propósitos pessoais, profissionais e sociais ao longo da vida, em resposta às mudanças em seus contextos trajetórias de vida e construção de identidades.

A educação, como construção social, é moldada por fatores históricos, culturais, políticos e econômicos. Ao longo do tempo, as concepções sobre educação e os currículos escolares têm sido transformados para refletir as demandas e disputas de poder de cada época. Currículo, disciplinas e instruções normativas são interpretados de formas variadas. Embora agentes governamentais e sistemas de ensino determinem conteúdos obrigatórios, a interpretação e aplicação desses conteúdos não podem ser completamente padronizadas. Stephen J. Ball, Meg Maguire e Annette Braun (2016) explicam que os atores sociais na escola, como gestores, professores, estudantes, entre outros membros da comunidade escolar,

utilizam diversos recursos ao interpretar as políticas educacionais. Esses recursos são suas experiências, valores e incertezas presentes em seus contextos específicos.

Assim, a interpretação das políticas não é um processo simples ou realista; pelo contrário, é uma dinâmica complexa, no qual cada ator envolvido contribui com suas próprias perspectivas e contextos nos quais estão inseridos. Nessa abordagem, corrobora-se com a ideia de que as políticas não são apenas implementadas, mas sim encenadas, através de processos de circularidade, interpretação, tradução e atuação, e portanto, constantemente construídas e reconstruídas em função das variadas realidades e contextos em que são aplicadas (Ball; Maguire; Braun, 2016). Os mesmos autores destacam que as políticas são produtos de negociações, conflitos e acordos entre diferentes atores, sendo moldadas pelas relações de poder, pelos interesses em disputa e pelas dinâmicas sociais e culturais presentes em cada contexto, subjetivo, sujeito a diversas interpretações e adaptações ao longo do tempo.

Rita de Cássia de Souza (2021) destaca que o Construcionismo Social desafia a visão individualista tradicional, que valoriza a autonomia e independência, mas que também pode gerar certo receio em relação ao outro. Em contrapartida, o construcionismo defende uma perspectiva que valoriza a diversidade e as relações de interação e convivência. Essa abordagem nos convida a reconhecer nossa natureza relacional e interdependente, levando-nos a refletir sobre até que ponto nossas ideias e ações são realmente livres ou se são, na verdade, moldadas pelo ambiente, pela mídia e pelas pessoas ao nosso redor, como se estivéssemos sob influência de forças externas que direcionam nossas percepções e escolhas.

Ainda segundo Souza (2021), o Construcionismo Social oferece uma visão mais dinâmica, na qual o ser humano é visto como um agente ativo, capaz de moldar as influências hereditárias e ambientais que o cercam. Essa visão se aprofunda ainda mais na perspectiva relacional, que concebe o indivíduo como um participante contínuo em um processo colaborativo de autoconstrução e transformação do seu entorno. Essa abordagem amplia nossa compreensão ao reconhecer que o ser humano, ao invés de ser apenas um produto de suas limitações inatas ou do ambiente, participa de uma constante co-construção e mudança, acrescentando uma nova dimensão de complexidade à sua existência.

Assim, o Projeto de Vida é compreendido não como um plano individual e fixo, mas como um processo dinâmico e colaborativo, construído por meio da interação com outras pessoas. Ao reconhecer a influência do contexto social e cultural, essa abordagem permite uma análise mais contextualizada das experiências e trajetórias dos estudantes, levando em conta diversas estruturas, como as relações de poder, desigualdades sociais e representações culturais, que influenciam suas escolhas e aspirações.

3 REVISÃO DE LITERATURA: O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PÚBLICA

A revisão da literatura apresentada neste capítulo teve como objetivo mapear as pesquisas que abordam componente curricular Projeto de Vida no Ensino Médio, abrangendo o período de 2018 a 2023. O recorte temporal utilizado justifica-se pela análise do contexto de inserção do Projeto de Vida no currículo, decorrente da Lei nº 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A investigação dos estudos selecionados visou identificar os objetivos dos autores, os procedimentos metodológicos empregados, bem como as contribuições dessas pesquisas para o campo do conhecimento. Esses elementos forneceram subsídios importantes para a fundamentação teórica e contextualização do presente estudo.

A busca por pesquisas foi realizada nas bases de dados CAPES⁵, Scielo⁶ e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)⁷. A escolha dessas bases se justifica por sua abrangência, que inclui um amplo repertório de trabalhos acadêmicos produzidos no Brasil, incluindo artigos científicos, dissertações e teses. A busca foi conduzida utilizando palavras-chave específicas, empregando o operador booleano “AND” para combinar os termos e refinar os resultados. As combinações utilizadas foram: (I) “disciplina Projeto de Vida” AND “ensino médio” AND “escola pública”; (II) “componente curricular Projeto de Vida” AND “ensino médio” AND “escola pública”; (III) “Projeto de Vida AND educação.

Para fins desta pesquisa, consideramos apenas artigos e dissertações a partir dos seguintes critérios de inclusão: (a) estudos científicos nacionais; (b) disponíveis na íntegra, (c) com estudantes, professores do Ensino Médio; (d) cujo objetivo principal fosse investigar Projeto de Vida como componente curricular; (e) na área de Educação. O processo de seleção dos estudos foi conduzido em duas etapas. Na primeira etapa, realizamos uma leitura dos títulos e resumos das publicações, resultando em 29 estudos nas bases de dados CAPES, 1 na Scielo e 24 na BDTD.

⁵ CAPES PERIÓDICOS: O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é um dos maiores acervos científicos virtuais do País, que reúne e disponibiliza conteúdos produzidos nacionalmente e outros assinados com editoras internacionais a instituições de ensino e pesquisa no Brasil. São mais de 39 mil periódicos com texto completo e 396 bases de dados de conteúdo diversos, como referências, patentes, estatísticas, material audiovisual, normas técnicas, teses, dissertações, livros e obras de referência.

⁶ SciELO: Scientific Electronic Library Online, também conhecida pelo nome em português Biblioteca Eletrônica Científica Online, é uma biblioteca digital de livre acesso e um projeto cooperativo de publicação digital de periódicos científicos.

⁷ BDTD: A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre de quaisquer custos.

Nessa fase, foram selecionados os trabalhos que demonstraram similaridades com o tema central da pesquisa, ou seja, os sentidos, as percepções ou significados atribuídos por estudantes e educadores ao componente curricular Projeto de Vida. Na segunda etapa, realizamos uma análise mais minuciosa dos trabalhos pré-selecionados, considerando critérios como: objetivos da pesquisa, metodologia empregada, resultados obtidos, as considerações e sugestões para as investigações futuras mencionadas pelos pesquisadores do campo.

Após a aplicação desses critérios, foram excluídos os estudos que não tratavam do Projeto de Vida como componente curricular, bem como aqueles que eram exclusivamente documentais e os que não estavam relacionados à área da Educação. Portanto, esta revisão de literatura examinou 12 estudos, sendo: 06 artigos obtidos através do portal CAPES e 06 dissertações acessadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Esses trabalhos foram selecionados por investigarem as experiências, percepções e significados atribuídos ao componente curricular Projeto de Vida por estudantes e educadores do Ensino Médio.

Os estudos foram organizados em dois quadros distintos. O Quadro 1 apresenta os artigos científicos, dispostos cronologicamente, com informações sobre a revista, título, autores e a Instituição de Ensino Superior. Por sua vez, o Quadro 2 apresenta as dissertações, seguindo estrutura semelhante, destacando: ano da publicação, acervo, título e autoria. Essa organização possibilita identificar a evolução temporal das pesquisas, a distribuição geográfica e os principais temas abordados nas investigações sobre a temática em questão.

Quadro 1 – Distribuição temporal dos artigos selecionados por ano de publicação

Ano	Revista	Título	Autor(a)	Instituição de Ensino Superior
2021	XXIX Congresso de Iniciação Científica da UNICAMP – 2021	A implementação do Projeto de Vida como componente curricular em uma escola pública no estado de São Paulo Ensino Médio	Amanda Hebling do Amaral	Universidade de Campinas - UNICAMP
2021	Revista Com Censo 25 volume 8 - número 2 maio 2021	Referenciais norteadores para o trabalho com Projeto de Vida nos currículos escolares brasileiros: discussões preliminares	Klever Corrente Silva	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
2022	Revista Educação Especial v. 35 2022–Santa Maria.	A promessa neoliberal-conservadora nas políticas	Elizabeth Fernandes de Macedo;	Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ

		curriculares para o Ensino Médio	Marlon Silveira da Silva	
2022	Revista Educação e Emancipação, v. 15, n. 2, 24 Nov 2022.	Percepções discentes sobre práticas escolares para a construção do projeto de vida no Ensino Médio	Camila Grimes Flávio Booz Rozane Fermino	Universidade de Blumenau - Santa Catarina FURB
2023	Psicologia: Ciência e Profissão 2023 v. 43, e262428, 1-16.	Componente Curricular Projeto de Vida: Perspectivas de Professoras da Rede Estadual de São Paulo	Carlos Henrique Ferreira da Silva; Letícia Lovato Dellazzana-Zanon	Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP (PUC-Campinas)
2023	e-Curriculum vol.21 São Paulo 2023 Epub 16-Out-2023	A Formação de Professores(as) que atuam na disciplina Projeto de Vida do Novo Currículo do Ensino Médio em São Luís - MA	Iza Moema de Santana; Flavya Soraya Mendes Machado dos Santos; Maria José Albuquerque Santos	Universidade Federal do Maranhão -UFM

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 2 – Distribuição temporal das dissertações selecionados por ano de publicação

Ano	Acervo	Título	Autor(a)
2019	Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo USP/SP	A construção do Projeto de Vida no Programa Ensino Integral (PEI): uma análise na perspectiva da orientação Profissional	Omar Calazans Nogueira Pereira
2020	Sistema de Biblioteca Universidade Federal de Goiás UFG	Juventudes e a disciplina Projeto de Vida em uma escola em tempo integral de Catalão-GO	Michela Augusta de Moraes Souza
2021	Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN	A emergência do Projeto de Vida no Ensino Médio em Tempo Integral no Rio Grande do Norte	Lavínia Maria Silva Queiroz
2021	Universidade Federal da Paraíba UFPB	O componente curricular Projeto de Vida como experiência formativa em uma escola integral no município de João Pessoa-PB	Flávia Melina Azevedo Vaz dos Santos
2022	Repositório Univille - Universidade de SC	Novo Ensino Médio e o componente curricular Projeto de Vida Significações atribuídas por jovens em uma escola de Joinville	Lucélia Izabel Fraga Krelling

2023	Repositório Institucional UFMS	O Componente Curricular Projeto de Vida e as competências socioemocionais: percepções de docentes do município de Três Lagoas - MS	Camila Aparecida Ferreira
------	--------------------------------	--	---------------------------

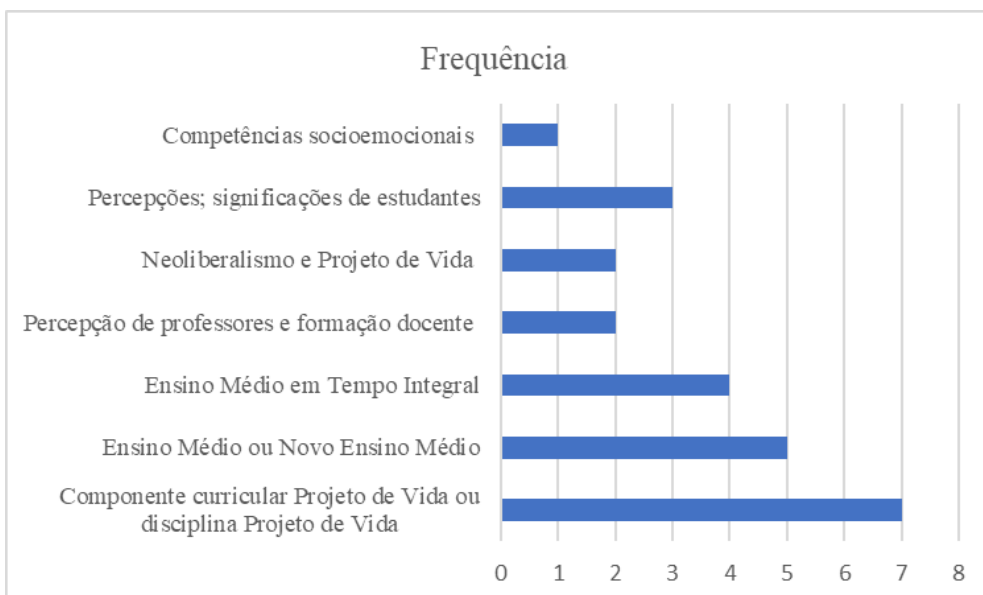
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A análise dos títulos dos trabalhos acadêmicos sobre Projeto de Vida permite delinear um panorama das áreas de interesse e das abordagens predominantes nesse campo de estudo. As tendências observadas destacam a relevância dessa disciplina no contexto do Novo Ensino Médio, evidenciando esforços para compreender suas diversas implementações e percepções. Há também um interesse em investigar sua relação com temas como competências socioemocionais e orientação profissional. A maioria dos estudos converge para a análise do Projeto de Vida como um componente curricular no Ensino Médio, tanto em tempo parcial quanto integral, indicando crescente um interesse da comunidade acadêmica em compreender a implementação e os impactos dessa proposta curricular para a etapa final da Educação Básica.

A distribuição geográfica das pesquisas sobre o componente curricular Projeto de Vida no Ensino Médio aponta que diversos estados têm explorado a temática, empregando uma variedade de abordagens teóricas e metodológicas. Essa diversidade reflete a complexidade das investigações, oferecendo múltiplas perspectivas sobre o assunto. Embora o desenvolvimento de estudos nessa área esteja em progresso no Brasil, é importante reconhecer que boa parte das pesquisas ainda se encontram em estágio inicial, concentradas em locais específicos e com amostras limitadas de participantes. Compreender a distribuição geográfica dessas pesquisas é fundamental para identificar as diferentes abordagens, problemáticas e contextos que permeiam o debate sobre o Projeto de Vida. As diversidades regionais do Brasil influenciam a implementação e os desafios desse componente nas escolas. Portanto, a realização de estudos em diversas localidades é uma possibilidade para construir um conhecimento mais abrangente e plural sobre o tema.

Na Figura 1, apresentamos uma síntese dos temas predominantes nas pesquisas. Esta análise possibilitou a identificação de similaridades entre os temas abordados nas pesquisas existentes e o objeto de estudo deste trabalho.

Figura 1 - Gráfico com a Frequência das Palavras-chaves por similaridade de Significado.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A análise da frequência dos temas nos títulos das pesquisas sublinha a centralidade do componente curricular do Projeto de Vida no campo de estudo. A menção recorrente a diferentes atores envolvidos - como estudantes e professores - ressalta a tentativa de compreender o fenômeno de maneira multifacetada, levando em conta as variadas perspectivas, experiências e construções sociais e críticas relacionadas ao tema. Além disso, a contextualização do estudo nas mudanças propostas para o Ensino Médio destaca a importância de investigar o Projeto de Vida em consonância com as recentes políticas educacionais que têm reconfigurado os currículos, as práticas pedagógicas e a formação dos estudantes do Ensino Médio nas escolas públicas brasileiras.

3.1 Projeto de Vida: princípios normativos sobre o Componente Curricular e alguns apontamentos da operacionalização/implementação

No Brasil, “Trabalho e Projeto de Vida” foram incorporados como uma das dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e se tornaram um eixo central das práticas pedagógicas do Ensino Médio, conforme estabelecido pela Lei nº 13.415/2017. Com a aprovação desta Lei, que modifica a oferta curricular do Ensino Médio, uma das justificativas governamentais para essa alteração é a demanda dos jovens por um currículo que reflita suas identidades e características. Assim, propõe-se que os componentes curriculares estejam conectados a questões contemporâneas da sociedade e da juventude, em alinhamento com a Meta 3 do Plano Nacional de Educação, que tinha como projeto universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e

umentar, até o final do período de vigência (10 anos) deste PNE - Lei nº 13.005/2014, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (Brasil, 2014).

Para compreender como tais políticas anunciam a autonomia dos jovens, a partir da responsabilização atribuída a eles quanto ao seu futuro, e, principalmente, quanto ao seu projeto de vida, é necessário considerar que a educação a partir dos anos 90 adotou características da formação voltada para a especialização flexível, transformando-se no paradigma de formação para o mercado de trabalho, como expõe Pacheco, Moraes, & Evangelista (2001). Nas últimas décadas, essas políticas têm ganhado significativo espaço em meio às finalidades da educação brasileira, pois, visam facilitar a entrada dos jovens no mercado de trabalho, limitando seus valores a um tipo de “cidadania moderna”, através da criação de algumas condições educacionais que favorecem uma disseminação de valores ligados a competências e habilidades técnicas, deixando de lado a formação para a cidadania, que deveria ocorrer de maneira reflexiva (Sennett, 2006).

A Lei Federal n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, dispõe sobre o Currículo do Ensino Médio: “devem” incluir um trabalho voltado à elaboração do Projeto de Vida do estudante. Enquanto isso, a Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, menciona o Projeto de Vida como princípio orientador do Ensino Médio. Essa Lei, conhecida como "Lei da Reforma", introduziu alterações significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996). Dentre essas mudanças, destaca-se o parágrafo 1º, o qual estabelece que a parte diversificada dos currículos, a ser definida por cada sistema de ensino, deve estar em consonância com a Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. Além disso, o parágrafo 7º da referida lei determina que os currículos do Ensino Médio devem considerar a formação integral do aluno, adotando uma abordagem que valorize a construção do seu projeto de vida, bem como o desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante (Brasil, 2017).

Outra referência normativa é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 14 de dezembro de 2018. Nesse documento, a construção de Projeto de Vida no contexto educacional é abordada de forma abrangente, englobando uma variedade de reflexões e definições relacionadas à saúde, bem-estar, relação com o meio ambiente, espaços e tempos para lazer, práticas corporais, culturais, experiências estéticas, participação social e atuação em âmbito local e global.

A BNCC, ao mencionar a temática Projeto de Vida como uma competência geral e

torná-la eixo central para a definição dos Itinerários Formativos⁸ do Ensino Médio, retoma a concepção de uma formação integral. Alinhada à essas premissas, a BNCC destaca que essa abordagem visa atender à demanda social por uma escola que não se limite à transmissão de conhecimentos, mas que acompanhe os estudantes em seu desenvolvimento integral, auxiliando-os na construção de seus projetos de vida Brasil, 2018).

De acordo com Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes (2009), o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo, pois:

[...] é uma alternativa entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim (Mainardes; Marcondes, 2009).

Em outras palavras, embora as legislações educacionais tenham a função de estruturar os sistemas de ensino, elas não são imutáveis ou irreversíveis e nem sempre refletem plenamente as demandas e complexidades da realidade educacional. Assim, é fundamental analisá-las de forma reflexiva e crítica, reconhecendo que são produto de processos históricos e sociais. A aplicação prática dessas normativas pode gerar efeitos diversos no cotidiano escolar, variando de acordo com as especificidades locais.

Marco Antônio Morgado da Silva e Hanna Cebel Danza (2022) destacam que, apesar da ampla discussão sobre o Projeto de Vida, este conceito ainda carece de uma definição nos documentos normativos previamente mencionados. Os marcos normativos atuais não fornecem fundamentos teóricos, diretrizes curriculares e metodológicas claras, que sejam úteis na implementação do Projeto de Vida. De acordo com os autores, o Projeto de Vida transcende o âmbito pedagógico, estendendo-se à esfera psicológica dos indivíduos, influenciando valores e identidade. Os autores argumentam que, embora esta dimensão esteja implícita ou apenas superficialmente presente na maioria dos documentos destinados a orientar as escolas, ela é frequentemente tratada através de conceitos como autoconhecimento e dimensão pessoal.

Elizabeth Fernandes de Macedo e Marlon Silveira da Silva (2022) exploram a intersecção entre currículo e identidade, enfatizando como a alteridade — o reconhecimento

⁸ Itinerários Formativos - é o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras unidades curriculares, que os estudantes poderão escolher durante o ensino médio para aprofundar os seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho (Resolução CNE/CEB nº 3/2018). Esses itinerários poderão ser ofertados no âmbito de uma área do conhecimento (Matemática e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da Formação Técnica e Profissional (FTP), ou mesmo combinando duas ou mais áreas com a FTP (Resumo Técnico - Censo Escolar da Educação Básica, 2023, p. 37).

do outro em sua diferença — pode ser problematizada no contexto educacional. Na educação, abordar a alteridade significa reconhecer e valorizar as diversas identidades, culturas e perspectivas dos alunos, entendendo que o currículo escolar transcende um mero conjunto de conteúdos; ele é um território onde identidades são formadas e negociadas.

De acordo com os autores, há uma tendência na política curricular do Ensino Médio que promove a projeção de vida orientada para a busca do sucesso individual, muitas vezes às custas da diversidade e do dissenso. Eles alertam para os perigos dessa abordagem, que pode perpetuar desigualdades e suprimir a valorização das diferenças.

Ao examinar as complexidades da política curricular do Ensino Médio, Macedo e Silva (2022) argumentam que essa “reforma”, ao enfatizar a responsabilização individual e marginalizar a alteridade, perpetua as desigualdades e nos convidam a refletir sobre as ideologias subjacentes e a considerar alternativas que promovam um ambiente educacional mais inclusivo e respeitoso às múltiplas trajetórias de vida dos estudantes.

Conforme destaca Klever Corrente Silva (2021), a reforma introduziu mudanças significativas no currículo do Ensino Médio, com um foco maior nas competências e habilidades que atendem às demandas do mercado de trabalho. Isso significa que as escolas são incentivadas a preparar os alunos para serem mais "empregáveis", enfatizando conhecimentos e habilidades que são diretamente aplicáveis em ambientes de trabalho. Essa abordagem pode levar a uma educação que não promove uma formação crítica, reflexiva e abrangente, mas que se limita a preparar os alunos para funções específicas no mercado.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que estabelece diretrizes para o currículo da educação básica no Brasil, buscando garantir, conforme suas premissas, uma formação comum a todos os estudantes no contexto nacional. No entanto, essa padronização pode resultar em uma homogeneização do currículo, onde as particularidades e necessidades locais dos estudantes são geralmente desconsideradas, principalmente num país como de dimensões continentais, caso do Brasil. Além disso, as diretrizes rígidas podem não permitir que as escolas adaptem seus currículos para atender às realidades e aspirações específicas de seus alunos.

É relevante destacar que, em 2019, com o apoio do MEC, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) estabeleceu o movimento denominado Frente Currículo e Novo Ensino Médio. O objetivo dessa iniciativa, segundo consta no documento, foi “contribuir com as secretarias de educação para garantir que as 27 Unidades da Federação desenvolvam currículos coerentes, consistentes e adequados para implementação nas escolas públicas de Ensino Médio em todo o país” (Frente, 2019, p. 4). A Frente utilizou-se de colaborações com parceiros do setor privado, como Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro,

Instituto Natura, Movimento pela Base, Instituto Inspirare, Instituto Sonho Grande, Instituto Reúna e Fundação Telefônica Vivo. Esses “parceiros” forneceram suporte técnico em alinhamentos conceituais, orientações metodológicas, realização de encontros de formação, produção de pesquisas e materiais de apoio, além de análises críticas dos Planos de Implementação e dos Currículos (Frente, 2019).

Um dos resultados desse movimento foi a publicação intitulada *Recomendações e Orientações para Elaboração da Arquitetura Curricular dos Itinerários Formativos* (Frente, 2020). Este documento foi elaborado com o objetivo de oferecer “apoio” e sugestões às Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal na (re)elaboração curricular e na implementação do Novo Ensino Médio. O material é fruto da colaboração de técnicos e especialistas e apresenta orientações baseadas em marcos legais, documentos oficiais e interpretações dos “consensos” estabelecidos em encontros formativos organizados pelo CONSED e seus parceiros.

Em relação ao Projeto de Vida, o documento elaborado pela Frente analisa os marcos legais pertinentes ao tema, define o que é o Projeto de Vida e lista os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que devem ser cultivados nos estudantes. Além disso, oferece orientações sobre como implementar o Projeto de Vida ao longo do Ensino Médio, tanto como componente curricular quanto de forma transversal. O documento também sugere maneiras pelas quais as escolas e as comunidades escolares podem contribuir para fortalecer o Projeto de Vida dos alunos, assim como orientações para a formação de professores que atuarão nesse contexto.

De acordo com o CONSED, o Projeto de Vida é descrito como “um trabalho pedagógico intencional e estruturado que tem como objetivo primordial “desenvolver a capacidade do estudante de encontrar significado em sua existência, a tomar decisões, a planejar o futuro e a agir no presente com autonomia e responsabilidade” (Frente, 2020, p. 40). A recomendação do CONSED é que o trabalho com o Projeto de Vida seja realizado simultaneamente como um componente curricular, garantindo tempo, espaço, planejamento e professores devidamente capacitados, e de forma transversal, exigindo o envolvimento e a ação intencional, contínua e articulada de toda a comunidade escolar, conforme segue:

- deve integrar os Itinerários Formativos;
- é fundamental que seja estruturado com base em um currículo que define as aprendizagens e a forma como ocorrerá sua progressão ao longo da etapa educacional;
- são sugeridas abordagens, práticas e ambientes pedagógicos; e

- são apresentados exemplos de arranjos de carga horária, como 160h, 200h, 233h20min (com maior carga na 1ª série), 240h e até mesmo 600h (para escolas de tempo integral).

No documento em análise, as diretrizes sobre como implementar o Projeto de Vida de maneira transversal nas atividades escolares são bastante limitadas.

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

Na perspectiva adotada pela Frente, a justificativa para a abordagem transversal se baseia em uma imposição legal, em vez de se fundamentar em evidências pedagógicas para o desenvolvimento de um currículo integrado. Embora seja destacado como um foco do Projeto Político-Pedagógico e de todas as ações realizadas na escola, não são apresentadas estratégias para sua efetivação. Outro ponto a ser ressaltado é que, apesar da relevância do processo de orientação e preparação para a elaboração de Projetos de Vida, a maioria dos sistemas de ensino só incluiu essa temática em seus currículos após a imposição legal. Além disso, um aspecto que evidencia o caráter prescritivo é que, nas propostas curriculares da maioria dos estados, o Projeto de Vida está restrito apenas ao Ensino Médio (Silva, 2019).

Para Silva (2019) é contraditório dizer que o Projeto de Vida não se limita a uma escolha profissional ou que não possui um caráter instrumental e imediato para a etapa do Ensino Médio, uma vez que se restringe exclusivamente a essa fase.

O debate sobre o Projeto de Vida no texto-base da BNCC acompanha o processo de elaboração e discussão do documento orientador. Na primeira versão, a expressão “Projeto de Vida” aparece apenas uma vez, sendo mencionada como um dos objetivos da educação básica de forma ampla: “Identificar suas potencialidades, possibilidades, perspectivas e preferências, reconhecendo e buscando superar limitações próprias e de seu contexto, para dar realidade a sua vocação na elaboração e consecução de seu projeto de vida pessoal e comunitária” (Brasil, 2015, p. 8).

Silva (2021) observou a influência de “parceiros” privados na elaboração de currículos educacionais, especialmente no que diz respeito à inclusão do Projeto de Vida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Analisamos os principais pontos:

- Foram criadas instâncias de articulação com instituições privadas para fornecer recomendações e orientações sobre a elaboração de currículos. Isso sugere que as escolas e sistemas de ensino estão colaborando com entidades do setor privado, que podem ter interesses específicos e uma visão particular sobre a educação.

- As instituições privadas são descritas como “parceiros” significativos na inclusão do Projeto de Vida na BNCC. Isso implica que essas entidades não apenas influenciam as diretrizes curriculares, mas também desempenham um papel ativo na definição do que deve ser ensinado nas escolas, especialmente em relação a temas como o Projeto de Vida. Na mesma perspectiva, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), ao abordar os conteúdos de Projeto de Vida em Minas Gerais, destaca:
- O incentivo à inserção do Projeto de Vida como um componente ou unidade curricular indica que há uma tentativa de formalizar esse tema dentro do currículo escolar. Isso significa que as escolas são orientadas a dedicar um espaço e tempo específico para o ensino do Projeto de Vida, com conteúdos e atividades bem definidos.
- A orientação para desenvolver o Projeto de Vida de forma transversal (ou seja, integrado a outras disciplinas e áreas de conhecimento) é reduzida. Isso sugere que, embora haja uma ênfase na inclusão do Projeto de Vida como um componente específico, a abordagem que promove a sua integração em diversas áreas do currículo é menos incentivada. Isso pode limitar a forma como os alunos se relacionam com o conceito de Projeto de Vida, tornando-o algo isolado em vez de uma parte integrada de sua formação educacional.
- Essa dinâmica pode ter implicações significativas para a educação. A ênfase em um componente curricular específico pode levar a uma abordagem mais superficial do Projeto de Vida, enquanto a falta de uma orientação fundamentada teórico-conceitual para sua integração transversal pode resultar em uma experiência educacional que não promove o desenvolvimento amplo e contextualizado dos alunos.
- É importante ter cuidado com as intenções explícitas e implícitas que aparecem nos textos curriculares ao abordar a temática do Projeto de Vida no ambiente escolar, uma vez que esses textos podem estar impregnados de valores ideológicos que podem tanto reforçar quanto desafiar certas perspectivas sobre o mundo e a sociedade.

Embora a principal opção dos Estados e do Distrito Federal tenha sido a inserção do Projeto de Vida como unidade ou componente curricular, configurá-lo como um eixo estruturante integrador seria uma alternativa mais adequada à perspectiva curricular crítica. Conforme Corrente (2023), essa abordagem permite que todos os componentes curriculares e temas transversais se articulem em torno desse elemento central. Para isso, é necessária uma mudança significativa na concepção do currículo e na formação dos professores, repensando o papel da escola e sua relação com a sociedade. O Projeto de Vida, como eixo integrador, orienta a trajetória formativa dos estudantes, e sua inclusão no currículo do Ensino Médio pode ser efetiva se os professores tiverem autonomia intelectual para elaborar e implementar o

currículo de maneira crítica e reflexiva. É fundamental considerar a singularidade do Projeto de Vida e suas implicações em todas as dimensões da formação humana integral, além de adotar uma teoria crítica de currículo que promova a emancipação dos estudantes e a transformação social.

A Reforma do Ensino Médio, a implementação da BNCC e os demais documentos resultantes não são isentos de influências, apresentando interesses que nem sempre se mostram explícitos, e que podem entrar em conflito, contradições ou incoerências entre si. Dentro dessa perspectiva hegemônica neoliberal, o Projeto de Vida representa uma estratégia ideológica focada no desempenho e na responsabilização, funcionando como um mecanismo de controle político. Assim, a temática do Projeto de Vida pode se transformar numa ferramenta ideológica para servir aos interesses de grupos dominantes, favorecendo determinados Projetos de Vida em detrimento de outros, e destacando a eficiência e a produtividade como valores centrais, em vez de levar em conta aspectos mais amplos e humanos, como a justiça social e a participação democrática.

Uma abordagem curricular crítica deve considerar não apenas os valores e interesses contidos nos marcos legais e nas diretrizes curriculares, mas também as vozes e experiências dos grupos marginalizados que podem ser excluídos dessas discussões. Além disso, é necessário questionar que tipo de projeto de sociedade e futuro se almeja com a implementação desses Projetos de Vida, e se esses projetos estão em consonância com uma perspectiva de justiça social e equidade.

Numa primeira aproximação, os parâmetros normativos revelaram que a maioria dos Estados utilizou Parcerias Público-Privadas para contribuir na elaboração de materiais pedagógicos e na formação docente relacionada ao Projeto de Vida, com parceiros privados apoiando os alinhamentos conceituais e as orientações metodológicas, caso de Minas Gerais. A dependência dessas instituições pode levar a uma uniformização da formação, desconsiderando as particularidades locais e as diversas realidades dos estudantes. Além disso, os interesses comerciais das instituições privadas podem ser prejudiciais à educação e aos Projetos de Vida dos alunos, uma vez que a educação não deve ser tratada como uma mercadoria.

Em relação ao substrato ideológico, os dados revelam que a maioria das propostas curriculares sobre o Projeto de Vida se apropria do conceito de educação integral, promovendo a meritocracia e a desresponsabilização do Estado na criação de oportunidades. Essas propostas podem servir como instrumentos de controle e moldagem de comportamento, enfatizando o individualismo. Além disso, é crucial reconhecer que as desigualdades sociais e econômicas representam um obstáculo significativo para a realização dos Projetos de Vida de

muitos estudantes. Portanto, o Estado deve assumir sua responsabilidade na criação de oportunidades para todos, por meio de políticas públicas que garantam acesso à educação de qualidade, saúde, moradia, trabalho digno e cultura. Somente assim será possível construir uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos tenham oportunidades de realizar seus Projetos de Vida.

Embora o Projeto de Vida seja obrigatório para todos os jovens no Novo Ensino Médio, sua implementação enfrenta desafios, como restrições de espaço físico e a formação docente, o que limita a diversificação das ofertas de acordo com os interesses dos estudantes. No Distrito Federal, além das tradicionais três dimensões do Projeto de Vida (pessoal, social e profissional), há uma quarta dimensão focada em organização, planejamento e acompanhamento, que possui um viés gerencialista e é enfatizada com mais objetivos de aprendizagem em todos os semestres em comparação com as outras dimensões.

Em várias Unidades da Federação, o Projeto de Vida foi estabelecido como uma unidade curricular específica, além de promover um trabalho interdisciplinar. No entanto, essa abordagem gera indefinições sobre os limites a serem abordados, desestimulando a colaboração dos docentes que não lecionam essa unidade.

De um modo geral, acredita-se que todos os componentes curriculares podem contribuir para o Projeto de Vida, desde que os professores sejam capacitados. Essa formação abrangente ajudaria a superar a ideia de que o trabalho com Projetos de Vida ocorre apenas em uma unidade curricular específica, permitindo que todos os elementos do currículo dialoguem e contribuam para a construção de Projetos de Vida, considerando também as necessidades sociais. Além disso, o trabalho coletivo e integrado dos professores não apenas transmitiria conhecimentos, mas também desenvolveria um senso crítico e uma consciência social nos estudantes, mostrando que a construção de Projetos de Vida envolve questões coletivas.

Outro ponto que a base legislativa do sistema educacional não aborda com tanta profundidade é a questão do livro e outros materiais didáticos de Projeto de Vida. Estes não são elementos pedagógicos neutros, mas influenciados por interesses editoriais e culturais que podem impactar as finalidades educacionais. Em geral, os livros didáticos distribuídos nacionalmente ignoram o contexto dos estudantes, adotando uma abordagem padronizada e superficial das temáticas. A utilização do livro didático e apostilas de Projeto de Vida como único ou principal recurso é vista como um sinal de expropriação do trabalho do professor, que perde sua autonomia intelectual e crítica na prática educativa. Esses materiais se mostram como traduções do currículo oficial feitas por editoras, desconsiderando as necessidades e realidades dos estudantes. Portanto, é fundamental que professores e escolas tenham a

autonomia de criar seus próprios materiais didáticos e conteúdos, garantindo relevância e contextualização, o que pode levar a uma formação mais significativa e alinhada com a realidade e interesses dos alunos.

Para aprofundar nossa compreensão sobre o componente curricular Projeto de Vida no contexto das escolas públicas de Ensino Médio, a próxima seção apresentará uma síntese dos estudos. Serão explorados os objetivos, temas abordados, metodologias empregadas, resultados obtidos e as discussões na literatura acadêmica. Essa análise visa construir uma visão geral e integrada sobre o tema em estudo, assim como as contribuições teóricas e as práticas existentes.

3.1.1 O componente curricular Projeto de Vida: conhecendo o campo da pesquisa

Esta seção será organizada da seguinte forma: inicialmente, apresentaremos os artigos científicos selecionados para a revisão da literatura. Em seguida, discutiremos as dissertações que também foram incluídas nessa análise.

O artigo intitulado “A Implementação do Projeto de Vida como Componente Curricular em uma Escola Pública no Estado de São Paulo”, de Amanda Hebling do Amaral (2021), da Universidade de Campinas teve como objetivo do estudo, analisar a implementação do componente curricular Projeto de Vida nas escolas públicas do estado de São Paulo, dentro do contexto das reformas educacionais recentes, especialmente a Reforma do Ensino Médio e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa investiga se o projeto, apresentado pelos reformadores como solução para a falta de atratividade do ensino médio e para a preparação dos alunos para o mercado de trabalho flexível e instável do neoliberalismo, realmente atinge esse objetivo.

O estudo qualitativo foi conduzido em uma escola pública estadual, envolvendo três professores e quatro estudantes. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas individuais semiabertas realizadas pela pesquisadora. Além disso, foram analisados documentos elaborados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) entre 2019 e 2021.

A pesquisa também considerou materiais produzidos por entidades como a Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna, que desempenharam papel ativo na formulação das reformas educacionais. Essa análise buscou compreender os significados atribuídos por atores governamentais e empresariais à necessidade do componente curricular Projeto de Vida no contexto das reformas educacionais e sua relação com o mercado de trabalho contemporâneo.

Amaral (2021) analisa a centralidade do componente curricular Projeto de Vida nas reformas educacionais, impulsionado por atores privados e governamentais que respondem a

diagnósticos e ideais de qualidade educacional alinhados à lógica neoliberal. Segundo a autora, o Projeto de Vida visa adaptar os estudantes às demandas do mercado de trabalho contemporâneo, desenvolvendo habilidades e competências socioemocionais. O estudo evidencia divergências entre as concepções dos reformadores e as percepções de docentes e discentes, que enfatizam a importância da relação professor-aluno e questionam o papel exclusivo da escola na preparação para a vida adulta. Amaral (2021) aponta que a concepção de Projeto de Vida presente nas reformas educacionais apresenta diferentes perspectivas e tensões entre os atores envolvidos. O estudo destaca a importância de considerar as vozes de docentes e discentes, que vivenciam a implementação da disciplina e podem apontar seus limites e potencialidades.

O segundo artigo incluído na revisão da literatura é intitulado “A promessa neo-liberal conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio”, elaborado por Elizabeth Fernandes de Macedo e Marlon Silveira da Silva (2022), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. A pesquisa qualitativa teve como objetivo analisar a implementação e a percepção do componente curricular Projeto de Vida no contexto educacional brasileiro. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com professores e gestores de 10 escolas que implementam o Novo Ensino Médio. A pesquisa contou com a participação de 15 professores do Projeto de Vida e 05 gestores de escolas. Segundo Macedo e Silva (2022), essa diversidade de instituições permitiu uma análise mais abrangente das percepções e práticas relacionadas ao componente curricular Projeto de Vida no contexto do Novo Ensino Médio (NEM).

Os autores enfatizam sobre a necessidade de formação continuada para os professores, a fim de que possam abordar o Projeto de Vida de maneira crítica e eficaz, considerando as diversas realidades dos alunos; a relação entre o Projeto de Vida e a busca pela felicidade deve ser reavaliada, pois a promessa de felicidade individual pode obscurecer as desigualdades sociais e as condições materiais que afetam os alunos. Os resultados do estudo demonstraram várias percepções e práticas entre os professores e gestores, entre elas, destacam-se: (a) os professores e gestores apresentaram diferentes interpretações sobre o que constitui um Projeto de Vida, refletindo uma diversidade de entendimentos sobre sua aplicação pedagógica; (b) vários educadores relataram dificuldades na implementação do componente, incluindo a falta de formação específica e recursos adequados para trabalhar efetivamente com os alunos; (c) existe uma tendência de associar o Projeto de Vida ao empreendedorismo, o que gerou preocupações sobre a ênfase em uma visão individualista e competitiva, em detrimento de valores coletivos e sociais; (d) a disciplina Projeto de Vida foi vista como uma oportunidade para os alunos refletirem sobre suas identidades e trajetórias,

embora houvesse críticas sobre a forma como isso poderia ser gerido na atual perspectiva conservadora.

Camila Grimes et al. (2022), em seu artigo “Percepções discentes sobre práticas escolares para a construção do projeto de vida no Ensino Médio”, analisou as percepções dos estudantes do Ensino Médio sobre as práticas escolares que contribuem para a construção de seus Projetos de Vida. O estudo qualitativo contou com a participação de 61 estudantes do Ensino Médio, de uma escola da rede pública do estado de Santa Catarina. A coleta de dados ocorreu durante o ano letivo de 2019 e os estudantes foram convidados a participar de forma voluntária, escrevendo diários reflexivos sobre suas experiências e percepções relacionadas ao Projeto de Vida. Essa participação permitiu que os alunos expressassem suas opiniões e reflexões sobre as práticas escolares que incentivam a construção de seus Projetos de Vida.

A pesquisa se baseou na análise indutiva dos dados coletados, focou em estudos e análises empíricas no ambiente natural dos estudantes; considerou a pluralidade de olhares dos estudantes e a importância do contexto em que as reflexões foram geradas. Os pesquisadores valorizaram a escrita dos alunos como um meio de compreender seus processos de pensamento e autoavaliação, além de avaliar as práticas escolares em relação às suas expectativas e desejos.

Os resultados da pesquisa revelaram percepções significativas dos estudantes sobre as práticas escolares voltadas para a construção de seus Projetos de Vida. Os alunos expressaram que as experiências proporcionadas, como palestras de egressos e simulações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foram motivadoras e ajudaram a ampliar sua visão sobre possibilidades acadêmicas e profissionais. Os estudantes relataram que as histórias de superação dos egressos os inspiraram a acreditar em suas próprias capacidades e a se esforçar para alcançar seus objetivos. A pesquisa também evidenciou que, apesar das dificuldades enfrentadas, como a infraestrutura precária das escolas, os estudantes valorizam as práticas educativas que dialogam com suas realidades e aspirações voltadas para o Projeto de Vida.

A pesquisa evidenciou que muitos estudantes enfrentam desafios relacionados à falta de referências e oportunidades em suas comunidades. As práticas que conectam o aprendizado escolar com a realidade social e econômica dos alunos são possibilidades para a construção de um Projeto de Vida significativo.

O estudo de Carlos Henrique da Silva et al. (2023), intitulado “Componente Curricular Projeto de Vida: perspectivas de professoras da rede estadual de São Paulo, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, teve como objetivo investigar a experiência de professoras do ensino público paulista com a implementação do componente curricular Projeto de Vida, parte da reforma do ensino médio paulista. Por meio de um estudo de

natureza qualitativa, exploratório analisou as percepções de sete professoras sobre a formação, o conteúdo, a proposta e a aplicação do componente curricular na prática, em duas escolas públicas estaduais de Campinas, São Paulo. Dois instrumentos foram utilizados para a coleta de dados, sendo questionário de dados sociodemográficos para coletar informações sobre a formação acadêmica e a atuação docente das participantes e uma entrevista semiestruturada para projeto de vida de professores que foi elaborado para investigar a experiência das professoras como docentes, sua experiência ao lecionar Projeto de Vida, concepção de Projeto de Vida, Projeto de Vida pessoal e a compreensão dos papéis da escola, do componente curricular e dos professores na construção do projeto de vida dos alunos. Os dados foram analisados por meio da Análise Temática (AT), que busca identificar e analisar padrões presentes nos dados.

A análise temática dos dados resultou na identificação de dois temas principais: o componente curricular Projeto de Vida: possibilidades e limitações: Este tema engloba as percepções das professoras sobre a concepção, implementação, formação, materiais e proposta do componente curricular; e implicações da Pandemia de COVID-19 ao lecionar Projeto de Vida, que abordou as dificuldades e adaptações enfrentadas pelas professoras ao lecionarem a disciplina durante o período de ensino remoto.

Os resultados do estudo sobre o componente curricular Projeto de Vida revelaram várias informações sobre a experiência das professoras que lecionaram esse conteúdo. Os principais achados incluem: (a) a maioria das professoras optou por lecionar o componente curricular Projeto de Vida devido à necessidade de complementar a carga horária exigida pela rede estadual de ensino. Essa escolha foi motivada, em parte, pela falta de opções disponíveis; (b) apesar de terem participado de um curso de formação para lecionar Projeto de Vida, as professoras relataram que se sentiram pouco preparadas, especialmente em relação aos conteúdos relacionados à Psicologia. Para Silva et al. (2023), isso indica uma lacuna na formação que pode impactar a qualidade do ensino; (c) nem todas as professoras que lecionaram Projeto de Vida haviam concluído o curso de formação, o que sugere, na opinião dos autores, uma falta de cuidado com a formação docente; (d) as professoras expressaram críticas em relação à proposta do componente curricular, aos conteúdos e aos materiais didáticos disponíveis. Essas críticas estão alinhadas com a literatura existente sobre a reforma do Ensino Médio, indicando, além da complexidade, uma insatisfação generalizada com a implementação; (e) a necessidade urgente de formação tanto nos cursos de licenciatura quanto em ações de formação continuada.

O estudo sugere a realização de futuras pesquisas presenciais com professores e com estudantes da educação básica para aprofundar a compreensão do componente curricular

Projeto de Vida e sua efetividade na construção de projetos de vida dos estudantes.

A pesquisa “A Formação de Professores(as) que atuam na disciplina Projeto de Vida do Novo Currículo do Ensino Médio em São Luís - MA”, produzida por Iza Moema de Santana et al. (2023), pela Universidade Federal do Maranhão, teve como objetivo investigar a relação entre a formação docente e a prática dos(as) professores(as) que atuam com a disciplina Projeto de Vida, que faz parte do novo currículo do Ensino Médio no Maranhão. O estudo buscou compreender como a formação em serviço e a formação inicial influenciam a atuação dos educadores nessa disciplina, além de analisar as percepções dos professores sobre a relevância dessas formações para sua prática pedagógica.

A metodologia do estudo consistiu em uma pesquisa de campo, qualitativa e exploratória. Participaram do estudo 20 professores, o que corresponde a mais de 50% do total de 36 docentes que atuam nos 18 escolas de tempo integral localizados na cidade de São Luís – MA). Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário online (Google Forms), que foi enviado por e-mail aos docentes que atuam na rede estadual de educação do Maranhão, abordando aspectos como a formação inicial e continuada dos professores, a experiência docente anterior e posterior à disciplina Projeto de Vida, e a participação em formação em serviço. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, permitindo uma interpretação mais profunda das respostas dos participantes.

Os resultados da pesquisa indicaram que: (a) há uma grande diversidade na formação inicial dos professores que atuam na disciplina Projeto de Vida; (b) muitos docentes não participaram de formações em serviço específicas para essa disciplina, e suas práticas pedagógicas foram influenciadas por atitudes, procedimentos e rotinas que desenvolveram ao longo do tempo, além de consultas a materiais de apoio e trocas de experiências com colegas; (c) a formação inicial dos professores contribuiu de diferentes maneiras para a atuação na disciplina, com ênfase nos aspectos disciplinares e pedagógicos; (d) os participantes expressaram a importância de um ambiente colaborativo e de uma gestão democrática nas escolas, que favoreça a troca de experiências e a construção de redes de formação contínua a fim de que possam desenvolver efetivamente suas práticas na disciplina Projeto de Vida.

A seguir, procederemos à análise das dissertações selecionadas, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre as pesquisas de mestrado que abordam a questão central deste estudo. Essa análise possibilitará uma exploração mais detalhada das contribuições acadêmicas relacionadas ao tema, enriquecendo o embasamento teórico e as discussões subsequentes.

A pesquisa de mestrado “A construção do Projeto de Vida no Programa Ensino Integral (PEI): uma análise na perspectiva da orientação Profissional”, produzida por Omar

Calazans Nogueira Pereira (2019), da Universidade de São Paulo, teve como objetivo compreender a proposta da disciplina Projeto de Vida nas Escolas de Tempo Integral do Estado de São Paulo, analisando-a como uma ‘política pública’ em orientação profissional, para entender como essa disciplina é implementada e percebida por professores e alunos.

A pesquisa qualitativa foi realizada em duas escolas, que o autor chamou de Escola A e Escola B. Participaram um total de 18 estudantes, sendo, 09 alunos da Escola A e 09 alunos da Escola B. Participaram um montante de 13 professores da disciplina Projeto de Vida na Escola A e 03 professores na Escola B, totalizando 16 professores.

Os dados foram levantados através de análise de documentos relacionados à disciplina Projeto de Vida. Além disso, foram aplicados questionários de caracterização, e em seguida realizados grupos focais com os professores e estudantes participantes da pesquisa. O autor analisou os dados utilizando uma abordagem inspirada no socioconstrucionismo, que considera a realidade como intersubjetivamente construída. A análise dos dados focou nas narrativas e discursos produzidos nas interações sociais, com base na metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

Os resultados da pesquisa revelaram uma diversidade de perspectivas sobre o tema em estudo, destacando a complexidade das experiências e significados atribuídos ao Projeto de Vida. Essa análise permitiu identificar tanto a reprodução de discursos meritocráticos e neoliberais quanto questionamentos e reflexões críticas por parte de professores e alunos.

Conforme enfatizado por Pereira (2019), os grupos focais proporcionaram um espaço para que os participantes discutissem suas opiniões e experiências, permitindo observar como as interações influenciaram a formação de opiniões e a construção de significados coletivos. As discussões em grupo ajudaram a aprofundar a compreensão dos fenômenos psicossociais envolvidos; as narrativas e discursos dos participantes não foram homogêneos, mas sim coconstruídos nas relações sociais, refletindo a diversidade de experiências e contextos dos envolvidos.

A dissertação conclui que, apesar de avanços em relação às políticas anteriores, o Programa de Ensino Integral (PEI) ainda apresenta desafios em relação à formação do professor, à disponibilização de recursos materiais e à forma como o protagonismo juvenil é compreendido e implementado. A meritocracia neoliberal e a valorização da formação universitária como objetivo primordial do projeto de vida são os pilares ideológicos que sustentam a disciplina Projeto de Vida no PEI.

A dissertação intitulada “Juventudes e a disciplina Projeto de Vida em uma escola em tempo integral de Catalão - Goiás”, produzida por Michela Augusta de Moraes e Souza (2020), teve como objetivo central investigar os sentidos atribuídos à disciplina Projeto de

em uma escola em tempo integral em Catalão-GO. A autora buscou compreender as percepções dos estudantes sobre seus projetos de vida, suas experiências e como essas vivências influenciam suas escolhas e condutas. A pesquisa é qualitativa, utilizando como método o estudo de caso, e se baseia em análise documental, observação e entrevistas com jovens estudantes, buscando entender como a disciplina Projeto de Vida se configura na prática e quais os impactos em suas vidas. A dissertação analisa o contexto da escola, o perfil dos alunos e as perspectivas tanto do professor da disciplina quanto dos estudantes, revelando as diferentes formas como eles compreendem o sentido da disciplina dentro do ambiente escolar e como ela se relaciona com a construção de seus projetos de vida.

A pesquisa foi realizada em uma única escola da regional de Catalão - GO. A pesquisadora manteve um contato direto com os 44 estudantes do 2º ano do Ensino Médio Profissional Integral e utilizou um conjunto de técnicas para coletar dados e experiências, buscando preservar a naturalidade do ambiente. Foi aplicado um questionário de perfil, a observação do contexto escolar, entrevistas semiestruturadas com os participantes e a análise de documentos institucionais.

Os resultados do estudo identificaram um sentido burocrático atribuído à disciplina PV. Esse sentido se manifesta na ênfase no produto final, como a elaboração de um plano de ação, e na adequação dos projetos de vida dos estudantes às demandas do mercado de trabalho e da sociedade. O material do educador, utilizado como referência para a disciplina, é criticado por apresentar uma estrutura rígida e prescritiva, que limita a autonomia do professor e a liberdade de expressão dos estudantes. Essa perspectiva burocrática se reflete na fala do professor de Projeto de Vida, que reconhece a importância da disciplina, mas se preocupa com a intenção do material didático, que, em sua visão, busca moldar os estudantes para atender às necessidades do sistema capitalista. Os jovens também reconhecem esse sentido burocrático quando mencionam a pressão para elaborar um plano de ação que atenda às expectativas da família, da escola e do mercado de trabalho.

Em contraponto ao sentido burocrático, Sousa (2020) também identificou um sentido formativo atribuído à disciplina. Essa perspectiva se concentra no processo de desenvolvimento do estudante, buscando promover o autoconhecimento, a reflexão sobre valores e a construção de projetos de vida autônomos e significativos. O material didático, apesar de suas limitações, oferece a oportunidade de discutir temas relevantes para a formação dos jovens, como identidade, valores, responsabilidade social e competências para o século XXI. O professor de Projeto de Vida, em sua prática, busca ir além da rigidez do material, criando espaços de diálogo e reflexão que valorizam as experiências e as singularidades dos estudantes. Os jovens estudantes reconhecem a disciplina como um momento de liberdade e

de expressão de seus sentimentos, ansiedades e sonhos, o que contribui para o desenvolvimento de sua autonomia e para a construção de projetos de vida mais autênticos.

A pesquisa de Sousa (2020) destaca, ainda, um sentido libertador atribuído à disciplina pelos estudantes. Eles veem a disciplina como um espaço de “escape” da rotina escolar, um momento para compartilhar suas angústias e frustrações, e para construir laços de amizade e apoio mútuo. Esse sentido libertador se manifesta nos relatos dos jovens sobre a oportunidade de falar sobre si mesmos, de serem ouvidos e compreendidos, e de se sentirem acolhidos em um ambiente escolar muitas vezes marcado pela rigidez e pela pressão por resultados. A análise dos sentidos atribuídos à disciplina Projeto de Vida revelou a complexidade e os desafios de sua implementação no contexto do Novo Ensino Médio. Souza (2020) salienta que a disciplina se encontra em um campo de tensão entre a ênfase na preparação para o mercado de trabalho e o desenvolvimento de projetos de vida autônomos e significativos.

Lavínia Maria Silva Queiroz (2021), em sua pesquisa intitulada “A emergência do Projeto de Vida no Ensino Médio em Tempo Integral no Rio Grande do Norte” investiga a implementação da disciplina Projeto de Vida no Novo Ensino Médio, particularmente no contexto do Projeto Escola da Escolha, promovido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). A autora, a partir de uma análise crítica de documentos e entrevistas com professores, explora a centralidade da disciplina no discurso curricular do ICE, analisando os regimes de verdade e as relações de poder-saber que permeiam a proposta. Ela critica o modelo do ICE, o qual, segundo ela, se baseia em uma visão neoliberal de educação, impondo uma visão prescritiva e gerencialista, e desconsiderando a autonomia docente e as realidades específicas das escolas e dos alunos. A dissertação, portanto, busca desvelar as contradições e os impactos da implementação do Novo Ensino Médio e do Projeto Escola da Escolha, questionando o discurso de “salvação” da educação promovido por instituições como o ICE.

A metodologia do estudo incluiu uma revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas com 2 professores do Projeto de Vida de uma escola da rede pública estadual de Mossoró - RN. Os dados foram analisados por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando a análise do conteúdo presente nos documentos do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e nas entrevistas semiestruturadas com os professores. A revisão bibliográfica serviu para ratificar a relevância do tema, enquanto a análise documental foi realizada com base no material disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte e nos textos das leis relacionadas à reforma e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Segundo Queiroz (2021), o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) é uma organização privada e sem fins lucrativos que desempenha um papel significativo na

implementação de políticas educacionais no Brasil, com destaque para sua atuação no Novo Ensino Médio e na Educação em Tempo Integral. Fundado por empresários, o ICE tem como objetivo contribuir para a melhoria da educação pública no país, adotando uma abordagem baseada na gestão empresarial e na busca por resultados. Entre suas iniciativas, destaca-se o modelo “Escola da Escolha”, implementado inicialmente no Ginásio Pernambucano, em Recife. Esse modelo orienta-se por três pilares principais: gestão por resultados, protagonismo estudantil e desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI.

A pesquisa identificou tensões entre o discurso oficial sobre a disciplina Projeto de Vida, presente nos documentos do Programa Ensino Integral (PEI) e do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), e a prática vivenciada na escola. O discurso oficial enfatiza o protagonismo juvenil, a autonomia e a construção de projetos de vida alinhados com os sonhos e expectativas dos estudantes. Na prática, a disciplina se deparou com desafios como a falta de formação adequada dos professores, a rigidez do material didático e a pressão por resultados, o que acabou por limitar a autonomia docente e a liberdade de expressão dos estudantes.

As conclusões do estudo apontaram que a disciplina Projeto de Vida se revela como um instrumento discursivo que, embora tenha o potencial de apoiar os estudantes na construção de suas trajetórias, também está imersa em relações de poder que refletem as políticas educacionais contemporâneas. O estudo destacou que a implementação do Projeto de Vida está alinhada com as propostas do neoliberalismo, o que pode resultar em um currículo que controla e direciona as subjetividades dos alunos. Além disso, os professores desempenham um papel crucial na mediação entre as diretrizes curriculares e as realidades dos estudantes, sendo tanto agentes de apoio quanto sujeitos das pressões políticas e curriculares. A pesquisa também enfatizou a necessidade de uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e as políticas educacionais que moldam a experiência escolar.

O estudo realizado por Flávia Melina Azevedo Vaz dos Santos (2021), intitulado “O componente curricular Projeto de Vida como experiência formativa em uma escola cidadã integral no município de João Pessoa - PB”, teve como objetivo central analisar como o Projeto de Vida se constitui enquanto um dispositivo didático-curricular de experiências formativas na Escola Cidadã Integral (ECI). A pesquisa qualitativa foi realizada em uma escola no município de João Pessoa-PB. A autora, analisou os documentos oficiais que orientam a implementação do modelo da ECI que busca promover a formação integral dos estudantes, combinando aspectos da Educação Integral, da Educação Cidadã e da formação técnica. A disciplina Projeto de Vida (PV) ocupa um lugar central no currículo das ECIs, visando auxiliar os estudantes na construção de seus projetos de futuro e na preparação para o

mundo do trabalho. A implementação das ECIs se baseia em parcerias público-privadas, com a participação de instituições como o Instituto de Corresponsabilidade e Educação (ICE) na elaboração de materiais didáticos, na formação de professores e no acompanhamento pedagógico das escolas. Sua implementação, no entanto, suscita debates e controvérsias, especialmente no que se refere à influência do setor privado, à ênfase na preparação para o mercado de trabalho e aos desafios de conciliar um currículo padronizado com a autonomia docente e as diferentes realidades locais.

A autora realizou visitas à escola para conversar com a equipe gestora, os professores da disciplina Projeto de Vida e os estudantes. Foram analisados documentos oficiais relacionados à implementação das ECIs e ao componente curricular Projeto de Vida, como as Diretrizes Estaduais, os cadernos do ICE e a BNCC. A autora aplicou questionários a 30 estudantes da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, buscando coletar dados sobre suas percepções a respeito da organização da ECI, das aulas de Projeto de Vida e de seus projetos futuros. Foram realizadas entrevistas com os dois professores responsáveis pela disciplina Projeto de Vida, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre a implementação da disciplina, os desafios enfrentados e suas percepções sobre o material didático e as experiências dos estudantes. Devido à pandemia de COVID-19, as entrevistas com os estudantes foram substituídas pela produção de cartas. A autora solicitou que 16 estudantes escrevessem cartas relatando suas experiências com o ensino remoto, os impactos da pandemia em suas vidas e suas percepções sobre a disciplina Projeto de Vida.

Foi realizada análise textual dos documentos oficiais, dos questionários, das entrevistas e das cartas dos estudantes, buscando interpretar os sentidos e os significados expressos pelos participantes. Em relação às percepções dos estudantes, demonstraram aceitação em relação às mudanças no currículo implementadas com a implantação da ECI. A pesquisa aponta que essa aceitação pode estar relacionada à novidade do modelo e à expectativa de que a ECI ofereça melhores oportunidades de futuro. Os estudantes destacaram a importância de aprender sobre autoconhecimento para identificar seus pontos fortes e fracos, seus valores e suas aspirações; sobre o planejamento, elaborar metas e planos para alcançar seus objetivos e as escolhas profissionais, como conhecer diferentes profissões e o mercado de trabalho. Os estudantes também apontaram alguns aspectos negativos da ECI: excesso de conteúdo: grande volume de conteúdo e atividades; regras disciplinares muito rígidas, pressão por resultados acadêmicos.

Na percepção dos professores há desafios na Implementação da disciplina Projeto de Vida, como material didático. Os professores consideraram o material didático denso e extenso, demandando adaptações para a realidade dos estudantes e da escola. Outro aspecto

mencionado foi a necessidade de uma formação específica para ministrar a disciplina, destacando a importância de conhecimentos em áreas como psicologia, psicopedagogia e pedagogia. A falta de interesse de alguns estudantes também é considerada pelos professores e pode estar relacionado à dificuldade em conectar os conteúdos com suas realidades e expectativas. Entretanto, os professores acreditam que a disciplina Projeto de Vida pode contribuir para o autoconhecimento e desenvolvimento pessoal, auxiliar os estudantes a se conhecerem melhor, a identificar seus valores e a desenvolver habilidades socioemocionais. Além disso, orientar os estudantes na elaboração de seus projetos de futuro, na escolha profissional e na construção de uma trajetória de vida.

A pesquisa de Santos (2021) conclui que o componente curricular Projeto de Vida, apesar de sua relevância na formação dos jovens, enfrenta desafios em sua implementação, especialmente no que se refere à formação dos professores, à adequação do material didático e à necessidade de contextualização dos conteúdos. A pesquisa destaca a importância de se repensar a disciplina, buscando uma abordagem mais crítica e reflexiva, que leve em consideração as diferentes realidades e os desafios enfrentados pelos jovens na atualidade. A autora defende que o Projeto de Vida deve ser um espaço de construção de projetos de futuro autônomos e emancipatórios, que contribuam para a formação de cidadãos críticos, engajados e capazes de transformar a realidade social.

A dissertação intitulada "Novo Ensino Médio e o componente curricular Projeto de Vida: significações atribuídas por jovens em uma escola de Joinville-SC", elaborada por Lucélia Izabel Fraga Krelling (2022), teve como principal objetivo apreender os sentidos e significados que os jovens estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de Joinville/SC atribuem ao componente curricular Projeto de Vida. A pesquisa foi de abordagem qualitativa, realizada em uma única escola, que pertence à rede pública estadual de Santa Catarina. A coleta de dados foi realizada por meio de grupos de discussão, gravados em áudio e vídeo, com 10 alunos do Ensino Médio da escola em questão. A análise dos dados foi realizada com base na metodologia dos Núcleos de Significação, que se fundamenta na perspectiva sócio-histórica. Fraga (2022), defende a necessidade de um currículo que dialogue com a realidade dos estudantes, considerando as suas demandas sociais, familiares e emocionais, e que promova a autonomia e o desenvolvimento de projetos de vida. A pesquisa critica o modelo atual de Ensino Médio, que considera a preparação para o mercado de trabalho como foco principal, e destaca a importância de um currículo mais integral e humano.

Os resultados da pesquisa levaram a várias indicações, como: os estudantes pesquisados se sentem pressionados pelas responsabilidades da vida adulta, sentindo que sua juventude está sendo abreviada. Eles demonstram preocupação com o futuro, especialmente

com relação à inserção no mercado de trabalho e à necessidade de conciliar trabalho e estudos. As dificuldades financeiras e a necessidade de contribuir com o sustento da família são fatores que influenciam diretamente seus projetos de vida. Os estudantes percebem que o currículo escolar está distante de suas realidades, com conteúdos que consideram pouco relevantes para suas vidas. Eles desejam um currículo mais atrativo e conectado com suas experiências, que os ajude a lidar com os desafios do presente e a construir um futuro significativo. Os estudantes demonstram dúvidas e incertezas sobre seus projetos de vida, questionando a utilidade do componente curricular Projeto de Vida em um momento em que ainda não sabem o que querem ser. Eles veem as aulas de Projeto de Vida como um momento de lazer e interação social, mas não as associam ao planejamento do futuro. Os estudantes destacam a importância do perfil do professor para o sucesso das aulas de Projeto de Vida, desejando um profissional com formação em Psicologia que possa auxiliá-los a lidar com suas questões pessoais.

A pesquisa identificou um descompasso entre as expectativas dos jovens em relação à escola e o que a escola efetivamente oferece. O componente curricular Projeto de Vida, apesar de ter como objetivo auxiliar os estudantes na construção de seus projetos de futuro, ainda não se mostra efetivo na prática, sendo percebido pelos jovens como algo distante de suas realidades e necessidades. A pesquisa aponta para a necessidade de repensar o currículo e o componente curricular Projeto de Vida, buscando uma abordagem mais próxima da realidade dos jovens, que os ajude a lidar com os desafios do presente e a construir um futuro significativo e emancipatório.

De acordo com Fraga (2022), embora o componente curricular Projeto de Vida constitua uma temática relevante no currículo do Ensino Médio, persiste a incerteza no que diz respeito à sua oferta como componente curricular obrigatório. Os estudantes pesquisados anseiam por uma formação que os ajude a construir um projeto de vida significativo, mas se deparam com o componente curricular Projeto de Vida que ainda não dialoga com suas realidades e necessidades.

O estudo realizado por Camila Aparecida Ferreira (2023) intitulado “O componente curricular Projeto de Vida e as competências socioemocionais: percepções de docentes do município de Três Lagoas-MS”, teve como objetivo principal foi analisar a percepção dos professores da rede estadual que lecionam a disciplina Projeto de Vida, buscando identificar o conhecimento dos docentes em relação às competências socioemocionais, seus entendimentos teórico-metodológicos, as formações continuadas que receberam e suas compreensões sobre o impacto dessas competências na formação dos estudantes.

A pesquisa de Ferreira (2023) utilizou uma abordagem qualitativa e combinou dois

procedimentos metodológicos principais: a análise documental, utilizada para traçar a trajetória histórica da inserção da disciplina Projeto de Vida nas matrizes curriculares do estado de Mato Grosso do Sul e sua relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e um questionário online que visou compreender a percepção dos professores lecionaram a disciplina Projeto de Vida. A pesquisa contou com a participação de 17 professores de três escolas estaduais do município de Três Lagoas (MS).

A análise dos dados foi realizada à luz da Teoria Histórico-Cultural permitindo uma interpretação crítica das informações coletadas e a identificação de padrões e tendências nas respostas dos professores. Os resultados da pesquisa confirmaram a existência de uma relação entre a disciplina Projeto de Vida e os conceitos de Educação Integral e Competências Socioemocionais, corroborando a hipótese inicial da autora. Para Ferreira (2023), essa relação se manifesta tanto nos documentos curriculares oficiais como na percepção dos professores.

A análise documental revela que a implementação do Projeto de Vida no currículo de Mato Grosso do Sul se deu em consonância com a Base Nacional Comum Curricular e com a crescente ênfase nas competências socioemocionais. A autora destaca, no entanto, que essa relação pode ser problemática, uma vez que as competências socioemocionais, tal como propostas no currículo, se alinham aos interesses do mercado de trabalho e do neoliberalismo. A pesquisa evidencia a influência de instituições privadas, como o Instituto Ayrton Senna (IAS), na implementação da disciplina Projeto de Vida e na promoção das competências socioemocionais no currículo do estado. Ferreira (2023) aponta para a atuação do IAS na formação continuada dos professores, na elaboração de materiais didáticos e na realização de avaliações sobre as competências socioemocionais e considera essa influência como problemática, pois coloca a educação a serviço dos interesses do mercado e contribui para a privatização do ensino público.

A pesquisa evidencia a fragilidade na formação dos professores para lecionar a disciplina Projeto de Vida, indicando que a formação continuada oferecida tem se mostrado insuficiente para prepará-los frente aos desafios específicos dessa área. Os dados revelam que apenas metade dos professores participantes da pesquisa relatou ter participado de alguma formação continuada. Além disso, mesmo entre aqueles que tiveram acesso a essas formações, a maioria as considerou inadequadas para atender às demandas da disciplina.

Ferreira (2023) reforça essa problemática ao destacar que, embora os professores reconheçam as dificuldades, muitos veem a disciplina Projeto de Vida como uma oportunidade para promover a formação integral dos estudantes e para fortalecer os vínculos entre professores e alunos. Contudo, a autora questiona essa visão otimista, apontando as contradições presentes na implementação da disciplina, especialmente no contexto das

influências neoliberais que permeiam suas diretrizes. Ferreira (2023) também ressalta a necessidade de uma formação docente mais consistente às especificidades do componente curricular, como condição fundamental para garantir a qualidade da educação e a efetividade da proposta pedagógica.

A próxima subseção apresentará uma síntese dos estudos analisados, com destaque para os objetivos propostos, os temas abordados, as metodologias utilizadas, os principais resultados obtidos e as discussões presentes na literatura acadêmica. Essa análise tem como objetivo proporcionar uma visão geral e integrada sobre o tema investigado, destacando as contribuições teóricas e práticas existentes, bem como apontando os principais avanços e lacunas identificados nas pesquisas relacionadas.

3.1.2 Síntese sobre as pesquisas: considerações e problematizações acerca componente curricular Projeto de Vida

A implementação do Projeto de Vida nas escolas têm enfrentado obstáculos consideráveis, conforme apontam estudos de Amaral (2021), Macedo e Silva (2022) e Silva et al. (2023). A diversidade de interpretações sobre o conceito e a operacionalização do Projeto de Vida entre educadores e gestores tem gerado uma multiplicidade de abordagens pedagógicas, muitas vezes divergentes. Na visão desses mesmos autores, a ausência de formação específica e de recursos adequados, frequentemente mencionada pelos profissionais da educação, agrava essas dificuldades, evidenciando a necessidade de um aprofundamento teórico e prático sobre o tema para garantir a efetividade da implementação desse componente curricular.

Os estudos analisados revelam que não há um alinhamento claro entre os professores quanto ao conceito de Projeto de Vida. Essa ausência de consenso é evidenciada por diferentes aspectos observados nas percepções e práticas docentes. Primeiramente, há uma divergência significativa nas percepções sobre o que constitui a disciplina Projeto de Vida. Enquanto alguns professores a consideram uma oportunidade valiosa para o desenvolvimento de competências socioemocionais e para o fortalecimento do autoconhecimento dos alunos, outros enfrentam dificuldades em estabelecer conexões entre a disciplina, o currículo escolar e suas práticas pedagógicas. Outro ponto de destaque é a visão variada sobre a implementação da disciplina. Alguns docentes relatam avanços em suas práticas pedagógicas após participarem de capacitações específicas, o que permitiu maior clareza na abordagem do Projeto de Vida.

Em contrapartida, outros consideram que a disciplina não se integra bem às práticas educacionais tradicionais, descrevendo-a como um componente não-cognitivo que apresenta desafios adicionais para o ensino. Além disso, a influência de políticas educacionais sobre o entendimento do Projeto de Vida também foi apontada. Alguns professores percebem a disciplina como parte de um modelo neoliberal de gestão educacional, o que pode gerar críticas à sua estrutura e aplicação. Contudo, essa percepção não resulta em um entendimento unificado sobre o propósito da disciplina, mas sim em interpretações diversas que refletem as visões individuais dos docentes. Por fim, há um reconhecimento geral da importância de contextualizar o Projeto de Vida para torná-lo mais relevante para os alunos. No entanto, essa prática não parece ser amplamente adotada, reforçando a falta de uniformidade na aplicação do componente curricular. Esses pontos indicam que o conceito de Projeto de Vida é interpretado de formas variadas, influenciado por contextos e experiências específicos de cada professor, o que dificulta a construção de uma abordagem mais coesa e consistente.

Conforme apontado por alguns autores, a divergência entre os conteúdos do Projeto de Vida e a formação inicial dos docentes tem demandado a busca por recursos e estratégias alternativas (Macedo e Silva, 2022; Silva et al., 2023; Santana et al., 2023). Nesse sentido, os estudos convergem ao apontar que a qualificação profissional docente, tanto na formação inicial quanto na continuada, é um fator determinante para garantir a qualidade do processo educativo, sendo imprescindível a implementação de políticas públicas e ações institucionais que visam qualificar os docentes para essa nova realidade pedagógica.

Conforme apontado por alguns autores essa proposta de gestão pedagógica influenciada pelas políticas neoliberais, caracterizada principalmente pela privatização de serviços e pela crescente influência de instituições privadas na formação docente, pode acabar por fazer da disciplina Projeto de Vida, um instrumento de controle e direcionamento das subjetividades dos estudantes, moldando-as para atender às demandas do mercado de trabalho. Ao enfatizar a individualização, a competitividade, priorizando o desenvolvimento de habilidades técnicas e a adaptação ao mercado, o Projeto de Vida pode comprometer a formação humana integral dos estudantes, negligenciando aspectos como a formação cidadã, a crítica social e a construção de projetos de vida mais autônomos e emancipatórios, além de obscurecer as desigualdades sociais e as condições materiais que afetam os próprios estudantes (Souza, 2020, Queiroz, 2021; Macedo & Silva, 2022; Ferreira, 2023, Silva et al., 2023).

Este tipo de preocupação por parte dos estudantes foi apontada por Sousa (2020), ao mencionar a formação mecanicista e performativa inerente à disciplina Projeto de Vida, sugerindo que, apesar de reconhecerem sua importância, os alunos percebem limitações em

sua implementação, refletida principalmente na “restrita oferta de itinerários formativos”, o que compromete a efetividade do conteúdo ofertado pela disciplina em direcioná-los para seus projetos de futuro (Ferreira, 2023).

Apesar das limitações, os jovens percebem a importância do Projeto de Vida como um espaço para reflexão sobre suas identidades e futuros, demonstrando um engajamento ativo em seus processos de formação. Os autores evidenciaram a valorização dos momentos de diálogo e escuta nas aulas de Projeto de Vida, sugerindo que a contextualização das atividades com as realidades e aspirações dos estudantes contribui para a construção de um ambiente educativo significativo, promovendo o autoconhecimento, a reflexão crítica da própria realidade e a construção de projetos pessoais conectando o conhecimento escolar às suas realidades sociais e econômicas (Souza, 2021; Krelling, 2022; Ferreira, 2023; Silva et al., 2023).

Macedo e Silva (2022) destacaram a importância da relação professor-aluno no processo de construção do Projeto de Vida. Os estudantes entrevistados pelos autores enfatizaram que a interação com os professores é fundamental para o planejamento e a descoberta de seus objetivos, superando em relevância o próprio conteúdo programático da disciplina

Esses resultados indicam que, a implementação do Projeto de Vida ainda enfrenta desafios e exige uma reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas. As percepções apresentadas evidenciam tanto a relevância do componente Projeto de Vida para a formação integral dos estudantes quanto os desafios inerentes à sua implementação nas escolas.

Sob a perspectiva construcionista social, a coexistência de diferentes versões e pontos de vista sobre um mesmo fenômeno da realidade não é vista como uma limitação, mas como uma oportunidade para desafiar suposições ou "verdades" absolutas previamente estabelecidas. Esse processo abre espaço para novas ideias, interpretações e a construção de um campo de tensão que merece ser explorado. Em vez de serem encaradas como conflitos que necessitam de resolução, essas diferenças são valorizadas como recursos que enriquecem o conhecimento, promovendo a problematização e ampliando a complexidade e profundidade das reflexões sobre o tema (Souza, 2005).

Embora as pesquisas sobre o Projeto de Vida sejam predominantemente qualitativas e de pequena escala, suas contribuições para o campo são significativas. A abordagem qualitativa adotada por esses estudos permite uma análise aprofundada das percepções e experiências dos indivíduos, oferecendo compreensões sobre os aspectos complexos e tensionamentos da implementação curricular do Projeto de Vida no Ensino Médio, para além do que está prescrito no currículo das escolas. Além disso, ao explorar os contextos

específicos, essas pesquisas proporcionam conhecimento das particularidades locais na implementação do Projeto de Vida, contribuindo significativamente para o campo da pesquisa.

Na próxima seção analisaremos de que forma o Projeto de Vida está presente nos marcos legais e documentos orientadores nacionais e estaduais de Minas Gerais, buscando entender as políticas educacionais voltadas para o Projeto de Vida.

3.1.3 Orientações curriculares do estado de Minas Gerais sobre o Projeto de Vida para o Ensino Médio em Tempo Integral

O objetivo desta seção é discutir como a disciplina Projeto de Vida está organizada nos currículos de Ensino Médio em Tempo Integral no estado de Minas Gerais. Isso envolve analisar como essa temática está sendo incorporada nas diretrizes curriculares e quais práticas estão prescritas para serem adotadas nas escolas.

Conforme estabelecido na Lei da Reforma e na BNCC, a responsabilidade pela adequação dos currículos do Ensino Médio é atribuída aos Estados e ao Distrito Federal. Isso significa que cada sistema de ensino, entendido como a estrutura organizacional que gerencia as escolas públicas, deve revisar e modificar seus currículos para garantir que estejam alinhados às novas diretrizes legislativas. Dessa forma, essas instituições são incumbidas de implementar as mudanças curriculares, que devem ser aprovadas pelos Conselhos de Educação de cada Estado e do Distrito Federal. Esses Conselhos, compostos por representantes da educação, têm a função de regulamentar e supervisionar as políticas educacionais, assegurando a conformidade das práticas pedagógicas com as normas estabelecidas.

Os Estados brasileiros, por meio de suas Resoluções específicas, entenderam e estabeleceram o Projeto de Vida como um componente curricular obrigatório no currículo do Ensino Médio a partir dos anos de 2020, 2021 e 2022. Isso pode ser explicado pelo fato de que os Estados tiveram um tempo para se adaptarem às mudanças no currículo, conforme estabelecido pela Lei da Reforma. Este componente está inserido na parte diversificada do currículo, também chamados de Itinerários Formativos. Geralmente, o Projeto de Vida é distribuído ao longo dos três anos do Ensino Médio, porém há variações significativas na carga horária dedicada a essa disciplina entre os diferentes estados. Essas variações podem refletir as prioridades educacionais atribuídas à disciplina em cada contexto estadual.

No estado de Minas Gerais, por exemplo, o Projeto de Vida é distribuído com 40 horas-aula por série, totalizando 120 horas-aula ao longo de três anos. Em contraste, outros

estados, como Alagoas, Amapá, Ceará, Distrito Federal, Pará, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo, alocam até 240 horas-aula para este componente no Novo Ensino Médio.

Com o implemento do novo Currículo Mineiro para os estudantes da rede estadual, dentre os anos de 2021 a 2023, as escolas públicas de ensino médio de período regular⁹ têm passado a ofertar o componente Projeto de Vida para os estudantes, componente que até então estava presente somente no currículo das escolas de período integral. Segundo as Diretrizes Curriculares de Projeto de Vida, promulgadas em 2020, o componente já se encontrava presente na grade curricular das escolas estaduais de período integral desde 2019, e nas escolas de período regular (diurno ou noturno), o componente foi implementado em 2021 para os primeiros anos, 2022 para os segundos anos e 2023 será o ano de implementação para os terceiros anos. Tais mudanças têm sido feitas por intermédio do Programa Escola da Escolha, do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), programa que subsidia a implementação dos novos componentes na educação integral (Minas Gerais, 2020).

Conforme a legislação educacional de Minas Gerais, o componente Projeto de Vida pertence à parte diversificada do currículo, assim como, os componentes Eletivas e Tecnologia e Inovação. Esses novos componentes que compõem a parte diversificada, abrangem o Ensino Médio regular e o Ensino Médio em Tempo Integral. Entretanto, esta pesquisa irá abster-se em analisar especificamente a parte que confere ao Ensino Médio em Tempo Integral, uma vez que o lócus da pesquisa oferta apenas essa modalidade do Ensino Médio.

De acordo com o Currículo de Minas Gerais para a etapa do Ensino Médio, promulgado em 2020, a escola e o módulo Projeto de Vida devem desempenhar um papel fundamental na preparação e orientação dos estudantes, capacitando-os a serem responsáveis pelas decisões que surgirem ao longo de suas vidas. Ao assumir essa função, a escola, conforme estipulado neste documento, deve considerar os interesses e desafios enfrentados pelos alunos, levando em conta suas crenças, conhecimentos e valores pessoais, e incentivá-los a acreditar em seu próprio potencial (Minas Gerais, 2020). Entretanto, é importante reconhecer que essas políticas e a visão de que o indivíduo é o único responsável por seu futuro acarretam uma responsabilização dos jovens em relação às suas próprias escolhas, atribuindo a eles o sucesso ou fracasso dessas decisões, sem considerar as determinantes culturais e sociais que influenciam suas trajetórias de vida.

O componente curricular Projeto de Vida foi introduzido no currículo escolar do Ensino

⁹ Utiliza-se o termo regular para se referir às escolas com turnos em períodos parciais do dia, ou seja, as escolas que não são ou fazem parte da modalidade de ensino de tempo integral.

Médio em Tempo Integral nas escolas mineiras em 2019, por meio do Documento Orientador do Projeto Pedagógico para as escolas que ofereciam o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Segundo esse documento, a inserção do Projeto de Vida visava auxiliar os estudantes a se desenvolverem como indivíduos responsáveis, autônomos e solidários, capacitados para conhecer e exercer seus direitos e deveres em diálogo e respeito mútuo, além de elaborarem seu próprio Projeto de Vida” (Minas Gerais, 2019, p. 15).

No início do ano de 2020, o Governo de Minas Gerais expandiu o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e publicou um novo documento intitulado Ensino Médio em Tempo Integral. Este documento, conforme a SEE/MG, visou orientar as práticas na implementação do Programa (Minas Gerais, 2020). Para atender as demandas desta expansão das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, a Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) contratou o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), uma organização privada, como principal agente na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). A SEE/MG justificou esse acordo devido à expansão das escolas de tempo integral destacando a necessidade de incorporar “parceiros” com experiência diversificada, a fim de “assegurar a qualidade” na implementação da proposta (Minas Gerais, 2020, p. 6).

A proposta pedagógica do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) é baseada no projeto denominado Escola da Escolha definido como:

Um modelo de educação que oferece não apenas uma formação acadêmica, mas também amplia as referências sobre valores e ideais do estudante e o apoia no enfrentamento dos imensos desafios do mundo contemporâneo. O estudante e a construção do seu Projeto de Vida encontram-se no “coração” da Escola da Escolha. Nela, o estudante reflete sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que deseja para a sua vida, onde almeja chegar e quem pretende ser, tanto na sua vida pessoal, social, como no mundo produtivo. Projeto de Vida é a solução central concebida pelo ICE para atribuir sentido e significado do projeto escolar na vida do estudante e levá-lo a projetar uma visão de si próprio no futuro, apoiado por todos que conjugam esforços, talentos e competências (ICE, 2024. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>).

De acordo com o documento orientador do Ensino Médio em Tempo Integral, o pilar fundamental desta abordagem é o protagonismo juvenil, enfatizando a autonomia e a capacidade dos alunos de realizar escolhas conscientes e responsáveis sobre seu futuro:

O Projeto de Vida (PV) é a centralidade do Projeto Escolar, além de ocupar seu lugar como Projeto de Vida é uma Metodologia de Êxito que objetiva despertar nos jovens os seus sonhos e ambições, o que desejam para as suas vidas e que pessoas pretendem ser, mobilizando-os a pensar nos mecanismos necessários para essa realização. É mais que reflexão sobre sonhos e planos. É sobre descobertas de potencialidades, de limites, de desejos. Não é um processo simples e nem rápido, mas uma grande tarefa a ser realizada, é o primeiro projeto para uma vida toda. [...]. A metodologia utilizada nas escolas da EMTI para o trabalho com o Projeto de Vida foi a metodologia prevista nas aulas estruturadas já planejadas e orientadas pelo parceiro da SEE/MG, o ICE (Minas Gerais, 2022, p. 15).

Sendo assim, a disciplina Projeto de Vida possui um material didático pronto, estruturado que é utilizado pelos professores e estudantes durante os três anos do Ensino Médio. Atualmente, o Ensino Médio em Tempo Integral conta com a Formação Básica Geral, os Itinerários Formativos¹⁰ compondo um total de 1.500 horas anuais e 9 h/aulas diárias. De acordo com o documento orientador, “as atividades pedagógicas devem ser pautadas no projeto de vida dos estudantes e na educação interdimensional, que tem como objetivo a formação de jovens autônomos, solidários e competentes” (Minas Gerais, 2022, p. 23).

A Formação Geral Básica engloba componentes curriculares das áreas de Linguagens e Suas Tecnologias, Matemática e Suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Ciências da Natureza e Suas Tecnologias. Os Itinerários Formativos, por sua vez, formam a parte flexível do currículo. Como citado no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), esses itinerários “permitem que os estudantes escolham áreas de estudo” que complementam a Formação Geral Básica e alinham-se mais diretamente com seus interesses pessoais e objetivos de carreira. Um dos componentes curriculares específicos dos Itinerários Formativos é o Projeto de Vida. Conforme prescrito no documento, o Projeto de Vida tem por objetivo ajudar os estudantes a desenvolver um entendimento de si mesmos e de seus futuros papéis na sociedade, articular a construção de conhecimento com a formação de atitudes e valores, estimulando o protagonismo dos alunos na gestão de suas próprias vidas e carreiras (CRMG, 2022).

A análise dos documentos normativos que regem a educação escolar revela a complexidade das relações entre poder, política e currículo. A definição do currículo obrigatório, que inclui a determinação dos conteúdos a serem ensinados e dos sujeitos envolvidos no processo educativo, é um ato político que reflete as disputas de poder existentes na sociedade. Contudo, a implementação dessas diretrizes curriculares permite um grau de flexibilidade, possibilitando que os Estados adaptem as políticas educacionais às suas especificidades locais. Essa flexibilidade pode gerar divergências na interpretação e na aplicação das políticas nacionais, evidenciando a natureza complexa e multifacetada das relações entre o poder governamental e as instâncias locais.

Nesse caso, o governo estadual por meio de em “acordos” com as instituições privadas define quais conteúdos devem ser obrigatórios e quem deve estar envolvido na execução das atividades educacionais. No entanto, as implementações das políticas educacionais podem permitir certa flexibilidade, o que possibilita que os Estados ajustem a obrigatoriedade às suas

¹⁰ Itinerários Formativos: compõem a parte diversificada e estão organizados em Unidades Curriculares e os seus respectivos Componentes Curriculares (RESOLUÇÃO SEE Nº 4.777, 13 DE SETEMBRO DE 2022).

particularidades, interesses e interpretações locais. Além disso, a escolha das palavras empregadas nas políticas pode conferir diferentes significados às realidades educacionais. Por exemplo, a escolha de expressões como “colaboração” e “parceria” em lugar de “contrato” para caracterizar as relações entre o governo e as empresas privadas indica uma estratégia discursiva que visa validar determinadas práticas ao mesmo tempo em que oculta outras. A análise do discurso presente nos documentos oficiais possibilita a identificação das ideologias e interesses subjacentes que fundamentam às políticas educacionais, sugerindo uma abordagem mais cooperativa e menos mercantilizada ao optar por determinadas terminologias.

Considerando currículo como processo e práxis, Gimeno Sacristán (2013) define o currículo não apenas como um conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas como um processo dinâmico e uma práxis, ou seja, uma prática educativa que envolve a interação entre teoria e ação. Isso implica que o currículo deve ser entendido como algo que se desenvolve e se transforma ao longo do tempo, em resposta às necessidades dos alunos e às mudanças sociais. Segundo o mesmo autor, a primeira fase do currículo é o currículo prescrito, ou seja, o que está formalmente estabelecido e documentado, oficialmente determinado para ser ensinado nas escolas. Também chamado de currículo oficial, com validade legal e que orienta a prática educativa nas escolas. Esses documentos incluem leis, diretrizes, planos e programas governamentais.

Nas mesmas definições afirma-se que o currículo oficial define não apenas os conteúdos que devem ser ensinados, mas também os objetivos educacionais que se pretende alcançar. Isso inclui as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo de sua formação. Além dos conteúdos e objetivos, o currículo prescrito também estabelece as metodologias que devem ser utilizadas pelos professores para ensinar esses conteúdos, bem como os critérios de avaliação que serão aplicados para medir o aprendizado dos alunos. Isso garante que haja uma uniformidade e um padrão na educação oferecida nas escolas. Essa abordagem destaca a importância de considerar o currículo como um processo em constante evolução, que deve ser adaptado às realidades e necessidades dos alunos e da sociedade (Sacristán, 2013).

No Currículo Referência de Ensino Médio do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais (Minas Gerais, 2021), aprovado pelo Parecer nº 192/2021 - CEE/MG, o Projeto de Vida é estabelecido como um componente curricular obrigatório. Ele faz parte dos itinerários formativos e visa promover o autoconhecimento dos estudantes, além de “ajudá-los” a identificar suas potencialidades, aspirações, interesses e objetivos. Este componente é considerado um dos pilares do novo Ensino Médio, pois permite que os alunos desenvolvam

seus planos de estudo e “façam escolhas” mais informadas em relação aos itinerários formativos.

De acordo com o currículo, o componente curricular Projeto de Vida aborda três dimensões fundamentais que orientam os conteúdos a serem trabalhados: a dimensão pessoal (aprender a se conhecer), a dimensão social (aprender a conviver) e a dimensão profissional (aprender a fazer). Dentro do Projeto de Vida, são proporcionados momentos de diálogo e reflexão sobre si mesmo e sobre os outros, além de promover o conhecimento de direitos e deveres e debates pautados no respeito e na solidariedade, defesa de opiniões que respeitem o próximo, a diversidade de ideias e que promovam os Direitos Humanos; além de incentivar a criatividade, a imaginação, a intervenção na realidade e a realização de projetos atuais e futuros. Assim, o Projeto de Vida deve ser integrado à escola de maneira transversal, abrangendo todos os momentos formativos do aluno, tanto na Formação Geral Básica (disciplinas convencionais) quanto nos itinerários formativos. Assim, os educadores “precisam entender e explorar” a versatilidade e o potencial de discutir aspectos pessoais, sociais e profissionais (Minas Gerais, 2022).

De acordo com Silva (2021), o discurso é uníssono ao afirmar a importância do trabalho com a temática e a garantia de tempos e espaços escolares para esse trabalho pedagógico. Entretanto, o que se evidencia é a dificuldade das Unidades Federativas de romperem com a visão fragmentada de currículo, de criar mais um espaço curricular disciplinar, quer seja por questões gerenciais, de carga horária docente ou pela dificuldade de conceber um currículo integrado.

O autor salienta que a discussão sobre a “formação integral” é complexa e varia conforme a perspectiva adotada. De acordo com o autor, a formação integral não deve ser confundida com a educação em tempo integral, que se refere à ampliação das atividades educativas além do horário escolar tradicional. A educação em tempo integral foca na quantidade de tempo dedicado à educação, enquanto a formação integral se relaciona mais com a qualidade e a profundidade da formação oferecida. Apontando para o risco da abordagem educacional pender para o desenvolvimento de habilidades práticas e úteis ao ambiente de trabalho, refletindo uma visão pragmática e utilitarista da educação. Nesse modelo, a formação integral é vista como um investimento não apenas na empregabilidade.

Em contraste à educação de tempo integral, a perspectiva inspirada por Gramsci (1991) propõe uma formação humana integral que vai além de objetivos imediatos e práticos. Essa abordagem busca uma educação que promova a emancipação individual e coletiva, formando indivíduos críticos, reflexivos e autônomos. A educação é vista como um processo amplo que deve equilibrar o desenvolvimento das diversas dimensões do ser humano -

cognitiva, física, afetiva, estética, ética, política e produtiva - sem se submeter às exigências do mercado de trabalho. Nesta perspectiva, a educação deve promover uma formação abrangente e humanista, que seja complexa e contínua, resultante de um processo emancipador tanto individual quanto coletiva dos estudantes.

Assim, o Projeto de Vida, sob a ótica da formação humana integral, vai além da simples definição de metas individuais e profissionais, abrangendo a busca pela realização plena em todas as dimensões da vida e reconhecendo a interconexão entre elas. É fundamental ressaltar que essa abordagem não se limita ao aspecto individual, mas também possui uma dimensão coletiva, que busca a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Moreira (2001) também alerta sobre a importância da autonomia educacional, principalmente ligada à figura do professor, para sustentar a integridade, ética e capacidade crítica, sem se conformar com a continuidade do status quo. Ele enfatiza que os educadores não devem se deixar cooptar ou validar discursos autoritários que segregam, ignoram as necessidades humanas e desvalorizam o aspecto social e cultural.

Um aspecto importante na discussão sobre projetos de vida é a dimensão política que os permeia. Vários autores levantam questões relacionadas com a necessidade de articular os projetos individuais e coletivos, respeitando as condições materiais e subjetivas que moldam a vida dos estudantes, daí a relevância do compromisso político com as realidades locais para o exercício da cidadania (Machado, 2016; Alves e Oliveira 2020).

Conforme Machado (2016, p. 5), a cidadania “refere-se à busca de uma articulação consciente entre os interesses individuais e coletivos, entre a vivência dos direitos e o cumprimento dos deveres, e entre as noções de igualdade e diferença”. Com base nesse conceito, acredita-se que é viável desenvolver projetos de vida que promovam tanto a autonomia quanto a transformação social, manifestado através da prática da cidadania.

Nesse contexto, é considerado legítimo preparar os estudantes para o mundo do trabalho e para a dimensão profissional de seus projetos de vida. No entanto, o problema surge quando essa preparação se torna exclusivamente voltada para atender às exigências do mercado. Assim, os objetivos do Projeto de Vida no contexto escolar devem ser ampliados com o intuito de formar indivíduos plenos e críticos, que exercitem simultaneamente sua autonomia e cidadania, e que, ao ingressarem no mundo do trabalho, possuam a capacidade de compreendê-lo. Os projetos de vida mais bem-intencionados, se não estiverem fundamentados em valores de compromisso político com a realidade, perdem sua capacidade transformadora, tornando-se meros planos de ação burocráticos ou se solidificando de maneira rígida, o que contraria sua essência flexível, adaptável, variável e aberta às incertezas (Machado, 2016).

Para promover uma pedagogia crítica que emancipe as futuras gerações, Giroux e McLaren (2006) destacam a necessidade de reavaliar o currículo e suas práticas, considerando o ensino como uma forma de política cultural. Os autores enfatizam a importância de resgatar o sentido do social, permitindo que professores e estudantes contribuam com suas histórias culturais e pessoais, bem como com sua vontade coletiva, para o fortalecimento de instituições democráticas.

Essa proposição está alinhada com as definições de Machado (2016) e Alves e Oliveira (2020), que, ao abordarem projetos de vida, ressaltam a necessidade de articular projetos individuais e coletivos, imbuídos de significados políticos e sociais mais amplos. O professor, como um intelectual público transformador e reconhecendo o caráter político da prática docente, deve ampliar a integração entre concepção e implementação, bem como entre pensamento e prática, em um projeto coletivo que promova uma cultura de libertação e justiça, comprometendo-se com a luta por condições de vida mais dignas e justas (Moreira, 2001). O autor também apresenta elementos para refletirmos sobre o currículo como uma produção cultural emancipadora.

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

Freitas (2010) argumenta que a motivação para o estudo surge da luta e da necessidade de criar algo novo, servindo como a força propulsora de um projeto de vida. Nesse contexto, e em consonância com Imbernón Muñoz (2013, p. 497), defende-se que “[...] as práticas curriculares não devem se restringir à elaboração e transmissão acrítica dos conteúdos culturais, mas devem ter como objetivo a liberdade e a emancipação dos indivíduos e grupos sociais”. É fundamental desalienar o estudante da cultura escolar, que muitas vezes nega a própria cultura do aluno, resultando em seu afastamento. Assim, é essencial adaptar o trabalho pedagógico às necessidades atuais e futuras do estudante, conectá-lo ao seu desenvolvimento e capacitá-lo a se tornar um cidadão responsável que compreenda o mundo ao seu redor (Gimeno, Sacristán, 2013; Bernardes & Voigt, 2022).

A educação tem o potencial de promover a transformação social, e a escola pode ser considerada um meio para a construção da contra-hegemonia. Dentro de suas possibilidades, os sistemas de ensino podem trabalhar na formação de novas elites de intelectuais, que emergem diretamente da massa e mantêm contato com ela, tornando-se seus pilares de

sustentação. Essa segunda necessidade, quando atendida, é o que realmente altera o panorama ideológico de uma época" (Gramsci, 1978, p. 27). Assim, o processo de emancipação se dá por meio da formação humana integral, é necessário abordar temas relacionados à estrutura e à conjuntura social que devem ser discutidos de forma crítica nas reflexões sobre projetos de vida. Esses temas incluem assédio, cidadania, cultura, direitos e deveres, desigualdade de gênero, direitos e reformas trabalhistas e previdenciárias, diversidade sexual, uso de drogas, estágios, formas de ingresso no ensino superior e em outros cursos, gravidez, inclusão, infecções sexualmente transmissíveis, precarização do trabalho, preconceito, profissões, racismo, trabalho formal e informal, uberização, violência, entre outros.

Nesse cenário, o Projeto de Vida pode servir como uma ferramenta para que os indivíduos reconheçam suas potencialidades, limitações e oportunidades de transformação social, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e a busca pela emancipação. É importante ressaltar que, embora a proposta de inclusão curricular surja de uma visão consensual da vida como algo a ser administrado por meios empresariais, é viável implementar abordagens progressistas e libertadoras, focadas na emancipação, cidadania, coletivismo, solidariedade, socialização e na integração desse processo com a aquisição de conhecimentos.

Acredita-se que, sob essa ótica, os limites da atuação pedagógica sejam respeitados, e que o conhecimento acumulado ao longo da história ganhe ainda mais relevância ao ser vinculado à construção do projeto de vida dos estudantes, tanto em nível individual quanto coletivo, para uma convivência harmoniosa em sociedade. Couto (2021) enfatiza a importância de um planejamento cuidadoso na abordagem de projetos de vida, pois guiar o estudante na análise de seu contexto atual e na identificação de seu campo de ação pode gerar uma variedade de sentimentos. A autora também destaca a necessidade de reflexão por parte dos educadores, que frequentemente enfrentam tarefas, riscos e desafios que podem ultrapassar suas capacidades, lidando com realidades emocionais que muitos alunos vivenciam e que, muitas vezes, são difíceis de serem geridas. Dessa forma, é crucial definir claramente o escopo da atuação docente em relação aos projetos de vida e à educação socioemocional, pois abordar questões emocionais tão diversas requer acompanhamento ou supervisão de outros profissionais, reconhecendo a complexidade do tema.

Nesse sentido, vários autores destacam a necessidade de desenvolver um currículo que leve em conta a pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões, respeitando, valorizando, incorporando e desafiando as identidades plurais nas políticas e práticas curriculares (Moreira, 2001; Machado, 2016; Silva e Borges, 2019; Alves e Oliveira 2020).

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é sempre um ato criativo, resultante de uma construção artesanal, pois requer escolhas de matrizes teóricas e arranjos metodológicos que vão compor o caminho da investigação à análise (Spink et. al. 2014).

Apoiado nas premissas do Construcionismo Social, o presente estudo focou nas construções sociais dos significados atribuídos à disciplina Projeto de Vida, explorando as interações no contexto escolar e os discursos socialmente construídos, levando em consideração as experiências individuais e coletivas em uma escola pública estadual de Ensino Médio em Tempo Integral. A pesquisa explorou a maneira pela qual a coordenadora pedagógica, os professores da disciplina Projeto de Vida e os estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) negociam e constroem conjuntamente os sentidos relacionados ao componente curricular Projeto de Vida. Esse processo de coconstrução foi analisado através das interações sociais entre esses indivíduos no contexto escolar, considerando a influência de normas sociais, valores culturais e estruturas institucionais. Essa abordagem permitiu uma investigação sobre como esses fatores interagem e influenciam a construção social dos sentidos associados ao Projeto de Vida.

Conforme esclarece Maria Paz Sandín Esteban (2010), “a epistemologia construcionista rejeita a ideia de que existe uma verdade objetiva esperando a ser descoberta” (Esteban, 2010, p. 51). Em outras palavras, os significados e as “verdades” emergem da interação entre os seres humanos e o mundo, sendo construídos e transmitidos em contextos sociais. Com base nos princípios do socioconstrucionismo, entendemos nossas escolhas metodológicas não como exclusivas, mas como uma entre várias abordagens possíveis para explorar as questões deste estudo, dentro do contexto específico investigado. Ademais, reconhecemos que essas opções metodológicas podem suscitar novas questões, críticas e interesses, orientando futuras pesquisas no campo educacional.

Em concordância com Souza (2021), reconhecemos que as práticas cotidianas, assim como os sentidos e significados atribuídos pelos participantes, são influenciados pela natureza relacional do ser humano no contexto educacional. Essa perspectiva possibilita uma análise contextualizada do Projeto de Vida nas escolas. Neste capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos adotados para a construção da pesquisa.

4.1. Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e descritivo, com o objetivo de realizar uma análise aprofundada dos fenômenos investigados. Essa abordagem valoriza a interpretação e compreensão dos dados, possibilitando uma análise subjetiva e contextualizada do fenômeno em estudo. Assim, dá-se ênfase às percepções dos participantes, reconhecendo que suas visões e experiências são fundamentais para a criação de novos significados e perspectivas de mundo.

A abordagem teórico-metodológica adotada é pós-moderna, embasada no Construcionismo Social, a qual enfatiza o diálogo, a pluralidade e a valorização das singularidades. Essa perspectiva epistemológica nos conduz a uma reflexão crítica sobre as limitações das abordagens antagônicas e nos incentiva a adotar uma postura colaborativa na pesquisa nas ciências sociais e humanas. Nesse sentido, “optamos por uma atitude de abertura ao “não saber” e buscamos compreender os processos contextuais e a multiplicidade de significados, reconhecendo a importância da diversidade nas nossas análises” (GERGEN; GERGEN, 2010, p.12).

Dentro desse contexto, a pós-modernidade é caracterizada pela recusa das grandes narrativas de "verdade" pela rejeição da ideia de uma razão universal como fundamento para explicar as questões humanas. Essa abordagem reconhece a pluralidade de perspectivas, a subjetividade e a diversidade como elementos essenciais a serem considerados na pesquisa educacional. Além disso, partimos da premissa de que “as realidades são construídas em/por nossas práticas e as diferentes maneiras de fazer pesquisa produzem diferentes realidades” (SPINK, 2014, p. 16).

Na perspectiva Construcionista social, a neutralidade no fazer científico é considerada inexistente, pois a subjetividade do pesquisador é um elemento fundamental no processo de pesquisa. Dessa forma, a subjetividade do pesquisador é entendida como um recurso que, aliado à objetividade, pode aumentar a qualidade da pesquisa, tornando-a mais rigorosa e explícita em relação à posição do pesquisador, seus valores, interesses e influências. A objetividade é ressignificada como um processo complexo e dialógico, que requer a explicitação dos passos de análise e interpretação, visando à construção de um diálogo com a comunidade científica e não científica (SPINK, 2014, p. 48).

A pesquisa qualitativa é intrinsecamente complexa, pois envolve interações dinâmicas entre a pesquisadora e os participantes. Reconhecer essa complexidade nos possibilita compreender como os dados são gerados e interpretados, bem como para entender como as narrativas dos participantes são modeladas pelo contexto da pesquisa. Em vista disto, assumir um papel ativo como pesquisadora tem importantes implicações éticas, pois:

Não se trata de ser meramente um mediador cujo papel é apenas desvelar a “realidade”, mas sim um agente ativo cujas práticas contribuem para a construção da

realidade que se propõe a estudar, é necessário que haja reflexão sobre os efeitos que as escolhas e ações do pesquisador produzem (Spink, 2014, p. 46).

Isso significa que a realidade não é algo fixo e objetivo, mas criada pelas interações sociais e escolhas do pesquisador. Desta forma, o pesquisador deve estar ciente de como suas decisões e ações podem influenciar os resultados da pesquisa. Isso inclui considerar como suas próprias crenças, valores e experiências pessoais podem afetar a maneira como os dados são coletados e interpretados.

Essa reflexividade e transparência são cruciais para garantir que a pesquisa seja conduzida de maneira ética e rigorosa, reconhecendo que a subjetividade do pesquisador produz efeitos na “realidade” que está sendo estudada. Portanto, há uma interação dialética entre a pesquisadora e o objeto de estudo, onde ambos se influenciam mutuamente. A forma como a pesquisadora seleciona as leituras de referência, acessa e interpreta os textos e as legislações, formula perguntas, conduz entrevistas, ou mesmo observa uma situação, pode alterar a dinâmica do que está sendo estudado. Da mesma maneira, as escolhas metodológicas (como a seleção de participantes, métodos de coleta de dados, e técnicas de análise) exercem influências significativas nos achados da pesquisa.

O estudo foi conduzido em uma escola pública da rede estadual de ensino, situada em Viçosa, na região da Zona da Mata Mineira. A instituição oferece o Ensino Fundamental - Anos Finais (do 6º ao 9º ano) e o Ensino Médio em Tempo Integral (do 1º ao 3º ano), com atividades distribuídas nos períodos da manhã e tarde. A pesquisa contou com a participação de 15 estudantes, sendo 8 do 2º ano e 7 do 3º ano do Ensino Médio, selecionados com base em sua experiência mínima de dois anos na disciplina Projeto de Vida, a fim de explorar suas percepções e vivências ao longo desse período. Além dos estudantes, foram realizadas entrevistas com os 3 professores responsáveis pela disciplina Projeto de Vida e com a Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio em Tempo Integral, visando obter uma compreensão abrangente de suas concepções, formações, experiências pedagógicas e interações no contexto escolar.

4.2 Técnica de levantamento de dados

Como estratégia para a coleta de dados, optamos pela entrevista reflexiva, uma ferramenta comumente empregada em pesquisas qualitativas. Segundo Heloísa Szymanski (2018), a entrevista reflexiva é considerada como “uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado” (Szymanski, 2018, p. 07).

A abordagem convencional da entrevista prioriza a obtenção de informações, resultando em uma posição de submissão do entrevistado e limitando sua participação ativa no processo. Esse enfoque restringe a dinâmica da entrevista, negligenciando as possíveis contribuições e perspectivas do entrevistado. Portanto, é essencial considerar abordagens alternativas, como a entrevista reflexiva, que promovem a participação ativa e reflexiva do entrevistado, permitindo um diálogo colaborativo e enriquecedor (Szymanski, 2018).

Durante as entrevistas, nossa abordagem visou promover um diálogo aberto e receptivo, com o objetivo de explorar diferentes perspectivas e permitir a emergência de novas realidades e valores. Reconhecemos que a entrevista é apenas uma das várias fontes de informação utilizadas em nossa pesquisa, e enfatizamos sua importância dentro desse contexto.

Não “colhemos” as informações, como se elas estivessem por aí, prontas, acabadas e esperando que alguém a recolha, sem a participação ativa de quem entrevista. Ela é coproduzida em ato, estando, portanto, a reflexividade presente desde o momento da escolha da entrevista como ferramenta (Aragaki, et al. 2014, p. 58).

Conforme mencionado por Szymanski (2018, p. 12), os pesquisadores têm uma intencionalidade que vai além da mera busca por informações. Eles buscam estabelecer uma atmosfera de confiança, permitindo que o entrevistado se abra e compartilhe suas experiências. Além disso, procuram transmitir uma imagem de credibilidade, a fim de obter a colaboração do interlocutor e obter dados relevantes para a pesquisa. A participação do entrevistado como informante também revela sua própria intencionalidade, pelo menos o desejo de ser ouvido, acreditado e considerado, demonstrando assim um papel ativo na influência do interlocutor.

As entrevistas foram registradas em formato de áudio, sendo conduzidas presencialmente de maneira individualizada, e posteriormente transcritas pela pesquisadora. O objetivo foi facilitar uma conversa mais aberta e adotar uma postura que promovesse formas de diálogo durante a entrevista. Essa metodologia permitiu uma aproximação acerca das compreensões das concepções, significados e experiências dos entrevistados, proporcionando uma análise contextualizada dos dados produzidos entre a pesquisadora com os participantes.

[...] não sei se fui claro, não foste, mas não tem importância, claridade e obscuridade são a mesma sombra e luz, o escuro é claro, o claro é escuro, e quanto a alguém dizer de fato é exatamente o que sente ou pensa, imploro-te que não acredites, não é porque não se queira, é porque não se pode (Szymanski, 2018, p. 09).

Essas perspectivas estão alinhadas com a concepção de que o significado é construído no contexto da interação. Durante as entrevistas, a pesquisadora buscou aprofundar as percepções dos estudantes e educadores sobre o componente curricular Projeto de Vida, utilizando um roteiro de perguntas previamente elaborado, porém de forma flexível,

permitindo que os participantes abordassem aspectos adicionais aos tópicos inicialmente previstos. Assim, os professores da disciplina Projeto de Vida, a coordenadora pedagógica e os estudantes puderam expressar suas visões e entendimentos sobre a disciplina sem a limitação de um roteiro fixo. A entrevista com cada professor de Projeto de Vida teve uma duração média de 40 minutos, enquanto com os estudantes, o tempo foi menor, em torno de 15 minutos para cada participante. Observamos que os estudantes, em geral, foram mais sucintos em suas respostas, enquanto os educadores estenderam a conversa, abordando elementos além do roteiro, embora sem desviar da questão central da pesquisa.

Ao considerar a natureza da interação social durante a entrevista, foi possível observar que ela seguiu as mesmas condições que orientam qualquer tipo de interação face a face. Nesse contexto, as relações estabelecidas entre entrevistador e entrevistado desempenharam um papel significativo no desenvolvimento da entrevista e na natureza das informações compartilhadas. A reflexividade na entrevista consistiu em refletir sobre as falas dos entrevistados, buscando compreendê-los e assegurar a fidelidade das respostas obtidas, minimizando possíveis influências do instrumento utilizado. Os participantes foram informados sobre a possibilidade de revisitar o tema discutido, elaborar novas narrativas, ou mesmo discordar e modificar suas proposições durante a entrevista; contudo, nenhum dos participantes optou por fazer alterações em suas respostas. Conforme Szymanski (2018), “essa postura demonstra um compromisso ético e respeito pelo entrevistado, aspectos fundamentais em qualquer contexto de utilização da entrevista” (Szymanski, 2018, p. 12).

Szymanski (2018) destaca uma perspectiva importante sobre a natureza da interação em entrevistas de pesquisa, evidenciando que o papel do pesquisador vai além da coleta de dados para incluir a criação de uma atmosfera de confiança. Essa confiança foi fundamental para que os entrevistados se sentissem confortáveis ao compartilhar suas experiências e percepções. A intenção de transmitir credibilidade também facilita a colaboração do entrevistado e fortalece a qualidade das informações obtidas, algo crucial para a profundidade e relevância da pesquisa.

Por outro lado, a intencionalidade do entrevistado ao participar da pesquisa é igualmente significativa, uma vez que, ele não apenas fornece informações; há um desejo de ser ouvido, de ser compreendido e de que sua perspectiva seja valorizada. Esse papel ativo do entrevistado revela uma dinâmica de reciprocidade, em que ambos, pesquisadora e entrevistados contribuem para a construção do conhecimento de maneira mútua e interativa. Em suma, essa relação colaborativa amplia o processo de coleta de dados, trazendo maior autenticidade e profundidade aos resultados da pesquisa.

4.3 Participantes do estudo e procedimentos éticos

A presente pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Viçosa em agosto de 2023, contou com a participação de 19 indivíduos: uma coordenadora pedagógica do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), três professores responsáveis pela disciplina Projeto de Vida e 15 estudantes. Entre os 55 alunos matriculados no 2º e 3º anos (28 no 2º ano e 27 no 3º ano), de maneira voluntária, participaram oito estudantes do 2º ano e sete do 3º ano, compondo uma amostra baseada no interesse espontâneo dos alunos em contribuir com o estudo. A escolha dessas turmas específicas fundamentou-se na hipótese de que, por terem cursado a disciplina Projeto de Vida por pelo menos dois anos, esses estudantes possuíam experiências e perspectivas mais consolidadas acerca do tema investigado.

Após obter a autorização formal da direção escolar, estabelecemos contato com a coordenadora pedagógica do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) para apresentar os objetivos e os procedimentos metodológicos da pesquisa. Em um encontro realizado na escola, a coordenadora foi formalmente convidada a participar do estudo. Com sua aceitação voluntária, a entrevista foi agendada para o dia seguinte, em um horário que lhe fosse mais conveniente.

Após a conversa inicial com a coordenadora pedagógica, dirigi-me às salas de aula do 2º e 3º anos para apresentar aos estudantes os objetivos e procedimentos da pesquisa. Vale ressaltar que nem todos os estudantes matriculados estavam presentes nesse dia. Durante a explicação, procurei esclarecer possíveis dúvidas e enfatizar a importância de sua participação no estudo. Aproveitando o intervalo entre os turnos, encontrei-me com os professores da disciplina Projeto de Vida, aos quais apresentei os objetivos da pesquisa e os convidei a participar. Para minimizar interferências na rotina escolar e nas atividades dos professores, as entrevistas foram agendadas para ocorrer durante o intervalo entre os dois turnos de funcionamento da escola.

A etapa subsequente envolveu a realização de entrevistas individuais gravadas em áudio com os participantes, conduzidas em dias alternados ao longo do período de outubro a dezembro de 2023. Esse intervalo temporal foi necessário para proporcionar flexibilidade no agendamento, permitindo que as entrevistas fossem adaptadas à disponibilidade de cada participante. Dessa forma, foi possível garantir que todos os envolvidos pudessem contribuir, compartilhando suas experiências e percepções sobre o componente curricular Projeto de Vida. Esse cronograma visou não apenas respeitar os compromissos acadêmicos e pessoais

dos participantes, mas também assegurar um ambiente de diálogo tranquilo, que favorecesse as reflexões de cada participante.

Antes de iniciar cada entrevista, todos os participantes passaram pelo processo de formalização do consentimento. Os participantes maiores de idade assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), enquanto 12 alunos menores de 18 anos (06 do 2º ano e 06 do 3º ano) assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), com a autorização adicional de seus responsáveis legais. Essa etapa teve como objetivo assegurar a voluntariedade da participação e a compreensão dos objetivos e procedimentos do estudo por parte dos envolvidos. Além disso, o cumprimento desses procedimentos reforçou o compromisso com os princípios éticos estabelecidos para pesquisas envolvendo seres humanos, promovendo um ambiente de transparência, respeito e confiança entre pesquisadora e participantes. A formalização do consentimento e assentimento foi uma prática fundamental para garantir que todos estivessem plenamente informados sobre o caráter da pesquisa, os direitos dos participantes e as condições de sua participação.

As entrevistas com os professores e a coordenadora do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) foram realizadas em dias distintos, planejados para evitar qualquer interferência em suas rotinas de trabalho. As entrevistas ocorreram de forma presencial e individualizada, em uma sala reservada, visando proporcionar um ambiente de confiança e tranquilidade para os participantes. Anteriormente às entrevistas, foram solicitados alguns dados pessoais e profissionais, como nome, formação acadêmica, tempo de experiência no magistério e situação funcional na rede estadual. A duração média das entrevistas com cada professor(a) e com a coordenadora foi de aproximadamente 40 minutos. Com os estudantes, o tempo de entrevista foi mais breve, com duração média de cerca de 15 minutos por participante. No entanto, foram necessárias várias visitas à escola ao longo de três semanas para garantir a participação de todos. Em algumas ocasiões, os estudantes estavam envolvidos em outras atividades ou projetos escolares, ou, eventualmente, ausentes no dia agendado para a entrevista. Assim como com os professores, as entrevistas com os estudantes foram realizadas de forma individual e em sala reservada, respeitando a privacidade para a coleta dos dados.

Em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, visando garantir a proteção da identidade dos participantes, optou-se pela utilização de pseudônimos padronizados, organizados de acordo com a inicial do grupo ao qual pertencem. Assim, a coordenadora pedagógica do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) foi identificada com a inicial “C”, os professores responsáveis pela disciplina Projeto de Vida foram designados com nomes iniciados pela letra “P”, e os estudantes

receberam pseudônimos iniciados pela letra “E”. O Quadro 3 apresenta as informações relativas aos educadores do EMTI, enquanto o Quadro 4 fornece os dados referentes aos estudantes, assegurando a privacidade e confidencialidade das informações coletadas.

Quadro 3 - Profissionais do EMTI

Função escolar	Nomes fictícios
Coordenadora Pedagógica	Carla
Professores(as) de Projeto de Vida	Patrícia, Paulo, Pedro

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 4 - idade, sexo e ano de escolaridade dos estudantes

Nomes fictícios	Idade	Sexo	Ano escolar (EMTI)
Elen	16	F	2°
Edna		F	
Eduardo		M	
Estela		F	
Eliane		F	
Evaldo	17	M	3°
Éder		M	
Edilson		M	
Eloísa		F	
Everton		M	
Elton	18	M	
Evandro		M	
Enzo		M	
Euller		M	
Eric		M	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

4.4 Análise dos dados

Como procedimento metodológico para a análise dos dados, foi utilizada a Análise Temática Reflexiva, que, de acordo com Virginia Braun e Victoria Clarke (2006), caracteriza-se como uma técnica qualitativa flexível. Segundo as autoras, “esta técnica é essencialmente independente de qualquer teoria ou epistemologia específica, o que permite

sua aplicação em uma variedade de abordagens teóricas e epistemológicas” (Braun & Clarke, 2006, p. 81).

A Análise Temática não segue regras rígidas ou uma estrutura linear para a análise dos dados, tornando-se, assim, um método flexível, exigindo do pesquisador uma imersão nos dados e um processo contínuo de ida e volta, o que possibilita uma compreensão mais ampla e detalhada dos temas. Nesse contexto, as transcrições das entrevistas foram analisadas com o propósito de identificar temas que dialogassem com a questão central e os objetivos da pesquisa. Braun e Clarke (2006) ressaltam a importância de realizar uma análise minuciosa para cada tema, explorando a “história” que ele representa e verificando como se alinha à narrativa geral construída a partir dos dados, sempre em relação à questão de pesquisa. Esse cuidado é essencial para evitar sobreposição excessiva entre os temas, permitindo uma organização clara e estruturada dos resultados. As autoras enfatizam que a narrativa construída a partir dos temas constitui uma estratégia de atribuição de sentido, e não uma afirmação de “verdades” absolutas, devendo sempre ser entendida no contexto específico do estudo. A seguir, apresentamos uma síntese das seis fases da Análise Temática, conforme a proposta das autoras.

Quadro 1. As seis fases da Análise Temática

Fase	Procedimentos
1. Familiarização com os dados	Transcrever os dados; revisá-los; ler e reler o banco; anotar ideias iniciais durante o processo;
2. Gerando códigos iniciais	Codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o banco; reunir extratos relevantes a cada código.
3. Busca de temas	Reunir os códigos em temas potenciais; unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial.
4. revisando temas	Checar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo; gerar mapa temático da análise.
5. Definindo e nomeando temas	Refinar os detalhes de cada tema e a história que a análise conta; gerar definições e nomes claros a cada tema.
6. Produzindo o relatório	Fornecer exemplo vívidos; última análise dos extratos escolhidos na relação com perguntas da pesquisa e a literatura; relato científico da análise

Fonte: Elaborado pela autora, (2024). Adaptado de Braun e Clarke (2006).

Neste estudo, adotamos uma abordagem indutiva, ou seja, partimos diretamente dos dados, sem utilizar uma grade pré-estabelecida de categorias ou temas. Essa escolha metodológica visa compreender os significados e as percepções que os participantes atribuem ao componente curricular Projeto de Vida, com base em suas próprias narrativas.

Braun e Clarke (2006) enfatizam que as seis fases ou etapas da Análise Temática não precisam, necessariamente, seguir uma ordem fixa; elas representam apenas uma sugestão para orientar a análise dos dados e sua representação. Com isso em mente, nosso objetivo neste estudo não é alcançar generalizações, mas sim compreender a construção de

significados a partir de uma perspectiva relacional, considerando o próprio contexto. Reconhecemos, também, que os resultados obtidos representam uma “verdade” provisória ou parcial, sujeita a novas interpretações e contextos.

No próximo capítulo, trataremos da etapa final da análise dos dados, examinando os temas principais que emergiram das entrevistas e relacionando-os à questão central da pesquisa e à revisão da literatura. Essa discussão será conduzida com base na perspectiva teórico-metodológica do Construcionismo Social, possibilitando uma compreensão contextualizada dos resultados em consonância com os objetivos do estudo.

5 ANÁLISE TEMÁTICA REFLEXIVA: SIGNIFICADOS ACERCA DA DISCIPLINA PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

Este capítulo é dedicado à apresentação e discussão dos resultados obtidos por meio da Análise Temática Reflexiva das entrevistas realizadas. A abordagem metodológica, fundamentada em Braun e Clarke (2006), possibilitou uma análise contextualizada dos dados, permitindo a identificação de temas que revelam os significados atribuídos ao Projeto de Vida pelos participantes. Conforme Braun e Clarke (2006), “um bom tema é aquele que consegue dizer algo importante em relação à pergunta da pesquisa”. Nesse sentido, as autoras ressaltam que, antes de iniciar a análise do material, é essencial definir o modo como os dados serão interpretados, de forma coerente com as bases epistemológicas e teóricas do pesquisador e alinhadas aos objetivos da pesquisa.

A análise temática foi conduzida de forma sucessiva e integrada, abrangendo seis etapas principais. A primeira etapa, de familiarização com os dados, envolveu a leitura detalhada e a transcrição completa das entrevistas de cada grupo de participantes (coordenadora pedagógica, professores(as) e estudantes). As transcrições foram realizadas integralmente pela pesquisadora, garantindo o registro de todas as falas dos participantes. Durante essa fase, identificaram-se as ideias iniciais para começar a observar padrões que poderiam responder à questão de pesquisa, estabelecendo uma interação com o material empírico. Na etapa seguinte, procedemos com a geração de códigos iniciais, ou seja, à atribuição de rótulos a trechos específicos do texto que representavam ideias ou conceitos pertinentes aos objetivos da pesquisa. Esse processo permitiu a organização inicial dos dados e facilitou o desenvolvimento de temas que seriam aprofundados nas etapas subsequentes da análise.

A busca por temas teve início após a revisão dos códigos, com o objetivo de identificar possíveis temas que fossem representativos dos dados em cada grupo dos participantes. Esse

processo envolveu o agrupamento de códigos com características similares e a análise de como esses códigos poderiam se inter-relacionar para formar temas mais amplos e significativos. Os temas identificados passaram, então, por uma etapa de revisão e refinamento, na qual verificamos se os dados sustentam adequadamente os temas propostos e se esses temas eram coerentes e relevantes em relação ao conjunto geral de dados. Essa etapa de verificação teve o intuito de assegurar que os temas fossem consistentes e representassem os padrões emergentes no material analisado. Por fim, atribuímos nomes aos temas, buscando refletir de forma clara o conteúdo e as ideias centrais de cada um. A nomeação foi realizada com o intuito de tornar os temas compreensíveis e representativos, facilitando a interpretação e comunicação dos resultados da análise.

A definição dos códigos iniciais consistiu em representar as ideias, conceitos e padrões emergentes das entrevistas. Assim, criamos códigos em formato de palavras ou frases curtas, extraídos diretamente das falas dos participantes, capturando de forma sucinta os elementos centrais de suas respostas. Após identificar os códigos recorrentes nas entrevistas de cada grupo, procedemos à revisão desses códigos, buscando temas mais amplos e um subtema que organizasse as principais concepções dos participantes. Para cada tema, incluímos algumas citações diretas das entrevistas, com o objetivo de ilustrar como as percepções dos participantes se conectam aos principais temas identificados, conferindo maior autenticidade à análise dos dados.

A Análise Temática conduzida neste estudo revelou três unidades temáticas principais, baseadas nos discursos dos participantes, sendo: (I) Concepções de educadores e estudantes sobre o componente curricular Projeto de Vida; (II) Desafios na implementação do Projeto de Vida: o planejado e o (im)possível; e (III) Formação inicial, formação continuada e experiências dos professores envolvidos na disciplina Projeto de Vida. Essas unidades temáticas constituíram a base para uma compreensão das percepções dos participantes, destacando tanto as possibilidades, críticas, desafios e problematizações que foram apresentadas pelos participantes a partir de seus pontos de vista presentes na prática educacional desse componente curricular.

5.1 Concepções de educadores e estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral sobre o componente curricular Projeto de Vida

5.1.1 O componente curricular Projeto de Vida para os educadores

Em relação à compreensão do componente curricular Projeto de Vida, Carla, Carla, coordenadora pedagógica do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), é formada em Pedagogia e possui especializações na área educacional. No seu primeiro ano como coordenadora do EMTI, ela compartilhou sua visão sobre o Projeto de Vida como componente curricular. Para ela, o Projeto de Vida é central no Ensino Médio, pois visa despertar nos alunos a noção de metas e de planejamento para suas vidas. Ela observou que muitos estudantes vivem apenas o presente, sem criar expectativas ou planejar o futuro, uma realidade que, segundo ela, é característica desta geração.

A coordenadora pedagógica do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), vê o Projeto de Vida como central na formação dos estudantes, destacando seu papel em ajudar os jovens a planejarem suas vidas e desenvolverem metas conscientes. Segundo ela, o componente curricular vai além do conhecimento acadêmico, abrangendo aspectos pessoais e sociais, como cuidar da saúde, da alimentação e dos valores. sugeriu uma abordagem mais integrada e desenvolveu um projeto pedagógico interdisciplinar chamado “Projeto de Vida e seus Múltiplos Olhares”. A proposta consistiu em trabalhar diferentes temas a cada bimestre letivo, relacionando as áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) com o Projeto de Vida. Além disso, foi realizado o “Projeto de Vida e Família”, no qual os alunos desenvolveram seus projetos de vida e os apresentaram às suas famílias por meio de cartazes, maquetes e panfletos. Carla relata que a participação das famílias foi significativa, pois elas puderam vivenciar o trabalho dos alunos e compreender o impacto do Projeto de Vida na formação dos estudantes. Embora Carla reconheça que essas iniciativas sejam um avanço, ela destaca que a integração do Projeto de Vida com as demais disciplinas ainda está em estágio inicial, principalmente devido à falta de uma formação específica dos professores para lidar com o conteúdo e abordagens do Projeto de Vida.

Carla explicou que a disciplina Projeto de Vida conta com uma carga horária de duas aulas semanais por turma, o que ela considera suficiente para abordar os conceitos e introduzir a parte teórica de cada tema trabalhado. Em relação à avaliação, destacou que, diferentemente das demais disciplinas curriculares, o Projeto de Vida não utiliza notas nem aplica provas. O processo avaliativo é realizado por meio de observações e registros, configurando-se como uma avaliação processual e contínua, focada na participação dos alunos nas atividades.

Patrícia iniciou sua trajetória como docente efetiva na rede estadual de Minas Gerais no ano de 2012, como professora de Geografia no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio. Em 2019 iniciou sua atuação com a disciplina Projeto de Vida na mesma escola, nas turmas do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Foi no segundo semestre daquele ano, quando a escola onde trabalhava se tornou uma instituição de tempo integral,

que Patrícia assumiu essa nova disciplina. Ela relata que, na época, a coordenação pedagógica selecionou os professores com base em características como perfil acolhedor, habilidade de escuta ativa e capacidade de oferecer apoio aos estudantes, com o objetivo de implementar o Projeto de Vida e orientar os jovens na construção de perspectivas para o futuro. A partir de agosto, iniciou-se o trabalho com o componente curricular. Patrícia recorda que a inclusão da disciplina Projeto de Vida foi um processo desafiador.

Sem uma capacitação prévia, Patrícia e os demais professores tiveram que ministrar as aulas antes de possuírem uma base de conhecimentos sobre como conduzir a disciplina. A formação específica para o Projeto de Vida ocorreu apenas em setembro, um mês após o início das atividades. Esse período de adaptação apresentou desafios não apenas para Patrícia, mas também para todos os docentes envolvidos, que enfrentavam simultaneamente a tarefa de integrar novas disciplinas ao currículo do EMTI. Ela acredita que a disciplina promove uma troca enriquecedora entre alunos e educadores, tornando o aprendizado mais significativo para ambos. Para Patrícia, essa relação próxima e dialogada contribui para o desenvolvimento de todos, fortalecendo as interações e reflexões no processo educativo.

Sobre a questão integração do Projeto de Vida e demais disciplinas do currículo, Patrícia também valoriza a integração interdisciplinar e destaca o engajamento da escola em projetos colaborativos bimestrais que envolvem toda a comunidade escolar. A professora mencionou alguns projetos específicos relacionados ao Projeto de Vida e à integração com outras disciplinas que houve o *Projeto de vida e Múltiplos Olhares* que envolveu todos os professores da escola no mês anterior e o *Projeto de Vida e a família*. Para Patrícia, esses projetos demonstram a tentativa de construir uma abordagem colaborativa da escola, onde diferentes disciplinas e professores se unem para desenvolver atividades que enriquecem a experiência educacional dos alunos. Para Paulo, atividades como essas são fundamentais para aproximar a disciplina das demais áreas do conhecimento, enriquecendo a experiência educacional dos alunos e dos docentes, por meio da troca de experiências.

Sobre os desafios e as possibilidades do Projeto de Vida, Carla observa resistência por parte dos alunos, que vêem a disciplina como uma perda de tempo em relação às aulas das disciplinas tradicionais, àquelas da Formação Geral e Básica, como matemática, biologia, física, etc. “Entre os professores, existe a preocupação de que o componente curricular possa ser percebido como uma substituição do papel da família”, ela comenta. Apesar dessas críticas, os três profissionais reconhecem as possibilidades do Projeto de Vida para a formação dos estudantes. Carla acredita que a disciplina inspira os jovens a sonharem e traçarem objetivos concretos, enquanto Patrícia destaca seu papel em empoderar os estudantes, fortalecendo sua confiança e capacidade de lidar com desafios da vida. Paulo

ênfatisa que a disciplina oferece um espaço de apoio, diálogo e orientação, essencial para aqueles que não possuem esse suporte em casa, além de promover reflexões que os ajudam a se conectar com suas aspirações e valores.

Para Carla, o Projeto de Vida é uma ferramenta para repensar trajetórias e promover transformações pessoais e sociais. Patrícia acredita que a disciplina prepara os alunos para tomarem decisões conscientes e responsáveis, enquanto Paulo vê no autoconhecimento promovido pela disciplina uma oportunidade de formação integral. Atividades como a “Cápsula do Tempo” e o diálogo constante com os estudantes são destacadas como práticas que não apenas fortalecem vínculos, mas também tornam o aprendizado mais significativo. Como resume Paulo: “Não adianta você olhar para o mundo sem olhar para si mesmo”.

A professora Patrícia mencionou alguns aspectos sobre os materiais utilizados no Projeto de Vida. Ela falou sobre a existência de um caderno orientador, que consiste em “apostilas com conteúdos do Projeto de Vida que a gente segue aqui na escola, que orientam o desenvolvimento das aulas do Projeto de Vida” (Patrícia, 2023). Ela mencionou que, embora os conteúdos já venham todos preparados, é necessário fazer uma leitura prévia para adaptar o material à realidade e ao perfil da turma. “Apesar de a disciplina ser teórica, os professores têm a liberdade de interpretar e trazer a teoria para a realidade dos alunos, adaptando o conteúdo ao contexto social deles” (Patrícia, 2023).

A professora ênfatisa a importância do diálogo e da sensibilidade do educador para compreender os objetivos e sonhos dos alunos, utilizando conversas informais para se conectar com eles. Patrícia destacou o trabalho com projetos mensais, em que os alunos são orientados a identificar e desenvolver seus objetivos e metas utilizando o ciclo PDCA (Planejar, Fazer, Verificar, Agir) para monitorar o progresso na construção de seus projetos de vida. Essa atividade já está prevista na proposta das apostilas utilizadas na disciplina. Apesar de reconhecer certa necessidade dos materiais estruturados, Patrícia expressou frustração com algumas imposições relacionadas ao caderno de atividades prontas para serem aplicadas em sala de aula. No entanto, ela ênfatisou que, mesmo diante dessas limitações, o papel do educador é fundamental para determinar a condução da disciplina, afirmando: “Quem dá o tom é o educador, é você que faz a disciplina” (Patrícia, 2023). Essas observações indicam que, embora os materiais do Projeto de Vida sejam padronizados, a professora destaca a necessidade de adaptá-los às realidades e necessidades dos estudantes, na busca de que o componente curricular faça sentido no contexto escolar.

A professora mencionou que, durante as aulas, ela consegue compreender a vontade e os sonhos dos alunos através de “conversinhas ao pé do ouvido”. Essa expressão denota que ela valoriza momentos informais de diálogo e interação pessoal com os estudantes, que

permitem uma conexão mais próxima e a troca de ideias de forma mais próxima. Ela conta que essas conversas informais são uma parte importante do exercício da pedagogia e da presença do educador, ajudando a entender melhor os objetivos e anseios dos alunos dentro do contexto da disciplina de Projeto de Vida.

Sobre as formas de avaliação ou atribuição de notas para a disciplina, ela afirma que “não existe certo ou errado” nas reflexões que os alunos fazem em seus cadernos, enfatizando que o que importa é a percepção e a visão de vida de cada estudante. Ela também observa que, embora os alunos não tenham notas, muitos deles não sabem que não reprovam na disciplina. A professora conta que a ênfase não está apenas nas notas, mas na participação e no envolvimento dos alunos nas atividades e reflexões propostas.

O professor Paulo é docente efetivo na rede estadual de ensino, com dez anos de experiência, atuando na disciplina de Filosofia no Ensino Médio. Paulo conta que começou a dar aula de Projeto de Vida a partir da implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). No ano seguinte, em 2020, com o aumento das turmas, ele teve a possibilidade de lecionar a disciplina com outros professores. Paulo relatou que participou de um treinamento presencial em Juiz de Fora, em fevereiro de 2020, para se preparar para ensinar o Projeto de Vida. No entanto, a implementação efetiva da disciplina foi afetada pela pandemia, e ele só começou a lecionar o componente de forma regular em 2022.

Paulo compreende o Projeto de Vida como um componente curricular essencial que visa ajudar os alunos a se conhecerem melhor e a refletirem sobre suas escolhas e objetivos pessoais e profissionais. Ele destaca a importância de ter esse componente curricular desde o primeiro até o terceiro ano do Ensino Médio, pois isso proporciona um espaço para que os alunos explorem suas identidades, aspirações, além de discutir possibilidades de carreira e mercado de trabalho. Além disso, menciona que o Projeto de Vida é um convite à busca interna e ao autoconhecimento, enfatizando que não adianta fazer escolhas profissionais sem antes se entender. Para ele, essa disciplina é uma oportunidade de apoio e orientação, especialmente para aqueles que não têm esse suporte em casa. Ele acredita que a disciplina oferece um espaço onde os estudantes se sentem à vontade para compartilhar questões pessoais e familiares, fortalecendo os vínculos e promovendo um diálogo mais significativo dentro do ambiente escolar.

Para o professor Paulo, o Projeto de Vida vai além de orientar escolhas externas; ele acredita que a disciplina convida os alunos a explorarem suas próprias identidades e valores. Paulo destaca que o autoconhecimento é essencial no processo de formação, pois permite que os estudantes façam escolhas mais conscientes com quem realmente são e com seus objetivos pessoais. Ele descreve Projeto de Vida como um espaço onde se sente confortável e realizado;

que essa busca interna, promovida pelo Projeto de Vida, é o aspecto que mais o fascina em sua prática docente. O professor relatou que, durante o treinamento para o componente curricular Projeto de Vida, foram apresentados módulos específicos destinados a familiarizar os docentes com o material utilizado pelo Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE), que é uma instituição privada “parceira” de várias secretarias estaduais de educação, inclusive de Minas Gerais, desde o ano de 2019. Esse material consiste em apostilas prontas para cada ano do Ensino Médio, contendo temas e conteúdos estruturados para serem desenvolvidos com os alunos ao longo das aulas. Além das apostilas, o ICE também oferece cursos de capacitação aos docentes de Projeto de Vida.

O professor destacou que, embora os materiais e conteúdos já venham estruturados para o trabalho pedagógico, os professores não são obrigados a segui-los rigidamente, havendo espaço para adaptações conforme a realidade e as necessidades da turma. Paulo explica que, para evitar que o Projeto de Vida se torne mais uma tarefa a ser cumprida, ele procura adotar uma abordagem dinâmica e envolvente para os alunos. Ele alterna os conteúdos da apostila entre vídeos e conversas sobre outros temas de interesse dos estudantes, pois acredita que, “quando se limita a apenas fazer exercícios da apostila, especialmente os mais longos, o Projeto de Vida corre o risco de se tornar um conteúdo enfadonho” (Paulo, 2023). Paulo destaca a importância de diversificar as atividades para manter o engajamento dos estudantes e tornar a disciplina mais interessante para eles.

Uma das atividades desenvolvidas por Paulo com os estudantes do 1º ano foi a “Cápsula do Tempo”. Nessa proposta, os alunos escreveram mensagens destinadas ao futuro, que foram colocadas em garrafas e guardadas para serem abertas no ano seguinte. No momento da abertura, os estudantes tiveram a oportunidade de ler suas mensagens e compartilhar suas expectativas e sentimentos. Paulo destacou que a atividade proporcionou momentos de grande emoção, como no caso de uma aluna que havia registrado o desejo de nunca perder a amizade de suas colegas. Ao compartilhar sua mensagem, ela chorou ao lado das amigas, que estavam presentes durante a abertura da cápsula. O professor avaliou essa prática como uma abordagem positiva para trabalhar o Projeto de Vida, pois incentiva os alunos a refletirem sobre suas relações interpessoais e suas esperanças para o futuro.

Outra atividade relatada por Paulo foi a utilização de uma ficha contendo perguntas reflexivas, como: “O que mais admiro em mim?”, “O que menos admiro em mim?”, “O que é a família para mim?”, “O que pretendo fazer após terminar o Ensino Médio?”. O professor incentivou os alunos a refletirem sobre essas questões e utilizou as respostas como ponto de partida para promover diálogos em sala de aula. Segundo Paulo, essa abordagem contribuiu para a criação de um ambiente de escuta e acolhimento, no qual os alunos passaram a

enxergá-lo como alguém disposto a ouvir suas inquietações e perspectivas. Ele observou que essa prática gerou um impacto positivo entre os estudantes, que chegaram a denominar a atividade de “terapia”.

Ao mencionar sobre a continuidade ou não da disciplina no currículo, Paulo afirmou ser um “entusiasta do Projeto de Vida” e que não a considera “engessada e mal intencionada como alguns sugerem”. Essa percepção do professor pode estar relacionada à crítica de que o Projeto de Vida, em um contexto neoliberal, pode se tornar uma ferramenta que prioriza a eficiência e a produtividade, em vez de promover uma educação que valorize a justiça social e a participação democrática, como apontado por (Santos, 202; Silva et al., 2023; Santana et al. 2023).

Nas palavras do professor “não adianta você olhar para o mundo sem olhar para si mesmo” (Paulo, 2023). Ele relata que não adianta fazer escolhas profissionais sem ter se encontrado, então o Projeto de Vida é um convite à busca interna a esse encontro pessoal. Para o professor, a disciplina Projeto de Vida é uma possibilidade que incentiva os alunos a explorarem e compreenderem sua própria identidade e valores antes de se voltarem para as escolhas externas. Essa busca interna denota posicionar o autoconhecimento no centro do processo de formação, mostrando que, para Paulo, a disciplina é fundamental para que os estudantes façam escolhas mais conscientes com quem são e com seus objetivos pessoais.

O professor Pedro, licenciado em Ciências Sociais, é efetivo na rede estadual de ensino e possui dez anos de experiência como docente. Ele iniciou sua atuação com a disciplina Projeto de Vida no Ensino Médio em Tempo Integral em 2023, sendo essa sua primeira experiência com esse componente curricular. Pedro relata que ensinar Projeto de Vida tem sido um grande desafio, especialmente por se tratar de um componente diferente de sua formação acadêmica e que demanda abordar aspectos subjetivos relacionados à percepção dos estudantes. Frente a esta situação, o professor contou que busca engajar os alunos em reflexões sobre suas trajetórias pessoais e escolhas futuras, mesmo enfrentando dificuldades relacionadas à participação e ao interesse dos estudantes. Além disso, ele enfatiza que não teve uma preparação formal antes de assumir a disciplina, uma vez que a formação oferecida pela instituição não pôde ser realizada devido a conflitos com suas atividades profissionais.

Para ele, o objetivo da disciplina vai além da formação profissional, englobando também as dinâmicas sociais e as relações interpessoais que influenciam diretamente a construção dos projetos pessoais dos estudantes. Ele destaca: “O Projeto de Vida é uma oportunidade de levar os alunos a refletirem sobre suas metas, mas também sobre como convivem com suas famílias e amigos, pois essas relações impactam seus projetos de vida” (Pedro, 2023). Contudo, Pedro aponta desafios significativos na implementação da disciplina

no modelo educacional vigente. Ele observa que muitos estudantes percebem o Projeto de Vida como algo secundário, mais próximo de uma atividade extracurricular do que de um componente essencial à formação. Essa visão, segundo ele, está associada à ausência de uma conexão clara entre os conteúdos da disciplina e as aspirações dos alunos. Além disso, a falta de vínculo da disciplina com um sistema formal de avaliação contribui para a desvalorização da proposta pelos estudantes: “Na prática, eles enxergam como algo extra, que não é importante porque não tem nota como as demais disciplinas da Formação Geral e Básica” (Pedro, 2023).

Outro obstáculo identificado é a limitação da carga horária, de apenas uma ou duas aulas semanais, que dificulta o aprofundamento nas diferentes dimensões do planejamento de vida dos estudantes. Pedro afirma que essa limitação, aliada à falta de integração com outras disciplinas, compromete a efetividade da proposta. Ele comenta: “A prática ainda é muito dispersa e solta, quase inviável no modelo que temos hoje de escola” (Pedro, 2023). Além disso, o professor destaca que muitos alunos têm dificuldade em falar sobre si mesmos, seus sonhos e expectativas, o que representa uma dificuldade para o engajamento nas atividades propostas, como as de autoconhecimento.

Apesar desses desafios, Pedro adota estratégias criativas para aproximar o conteúdo da realidade dos estudantes, indo além das atividades da apostila. Ele utiliza recursos como músicas, reportagens e materiais audiovisuais para tornar as aulas mais relevantes e promover reflexões sobre temas como conflitos, relações de gênero, sexualidade e questões raciais. Ele observa: “Essas questões despertam o interesse deles, e eles relatam situações cotidianas, o que enriquece as discussões em sala”. Essa abordagem busca criar um ambiente de diálogo e confiança, permitindo que os alunos se sintam à vontade para compartilhar suas experiências e reflexões. (Pedro, 2023).

Ao refletir sobre o modelo educacional vigente, Pedro critica sua estrutura tradicional e rígida, que, segundo ele, contrasta com as propostas inovadoras apresentadas, como o Projeto de Vida. Ele afirma: “Ainda vivemos em um modelo de educação que apresenta propostas inovadoras, mas mantém características de um sistema de fábrica” (Pedro, 2023). Para ele, essa contradição evidencia a necessidade de mudanças estruturais que permitam uma educação mais dinâmica e centrada no aluno, promovendo um verdadeiro engajamento e desenvolvimento pessoal. Por meio de suas reflexões, Pedro destaca a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e as políticas educacionais, a fim de integrar o Projeto de Vida de maneira mais significativa para os estudantes, docentes e ao contexto escolar.

5.1.2 Percepções dos estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) sobre o Projeto de Vida

As percepções dos estudantes entrevistados revelam uma diversidade de entendimentos e experiências relacionadas ao componente curricular Projeto de Vida. As alunas Eliane e Ellen, ambas com 16 anos e matriculadas no 2º ano do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), apresentam visões distintas sobre a disciplina. Eliane destaca limitações no formato da disciplina, criticando sua abordagem restrita às atividades em sala de aula. Para ela, essa configuração não desperta interesse, como demonstrado em sua declaração: “Projeto de Vida não é uma matéria que a gente quer”. Mesmo após ser questionada sobre seu desinteresse, sua resposta foi evasiva: “Ai, meu Deus. Eu não sei dizer, mas não tenho interesse”. Em contraponto, Ellen vê o Projeto de Vida como uma oportunidade para refletir sobre o futuro e planejar ações concretas para alcançar seus objetivos. Ela ressalta o caráter estratégico da disciplina ao afirmar que a ajuda a organizar etapas e adotar ações conscientes, como estudar e realizar cursos necessários para atingir sua meta de cursar medicina: “Eu vou ter que estudar [...] traçar um plano, sabe? Etapa por etapa, não é só estudar” (Ellen, 2023).

A aluna Edna, também de 16 anos e no 2º ano, compartilha uma perspectiva positiva sobre o Projeto de Vida. Ela considera a disciplina útil para organizar metas e responsabilidades, destacando que a ajudou a manter o foco ao utilizar ferramentas como a agenda para anotar compromissos. Além disso, Edna enfatiza que a disciplina contribui tanto para o planejamento do futuro quanto para a organização da vida presente. Ela defende a continuidade da disciplina no Ensino Médio e sugere que ela seja trabalhada de forma mais aprofundada para ajudar os alunos no planejamento de suas ações e estratégias.

Evaldo, estudante de 16 anos no 2º ano, apresenta uma visão crítica sobre o Projeto de Vida. Ele expressa insegurança e frustração em relação às demandas de planejamento para o futuro impostas durante o Ensino Médio, afirmando: “Porque eu vou ter que escolher, vou ter que decidir nesses três anos algo que eu vou querer para o resto da vida. Não faz muito sentido isso... Pra mim não faz diferença nenhuma” (Evaldo, 2023). Evaldo valoriza mais as disciplinas da Formação Geral Básica, como matemática, português e física, que considera essenciais para sua formação acadêmica e profissional. Em sua opinião, o Projeto de Vida oferece menor relevância prática e acadêmica em comparação com essas áreas, sendo percebido como um componente de menor utilidade no currículo.

Eduardo, de 16 anos, também do 2º ano, compartilha uma percepção semelhante à de Evaldo. Ele considera o Projeto de Vida “um pouco inútil” e acredita que o tempo destinado a

essa disciplina poderia ser melhor aproveitado com aulas de português ou redação, consideradas fundamentais para quem deseja ingressar no ensino superior. Embora reconheça que a disciplina pode gerar reflexões ocasionais, Eduardo relata que não a leva tão a sério devido à natureza pouco prática e direta de suas atividades, como planejar metas e responder a perguntas sobre profissões.

Estela, de 16 anos, enxerga o Projeto de Vida como um espaço de planejamento para o futuro e autoconhecimento. Ela relata que as atividades realizadas contribuíram para uma melhor compreensão de si mesma, algo que nunca havia considerado antes. No entanto, Estela critica a repetitividade dos conteúdos abordados na disciplina, afirmando: “Sempre são as mesmas coisas, desde o ano passado até agora” (Estela, 2023). Essa repetição, segundo ela, limita o interesse e o aprendizado, especialmente quando comparado a disciplinas mais estruturadas, como matemática ou física.

Os alunos Éder e Edilson, também do 2º ano, compartilham percepções críticas sobre o Projeto de Vida. Ambos reconhecem a proposta da disciplina de promover reflexões sobre o futuro, mas não se sentem plenamente conectados a essa finalidade. Edilson, por exemplo, aponta que não conseguiu elaborar um projeto de vida concreto, mesmo após as aulas, declarando: “Desde o começo, antes de ter a disciplina, eu já não tinha e agora eu continuo não tendo” (Edilson, 2023).

No 3º ano, as percepções dos estudantes continuam a refletir uma mescla de valorização e críticas ao Projeto de Vida. Elton, de 17 anos, valoriza o autoconhecimento e o planejamento promovidos pela disciplina, destacando atividades como a elaboração de currículos. Contudo, ele sugere que a disciplina aborde alternativas além do ingresso na faculdade, como cursos técnicos ou o mercado de trabalho: “Falando agora no 3º ano, deveria mostrar que não é só faculdade, tem outras coisas também para fazer depois” (Elton, 2023).

Everton, também do 3º ano, menciona a “cápsula do tempo” como uma atividade marcante que incentivou reflexões sobre suas aspirações e progressos. Ele enfatiza que práticas dinâmicas, como debates e enquetes, tornam o aprendizado mais significativo e sugere que a inclusão de mais estratégias pedagógicas interativas poderia aumentar o engajamento dos estudantes. Essas percepções destacam os desafios e as possibilidades do Projeto de Vida no contexto do Ensino Médio Integral, apontando a necessidade de inovação nas abordagens pedagógicas e de uma maior integração com as necessidades e expectativas dos estudantes.

As percepções de Eric e Everton, estudantes do 3º ano do Ensino Médio, evidenciam tanto os aspectos positivos quanto as limitações do componente curricular Projeto de Vida. Para Eric, a disciplina foi significativa, especialmente no 2º ano, ao possibilitar uma reflexão

mais profunda sobre suas metas acadêmicas e pessoais. Ele relata que o Projeto de Vida o ajudou a explorar seus objetivos de maneira estruturada, promovendo o autoconhecimento e a organização de suas aspirações futuras. No entanto, Eric aponta uma crítica relevante à abordagem pedagógica da disciplina: a repetitividade nos conteúdos. Ele observa que “faltou um pouco de conteúdo, um pouco de renovação nisso”, sugerindo que a atualização e a inovação nos temas abordados poderiam aumentar o interesse dos estudantes e melhorar a efetividade da proposta curricular (Eric, 2023).

Por outro lado, Everton valoriza o Projeto de Vida como uma ferramenta essencial para planejar sua trajetória após o término do Ensino Médio. Ele destaca a importância da abordagem adotada pela disciplina, que permite considerar múltiplas possibilidades alinhadas aos interesses individuais, indo além do ingresso em uma universidade. Entre as atividades realizadas, Everton menciona a “cápsula do tempo” como uma experiência marcante. A atividade consistiu em registrar expectativas sobre o futuro no 1º ano e revisitar essas projeções no 3º ano, possibilitando uma análise reflexiva sobre as mudanças e conquistas ao longo do tempo. Ele relata: “Nós fizemos no primeiro ano uma cápsula do tempo e abrimos agora no terceiro ano com aquilo que a gente queria para o nosso futuro e conseguimos comparar bem o que a gente fez, o que a gente pensava e o que a gente conseguiu realizar” (Everton, 2023).

Everton considera que essa prática foi particularmente eficaz, ressaltando que “todo mundo participou” e que a atividade gerou um impacto positivo no engajamento dos estudantes. Além disso, ele destaca que estratégias pedagógicas dinâmicas, como debates e enquetes, tornam o aprendizado mais significativo e envolvente, sugerindo que a inclusão de metodologias interativas poderia enriquecer a disciplina. Para Everton, práticas que incentivem a participação ativa dos estudantes podem ajudar a fortalecer o papel do Projeto de Vida no desenvolvimento pessoal e no planejamento de trajetórias futuras.

As percepções dos estudantes apresentam um amplo repertório de experiências e reflexões sobre o componente curricular Projeto de Vida. De forma geral, os relatos destacam algumas contribuições da disciplina, como o estímulo ao autoconhecimento e à organização de metas, mas também apontam limitações significativas relacionadas à repetitividade dos conteúdos e à desconexão com as necessidades e expectativas dos alunos. Além disso, observamos que as experiências mais marcantes relatadas pelos estudantes estão associadas a atividades práticas e dinâmicas, caracterizadas pela participação ativa e pela reflexão pessoal. Tais atividades, elaboradas pelos próprios professores em consonância com as expectativas dos estudantes, demonstram maior sentido para eles. Essas ações, planejadas em conjunto pelos docentes e estudantes, emergem das relações e vivências compartilhadas no cotidiano da

disciplina, destacando-se como as mais significativas para ambos os grupos. Esse aspecto reforça a importância de práticas pedagógicas, do fazer docente que dialoga com as realidades dos alunos, promovendo um aprendizado mais engajado e significativo.

5.2 Desafios do componente curricular Projeto de Vida: do planejado ao possível para os educadores e os estudantes do EMTI

O governo não pode fomentar projetos de vida para a juventude por meio de programas impostos ou legislações coercivas. Uma cultura de projetos de vida não pode ser forçada (Damon, 2009, p. 175).

Nesta seção, serão abordadas as dificuldades enfrentadas na implementação do componente curricular Projeto de Vida, destacando as discrepâncias entre as intenções planejadas e as práticas efetivamente realizadas no contexto escolar. A análise contempla as narrativas e experiências compartilhadas por educadores, incluindo a coordenadora pedagógica e os professores responsáveis pelo componente, bem como as percepções dos estudantes. Sob a lente do construcionismo social, compreendemos que as práticas pedagógicas e os significados atribuídos ao Projeto de Vida são coconstruídos nas interações entre sujeitos e contextos. Assim, exploraremos os desafios e as complexidades da construção dessa disciplina, enfatizando como educadores e estudantes negociam expectativas, anseios e conflitos que impactam diretamente a implementação e a ressignificação do componente curricular. Nesse processo, os estudantes não apenas recebem influências, mas também reinterpretem o Projeto de Vida, construindo-o em relação às interações com o outro e aos múltiplos modos de ser e enxergar o mundo, o que molda tanto a prática educativa quanto o ambiente escolar de forma dinâmica e dialógica.

Adicionalmente, serão discutidas as formas pelas quais os agentes educacionais constroem a disciplina Projeto de Vida além de um planejamento idealizado e prescritivo. Em outras palavras, analisaremos como a coordenadora pedagógica, os professores e os estudantes fazem a disciplina acontecer em um espaço de interações, aprendizagens e composições que refletem suas realidades diversas e o contexto em que estão inseridos. Essas construções ocorrem dentro dos limites do que é possível realizar, mesmo diante de dificuldades, dúvidas, conflitos, inseguranças e insatisfações. Sob a perspectiva do construcionismo social, essas práticas emergem como um processo coletivo e dinâmico, enriquecido pelos conhecimentos, histórias de vida e modos de perceber o mundo de cada agente envolvido. Tal processo ganha complexidade em um campo de tensões que surge da

introdução de uma disciplina nova, permeada por dilemas, críticas e desafios característicos do cenário educacional contemporâneo.

A implementação do componente curricular Projeto de Vida no EMTI se revela um processo complexo e desafiador, permeado por tensões entre o que é idealizado nas diretrizes curriculares e a realidade vivenciada por educadores e estudantes no cotidiano escolar. A análise das narrativas dos professores e da coordenadora pedagógica, ancorada nos princípios do Construcionismo Social, permite compreender como esses atores negociam e reinterpretam a disciplina, construindo sentidos e práticas a partir de suas experiências, expectativas e limitações.

Um dos principais desafios reside na divergência entre o discurso inovador presente nas políticas educacionais e a estrutura tradicional da escola. Professores como Pedro apontam contradições entre a proposta do Projeto de Vida, que visa ao protagonismo do aluno e à formação integral, e o modelo educacional ainda pautado na transmissão de conhecimentos, na figura central do professor e na avaliação por notas. Essa tensão se manifesta na dificuldade de integrar o Projeto de Vida às demais disciplinas, na falta de espaço e tempo e outras condições primordiais para o planejamento colaborativo entre os docentes.

Outro ponto crítico reside na ausência de uma política pública para a formação adequada para que os professores possam lidar com as intrincadas demandas do componente curricular Projeto de Vida. A abordagem de temas como autoconhecimento, escolhas profissionais, relações interpessoais, aspectos emocionais e psicológicos, e projetos de futuro das juventudes exige muito mais do que os saberes de suas próprias licenciaturas ou a boa vontade dos educadores. Não se trata apenas de inspirar sonhos ou de incentivar esforços individuais para se alcançar o sucesso. Reconhecer as condições estruturais que, muitas vezes, impõem limites concretos e simbólicos, negando a essas juventudes a possibilidade de escolhas reais, é urgente. Essas barreiras, visíveis e invisíveis, desafiam os educadores a desenvolver competências que vão muito além de sua formação inicial e continuada. No entanto, a negligência em prover essa formação adequada tem o efeito de lançar os docentes em um espaço de insegurança, onde a incerteza sobre os conteúdos e as metodologias não apenas compromete a qualidade das aulas e o engajamento dos estudantes, mas também recai sobre os próprios professores como um peso de responsabilização individual.

É uma realidade desafiadora, talvez até perversa, que, ao invés de apoiar o fazer docente, o transforma em alvo de culpa e sensação de incapacidade. Representa um desrespeito profundo ao papel do educador e ao conhecimento que ele constrói diariamente por meio de sua experiência e prática docente. Afinal, essa lógica de desamparo e

desvalorização não fazia parte do “projeto de vida” de nenhum de nós, professores e educadores. Se há algo que pulsa nessa disciplina, é o lembrete constante de que os Projetos de Vida não podem ser moldados por sistemas que ignoram os contextos e subjetividades de quem os vive e de quem os ensina.

A concepção do componente curricular Projeto de Vida como disciplina obrigatória levanta questionamentos. A imposição de um currículo pré definido, com objetivos e conteúdos rigidamente estabelecidos pode comprometer a autonomia dos professores e a capacidade dos estudantes de participar ativamente na construção de seus próprios projetos de vida. Essa estrutura normativa, muitas vezes desconectada das múltiplas realidades e singularidades das juventudes, tende a reduzir a disciplina a um exercício técnico e normativo, distanciando das experiências concretas e subjetivas dos sujeitos a quem se destina.

A ênfase na elaboração de planos futuros, frequentemente alinhada a demandas do mercado de trabalho, cria uma pressão desproporcional sobre jovens que ainda estão em processo de descoberta e construção de suas identidades. Narrativas dos estudantes revelam um sentimento de desconexão, percebendo a disciplina como algo imposto e alheio às suas vivências e necessidades do presente vivido por cada um deles e delas. Eloisa, assim como outros estudantes, associa o Projeto de Vida à preparação para o mercado, sentindo-se pressionada a definir objetivos de longo prazo em um momento marcado pela incerteza. Essa desconexão entre os conteúdos abordados e as expectativas reais dos jovens estudantes pode ser perigoso ao alimentar a ansiedade, a frustração e, por fim, o desinteresse pela disciplina. Essa problemática sugere que o Projeto de Vida, quando moldado por parâmetros e setores externos, desvinculados dos objetivos educacionais e do cotidiano escolar, corre o risco de se tornar um espaço de reprodução de expectativas padronizadas, que ignoram as subjetividades e os contextos socioculturais. Em vez de promover um diálogo reflexivo e genuíno sobre as múltiplas possibilidades de existir e sonhar, a disciplina pode cristalizar uma visão única e limitante de sucesso e futuro, desmotivando os estudantes e enfraquecendo seu potencial transformador.

A implementação do componente curricular Projeto de Vida no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) evidencia um cenário de tensões e desafios que ultrapassam a simples aplicação de normas e diretrizes prescritas em documentos oficiais. A partir dos pressupostos de Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes (2009), torna-se evidente que a implementação de políticas educacionais é um processo dinâmico e multifacetado, que requer a interpretação e adaptação criativa dessas políticas ao cotidiano escolar. Essa prática, alinhada aos fundamentos do Construcionismo Social, coloca o foco nas interações sociais e

nas narrativas construídas no espaço educacional como elementos centrais para a ressignificação da disciplina.

No caso do Projeto de Vida, a disciplina não pode ser reduzida a um conjunto de atividades estáticas ou objetivos idealizados. Professores e coordenadores atuam como mediadores e co-criadores desse componente curricular, reinterpretando os objetivos e adaptando as diretrizes para que se conectem às experiências, subjetividades e contextos socioculturais dos estudantes. Nesse sentido, a prática pedagógica não se limita a seguir um roteiro predefinido, mas exige sensibilidade, criatividade e intencionalidade por parte dos educadores, que precisam navegar por um campo de tensões entre o ideal normativo e a realidade prática.

A abordagem Construcionista Social questiona a visão tradicional de currículo como algo fixo, propondo que ele seja compreendido como uma construção interativa e coletiva. A disciplina Projeto de Vida, nesse contexto, pode ser vista como um espaço potencial de diálogo e coautoria entre educadores e estudantes. No entanto, o que se observa na prática é que essa coautoria é frequentemente dificultada por diversos fatores, como a limitação da carga horária, a falta de integração com outras áreas do conhecimento e a desconexão entre os conteúdos abordados e os anseios dos jovens.

Essas dificuldades revelam a tensão entre o planejado e o realizado, destacando que a efetivação do Projeto de Vida exige mais do que um alinhamento técnico aos documentos oficiais. Trata-se de criar condições materiais e simbólicas que favoreçam o diálogo e a construção coletiva de significados. Por exemplo, trabalhar temas como autoconhecimento e planejamento futuro requer não apenas atividades pontuais, mas um ambiente pedagógico que legitime as experiências e narrativas dos estudantes como centrais no processo de ensino-aprendizagem. Esse ambiente só pode ser construído por meio de práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade de identidades, histórias de vida e perspectivas dos jovens.

O Construcionismo Social, ao enfatizar a construção conjunta de significados nas interações, provoca reflexões sobre o papel dos educadores enquanto agentes de transformação e não meros aplicadores ou executores de políticas. No Projeto de Vida, isso implica um esforço para transformar a disciplina em um espaço onde os estudantes possam narrar suas histórias, construir seus projetos e dialogar com múltiplas possibilidades de ser e estar no mundo. Contudo, esse processo é frequentemente atravessado por limitações estruturais e culturais que reduzem a disciplina a uma prática normativa, voltada mais para atender às demandas externas, como o mercado de trabalho, do que para promover a formação integral.

Essa problemática nos conduz à reflexões sobre o papel da escola como espaço de construção de subjetividades e relações sociais. Até que ponto a disciplina Projeto de Vida, tal como estruturada, contribui para a autonomia e emancipação dos jovens? Ou estaria ela perpetuando uma lógica instrumental, que reduz os sujeitos a projetos alinhados às expectativas do mercado? Essas questões desvelam a necessidade de repensar o modelo educacional que sustenta a disciplina, tornando-a um espaço efetivamente significativo e transformador.

Assim, suspeitamos que seja viável construir uma abordagem que transcenda o cumprimento formal das diretrizes e que considere as condições materiais, os contextos culturais e as histórias de vida que atravessam o cotidiano escolar. Para isso, talvez seja necessário construir tempos e espaços escolares mais adequados, formações continuadas com os educadores mais do que para os educadores, e uma escuta atenta às vozes dos estudantes, que não devem ser meros receptores passivos, mas protagonistas na criação e ressignificação da disciplina. Em última análise, o Projeto de Vida só poderá cumprir seu potencial formativo se for reconhecido como uma prática viva, situada, e ancorada nas interações e nos significados construídos coletivamente no ambiente escolar

Diante desses desafios, repensar a implementação do componente curricular Projeto de Vida no Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), privilegiando uma abordagem que seja, ao mesmo tempo, dialógica, contextualizada e significativa para os jovens é inquietante. Sob a perspectiva do construcionismo social, a construção do conhecimento ocorre em um espaço interacional e colaborativo, onde a identidade e as subjetividades dos sujeitos se formam e se ressignificam constantemente. Assim, a efetividade do Projeto de Vida não pode se limitar a um currículo prescritivo; antes, deve emergir de uma prática pedagógica que dialogue com os contextos sociais, culturais e individuais dos estudantes.

Partindo dessas premissas, abordaremos os subtemas mais relevantes emergidos das percepções e relatos dos participantes deste estudo, conforme coletados nas entrevistas. Tais aspectos foram considerados fundamentais para a análise da questão-problema e para o alcance dos objetivos propostos. Assim, a seguir, discutiremos cada um desses subtemas, buscando aprofundar as reflexões.

Um dos desafios mais significativos destacados pela coordenadora pedagógica do EMTI e pelos docentes de Projeto de Vida refere-se à resistência de parte expressiva dos estudantes. De modo geral, alunos do 2º e do 3º anos demonstram dificuldade em aceitar a disciplina. Muitos deles percebem o Projeto de Vida como uma substituição indesejada das aulas de disciplinas da formação geral e básica, o que gera insatisfação e desinteresse. Conforme apontado pela coordenadora Carla, “entre os alunos, há uma resistência em aceitar

a disciplina, pois muitos acreditam estar perdendo aulas de outras disciplinas da formação geral e básica” (Carla, 2023). O professor Pedro complementa essa observação ao afirmar que “muitos estudantes percebem o Projeto de Vida como algo secundário, mais próximo de uma atividade extracurricular do que de um componente essencial à formação” (Pedro, 2023).

A implementação do componente curricular Projeto de Vida apresenta múltiplos desafios, evidenciando-se como um processo que vai além de uma aplicação normativa, envolvendo a interação entre sujeitos em contextos específicos e dinâmicos. Sob a perspectiva do construcionismo social, essas interações revelam um cenário em que os significados atribuídos à disciplina são constantemente negociados e ressignificados pelos agentes envolvidos – educadores e estudantes.

Um dos problemas mais recorrentes relatados pelos professores é a limitação da carga horária, geralmente restrita a uma ou duas aulas semanais. Essa restrição inviabiliza o aprofundamento de temas essenciais, como autoconhecimento, escolhas profissionais e planejamento de futuro. A superficialidade com que os conteúdos são abordados limita o potencial do componente curricular para promover reflexões mais profundas sobre a construção do Projeto de Vida dos alunos. Outro desafio identificado é a dificuldade de integração do Projeto de Vida com outras áreas do conhecimento. Como componente central da formação integral, seria esperado que a disciplina dialogasse com as demais, promovendo conexões interdisciplinares que potencializaram sua relevância no currículo escolar. Contudo, os professores frequentemente relatam barreiras para estabelecer essa integração, o que contribui para que a disciplina seja percebida de forma isolada e, muitas vezes, desarticulada do restante da formação acadêmica.

Além disso, a desconexão entre os conteúdos trabalhados na disciplina e as aspirações dos estudantes é um ponto crítico. Muitos alunos têm dificuldade em identificar como os temas abordados se relacionam com seus objetivos pessoais e sonhos, o que gera desinteresse e resistência às atividades propostas. Essa lacuna evidencia a necessidade de os educadores compreenderem os contextos e expectativas dos jovens para propor um ensino mais significativo e contextualizado. Todavia, essa tarefa não é simples, dado que os anseios e demandas dos estudantes são extremamente diversos e complexos.

Outro aspecto desafiador destacado pelos professores é a criação de um ambiente de diálogo efetivo. Para que o Projeto de Vida cumpra seus objetivos, é imprescindível a construção de relações de confiança e abertura entre educadores e alunos. No entanto, isso requer dos professores uma sensibilidade particular para captar as expectativas e sonhos dos jovens, além de estratégias pedagógicas que favoreçam a construção de um espaço dialógico. Nesse contexto, torna-se necessário também o suporte de outros profissionais, como

psicólogos, para lidar com questões emocionais e outras situações que ultrapassam as competências dos docentes.

Por fim, a abordagem de temáticas subjetivas apresenta-se como um desafio significativo. Muitos educadores relatam que sua formação inicial não os preparou para lidar com questões relacionadas a percepções, sentimentos e valores pessoais dos estudantes. O professor Pedro, por exemplo, destaca que a disciplina demanda habilidades interpessoais e reflexivas que nem sempre são contempladas nos cursos de formação docente. Essas lacunas formativas dificultam o trabalho com os aspectos subjetivos e reflexivos que caracterizam o componente curricular.

Essas dificuldades refletem a complexidade da implementação do Projeto de Vida e apontam para a necessidade de repensar os processos formativos e estruturais que sustentam a disciplina. Sob a ótica do construcionismo social, é fundamental compreender que os significados e práticas do Projeto de Vida são coconstruídos em um espaço de interação entre sujeitos, moldados por suas histórias, experiências e perspectivas. Esse processo dialógico e dinâmico evidencia que o sucesso da disciplina depende não apenas de sua estrutura curricular, mas também da capacidade de criar um ambiente pedagógico que valorize as múltiplas vozes presentes no contexto escolar.

Por outro lado, os estudantes também expressam anseios, frustrações, conflitos e expectativas relacionados à sua formação pessoal, à vida em sociedade e às perspectivas para o futuro. Essas manifestações refletem tanto demandas individuais quanto coletivas, evidenciando as tensões e pressões decorrentes da necessidade de atender às múltiplas exigências sociais e às especificidades do contexto educacional. Tais sentimentos revelam a complexidade de suas experiências e interações no ambiente escolar, onde o Projeto de Vida se posiciona como um espaço de negociação e ressignificação de significados.

Os estudantes apresentaram críticas e questionamentos em relação à disciplina Projeto de Vida, destacando aspectos que consideram limitantes ou pouco efetivos para sua formação pessoal, acadêmica e profissional. Essas percepções podem ser agrupadas em categorias principais que refletem tanto os desafios quanto às oportunidades de melhoria para esse componente curricular.

Um ponto frequentemente mencionado é a relevância da disciplina em comparação às matérias tradicionais. Muitos estudantes, como Eduardo e Éder, do 3º ano, relataram a percepção de que o Projeto de Vida não possui a mesma importância que disciplinas como português ou matemática. Para eles, o componente parece desconectado das exigências imediatas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e da preparação para o mercado de

trabalho, sendo, portanto, considerado menos prioritário para seu futuro acadêmico e profissional.

Outro aspecto crítico apontado pelos estudantes diz respeito à repetitividade dos conteúdos abordados. Estela e Eloísa, do 2º ano, por exemplo, expressaram insatisfação com a ausência de novidades nos temas trabalhados ao longo dos anos. Elas relataram que a repetição de atividades semelhantes em diferentes séries diminui o interesse e a motivação, gerando uma sensação de estagnação nas aprendizagens proporcionadas pela disciplina.

Essas percepções dos estudantes revelam um campo de tensões que vai além das questões estruturais ou metodológicas, englobando dimensões subjetivas e contextuais. Sob a ótica do construcionismo social, é possível compreender essas críticas como um reflexo das interações entre os sujeitos no ambiente escolar, onde significados são constantemente negociados, adaptados e, por vezes, questionados. As experiências compartilhadas pelos alunos destacam a necessidade de que a disciplina seja não apenas repensada em sua organização curricular, mas também ressignificada enquanto espaço de diálogo e construção coletiva, que articule melhor as expectativas dos jovens com as demandas do contexto educacional e social mais amplo.

Além disso, a metodologia de ensino utilizada no componente curricular Projeto de Vida também foi alvo de críticas por parte dos estudantes. Eliane, por exemplo, destacou que as atividades propostas frequentemente são pouco desafiadoras e limitadas em termos de criatividade, o que resulta em uma abordagem pouco estimulante. Enzo complementou essa crítica ao mencionar que, muitas vezes, as aulas são percebidas como momentos de “descanso”, o que pode sugerir uma subutilização do potencial pedagógico da disciplina.

Outro aspecto relevante apontado pelos estudantes foi a desconexão entre os conteúdos abordados e sua realidade concreta. Alunos como Éric e Enzo relataram que os temas discutidos em sala de aula não dialogam diretamente com suas experiências, necessidades e interesses. Essa falta de correspondência entre o que é ensinado e o contexto vivido pelos jovens compromete a relevância percebida da disciplina, afastando-os de um engajamento mais profundo.

Por fim, muitos estudantes manifestaram o desejo de inovação nas abordagens pedagógicas. Everton, por exemplo, sugeriu que atividades mais interativas e dinâmicas poderiam tornar as aulas mais envolventes e atrativas. Ele defendeu a adoção de estratégias pedagógicas que conectem os conteúdos à realidade prática dos alunos, destacando a necessidade de tornar a disciplina mais significativa para suas vidas.

Sob a perspectiva do construcionismo social, essas críticas refletem as interações e negociações que ocorrem no ambiente escolar, evidenciando os diferentes significados

atribuídos ao componente curricular por parte dos estudantes. Tais relatos sugerem que a prática pedagógica no Projeto de Vida deve ser repensada para incorporar metodologias que promovam maior participação ativa dos alunos, incentivem o diálogo e conectem os conteúdos às suas realidades vividas. Essa resignificação da disciplina pode contribuir para fortalecer sua relevância e engajamento no processo educativo.

Os estudantes frequentemente expressam a percepção de que estão perdendo disciplinas mais importantes ao participarem das aulas de Projeto de Vida. Essa visão é recorrente entre alunos de diferentes anos do Ensino Médio e reflete uma comparação direta entre o componente curricular e matérias consideradas centrais para a formação acadêmica e profissional. Eduardo, estudante do 3º ano, descreveu o Projeto de Vida como uma disciplina “um pouco inútil”, enfatizando que preferiria aulas de português ou redação, componentes que ele considera essenciais para quem planeja seguir uma formação universitária. Da mesma forma, Éder compartilha a visão de que, em vez de frequentar as aulas de Projeto de Vida, seria mais produtivo ter disciplinas como português ou redação, especialmente para aqueles que têm o objetivo de ingressar no ensino superior.

Edilson, também do 2º ano, reconheceu o potencial do Projeto de Vida para estimular reflexões sobre o futuro, mas ressaltou que, em sua perspectiva, “essa disciplina não tem muita importância em sua formação acadêmica”. Para ele, outras matérias seriam mais relevantes para alcançar seus objetivos educacionais. No 3º ano, percepções semelhantes foram relatadas pelos estudantes. A comparação do Projeto de Vida com outras disciplinas reflete a preocupação com a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para o ingresso no mercado de trabalho. Muitos alunos questionam a prioridade atribuída ao componente curricular em detrimento de matérias que, em sua visão, têm maior impacto em seu desempenho acadêmico e profissional. Essas percepções apontam para uma tensão entre as expectativas dos estudantes e os objetivos do Projeto de Vida, que busca contribuir para uma formação integral e para a construção de trajetórias pessoais e profissionais.

Sob a perspectiva do construcionismo social, essas críticas refletem os significados que os alunos atribuem às disciplinas a partir de suas interações com o currículo escolar, suas experiências de vida e os valores predominantes no contexto educacional e social. Essa abordagem sugere a necessidade de reconsiderar a forma como o Projeto de Vida é estruturado e articulado com as demandas dos estudantes, promovendo conexões mais claras entre o componente curricular e suas metas educacionais. Entre os estudantes que expressaram opiniões sobre a relevância do Projeto de Vida, destacam-se Enzo e Eloísa, cujas percepções ilustram a diversidade de visões sobre o componente curricular.

Enzo, do 3º ano, relatou um sentimento de desconexão com a disciplina, afirmando

que “não fez tanta diferença para mim” e questionando se realmente aprendeu algo significativo com ela. Sua fala reflete uma percepção de baixa relevância do Projeto de Vida em relação a outras disciplinas, que ele considera mais diretamente relacionadas ao seu aprendizado e às suas aspirações acadêmicas.

Por outro lado, Eloísa, do 2º ano, reconheceu o valor potencial do Projeto de Vida, especialmente no que diz respeito ao autoconhecimento e à definição de metas. No entanto, também expressou insatisfação com a repetitividade dos conteúdos, comentando que “sempre são as mesmas coisas, desde o ano passado até agora”. Esse relato sugere que ela esperava maior inovação e relevância no tratamento dos temas abordados, principalmente ao comparar o componente curricular com outras matérias.

Essas críticas, vindas de estudantes do 3º ano, reforçam a percepção observada também entre os alunos do 2º ano, que questionam a importância do Projeto de Vida em relação a outras disciplinas. Muitos apontam que o tempo dedicado a essa disciplina poderia ser mais bem aproveitado em componentes que consideram essenciais para sua formação acadêmica e preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Sob a ótica do construcionismo social, as falas dos estudantes revelam os significados que atribuem ao Projeto de Vida a partir de suas interações e experiências no contexto escolar. A desconexão percebida entre a disciplina e suas aspirações acadêmicas e profissionais destaca um desafio central: alinhar os objetivos do componente curricular às expectativas e necessidades concretas dos jovens, de forma que ele seja percebido como um elemento significativo em suas trajetórias educacionais.

Esses relatos, por sua vez, refletem uma preocupação compartilhada por educadores quanto à aceitação e valorização do Projeto de Vida pelos estudantes. Essa tensão evidencia a importância de uma abordagem mais integrada e inovadora, capaz de dialogar com os interesses e desafios enfrentados pelos alunos, promovendo uma experiência de aprendizagem mais significativa. A realidade vivenciada pela escola e seus agentes educacionais, que tornam o componente curricular Projeto de Vida uma prática cotidiana, reflete os pressupostos de Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes (2009). Esses autores enfatizam que a implementação de políticas educacionais, como a disciplina em questão, não se resume à aplicação literal de regras ou diretrizes estabelecidas. Trata-se, antes, de um processo dinâmico e multifacetado, em que os educadores interpretam e adaptam as orientações presentes nos documentos oficiais para o contexto real da escola.

Esse processo implica reconhecer que os educadores não atuam como meros executores de um roteiro pré-determinado. Pelo contrário, eles desempenham o papel de mediadores criativos, moldando e dando significado à proposta por meio de suas ações,

escolhas pedagógicas e interações com os estudantes. Assim, a implementação do Projeto de Vida na prática escolar não apenas reflete as intenções das políticas educacionais, mas também as interpretações, as experiências e os desafios enfrentados pelos agentes que vivenciam essa realidade no cotidiano educacional. Na prática, no contexto do Projeto de Vida, essa perspectiva evidencia que o componente curricular não se limita a um conjunto de atividades previamente definidas. Professores e coordenadores pedagógicos desempenham um papel central ao interpretar os objetivos delineados nos documentos oficiais e traduzi-los em experiências significativas que respondam às realidades e necessidades dos estudantes. Por exemplo, embora a proposta escrita recomende o desenvolvimento do autoconhecimento e o planejamento futuro, sua concretização depende de como os educadores estruturam espaços de diálogo, elaboram atividades e ajustam os conteúdos ao contexto social e cultural dos alunos.

Essa abordagem exige que a efetivação do Projeto de Vida transcenda uma aplicação mecânica das diretrizes curriculares. Para que o componente seja relevante e contribua efetivamente para a formação integral dos jovens, é fundamental que os educadores combinem sensibilidade e criatividade com condições estruturais adequadas. Isso inclui a disponibilidade de materiais pedagógicos, espaços físicos apropriados, tempos adequados e suporte institucional e não somente da boa vontade dos agentes educacionais em fazerem o seu melhor.

5.3 A formação continuada e a experiência dos professores de Projeto de Vida

A formação dos professores de Projeto de Vida é apontada pelos participantes como um dos elementos fundamentais para a efetividade dessa disciplina nas escolas, especialmente em um contexto de reforma curricular como o do Ensino Médio. A experiência dos educadores revela trajetórias formativas diversas, que muitas vezes não correspondem a uma formação específica e contínua, o que pode dificultar a implementação eficaz do Projeto de Vida.

Maurice Tardif (2002) problematiza a visão tradicional do saber docente, frequentemente restrita ao conhecimento técnico-científico, e propõe que o saber dos professores é plural e construído de maneira contextualizada, a partir de diferentes fontes, como a formação acadêmica, a experiência profissional e a cultura escolar. Para Tardif (2002), o saber docente é situado e socialmente construído, e, portanto, a formação do professor não deve ser entendida como um processo unilateral de transmissão de conteúdos, mas como um processo dinâmico que envolve as interações entre o docente, o contexto e os alunos.

A crítica Tardif (2002) à visão tecnicista da formação docente é um ponto central, pois ele destaca que a ênfase na transmissão de modelos prontos e receitas pedagógicas não leva em consideração a complexidade da prática docente nem a autonomia dos professores. Para Tardif (2002), a formação de professores deve ser um processo que ultrapasse a simples aplicação de métodos preestabelecidos e que, ao contrário, incentive a reflexão crítica e o diálogo constante entre a teoria e a prática. Esse processo deve ser, portanto, um espaço de construção coletiva de saberes, onde o professor é um protagonista da sua própria aprendizagem, adaptando e reinventando suas práticas pedagógicas conforme as necessidades dos alunos e as especificidades do contexto escolar. Isso exige uma mudança de paradigma em relação à forma como entendemos a formação de professores, afastando-nos de um modelo tecnicista e buscando práticas mais reflexivas, colaborativas e contextualizadas.

Araújo et al. (2020) destacam que os cursos de formação de professores no Brasil, em sua maioria, ainda seguem um modelo tradicional, centrado no professor e desvinculado da realidade prática das salas de aula e das comunidades. Essa abordagem reprodutivista compromete a formação dos futuros docentes, dificultando a inserção de práticas como o trabalho com Projetos de Vida na educação básica. Para os autores, é essencial formar educadores que integrem a educação em seus próprios projetos de vida, promovendo transformações efetivas na prática pedagógica.

Os autores ressaltam que as transformações na educação tornam-se indispensáveis frente às mudanças sociopolíticas, econômicas e tecnológicas que influenciam a produção do conhecimento e as competências necessárias às novas gerações, que ingressarão no mundo do trabalho e enfrentarão os desafios da vida adulta. Formar professores para responder a essa complexa realidade representa um grande desafio. Nesse contexto, é fundamental evitar soluções simplistas para uma questão tão multifacetada quanto a educação, demandando abordagens que considerem sua pluralidade e profundidade.

Compreender os aspectos multidimensionais que caracterizam as relações nas sociedades hipercomplexas como as que vivemos, evitando a utilização reducionista, disjuntiva e abstrata do pensamento simplificador demanda a adoção de novas formas de análise e atuação pedagógica, baseada em paradigmas epistemológicos e científicos que começam a se consolidar no campo da educação: construtivismo, o **Construcionismo**, o aprender fazendo e o **trabalho colaborativo** calcado em conhecimentos inter, multi e transdisciplinares (Araújo et al. 2020, p. 63, grifo nosso)

Apesar dos obstáculos relatados pelos docentes e a coordenadora pedagógica em relação à sua formação insuficiente para trabalharem com o Projeto de Vida, esses profissionais não se limitam a aplicar o que está prescrito nos documentos curriculares e no manual didático de conteúdos, mas buscam alternativas criativas e significativas para abordar os conteúdos do Projeto de Vida. Além disso, buscam participar dos cursos que são oferecidos

pela secretaria estadual de educação. Como mencionado pela professora durante a entrevista, “Quem dá o tom é ela” (Patrícia, 2023).

Esse movimento é reflexo da autonomia docente e da percepção de que o ensino não pode ser reduzido a uma simples aplicação de receitas prontas, mas deve ser construído de forma dinâmica e adaptada às especificidades do contexto escolar e às necessidades dos alunos.

Essa busca por inovação na prática pedagógica, como a criação de atividades que escapam dos roteiros tradicionais das apostilas de Projeto de Vida, representa um desafio, mas também uma oportunidade de despertar nos professores e alunos um novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem. A interação entre docentes de diferentes disciplinas, promovida pela coordenadora pedagógica, visa construir uma proposta de interdisciplinaridade curricular que, embora ainda distante de seu ideal, representa um passo importante na construção de um currículo mais integrado e relevante. A tentativa de conectar o Projeto de Vida com outras áreas do conhecimento reflete a compreensão de que a formação dos alunos deve ser integral, envolvendo não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o pessoal e social.

No entanto, essa transição de um modelo tradicional de ensino para uma abordagem mais flexível e integrada exige dos docentes uma disposição para mudar seu papel na sala de aula. Adotar uma postura mais ativa e reflexiva diante das novas demandas educacionais pode ser um processo desafiador, especialmente em um contexto marcado por constantes mudanças, incertezas e desvalorização da profissão docente. Para muitos professores, esse movimento é incômodo, pois exige não apenas o desenvolvimento de novas habilidades pedagógicas, mas também a reconfiguração de suas próprias concepções sobre ensino e aprendizagem.

Esse caminho para a interdisciplinaridade curricular e a construção de uma prática mais reflexiva e colaborativa exige tempo, apoio institucional e a formação contínua dos educadores. O aprendizado coletivo, tanto entre os professores quanto entre os estudantes, é um dos caminhos para transformar o Projeto de Vida em uma disciplina mais significativa, que dialogue com as complexidades da vida escolar e, principalmente, com as expectativas e necessidades dos alunos.

A formação dos professores de Projeto de Vida constitui um elemento essencial para garantir a qualidade do ensino dessa disciplina, especialmente devido ao seu caráter transversal e às múltiplas habilidades que busca promover nos estudantes. No entanto, as experiências relatadas pelos docentes evidenciam uma diversidade de realidades quanto ao acesso e à continuidade da capacitação, levantando questionamentos sobre a profundidade e a intencionalidade dos cursos oferecidos, particularmente aqueles promovidos por entidades

privadas. Em um contexto em que essas formações muitas vezes moldam a prática docente, seria possível garantir que os interesses dessas entidades estejam verdadeiramente alinhados às necessidades da educação pública e à formação integral dos alunos?

Patrícia, que iniciou sua atuação em 2019, destaca que a formação chegou após o início da sua prática em sala de aula, o que evidencia um possível déficit de preparação prévia para assumir uma disciplina de tamanha complexidade. O curso que Patrícia está realizando, focado nas habilidades socioemocionais, no conceito de Projeto de Vida e nas especificidades do perfil do docente, pode oferecer caminhos para o aprimoramento, mesmo em um contexto em que a capacitação inicial se deu de forma tardia. Paulo, por outro lado, teve acesso a uma formação aparentemente mais estruturada desde o início de sua atuação em 2020, participando de cursos presenciais e online, como o treinamento intensivo de cinco dias em Juiz de Fora por uma instituição privada. De acordo com o professor, “a experiência dele com uma abordagem mais prática e focada nas necessidades da disciplina, pode contribuir para um desenvolvimento dos conhecimentos necessários para o ensino do Projeto de Vida” (Paulo, 2023).

No entanto, Pedro enfrenta a realidade de não ter tido acesso a uma formação específica antes de iniciar o ensino do Projeto de Vida em 2023. A capacitação, oferecida durante o exercício da função. A impossibilidade de participar do curso virtual obrigatório, por questões profissionais, evidencia uma lacuna no sistema de formação, que não contempla plenamente as dificuldades dos professores em conciliar sua carga de trabalho com a capacitação. Isso revela um problema comum em muitas redes de ensino, onde a formação continuada muitas vezes não acompanha as exigências da prática docente, deixando os professores sem o suporte necessário para desempenharem plenamente suas funções.

Essas diferentes experiências indicam que a formação dos professores de Projeto de Vida, embora reconhecida como essencial, ainda apresenta fragilidades significativas. O contraste entre as trajetórias de Patrícia, Paulo e Pedro reflete a falta de uma estratégia mais consolidada e contínua para capacitar os docentes de forma eficaz. A prática pedagógica no ensino do componente curricular Projeto de Vida demanda não apenas conhecimento técnico e acadêmico, mas também uma compreensão aprofundada das realidades sociais, das necessidades emocionais dos estudantes e das metodologias pedagógicas que dialoguem com os desafios contemporâneos. Nesse sentido, parece razoável que as políticas educacionais e as estratégias de formação continuada transcendam abordagens genéricas, promovendo suporte consistente e contextualizado às realidades dos docentes. Isso inclui considerar as particularidades e os desafios da rede pública de ensino, marcada por sua diversidade e especificidades. A ausência de uma formação conectada a essas demandas compromete não

apenas a efetividade do ensino, mas também a capacidade do Projeto de Vida de atender aos objetivos propostos para a formação integral dos estudantes.

A prática pedagógica de ensino de Projeto de Vida exige mais do que domínio técnico e acadêmico; requer uma compreensão aprofundada do contexto social em que os alunos estão inseridos, das suas demandas emocionais e das metodologias pedagógicas inovadoras. Dessa forma, é indispensável que as políticas educacionais e as estratégias de formação continuada avancem, estruturando um suporte mais consistente e ajustado às necessidades dos professores. Somente assim será possível assegurar a efetividade do ensino de Projeto de Vida, alinhando-o às demandas da rede pública de ensino e às especificidades de seus contextos variados.

Carla, coordenadora pedagógica do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), manifesta uma preocupação central no que diz respeito à formação dos professores que atuam no componente curricular Projeto de Vida. Para ela, a formação dos docentes precisa ser aprimorada, a fim de que estes possam compreender e implementar a disciplina de maneira mais eficaz, alinhada às diretrizes e às necessidades dos estudantes. Essa percepção destaca a relevância de uma formação contínua, mais robusta e contextualizada, que seja capaz de promover a efetividade da disciplina no cotidiano escolar e atender à complexidade de sua proposta pedagógica.

Os relatos dos professores sobre suas trajetórias formativas evidenciam a diversidade de experiências em relação à capacitação para o ensino do Projeto de Vida, refletindo as disparidades nas condições de preparação dos docentes. Enquanto alguns, como Patrícia e Paulo, conseguiram acessar treinamentos específicos ao longo do tempo, outros, como Pedro, enfrentaram dificuldades para conciliar as exigências profissionais com as oportunidades de formação continuada. Essa diversidade de experiências mostra que a formação docente para o ensino de Projeto de Vida ainda é desigual, sendo oferecida de maneira pontual e, muitas vezes, sem uma base sólida antes do início da prática em sala de aula. Além disso, os desafios enfrentados pelos professores para integrar a capacitação às demandas cotidianas de sua prática pedagógica são evidentes. A sobrecarga de atividades que recai sobre muitos docentes agrava essa dificuldade, tornando ainda mais complexa a implementação plena das propostas do Projeto de Vida. A necessidade de conciliar a formação continuada com as exigências do ensino regular — que incluem a atenção a outras disciplinas, responsabilidades administrativas e o atendimento às demandas dos estudantes — emerge como um obstáculo significativo para os professores que buscam desenvolver o Projeto de Vida de maneira mais integrada e eficaz. Essa tensão entre formação e prática evidencia a urgência de políticas

educacionais que considerem o contexto real dos docentes e promovam condições de trabalho que favoreçam o desenvolvimento dessa disciplina em sua plenitude.

Esses desafios revelam a importância de repensar as estratégias de formação dos professores para que possam desenvolver plenamente o ensino de Projeto de Vida. A formação não deve ser vista apenas como um processo pontual, mas sim como uma contínua construção de saberes e práticas que contemplem as especificidades do componente curricular, suas metodologias e seu impacto na formação integral dos estudantes.

5.4 Construção coletiva do Projeto de Vida no ambiente escolar

Esta seção dedica-se à discussão dos resultados gerados a partir das entrevistas, analisados à luz das bases teóricas que servem como lentes interpretativas. Esse movimento de aproximação é essencial em qualquer contexto que se busque compreender, pois permite extrair elementos que possam contribuir para que outros percebam, dentro de suas particularidades, o próprio cenário. Na perspectiva construcionista social, a diversidade de pontos de vista sobre um mesmo fenômeno é vista não como uma limitação, mas como uma oportunidade de questionar “verdades” absolutas e fomentar novas interpretações. Essas diferenças, não são vistas como conflitos a resolver, pois são valorizadas como recursos que enriquecem o conhecimento e aprofundam as reflexões sobre o tema (Souza, 2005).

Nesse sentido, observamos a falta de uma definição clara e compartilhada entre os professores sobre o conceito de Projeto de Vida. Essa divergência torna-se evidente nos distintos aspectos presentes nas percepções e práticas pedagógicas dos docentes, o que converge com a literatura apontada por Amaral (2021), Macedo e Silva (2022) e Silva et al. (2023).

Ball, Maguire e Braun (2016), que apontam que os atores sociais na escola interpretam as políticas educacionais de maneiras distintas, utilizando diferentes recursos. Essa multiplicidade de interpretações reflete a complexidade de se abstrair um entendimento coeso a partir das diversas percepções desses atores escolares, oriundas das dinâmicas interativas que ocorrem dentro e fora do ambiente escolar.

Com base nos dados obtidos neste estudo, podemos inferir que a construção da disciplina Projeto de Vida é influenciada pelas interações sociais no ambiente escolar. Essa construção resulta da convivência e das trocas entre os diferentes agentes educacionais — estudantes entre si, estudantes e professores, professores e a coordenadora pedagógica, bem como entre os próprios professores. Essas interações demonstram como as percepções e ações

dos indivíduos se entrelaçam e se influenciam mutuamente, revelando uma dinâmica que vai além das deliberações normativas ou das prescrições de instituições externas à escola.

O fazer docente transcende os modelos impostos, muitas vezes elaborados sem levar em conta a complexidade das diversidades humanas que permeiam os tempos e espaços educativos, abrangendo suas capacidades intelectuais, formas de composição social e modos singulares de perceber e criar mundos. Essa constatação reforça o reconhecimento do caráter dinâmico e contextualizado do trabalho pedagógico, enfatizando a autonomia criativa dos professores como elemento central para a efetividade e relevância dessa disciplina.

Os projetos de vida, com suas singularidades, não se acomodam a moldes rígidos, valores pré-definidos ou idealizações de um sistema educacional que frequentemente negligencia as subjetividades e as complexidades humanas. Em uma sociedade que tende a homogeneizar o diverso, há vidas que vibram, questionam, criam e desestabilizam os alicerces de sistemas ou disciplinas que as escolas, vivas e plurais, não tiveram a oportunidade de analisar ou escolher plenamente. Ainda assim, essas escolas resistem, recusando-se a aceitar passivamente as imposições externas.

São inúmeras as realidades, os sonhos e os caminhos possíveis. Os Projetos de Vida não habitam as páginas de manuais pedagógicos; eles emergem no cotidiano escolar, nascendo dos desejos, das resistências e das improvisações. Manifestam-se como podem, rompendo com o conformismo e reafirmando que a educação, em sua essência, é um espaço de liberdade, transformação e transgressão. É por meio da ação presente que se constroem, coletivamente, os alicerces de um futuro mais humano, plural e significativo.

As categorias e temas identificados nas entrevistas individualizadas evidenciam as percepções e os significados construídos pelos agentes educacionais no ambiente escolar. Essas construções revelam como a disciplina Projeto de Vida é reinterpretada e desenvolvida por meio das interações entre diferentes grupos, ressaltando a importância da construção coletiva de significados. Essas trocas são fundamentais tanto para a formação dos estudantes quanto para o desenvolvimento contínuo dos docentes, especialmente em um contexto marcado por mudanças e incertezas, como apontam Pereira (2019) e Grimes et al. (2022).

Dessa forma, constatamos que os Projetos de Vida são sempre frutos das relações sociais estabelecidas pelo sujeito em diferentes esferas de sua existência. As interações com familiares, amigos, professores e a comunidade em geral desempenham um papel central na formação de seus anseios e sonhos, bem como na definição das possibilidades e limitações que moldam suas perspectivas de futuro.

Araújo et al. (2020) destacam que a construção dos Projetos de Vida resulta de uma complexa interação entre elementos cognitivos, emocionais, sociais, políticos, psíquicos e

culturais. Isso implica que, ao delinear seus projetos de vida, os indivíduos mobilizam, de maneira consciente e inconsciente, processos psicológicos intrincados que refletem múltiplas dimensões de sua experiência. Esses processos, por sua vez, demandam estudos e investigações que aprofundem a compreensão de suas especificidades e dos diversos fatores que os constituem.

Ainda segundo Araújo et al. (2020), o Projeto de Vida transcende a esfera individual, assumindo um caráter social e transformador, o que ressalta a relevância do papel dos educadores nesse contexto. A construção do Projeto de Vida envolve dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais que podem ser consideradas no ambiente escolar. Portanto, é válido refletir sobre o significado das atividades propostas na escola e como estas contribuem para a formação integral dos estudantes. Não basta avaliar as tarefas realizadas, mas compreender como essas práticas pedagógicas podem ampliar as perspectivas dos alunos em relação ao presente e ao futuro, promovendo um engajamento significativo com suas trajetórias de vida. Essa reflexão é uma possibilidade diante da diversidade do contexto educacional brasileiro, onde os currículos buscam estabelecer um diálogo efetivo com a pluralidade de realidades vividas pelos estudantes. Nesse sentido, o Projeto de Vida poderia não apenas apoiar os jovens na transformação de seus desejos e aspirações em metas concretas, mas também oferecer um espaço para a construção coletiva, conectando os projetos individuais a um contexto social mais amplo. Assim, a escola reafirma seu papel como mediadora nesse processo contínuo de formação, promovendo o desenvolvimento humano integral dos estudantes e fortalecendo sua inserção em uma sociedade plural e dinâmica.

Dessa forma, torna-se indispensável uma reflexão crítica sobre as políticas educacionais implementadas, especialmente em um país de dimensões continentais e marcado por desigualdades regionais como o Brasil. Tais políticas, ao ignorarem as diferentes realidades socioeconômicas e culturais das escolas, tendem a propor soluções padronizadas que não dialogam com as práticas pedagógicas cotidianas. Assim, é fundamental que essas propostas sejam revisadas e adaptadas continuamente, em um processo que valorize a pluralidade de contextos e demandas vivenciados nas escolas. Os dados desta pesquisa, reforçam a importância de que as políticas educacionais sejam sensíveis às dinâmicas locais e às especificidades de cada comunidade escolar.

Nesse sentido, a construção dos Projetos de Vida precisa considerar a interdependência entre os desejos individuais dos estudantes e as condições econômicas, políticas e sociais que influenciam suas escolhas. Ao propor reflexões sobre o futuro, o Projeto de Vida pode abarcar tanto as aspirações pessoais quanto as limitações e oportunidades impostas pelo contexto em que os jovens estão inseridos. Essa abordagem evidencia que os aspectos

individuais não podem ser dissociados das condições coletivas, dado que todos os sujeitos são impactados pelas dinâmicas estruturais de sua realidade. Esse cenário demanda o repensar do papel da escola para além de um espaço de transmissão de conteúdos desconectados da vida dos estudantes. Ao contrário, a escola é concebida como um lugar de transformação individual e social, onde todos os atores envolvidos—estudantes, professores, gestores e a comunidade escolar—desempenham papéis ativos na construção do conhecimento e na promoção de mudanças significativas.

Para tanto, o processo educativo deveria amparar-se numa perspectiva crítica e reflexiva, capaz de conectar as vivências e desafios cotidianos dos estudantes às aprendizagens escolares. Essa revisão da função da escola implica romper com concepções tradicionais que a situam como um espaço passivo, distante das realidades externas, e avançar em direção a uma concepção de escola como ambiente de formação integral. Nesse ambiente, os estudantes são estimulados a desenvolver habilidades que lhes permitam compreender e agir sobre o mundo ao seu redor, transformando suas realidades e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDOS

Este estudo investigativo teve como objetivo principal explorar os significados atribuídos ao componente curricular Projeto de Vida pelos educadores e estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em uma escola pública estadual de Viçosa, Minas Gerais. Partindo de uma problematização sobre a construção social dos significados dessa disciplina no contexto escolar, o estudo desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: analisar a compreensão da coordenadora pedagógica sobre a importância do Projeto de Vida na formação dos estudantes; investigar a preparação dos professores para ministrar essa disciplina; identificar as perspectivas docentes sobre sua implementação; explorar as visões de estudantes, professores e da coordenadora sobre a obrigatoriedade da disciplina; e examinar como alunos do 2º e 3º anos percebem e atribuem significados ao Projeto de Vida.

A pesquisa fundamentou-se no Construcionismo Social, uma abordagem epistemológica do pensamento pós-moderno sobre a construção social do conhecimento. Ao relatar suas experiências e percepções sobre o Projeto de Vida, os participantes contribuíram para uma compreensão diversa e crítica, refletindo as interações e interpretações cotidianas da disciplina no ambiente escolar. A pesquisa identificou que estudantes, professores e a coordenadora pedagógica possuem percepções variadas sobre o Projeto de Vida, refletindo diferentes expectativas e experiências refletindo as complexidades entre convergências e divergências em suas maneiras de enxergar o componente curricular e dar sentido a ele no cotidiano escolar .

A percepção de parte dos estudantes revela uma desconexão significativa entre a disciplina Projeto de Vida e suas realidades concretas, bem como seus interesses imediatos. Alguns não conseguem identificar um sentido prático no componente curricular enquanto disciplina obrigatória, valorizando as demais áreas da Formação Geral Básica, especialmente pela relação direta com a atribuição de notas e a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Para esses estudantes, o Enem representa uma meta tangível e relevante no contexto de conclusão da Educação Básica, configurando-se como uma prioridade em seus projetos acadêmicos e profissionais.

No entanto, para aqueles que não almejam ingressar no ensino superior, a disciplina parece ainda mais distante de suas demandas cotidianas. Estudantes que enfrentam condições socioeconômicas adversas frequentemente estão mais preocupados em contribuir para a subsistência de suas famílias ou em buscar oportunidades de emprego imediato. Nesse contexto, a proposta de projetar a vida a longo prazo é percebida por muitos como

incompatível com seus projetos de vida reais, que estão intrinsecamente ligados à resolução de necessidades básicas e urgentes.

Essa desconexão evidencia como os significados atribuídos ao Projeto de Vida são socialmente construídos, refletindo as práticas culturais e as condições materiais dos estudantes. A disciplina, ao ser estruturada e implementada de forma prescritiva, parece desconsiderar a diversidade de contextos sociais e as interações que moldam as prioridades dos jovens. Esse desalinhamento destaca a necessidade de recontextualizar o Projeto de Vida no cotidiano escolar, tornando-o mais sensível às vivências dos estudantes e às práticas culturais que emergem de suas interações.

Assim, para que o Projeto de Vida se torne relevante, é essencial repensar sua abordagem pedagógica e seus objetivos, promovendo práticas que valorizem as múltiplas formas de construção de sentidos dos jovens e que dialoguem diretamente com suas aspirações e desafios imediatos. Pode ser que dessa forma, o Projeto de Vida possa transcender a lógica normativa e se configurar como um espaço significativo de formação integral, alinhado à diversidade das realidades juvenis, de uma outra forma transversal ao currículo. Essa discrepância gera um descompasso entre as intenções pedagógicas e a receptividade dos alunos, resultando em desinteresse e desengajamento de alguns.

Adicionalmente, outros estudantes relatam sentir-se pressionados a definir objetivos e metas de longo prazo em uma etapa da vida caracterizada por incertezas, descobertas e mudanças constantes. Essa expectativa de planejamento futuro, frequentemente alinhada às demandas de um mercado de trabalho altamente competitivo, é percebida por alguns como uma carga adicional que intensifica a ansiedade e a frustração. Sobretudo, esse sentimento é exacerbado pelo modelo social contemporâneo, que valoriza o sucesso individual e a produtividade como indicadores de realização pessoal.

Do ponto de vista do Construcionismo Social, essas percepções emergem das interações dos jovens com as narrativas dominantes da sociedade, que influenciam as práticas culturais e os significados atribuídos à disciplina. A ênfase no planejamento a longo prazo, associada ao conceito de projetar a vida, desconsidera, muitas vezes, a complexidade das experiências juvenis, marcadas por contextos sociais, econômicos e emocionais distintos. Para muitos estudantes, a imposição de metas futuras, sem considerar suas realidades imediatas, pode gerar um desalinhamento entre as propostas pedagógicas e suas vivências. Essa desconexão pode não apenas comprometer o engajamento com a disciplina, mas também reforçar sentimentos de inadequação diante de expectativas que parecem inalcançáveis para alguns.

Diante disso, compreendemos a necessidade de que o componente curricular Projeto de Vida se transforme em um espaço que respeite os tempos e as singularidades de cada estudante. A abordagem deve privilegiar uma construção coletiva e flexível, que permita aos jovens refletir sobre suas trajetórias e possibilidades, sem impor modelos ou cronogramas rígidos. Ao considerar as práticas sociais e os contextos culturais que permeiam suas vidas, a disciplina ou a temática, trabalhada de forma transversal pode, quem sabe, tornar-se um campo fértil para o desenvolvimento de significados que promovam o bem-estar e a emancipação dos estudantes, em vez de reforçar pressões externas e normativas.

A pesquisa revela que os professores, de modo geral, sentem-se inadequadamente preparados para lecionar o componente curricular Projeto de Vida. Apesar de participarem de cursos de formação ofertados de forma esporádica, por meio de parcerias financeiras com a secretaria de educação, esses programas são estruturados com conteúdos padronizados e previamente determinados, limitando significativamente o espaço para a troca de saberes docentes e a problematização de aspectos específicos da prática pedagógica. Esses cursos de formação, muitas vezes desconectados das realidades escolares, não oferecem o suporte necessário para que os educadores adaptem o conteúdo às singularidades dos contextos em que atuam.

No contexto das escolas públicas, marcadas por desafios estruturais e heterogeneidade cultural, a ausência de diálogo e de flexibilidade nas formações torna-se uma barreira para a efetiva implementação da disciplina. Além disso, a disciplina Projeto de Vida representa uma novidade para a qual nem mesmo os cursos de formação inicial, oferecidos pelas universidades, preparam os docentes. Trata-se de uma área curricular recente, que exige conhecimentos pedagógicos específicos, como a capacidade de facilitar reflexões sobre autoconhecimento, perspectivas de futuro e apoiar os estudantes na construção de suas trajetórias pessoais e profissionais.

Sob a lente do Construcionismo Social, essa situação ressalta a importância de considerar as interações e práticas culturais no processo de formação docente. A ausência de oportunidades para que os professores participem ativamente da construção dos significados da disciplina reflete uma abordagem que desvaloriza o conhecimento experiencial dos educadores e a dinâmica social das escolas. Assim, a formação docente para o Projeto de Vida precisa ser repensada, privilegiando uma abordagem dialógica, contextualizada e crítica, que capacite os professores a desempenharem seu papel como mediadores e facilitadores de aprendizagens significativas para os estudantes.

O material didático utilizado pela escola consiste em apostilas elaboradas pelo Instituto de Corresponsabilidade e Educação (ICE), que apresentam uma sequência

pré-definida de conteúdos, temas e atividades para as aulas de Projeto de Vida. Contudo, tanto professores quanto estudantes percebem que esse material não atende às suas expectativas e demandas. Para os professores, a estrutura rígida das apostilas limita a possibilidade de adaptar os conteúdos às especificidades do contexto escolar e às experiências de vida dos alunos, restringindo o potencial de inovação pedagógica. Já os estudantes frequentemente relatam que os temas abordados não dialogam com suas realidades e interesses, o que compromete o engajamento e a percepção de relevância da disciplina.

Sob a lente do Construcionismo Social, essa desconexão ressalta os desafios de implementar um componente curricular que deveria emergir das interações e práticas sociais do ambiente escolar, mas que, em vez disso, se apresenta como uma reprodução de expectativas padronizadas e descontextualizadas. A ausência de uma abordagem mais colaborativa na elaboração do material didático reflete uma visão normativa que desconsidera a pluralidade de vivências e necessidades dos estudantes. Para que o Projeto de Vida cumpra seu papel transformador, é essencial que o material pedagógico seja repensado, promovendo um espaço que valorize a construção coletiva, a reflexão crítica e a ressignificação dos conteúdos em função das realidades e projetos de vida que coexistem nas escolas.

Apesar dos desafios apontados, os participantes da pesquisa reconhecem o potencial transformador significativo do Projeto de Vida, especialmente quando as atividades são elaboradas de forma colaborativa entre professores e alunos. Essa dinâmica contribui para o fortalecimento do autoconhecimento, o desenvolvimento de competências socioemocionais e a preparação dos estudantes para lidar com os desafios do presente e futuros. A construção de um diálogo efetivo entre educadores e alunos emerge como um elemento essencial para que a disciplina alcance seus objetivos.

Sob a perspectiva do Construcionismo Social, o envolvimento dos estudantes no processo de planejamento e execução das atividades permite a co-construção de significados, enriquecendo a experiência educacional. Ao valorizar as vozes dos estudantes, a disciplina pode se alinhar mais profundamente às suas realidades, interesses e necessidades, tornando-se um espaço de aprendizagem significativa e emancipadora. Assim, a pesquisa ressalta a importância de práticas pedagógicas que privilegiam a escuta ativa, a participação efetiva dos alunos e o diálogo constante, fortalecendo a relevância do Projeto de Vida como componente curricular na formação humana dos jovens.

Essas construções destacam a complexidade e tensões que permeiam o componente curricular Projeto de Vida no contexto escolar, evidenciando a necessidade de um compromisso coletivo para aprimorar sua implementação e efetividade. A análise revelou que, embora a política educacional vise objetivos amplos e transformadores, esses objetivos

frequentemente carecem de clareza para os diferentes atores envolvidos no processo educacional, resultando em percepções variadas e, por vezes, contraditórias.

Sob a perspectiva do Construcionismo Social, essas divergências refletem a pluralidade de significados atribuídos ao componente, que emergem das interações sociais e das práticas culturais específicas de cada escola. Essa complexidade reforça a importância de considerar as realidades locais e as vozes dos agentes educacionais no processo de construção e execução das políticas educacionais. Assim, o Projeto de Vida se configura como um espaço dinâmico e desafiador, que demanda práticas colaborativas, reflexivas e contextualizadas para alcançar seus objetivos de forma significativa e transformadora.

Também foi possível identificar, pelas diferenças significativas nas percepções dos estudantes em relação “ao mesmo conteúdo/contexto” abordado em sala de aula, as desigualdades e fragilidades presentes entre os próprios alunos. Essa diversidade de interpretações evidencia a amplitude das necessidades existentes em uma mesma sala de aula, refletindo o desafio de atender adequadamente às diferentes realidades, expectativas e trajetórias individuais dos estudantes. Para o Construcionismo Social, essas disparidades não são meramente individuais, mas são construídas socialmente, a partir de interações e contextos variados que moldam as experiências e perspectivas de cada estudante. Tal constatação reforça a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e flexíveis, que reconheçam e valorizem as singularidades, promovendo um ambiente de aprendizagem capaz de acolher e dialogar com a pluralidade de vivências presentes no espaço escolar.

Ademais, a execução da disciplina apresentou desafios relacionados às demandas emocionais, tanto para os professores quanto para os estudantes. A proposta de abrir espaço para discussões sobre questões pessoais exige não apenas competências técnicas, mas também uma carga emocional significativa, que muitas vezes excede a formação tradicional dos educadores. Esse cenário nos faz refletir sobre a possibilidade de uma formação continuada mais ampla, que integre aspectos técnicos e emocionais, capacitando os professores a mediar diálogos significativos e a lidar com a complexidade das interações e das experiências pessoais dos alunos.

A abordagem do Construcionismo Social como referencial teórico possibilitou uma análise mais reflexiva sobre as experiências de estudantes e professores, destacando a importância de uma educação que respeite e valorize a diversidade, a liberdade e a construção de conhecimentos de maneira colaborativa. Ao considerar que a realidade é construída nas interações sociais, a pesquisa revelou que o Projeto de Vida deve ser entendido como um espaço de troca, reflexão e construção coletiva, quando adaptado às necessidades e realidades dos envolvidos.

Os resultados deste estudo ampliam significativamente a compreensão sobre os significados atribuídos ao Projeto de Vida no contexto educacional, destacando a possibilidade de uma abordagem mais crítica e integrada para a sua implementação. Além disso, abrem caminhos para futuras investigações que busquem aprimorar a prática pedagógica e a eficácia do Projeto de Vida, considerando a diversidade de percepções e as realidades vivenciadas pelos educadores e estudantes. As conclusões apontam para a urgência de uma formação docente contínua e mais abrangente, que não só desenvolva competências técnicas, mas também estimule uma postura reflexiva e crítica sobre o componente curricular, promovendo uma prática educacional mais conectada às necessidades e aspirações dos estudantes. O estudo contribui, portanto, para o fortalecimento de uma educação mais humanizada, que reconheça e valorize as experiências dos estudantes e que seja capaz de enfrentar os desafios do contexto educacional de forma transformadora.

Apesar das limitações deste estudo, decorrentes do número reduzido de participantes entrevistados — considerando que as entrevistas com educadores e estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) sobre o componente curricular Projeto de Vida se restringiram a poucos respondentes —, os dados obtidos oferecem entendimentos significativos sobre a construção social dos significados atribuídos a essa disciplina.

Dessa forma, considerando os resultados desta pesquisa e o vasto campo de investigação ainda aberto sobre o componente curricular Projeto de Vida, sugerimos a continuidade das pesquisas nesta área. É essencial expandir o escopo da pesquisa para incluir outras escolas do município e do Estado de Minas Gerais, abordando diferentes contextos educacionais, com o objetivo de comparar a implementação e os impactos do Projeto de Vida em realidades diversas. A diversidade de percepções presentes em contextos escolares tão distintos, como o da cidade de Viçosa, oferece um grande potencial para revelar *insights* valiosos que podem ser aplicados em diferentes partes do Estado, contribuindo para uma análise mais abrangente e aprofundada sobre a efetividade e os desafios do Projeto de Vida no Ensino Médio na rede pública de ensino.

As reflexões propostas por este estudo não se encerram com suas conclusões, mas, sob a ótica do Construcionismo Social, abrem perspectivas para novas investigações. Ao adotar essa abordagem, buscamos contribuir para o fortalecimento de um campo de pesquisa que reconheça e valorize a diversidade de perspectivas e a complexidade das relações sociais que permeiam o cotidiano escolar. Ao longo da realização desta pesquisa, experimentamos um processo contínuo de aprendizado. Os diálogos estabelecidos com os participantes possibilitaram a compreensão das distintas percepções sobre o Projeto de Vida, ressaltando a importância de valorizar a diversidade de experiências e saberes. Acreditamos que este estudo

contribui para a construção de um campo de conhecimento mais sensível às questões sociais e culturais que influenciam a realidade escolar, reconhecendo a pluralidade dos contextos educacionais.

Esperamos que os resultados apresentados inspirem novas investigações e fomentem discussões que visem à construção de uma educação mais inclusiva, significativa e transformadora. Que esses novos estudos possam contribuir para a criação de uma educação capaz de promover uma sociedade mais justa e equitativa, preparando os jovens para os desafios do presente e do futuro. Que nossos Projetos de Vida sejam também instrumentos para a construção de uma educação pública cada vez melhor e para um mundo cada vez mais justo e humanizado.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Rosa Melo. **Reflexões quanto a formação de professores para a disciplina projeto de vida: um olhar sobre a educação socioemocional**. São Cristóvão, Sergipe, 2021.
- ALVES, Miriam Fábila; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas**. Revista Humanidades e Inovação, v.7, n.8. 2020, p. 20-35. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2608>>. Acesso em: 30 jan. 2023
- ANDRADE, Camila Raquel Benevenuto. DUARTE, Adriana Maria Cancelli. **Educação em Tempo Integral no Ensino Médio: a experiência de Minas Gerais**. Educação e Realidade. V. 48, 2023.
- ANDRADE, Mery Hellen Sfalsin; TEIXEIRA, Arilda Magna Campagnaro. **A disciplina Projeto de Vida no ensino médio e sua influência no acesso e na escolha do curso superior**. Competência, Porto Alegre, v. 15, n. 2, nov. 2022.
- ARAGAKI, Sérgio Seiji; LIMA, Maria Lúcia Chaves; PEREIRA, Camila Claudiano Quina; NASCIMENTO, Vanda Lúcia Vitoriano do Nascimento. **Entrevistas: negociando sentidos e coproduzindo versões de realidade**. In: SPINK, Mary Jane Paris et al (Org.). A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas. – 1. ed. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014, p.57-74.
- ARAÚJO, Ulisses F.; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. **Projetos de Vida: Fundamentos Psicológicos, éticos e Práticas Educacionais**. Summus Editorial Ltda, 2020.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira. **Construção Social e Psicológica dos Valores**. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). Educação e valores: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007. p. 17-64.
- BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BARRETO, Theresa P. **Projeto de Vida: objetivos e etapas para os estudantes alcançarem seus sonhos**. Movimento pela Base, 2021. ?
- BERNARDES, A. C. R.; VOIGT, J. M. R. **Projeto de Vida e empreendedorismo no novo Ensino Médio**. Educação em Foco, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 27011, 2022.
- BORBA, Marcelo de Carvalho; ALMEIDA, Helber Rangel Formiga Leite de; GRACIAS, Telma Aparecida de Souza. **Pesquisa em ensino e sala de aula. Diferentes vozes em uma investigação**. 2. Ed. Autêntica Editora. Belo Horizonte, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 727, de 10 de junho de 2017**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral –EMTI, em conformidade com a Lei nº13.415, de fevereiro de 2017.
- _____. **Caderno Pedagógico Itinerário Formativo: Orientações para o 1º ano Novo Ensino Médio em 2022**. SEE-MG: Belo Horizonte, 2022.
- _____. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/ens-medio/conteudo-de-apoio>. Acesso em: 15 de maio de 2023.
- _____. **Diretrizes Curriculares para Implementação do Novo Ensino Médio nas Turmas de 1º Ano em 2022**. Belo Horizonte: 2022.
- _____. **Documento Orientador Ensino Médio em Tempo Integral**. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2022. Disponível em:

<https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/DOCUMENTO-ORIENTAD-EMTI-2022.pdf>. Acesso em 12 de abr. 2023.

_____. **Ensino Médio em Tempo Integral**. Secretaria de Estado da Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Belo Horizonte, 2020.

_____. **Lei n.º 9.394, de 23 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

_____. **Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394/1996 e n.º 11.494/2007, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 03 de mar. de 2023.

_____. **Medida Provisória n.º 746 de 23 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: 2016.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. MEC: Brasília, 2018.

_____. **Plano de Ação e Acompanhamento de Implementação dos Itinerários Formativos PAIF de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFMG.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2023.

_____. **Portaria n.º 1432/2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF, 2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Orientador do Projeto Pedagógico para escolas que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado – Versão 2019**. Belo Horizonte, 2019.

_____. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000 - 2015**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232699>. Acesso em: 14 set. 2023.

BRAUN, V., & CLARKE, V. (2006). **Utilizando a análise temática em psicologia**. Pesquisa Qualitativa em Psicologia, 3(2), 77-101.

CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira; RODRIGUES, Raphaela Barbosa de Farias. **Gerencialismo Privado na Educação Pública: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na Paraíba**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 14., Campinas, 2019. Anais [...]. Campinas: Unicamp, 2019. P. 4261-4274.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. **A implementação do Novo Ensino Médio**
DAMON, William. **O que o Jovem quer da Vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes**. São Paulo: Summus, 2009.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA Carla Linhares. **Juventude e Ensino médio. Sujeitos e currículo em diálogo**. Editora UFMG, 2014.

DE SOUZA, R. de C. **Uma análise construcionista social da liberdade na educação**. Horizontes, [S. l.], v. 38, n. 1, p. e 020034, 2020.

de Tempo Integral para o Ensino Médio no Contexto Latino-Americano. Ciências Humanas, Frederico Westphalen, v. 20, n. 3, p. 92-115, set.-dez. 2018

de Tempo Integral para o Ensino Médio no Contexto Latino-Americano. Ciências Humanas, Frederico Westphalen, v. 20, n. 3, p. 92-115, set.-dez. 2019.

DELLAZZANA-ZANON, L.L., e Freitas, L. B. L. (2015). Uma revisão de literatura sobre a definição de projeto de vida na adolescência. *Interação em Psicologia*, 19 (2), 281-292.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010. p. 46-74.

- FAVACHO, Ana Veraldi. **A empresa na escola: o projeto de vida no Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo e a formação do estudante do ensino médio**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2020.
- FODRA, S. M.; NOGUEIRA, M. E. C. **O projeto de vida nas escolas do Programa Ensino Integral**. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 251–261, 2017.
- GERGEN, K. J.; GERGEN, M. **Construcionismo Social: um convite ao diálogo**. Trad. Gabriel Fairman. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2010.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais – 8ª ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004.
- KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. **Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”**. Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.
- l.], v. 16, n. 35, p. 285–293, 2022.
- LARANJEIRA, Denise Helena Pereira; IRIART, Mirela Figueiredo Santos; RODRIGUES, Milena Santos. **Problematizando as Transições Juvenis na Saída do Ensino Médio**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 117-133, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/jGCsfypH7w4gJcPwF7C7sfh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 set. 2023.
- LEÃO, G., DAYRELL, J. T., & REIS, J. B. (2011). **Juventude, projeto de vida e Ensino Médio**. Educação & Sociedade, 32(117), 1067-1084.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E., E., E., E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, E. F. de; SILVA, M. S. da. **A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio: felicidade como projeto de vida**. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 35, p. e55/1–23, 2022.
- MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: **um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. DOI: 10.1590/s0101-73302009000100015
- MALANCHEN, Julia; ZANK, Debora Cristine Trindade. **A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o retorno da Pedagogia das Competências: uma análise baseada na Pedagogia Histórico-Crítica**. In: MALANCHE, Julia; MATOS, Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2020.
- MARCONDES, M. I.; FREUND, C.; LEITE, V. F. BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. Práxis Educativa, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1028–1034, 2017.
- MAZZARDO, Ana Lúcia da Luz. **Projeto de vida: uma proposta de construção compartilhada com estudantes do ensino médio**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2019.
- McNAMEE, Sheila. **Construindo conhecimento/construindo investigação: coordenando mundos de pesquisa**. In: Guanaes-Lorenzi, C. Moscheta, M. Corradi-Webster, C. M.; Souza, L. V. (org.) Construcionismo Social: discurso, prática e construção do conhecimento. Rio de Janeiro: NOOS. (p. 105-131), 2014.
- MESQUITA, F. J. **O que há de Projeto de Vida para os estudantes e educadores no currículo? Reflexões sobre o caderno orientador de Projeto de Vida da Rede Pública Estadual de Minas Gerais**. Revista Inter Ação, Goiânia, v. 48, n. 1, p. 15–29, 2023.
- MINAS GERAIS. **Caderno Pedagógico: Projeto de Vida- Novo Ensino Médio 2023:Itinerário Formativo**. Secretaria de Estado da Educação, Subsecretaria de Educação Básica. Superintendências de Políticas Pedagógicas, Direção de Ensino Médio.
- MINAS GERAIS. **Resolução SEE no 4.908, de 11 de setembro de 2023**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/d/19Usg2MM1nDBbgymBNGhjTvjOIX0zSEW>. Acesso em: 03 dez. 2023.

- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Caminhos para a Educação Integral e Integrada de Minas Gerais: documento orientador do Projeto Pedagógico para escolas Polo de Educação Múltipla/POLEM que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado.** Belo Horizonte, 2018.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Subsecretaria de **Desenvolvimento da Educação Básica.** Documento orientador educação integral ensino fundamental e ensino médio. SEE, 2022.
- MORAES, Otavio Augusto de. **Base Nacional Curricular Comum: Concepções sobre a adolescência e Projeto de Vida.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Maranhão, 2020.
- MUÑOZ, Francisco Imbernón. **A formação de professores e o desenvolvimento do currículo.** In: GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 495-507.
- nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem.** Retratos da Escola, [S. OLIVEIRA, Ramon de; SILVA, Amanda Felix da. **Projetos de vida no Ensino Médio: o que os jovens nos disseram?** e-Curriculum, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1263-1286, jul./set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i3p1263-1286>. Acesso em: 31 maio 2023.
- PACHECO, J. A.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal.** Educar, Curitiba, 2001. ISSN 18.
- PEREIRA, Omar Calazans Nogueira. **A construção do projeto de vida no Programa Ensino Integral (PEI): uma análise na perspectiva da orientação profissional.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2019.
- PIRES, Alice Regina Pinto; SILVA, Bruna (org.). **Normalização de trabalhos acadêmicos: atualizada conforme ABNTs NBR 14724/2011, NBR 6023/2018 e NBR 10520/2023.** Viçosa, MG: UFV, Biblioteca Central, 2023. 130 p. Disponível em: <https://www.bbt.ufv.br/manual-de-normalizacao-de-trabalhos-academicos/>. Acesso em: 02 mar. 2024.
- REIS, L. R. (2024). **O componente curricular Projeto de Vida no “Novo Ensino Médio” e a formação do sujeito neoliberal.** Dissertação de Mestrado, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O que significa o currículo?** In: GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.
- SANTANA, Izamoema de; SANTOS, Flavya Soraya Mendes Machado dos; SANTOS, Maria José Albuquerque. **Formação de Professores(as) que atuam na Disciplina Projeto de Vida do Novo Currículo do Ensino Médio em São Luís - MA.** e-Curriculum, São Paulo, v. 21, e 57088, 2023.
- SANTOS, Flávia Melina Azevedo Vaz dos. **O componente curricular Projeto de Vida como experiência formativa em uma escola cidadã integral no município de João Pessoa – PB.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, 2021.
- SANTOS, Karine da Silva et. al. **O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo.** Ciência & Saúde Coletiva, 2020, v. 25, n. 2.
- SEVERIANO, G. M. **Protagonismo e autoria: dialogando com a disciplina Projeto de Vida.** Dissertação (Mestrado Profissional em Psicologia e Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Sobral, 2021.
- SILVA, Anne Patrícia Pimentel Nascimento de; SOUZA, Roberta Teixeira de e SILVA, C. H. F. Borges, A. K. S., Souza, L. S., Sousa, M. P. Francisco, C. F., & Dellazzana-Zanon, L. L. **Componente Curricular Projeto de Vida: Perspectivas de professoras da Rede Estadual de São Paulo.** São Paulo, 2023.
- SILVA, C. H. F. DA. et al. **Componente Curricular Projeto de Vida: Perspectivas de Professoras da Rede Estadual de São Paulo.** Psicologia: Ciência e Profissão, v. 43, p. e 262428, 2023.

- SILVA, Carlos Henrique Mourão da. **A gestão curricular e pedagógica das disciplinas de Projeto de Vida e Mundo do Trabalho em uma Escola Estadual de Educação Profissional do Ceará.** Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2021.
- SILVA, Klever Corrente. **Projeto de Vida e Ensino Médio: uma análise da prescrição curricular brasileira das redes de ensino dos Estados e do Distrito Federal (2017-2022).** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2023.
- SILVA, Marco Antônio Morgado; DANZA, Hanna Cebel. **Projeto de vida e identidade: articulações e implicações para a educação.** Educação em Revista, v. 38, p. 1-21, 2022.
- SILVEIRA, Éder da Silva; CRUZ, Marcelly Machado. **A Ampliação da Educação**
- SILVEIRA, Éder da Silva; CRUZ, Marcelly Machado. **A Ampliação da Educação**
- SOUSA, Michela Augusta de Moraes e. **Juventudes e a disciplina Projeto de Vida em uma escola em tempo integral de Catalão-GO.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, 2020.
- SOUZA, Laura Vilela e. **Discurso Construcionista social: uma apresentação possível.** In: GUANAES-LORENZI, Carla et al. **Construcionismo Social: discurso, prática e produção do conhecimento.** Rio de Janeiro: Instituto Noos, p. 49-72, 2014.
- SOUZA, Luciana Karine de. **Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática.** Arq. bras. psicol., Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019 .
- SOUZA, Rita de Cássia de. **Princípios básicos da pesquisa relacional, dialógica e colaborativa.** Campinas, SP: Pro-Posições, v. 32. 2021.
- SPINK, Mary Jane. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teórico-metodológicas.** Ed. Virtual. 2013.
- SPINK; BRIGAGÃO; NASCIMENTO; CORDEIRO (Org.). **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2014.
- SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Campinas: Autores Associados, 2018.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento.** Educação - vol.43, n.3. Porto Alegre, 2020.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Professores e Coordenador(a) do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES E EDUCADORES DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL”**. Nesta pesquisa pretendemos investigar as percepções de estudantes, professores e especialista em educação em relação ao componente curricular Projeto de Vida, implementado no currículo do Ensino Médio em Tempo Integral, identificar os sentidos atribuídos pelos estudantes, professores e especialista em educação ao componente curricular Projeto de Vida, considerando seus efeitos no processo de formação e desenvolvimento dos estudantes, investigar as percepções dos professores sobre o Projeto de Vida, compreendendo suas experiências, desafios e práticas pedagógicas relacionadas ao componente curricular, analisar as percepções dos estudantes em relação ao componente curricular Projeto de Vida, identificando pontos de convergência e divergência e investigar as perspectivas dos participantes em relação à continuidade ou não desta disciplina, caso venham ocorrer mudanças na BNCC. O motivo que nos leva a estudar sobre o componente curricular Projeto de Vida é compreender a implementação dessa nova disciplina no Ensino Médio em Tempo Integral a partir da visão dos estudantes e educadores nessa escola específica e, desta forma, contribuir para o campo da pesquisa. Para alcançar os objetivos desta pesquisa, entrevistamos 20 estudantes do 2º e 3º ano do Ensino Médio em Tempo Integral, que tenham pelo menos 02 anos de experiência na disciplina Projeto de Vida. Além disso, conversaremos com 02 professores que ministram essa disciplina e com 01 especialista em educação do Ensino Médio em Tempo Integral. As entrevistas serão conduzidas individualmente e presencialmente, seguindo um roteiro prévio para guiar a conversa com duração estimada de 20 a 30 minutos. Para garantir a precisão das informações, gravaremos as entrevistas em áudio e, em seguida, transcreveremos todo o conteúdo. As gravações serão utilizadas apenas pelos pesquisadores com o objetivo exclusivo de gerar dados para a pesquisa. Além disso, nos dados publicados não haverá, em nenhum momento, informação dos nomes dos participantes da pesquisa, os quais receberão nomes fictícios de forma a não serem identificados. Para garantir o sigilo das informações, os áudios serão gravados em um HD externo, por um período de 5 anos pela pesquisadora. A sua participação como professor(a)/especialista em educação será voluntária, o que significa dizer que, a qualquer momento, você poderá desistir de participar da pesquisa sem nenhum tipo de penalidade ou constrangimento. Os riscos envolvidos nessa pesquisa estão relacionados ao desconforto e inibição em responder as perguntas solicitadas e, nesse caso, o(a) participante poderá se recusar a responder qualquer uma das perguntas que lhe cause constrangimento ou mesmo desistir da pesquisa a qualquer tempo, sem necessidade de dar explicações ou motivações. Além disso, corre-se o risco da quebra do sigilo e confidencialidade. Sendo assim, a pesquisadora se compromete a manter em sigilo a sua identidade, assim como outros dados que possibilitem a sua identificação a fim de garantir o anonimato. Se houver qualquer dúvida, o(a) participante terá toda a liberdade para fazer qualquer pergunta sobre a pesquisa. Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco e, em uma entrevista, o principal risco é o de você vir a sentir-se, de alguma forma, constrangido(a) diante de alguma pergunta colocada. Para minimizar tais riscos, você tem a garantia da total liberdade de não responder às perguntas e/ou se recusar a participar em qualquer etapa da pesquisa, ou desistir de participar da mesma, sem necessidade de comunicado prévio ou justificativa. A sua participação é voluntária e a recusa ou desistência em participar do estudo não acarretará qualquer penalidade ou mudança na forma pela qual você é atendido pela pesquisadora. A fim de igualmente preservar a sua participação de qualquer constrangimento, você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar da presente pesquisa. Para minimizar a possibilidade de sua identificação por

terceiros, o armazenamento da gravação será feito em um HD externo, ou seja, em um dispositivo sem acesso à internet e qualquer comunicação por e-mail será feita em uma lista oculta. Apesar de todos esses cuidados, é importante que você tenha conhecimento de que é impossível assegurar total confidencialidade e há um risco mínimo de sua violação. Para também diminuir o risco de interferências que possam vir a constrangê-lo(a), a gravação será arquivada com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da investigação, e depois desse período, serão destruídos. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição durante a realização da mesma e quando o estudo for finalizado. Além disso, os(as) participantes serão comunicados, por e-mail, de publicações científicas contendo os resultados da pesquisa. Os benefícios diretos desta pesquisa são a oportunidade de os participantes refletirem sobre a implementação do componente curricular Projeto de Vida no currículo do Ensino Médio em Tempo Integral e analisar os efeitos dessa disciplina para o seu desenvolvimento integral. Os benefícios indiretos para a comunidade se referem às reflexões sobre as mudanças no Ensino Médio implementadas na rede estadual de ensino e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem, na formação dos estudantes e no trabalho docente. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Você tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou seu responsável legal de retirar o consentimento ou interromper sua participação, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você é atendido pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a permissão de seu responsável legal. Este termo de assentimento encontra-se impresso em 02 (duas) vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Escola Estadual Raimundo Alves Torres (ESED RAT) e a outra será fornecida a você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Depois desse tempo, eles serão destruídos. Os pesquisadores trataram a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, telefone n.º _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “**O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES E EDUCADORES DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL**” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa. Declaro que concordo em participar desta pesquisa de forma voluntária. Recebi uma via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Pesquisadora responsável:

Prof.^a Dra. Rita de Cássia de Souza
Departamento de Educação, sala 202
Avenida Purdue, s/n.º - Campus Universitário
Universidade Federal de Viçosa/MG

Prof.^a Dra. Lílian Perdigão Caixêta Reis

Departamento de Educação, sala 201
Avenida Purdue, s/n.º - Campus Universitário
Universidade Federal de Viçosa/MG

Mestranda – PPGE/UFV
Elaine Aparecida Arruda Rodrigues
Rua João Soares, 242, apto 03 – Bela Vista, Teixeiras/MG.
CEP: 36580-000
Telefone: (31) 98218-0299
E-mail: elaine.a.rodrigues@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Universidade Federal de Viçosa
Edifício Arthur Bernardes, piso inferior
Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário
Cep: 36570-900 Viçosa/MG
Telefone: (31)3612-2316
Email: cep@ufv.br
www.cep.ufv.br

Viçosa, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Responsáveis legais pelos estudantes menores de 18 anos de idade

O(a) estudante sob sua responsabilidade legal, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “**O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES E EDUCADORES DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL**”. Nesta pesquisa pretendemos investigar as percepções de estudantes, professores e especialista em educação em relação ao componente curricular Projeto de Vida, implementado no currículo do Ensino Médio em Tempo Integral, identificar os sentidos atribuídos pelos estudantes, professores e especialista em educação ao componente curricular Projeto de Vida, considerando seus efeitos no processo de formação e desenvolvimento dos estudantes, investigar as percepções dos professores sobre o Projeto de Vida, compreendendo suas experiências, desafios e práticas pedagógicas relacionadas ao componente curricular, analisar as percepções dos estudantes em relação ao componente curricular Projeto de Vida e investigar as perspectivas dos participantes em relação à continuidade ou não desta disciplina, caso venham ocorrer mudanças na BNCC. O motivo que nos leva a estudar sobre o componente curricular Projeto de Vida é compreender a implementação dessa nova disciplina no Ensino Médio em Tempo Integral a partir da visão dos estudantes e educadores nessa escola específica e, desta forma, contribuir para o campo da pesquisa. Para alcançar os objetivos desta pesquisa conversaremos 20 estudantes do 2º e 3º ano do Ensino Médio em Tempo Integral, que tenham pelo menos 02 anos de experiência na disciplina Projeto de Vida. Além disso, conversaremos com 02 professores que ministram essa disciplina e com 01 especialista em educação do Ensino Médio em Tempo Integral. As entrevistas serão conduzidas individualmente e presencialmente, com registros em áudio somente com autorização expressa do registro de voz pelos participantes da pesquisa, na Escola Estadual Raimundo Alves Torres (ESED RAT), seguindo um roteiro prévio para guiar a conversa com duração estimada de 20 a 30 minutos. Para garantir a precisão das informações, gravaremos as entrevistas em áudio e, em seguida, transcrevemos todo o conteúdo. As gravações serão utilizadas apenas pelos pesquisadores com o objetivo exclusivo de gerar dados para a pesquisa. Além disso, nos dados publicados não haverá, em nenhum momento, informação dos nomes dos participantes da pesquisa, os quais receberão nomes fictícios de forma a não serem identificados. A participação do(a) estudante será voluntária, o que significa dizer que, a qualquer momento, ele(a) poderá desistir de participar da pesquisa sem nenhum tipo de penalidade ou constrangimento. Os riscos envolvidos nessa pesquisa estão relacionados ao desconforto e inibição em responder as perguntas solicitadas e, nesse caso, o(a) participante poderá se recusar a responder qualquer uma das perguntas que lhe cause constrangimento ou mesmo desistir da pesquisa a qualquer tempo, sem necessidade de dar explicações ou motivações. Além disso, corre-se o risco da quebra do sigilo e confidencialidade. Sendo assim, a pesquisadora se compromete a manter em sigilo a identidade do(a) estudante, assim como outros dados que possibilitem a identificação do(a) mesmo(a) a fim de garantir o anonimato. Se houver qualquer dúvida, o(a) participante terá toda a liberdade para fazer qualquer pergunta sobre a pesquisa. Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco e, em uma entrevista, o principal risco é do(a) estudante sentir-se, de alguma forma, constrangido(a) diante de alguma pergunta colocada. Para minimizar tais riscos, o(a) estudante tem a garantia da total liberdade de não responder às perguntas e/ou se recusar a participar em qualquer etapa da pesquisa, ou desistir de participar da mesma, sem necessidade de comunicado prévio ou justificativa. A participação do(a) estudante é voluntária, não havendo contrapartida financeira e custos em decorrência da pesquisa, previstos ou não, serão ressarcidos pelos(as) pesquisadores(as). A recusa ou desistência em participar do estudo não acarretará qualquer penalidade ou mudança na forma pela qual você é atendido pela pesquisadora. A fim de igualmente preservar a participação do(a) estudante de qualquer

constrangimento, o(a) mesmo(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar da presente pesquisa. Para minimizar a possibilidade de sua identificação por terceiros, o armazenamento da gravação será feito em um HD externo, ou seja, em um dispositivo sem acesso à internet e qualquer comunicação por e-mail será feita em uma lista oculta. Apesar de todos esses cuidados, é importante que o Sr. /Sra. tenha conhecimento de que é impossível assegurar total confidencialidade e há um risco mínimo de sua violação. Para também diminuir o risco de interferências que possam vir a constrangê-lo(a), a gravação será arquivada em HD externo com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da investigação, e depois desse período, serão destruídos. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição durante a realização da mesma e quando o estudo for finalizado. Além disso, os(as) participantes serão comunicados, por e-mail, de publicações científicas contendo os resultados da pesquisa. Os benefícios diretos desta pesquisa são a oportunidade de os participantes refletirem sobre a implementação do componente curricular Projeto de Vida no currículo do Ensino Médio em Tempo Integral e analisar os efeitos dessa disciplina para o seu desenvolvimento integral. Os benefícios indiretos para a comunidade se referem às reflexões sobre as mudanças no Ensino Médio implementadas na rede estadual de ensino e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem, na formação dos estudantes e no trabalho docente. O(a) estudante não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o(a) estudante tem assegurado o direito à indenização. Além disso, garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou seu responsável legal de retirar o consentimento ou interromper sua participação, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A participação do(a) estudante é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você é atendido pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O estudante não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a permissão de seu responsável legal. Este termo de assentimento encontra-se impresso em 02 (duas) vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Escola Estadual Raimundo Alves Torres (ESED RAT) e a outra será fornecida ao responsável legal. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Depois desse tempo, eles serão destruídos. Os pesquisadores trataram a identidade do(a) estudante com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, responsável
 l legal
 pelo(a) estudante _____

Telefone n.º _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “**O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES E EDUCADORES DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL**” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações. Declaro, assim, que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Pesquisadora responsável:

Prof.^a Dra. Rita de Cássia de Souza

Departamento de Educação, sala 202
Avenida Purdue, s/n.º - Campus Universitário
Universidade Federal de Viçosa/MG

Prof.^a Dra. Lílian Perdigão Caixêta Reis
Departamento de Educação, sala 201
Avenida Purdue, s/n.º - Campus Universitário
Universidade Federal de Viçosa/MG

Mestranda – PPGE/UFV
Elaine Aparecida Arruda Rodrigues
Rua João Soares, 242, apto 03 – Bela Vista, Teixeira/MG.
CEP: 36580-000
Telefone: (31) 98218-0299
E-mail: elaine.a.rodrigues@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Universidade Federal de Viçosa
Edifício Arthur Bernardes, piso inferior
Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário
Cep: 36570-900 Viçosa/MG
Telefone: (31)3612-2316
Email: cep@ufv.br
www.cep.ufv.br

Viçosa, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do(a) participante (responsável)

Assinatura do(a) pesquisador(a)

APÊNDICE C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) - Estudantes menores de 18 anos de idade

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES E EDUCADORES DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL”. Nesta pesquisa pretendemos investigar as percepções de estudantes, professores e especialista em educação em relação ao componente curricular Projeto de Vida, implementado no currículo do Ensino Médio em Tempo Integral, identificar os sentidos atribuídos pelos estudantes, professores e especialista em educação ao componente curricular Projeto de Vida, considerando seus efeitos no processo de formação e desenvolvimento dos estudantes, investigar as percepções dos professores sobre o Projeto de Vida, compreendendo suas experiências, desafios e práticas pedagógicas relacionadas ao componente curricular, analisar as percepções dos estudantes em relação ao componente curricular Projeto de Vida, identificando pontos de convergência e divergência e investigar as perspectivas dos participantes em relação à continuidade ou não desta disciplina, caso venham ocorrer mudanças na BNCC. O motivo que nos leva a estudar sobre o componente curricular Projeto de Vida é compreender a implementação dessa nova disciplina no Ensino Médio em Tempo Integral a partir da visão dos estudantes e educadores nessa escola específica e, desta forma, contribuir para o campo da pesquisa. Para alcançar os objetivos desta pesquisa, entrevistamos 20 estudantes do 2º e 3º ano do Ensino Médio em Tempo Integral, que tenham pelo menos 02 anos de experiência na disciplina Projeto de Vida. Além disso, conversaremos com 02 professores que ministram essa disciplina e com 01 especialista em educação do Ensino Médio em Tempo Integral. As entrevistas serão conduzidas individualmente e presencialmente, seguindo um roteiro prévio para guiar a conversa com duração estimada de 20 a 30 minutos. Para garantir a precisão das informações, gravaremos as entrevistas em áudio e, em seguida, transcreveremos todo o conteúdo. As gravações serão utilizadas apenas pelos pesquisadores com o objetivo exclusivo de gerar dados para a pesquisa. Além disso, nos dados publicados não haverá, em nenhum momento, informação dos nomes dos participantes da pesquisa, os quais receberão nomes fictícios de forma a não serem identificados. Para garantir o sigilo das informações, os áudios serão gravados em um HD externo, por um período de 5 anos pela pesquisadora. A sua participação como estudante será voluntária, o que significa dizer que, a qualquer momento, você poderá desistir de participar da pesquisa sem nenhum tipo de penalidade ou constrangimento. Os riscos envolvidos nessa pesquisa estão relacionados ao desconforto e inibição em responder as perguntas solicitadas e, nesse caso, o(a) participante poderá se recusar a responder qualquer uma das perguntas que lhe cause constrangimento ou mesmo desistir da pesquisa a qualquer tempo, sem necessidade de dar explicações ou motivações. Além disso, corre-se o risco da quebra do sigilo e confidencialidade. Sendo assim, a pesquisadora se compromete a manter em sigilo a sua identidade, assim como outros dados que possibilitem a sua identificação a fim de garantir o anonimato. Se houver qualquer dúvida, o(a) participante terá toda a liberdade para fazer qualquer pergunta sobre a pesquisa. Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco e, em uma entrevista, o principal risco é o de você vir a sentir-se, de alguma forma, constrangido(a) diante de alguma pergunta colocada. Para minimizar tais riscos, você tem a garantia da total liberdade de não responder às perguntas e/ou se recusar a participar em qualquer etapa da pesquisa, ou desistir de participar da mesma, sem necessidade de comunicado prévio ou justificativa. A sua participação é voluntária e a recusa ou desistência em participar do estudo não acarretará qualquer penalidade ou mudança na forma pela qual você é atendido pela pesquisadora. A fim de igualmente preservar a sua participação de qualquer constrangimento, você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar da presente pesquisa. Para minimizar a possibilidade de sua identificação por terceiros, o armazenamento da gravação será feito em um HD externo, ou seja, em um dispositivo sem acesso à internet e qualquer comunicação por e-mail será feita em uma lista

oculta. Apesar de todos esses cuidados, é importante que você tenha conhecimento de que é impossível assegurar total confidencialidade e há um risco mínimo de sua violação. Para também diminuir o risco de interferências que possam vir a constrangê-lo(a), a gravação será arquivada com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da investigação, e depois desse período, serão destruídos. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição durante a realização da mesma e quando o estudo for finalizado. Além disso, os(as) participantes serão comunicados, por e-mail, de publicações científicas contendo os resultados da pesquisa. Os benefícios diretos desta pesquisa são a oportunidade de os participantes refletirem sobre a implementação do componente curricular Projeto de Vida no currículo do Ensino Médio em Tempo Integral e analisar os efeitos dessa disciplina para o seu desenvolvimento integral. Os benefícios indiretos para a comunidade se referem às reflexões sobre as mudanças no Ensino Médio implementadas na rede estadual de ensino e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem, na formação dos estudantes e no trabalho docente. Para participar deste estudo, seu responsável legal deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Você tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou seu responsável legal de retirar o consentimento ou interromper sua participação, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você é atendido pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a permissão de seu responsável legal. Este termo de assentimento encontra-se impresso em 02 (duas) vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Escola Estadual Raimundo Alves Torres (ESED RAT) e a outra será fornecida a você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Depois desse tempo, eles serão destruídos. Os pesquisadores trataram a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, telefone n.º _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES E EDUCADORES DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e o meu responsável legal poderá modificar sua decisão sobre minha participação se assim o desejar. Já assinado o termo de consentimento por meu responsável legal, declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Pesquisadora responsável:

Prof.^a Dra. Rita de Cássia de Souza
Departamento de Educação, sala 202
Avenida Purdue, s/n.º - Campus Universitário
Universidade Federal de Viçosa/MG

Prof.^a Dra. Lílian Perdigão Caixêta Reis
Departamento de Educação, sala 201
Avenida Purdue, s/n.º - Campus Universitário
Universidade Federal de Viçosa/MG

Mestranda – PPGE/UFV
Elaine Aparecida Arruda Rodrigues
Rua João Soares, 242, apto 03 – Bela Vista, Teixeira/MG.
CEP: 36580-000
Telefone: (31) 98218-0299
E-mail: elaine.a.rodrigues@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Universidade Federal de Viçosa
Edifício Arthur Bernardes, piso inferior
Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário
Cep: 36570-900 Viçosa/MG
Telefone: (31)3612-2316
Email: cep@ufv.br
www.cep.ufv.br

Viçosa, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com a coordenadora pedagógica do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) sobre o componente curricular Projeto de Vida

Nome:

Idade:

Sexo: () F () M () Prefiro não identificar

Há quanto tempo você atua como Especialista em Educação? E qual é a sua formação?

Como você descreveria o componente curricular Projeto de Vida? Quais são os objetivos dessa disciplina?

De acordo com a sua experiência, como foi o início do trabalho com o Projeto de Vida? Como tem sido? Quais são os desafios?

Você considera que essa disciplina ajuda os alunos e alunas? Eles veem sentido na disciplina? Por que você acha isso?

Quais são as estratégias e atividades que você utiliza para orientar e acompanhar os professores? Há uma integração do Projeto de Vida com outras disciplinas ou áreas de conhecimento? Existem parcerias ou colaborações entre diferentes professores? Como isso acontece?

Como você avalia a efetividade do Projeto de Vida como parte do currículo do Ensino Médio? Existem desafios específicos que você identifica?

Qual é a carga horária semanal da disciplina Projeto de Vida? Você acha que é suficiente? Por quê? Como você avalia a “aprendizagem” e o envolvimento dos professores e estudantes na disciplina Projeto de Vida?

Estamos terminando nossa entrevista. Tem mais alguma coisa que você gostaria de dizer? Você tem alguma dúvida?

Fonte: Elaborado pela autora, (2023).

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista com professores(as) do Ensino Médio que ministram componente curricular Projeto de Vida

Nome:

Idade:

Sexo: () F () M Prefiro não identificar

Há quanto tempo você é professor(a)? E qual é a sua formação?

Quando você começou a trabalhar com a disciplina Projeto de Vida? E como foi esse processo?

Como você descreveria o componente curricular Projeto de Vida? Quais são os objetivos da disciplina?

Quanto tempo você teve para se preparar para esse trabalho? Como você se preparou para ele?

De acordo com a sua experiência, como foi o início do trabalho com a disciplina? E como tem sido agora? Quais os principais desafios? Você considera que essa disciplina ajuda os alunos?

Ou é indiferente? Eles gostam da disciplina? Eles veem sentido nela?

Quais estratégias de ensino e atividades você utiliza?

Há uma integração do Projeto de Vida com outras disciplinas ou áreas do conhecimento?

Existem parcerias ou colaborações entre os professores e professoras? Como isso acontece?

Como você avalia a efetividade do Projeto de Vida como parte do currículo do Ensino Médio?

Existem desafios específicos que você identifica?

Qual é a carga horária semanal da disciplina Projeto de Vida? Você acha que é suficiente? Por quê?

Que materiais você utiliza? Quais você prefere? Você usa outros tipos de materiais além do material didático? Quais? Como você acessa esses materiais?

Como você avalia a “aprendizagem” e o envolvimento dos estudantes na disciplina Projeto de Vida?

Você acredita que a disciplina Projeto de Vida pode preparar os estudantes para a vida? Por que você tem essa opinião?

Estamos terminando nossa entrevista. Tem mais alguma coisa que você gostaria de dizer? Você tem alguma dúvida?

Fonte: Elaborado pela autora, (2023).

APÊNDICE F - Roteiro de entrevista com estudantes do 2º e 3º ano do Ensino

Médio em Tempo Integral

Nome:

Idade:

Sexo: () F () M () Prefiro não identificar

Como você compreende o Projeto de Vida? O que isso significa para você?

Como o componente curricular Projeto de Vida tem afetado seu processo de formação e desenvolvimento? Você pode compartilhar exemplos específicos?

Quais são os temas abordados no Projeto de Vida? O que você acha deles? Você concorda ou não? Você acha que algo deveria ser tratado na disciplina e não é?

Você acredita ter aprendido algo na disciplina Projeto de Vida? O que? Você acredita que eles te ajudam ou não? Em que sentido?

Se esta disciplina fosse optativa, você faria? Recomendaria para outras pessoas? Você tinha um projeto de vida antes de começar a disciplina? E com disciplina?

Você percebeu alguma mudança em si mesmo desde que começou a participar do Projeto de Vida? Comente

Você tem dificuldades com a disciplina? Comente. Você tem críticas à disciplina?

Na sua opinião, essa disciplina deveria continuar na escola? Por quê? Se sim, quando você acha que ela deveria ser oferecida? No Ensino Médio ou anteriormente? E por que você tem essa opinião?

Que tipo de atividades vocês realizam durante as aulas? Você pode relatar uma atividade que se lembre? Como foi participar dessa atividade? Você acredita que essas atividades relacionadas ao Projeto de Vida lhe ensinam algo? Se sim, o que, por exemplo?

Você acha que algo deveria ser mudado na disciplina? Por quê?

Estamos terminando nossa entrevista. Há algo mais que você gostaria de acrescentar? Você tem alguma dúvida?

Obrigada pela colaboração!

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

APÊNDICE G - Roteiro de aulas de Projeto de Vida - Escola da Escolha - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) ¹¹

Aulas de Projeto de vida – 1º ano do Ensino Médio	Aulas de Projeto de vida – 2º ano do Ensino Médio	Aulas de Projeto de vida – 3º ano do Ensino Médio
Aula 1 Quem sou eu	Aula 1 A vida pode ser fácil, mas não é algodão doce	GPS para a Universidade
Aula 2 Como eu me vejo	Aula 2 Tudo pode mudar	Por dentro da instituições de Ensino Superior
Aula 3 Como eu me vejo	Aula 3 Tudo pode mudar	O que oferecem as instituições de Ensino superior
Aula 4 Que lugares ocupo	Aula 4 Quando é meu tempo	Como escolher uma universidade
Aula 5 Que lugares ocupo	Aula 5 Uma viagem rumo a Ítaca	Os processos seletivos das universidades
Aula 6 De onde eu venho	Aula 6 Uma viagem rumo a Ítaca	O raio X do Enem
Aula 7 Minhas fontes de significado e sentido da vida	Aula 7 Ter ambição é bom, mas é importante o que fazer com ela	Prouni e Fies
Aula 8 Meus talentos	Aula 8 Ter ambição é bom, mas é importante o que fazer com ela	A Cartografia dos cursos
Aula 9 Minhas virtudes	Aula 9 Do sonho à realidade	Muitos caminhos levam ao mercado
Aula 10 Meus amigos e o mundo	Aula 10 Do sonho à realidade	Os cursos tecnológicos
Aula 11 Amizade	Aula 11 Minhas premissas	Técnico
Aula 12 Arte de dialogar	Aula 12 Minhas premissas	Carreira Militar
Aula 13 Respeito é bom	Aula 13 Meus objetivos	Perspectiva da profissão
Aula 14 Sinceridade	Aula 14 Meus objetivos	Campo de Trabalho
Aula 15 Nossas regras - valores de convivência	Aula 15 Tenho um sonho e um plano	O que faz um oficial da aeronáutica?
Aula 16 Ética e moral	Aula 16 Tenho um sonho e um plano	O que faz um oficial da marinha?
Aula 17 Ética e moral	Aula 17 Estou no caminho certo?	Carreira militar: escolas preparatórias
Aula 18 A vida em paz	Aula 18 Estou no caminho certo?	Carreira militar: as academias militares
Aula 19 A vida em paz	Aula 19 Tudo depende do que eu faço	Carreira militar: as escolas de engenharia militares
Aula 20 Viver entre gerações	Aula 20 Tudo depende do que eu faço	
Aula 21 É preciso saber viver	Aula 21 Acertar no alvo estratégias	
Aula 22 Organização da vida	Aula 22 Acertar no alvo: estratégias	
Aula 23 Eu sou o que eu penso, como faço	Aula 23 Encontro com resultados	
Aula 24 Solidariedade	Aula 24 Encontro com resultados	
Aula 25 Jovem voluntário	Aula 25 Onde estou neste momento	

¹¹ Os conteúdos apresentados fazem parte das apostilas do Projeto de Vida do Ensino Médio em Tempo Integral da escola pesquisada.

Aula 26 Um mundo melhor depende de mim	Aula 26 Onde estou neste momento
Aula 27 A vida é um projeto	Aula 27 Para onde eu vou
Aula 28 Razão sensível	Aula 28 Para onde eu vou
Aula 29 Sensibilidade, percepção	Aula 29 Decifre-os ou seu sonho não se realiza
Aula 30 Decisão	Aula 30 Decifre-os ou seu sonho não se realiza
Aula 31 Decisão o que precisa ser feito	Aula 31 O projeto de vida não tem fim
Aula 32 Eu sou capaz	Aula 32 O projeto de vida não tem fim
Aula 33 Conversando e aprendendo	Aula 33 Crescimento e melhoria do desempenho sempre
Aula 34 É preciso saber sobre o saber	Aula 34 Crescimento e melhoria do desempenho sempre
Aula 35 É preciso saber sobre o saber	Aula 35 E se algo saiu errado? É preciso corrigir a tempo
Aula 36 Ouse ser você	Aula 36 E se algo saiu errado? É preciso corrigir a tempo
Aula 37 Sociedade do afeto	Aula 37 Como saber se deu certo antes de dar errado
Aula 38 Sociedade do Afeto	Aula 38 Como saber se deu certo antes de dar errado
Aula 39 Ação! Sou o sujeito da minha vida	Aula 39 Começar de novo: sempre e sempre em frente
Aula 40 Mantenha a esperança sempre viva	Aula 40 Começar de novo: sempre e sempre em frente

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.