

Renato de Paula Vitor  
Simone Meucci

VIII ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA

GT 06: As narrativas Sociológicas em contexto de modalidades diferenciadas de ensino: Projeto de Vida, Eletivas e Ensino de Sociologia na perspectiva Multicultural.

A percepção dos estudantes do ensino médio sobre o componente curricular projeto de vida de um Colégio Estadual do Município de São José dos Pinhais/Paraná.

Curitiba, Paraná  
2025



## A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA DE UM COLÉGIO ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS/PARANÁ

Renato de Paula Vitor <sup>1</sup>  
Simone Meucci <sup>2</sup>

### RESUMO

O presente trabalho faz parte de uma dissertação de mestrado que investiga a percepção dos estudantes do ensino médio sobre o componente curricular "Projeto de Vida" em um colégio estadual de São José dos Pinhais/PR. Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da reforma do Ensino Médio pela Lei n.º 13.415/2017, o "Projeto de Vida" surge como estratégia para promover o autoconhecimento e o protagonismo juvenil. No entanto, críticas apontam que, ao priorizar interesses de mercado e práticas neoliberais, o componente pode restringir a formação integral dos estudantes. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada a partir de produções textuais dos alunos do ensino médio técnico e regular noturno. Os resultados sugerem que, embora o "Projeto de Vida" tenha potencial para estimular a reflexão e o planejamento pessoal, sua eficácia depende da mediação crítica, especialmente pelo olhar sociológico, para que contribua efetivamente para a formação cidadã. Conclui-se que a disciplina pode ser um espaço estratégico para o desenvolvimento de trajetórias conscientes, desde que problematize as desigualdades sociais e amplie as possibilidades reais de escolha para os jovens.

**Palavras-chave:** Projeto de Vida, Percepções, Ensino Médio, Neoliberalismo, Sociologia.

### INTRODUÇÃO

O conceito de "Projeto de Vida" tem sido amplamente discutido no campo educacional como um elemento essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes. Sabendo que a educação, além de fornecer conhecimento acadêmico, tem o papel de preparar os indivíduos para a vida em sociedade, ajudando-os a construir trajetórias. Assim, a inserção dessa temática no novo Ensino Médio brasileiro, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reflete a necessidade de promover o autoconhecimento, a autonomia e a construção de objetivos concretos para o futuro dos estudantes (BRASIL, 2018). Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo investigar as percepções, isto é, quais sentidos que este componente curricular está tomando na vida desses discentes.

---

<sup>1</sup> Mestrando do Curso de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Universidade Federal do Paraná- UFPR, [renatovitor@ufpr.br](mailto:renatovitor@ufpr.br);

<sup>2</sup> Doutora em Sociologia da Universidade Federal do Paraná - UFPR, [simonemeucci2010@gmail.com](mailto:simonemeucci2010@gmail.com);

Com a implementação deste componente, a partir dos marcos educacionais BNCC e da lei nº 13.415/2017 que regulamenta a reforma do Ensino Médio, com o objetivo de reduzir a evasão escolar, verifica-se uma mudança no currículo dito como diversificado e flexível, como princípios de sua organização, para estimular o protagonismo juvenil. Surgindo assim, os itinerários formativos e o componente curricular projeto de vida que configura parte deste novo currículo, bem como, a partir dos itinerários que são organizados por meio da oferta de diferentes arranjos, conforme a relevância do contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. Lembrando, que nem sempre favorece os interesses dos estudantes, uma vez que, existe uma multiplicidade desses, o que contrapõem o que preconiza este documento, como flexível, que diz dar maior autonomia ao estudante. Logo, a obrigatoriedade desta disciplina, levanta questões relevantes sobre sua eficácia e impactos na formação dos discentes.

De acordo com Reyes e Gonçalves (2020) a criação de itinerários formativos foi concebida para atender interesses das indústrias e do mercado de trabalho, e prejuízo à formação integral dos estudantes. Fato que mobiliza preocupações a respeito da formação dos discentes, bem como, reverbera em como as subjetividades dos indivíduos estão sendo construídas para atender as demandas da sociedade.

Assim, no ano de 2022 ocorreu a implementação do componente projeto de vida no Estado do Paraná, amparado pelo Referencial Curricular do Novo Ensino Médio Paranaense, defendendo que este contribui para a formação integral dos estudantes por meio de aprendizagem que colaboram com seu planejamento de vida, tendo a escola como um lugar onde possam receber ajuda e orientação no que diz respeito a pensar seus sonhos, desejos e possibilidades (PARANÁ, 2021).

Entretanto, é sabido que no Estado do Paraná as aulas são ministradas a partir de *slides* elaborados pela Secretaria de Estado da Educação - SEED, que se organizam a partir de uma visão neoliberal que fomenta o empreendedorismo e protagonismo estudantil para construção de seus futuros.

Nesta lógica de construção do seu próprio projeto de vida, este componente curricular dentro do modelo econômico do neoliberalismo segundo Ruggieri e Veloso (2024), consiste em uma forma de controle sobre a vida do estudante, que o responsabiliza sobre as próprias condições que sua vida se encontrará no futuro.

Portanto, no contexto escolar investigado de um Colégio Estadual do Município de São José dos Pinhais, se faz necessário compreender os sentidos que esse componente está promovendo para a construção efetiva dos projetos de vida desta juventude.

## **METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)**

Para construção desta pesquisa qualitativa, o caminho metodológico foi a partir dos diálogos construídos em sala de aula durante as aulas de Projeto de Vida, das turmas do três anos do ensino médio técnico e regular do período noturno, sobre as percepções que foram registrados a partir de produções textuais, que posteriormente foram analisados. Caracterizando assim, como uma estratégia necessária para atribuir sentido às experiências escolares na vida do estudante do novo ensino médio a partir deste novo componente curricular.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **1.1 Contexto histórico do Projeto de Vida**

Estudar e construir projetos de vida no contexto escolar é fundamental para o progresso do processo de ensino e aprendizagem, bem como, para compreender como as subjetividades dos indivíduos estão sendo construídas. Assim sendo, o componente curricular Projeto de Vida tem origens em diferentes contextos históricos, filosóficos e educacionais.

Dessa forma, para Jean-Paul Sartre, na filosofia essencialista, no contexto do século XX, aborda que todos temos um projeto existencial que dá forma à nossa vida. Assim sendo, como afirma Landim & Santos (2021) sobre o projeto de vida,

Enfim, tudo aquilo que a realidade humana toma como valor para si mesma, o projeto de vida, o modo de ser no mundo, suas roupas e o modo de se vestir, a cidade em que vive, o que assume como parte da própria existência; tudo isso, todas essas circunstâncias, revelam sua escolha. E como a escolha é escolha consciente de si, e escolhendo eu me faço ser, todas essas situações e circunstâncias que foram escolhidas pela realidade humana nada mais são que a manifestação de seu ser, de sua liberdade original (LANDIM; SANTOS, 2021, p.6).

Sabendo que o futuro é incerto, ou seja, o projeto de vida em construção é também incerto, mesmo frente a história da humanidade, uma vez que, a realidade pode ser gerada e gerida, a partir de escolhas e mudanças, foi após a segunda guerra mundial, uma das maiores tragédias humanitárias, as pessoas queriam ter um sentido para a existência, ter o respeito pelo outro, a dignidade alheia, foram valores que falharam diante dos crimes cometidos na guerra,

bem como, as fragilidades das relações internacionais, sendo um período de muita carência de sentido para a vida.

Nesse contexto, surge Viktor Frankl psiquiatra austríaco, judeu, que foi prisioneiro em quatro campos de concentração durante a segunda guerra mundial, conseguindo sobreviver, o mesmo ficou muito intrigado em compreender porque algumas pessoas morriam e outras conseguiram sobreviver, isto é, como algumas suportavam as condições de vida extremas. E assim, foi observando as pessoas percebendo que as sobreviventes não perdiam o sentido da vida, seja por encontrar os familiares novamente, vingança para as pessoas que o aprisionaram ou sobrevivência. Desenvolvendo assim, uma linha de logoterapia, sendo uma abordagem psicoterapêutica que visa ajudar as pessoas a encontrar o sentido da vida, que foi desenvolvida no início do século XX.

Nascendo a proposta de uma pedagogia do sentido da vida inspirada no pensamento fenomenológico-existencial de Victor Frankl, que trouxe a ideia que a vida só tem valor se estiver orientada por um propósito com sentido. Logo, essa pedagogia seria a partir de uma educação, como afirma Santos & Santos (2024),

A educação deveria se preocupar, também, com aguçar a consciência dos estudantes para a descoberta de sentido, favorecendo a tomada de decisões livres e autênticas. Assim, o processo educativo não ficaria restrito apenas a um aprendizado de conteúdos, mas seria ampliado para um aprendizado de vida, ou melhor, um amadurecimento como pessoa (SANTOS; SANTOS, 2024, p.5).

Logo, percebe-se que a ideia de "Projeto de Vida" não é recente. Filósofos como John Dewey, defendiam a educação como um processo de formação para a vida, enfatizando a necessidade de um ensino contextualizado e significativo. De acordo Branco (2014) o conhecimento é entendido por meio de corpo e alma, teoria e prática, a partir de uma participação efetiva dos sujeitos, ajudando a lidar com novas situações e a conferir propósito ao futuro.

Com o desenvolvimento da sociologia no século XIX, o conceito de projeto de vida passou a ser analisado sob uma ótica social e estrutural. Auguste Comte, considerado o fundador da sociologia, defendia que o progresso humano estava vinculado à ordem social e à educação. Ele argumentava que “o progresso da sociedade depende da educação e da ordem” (Comte, 2003, p. 112), indicando que as condições sociais influenciam diretamente as escolhas individuais.

Por outro lado, Karl Marx trouxe uma visão crítica sobre as limitações impostas pela estrutura econômica. Para ele, os projetos de vida dos indivíduos não podem ser analisados de

maneira isolada, pois estão condicionados pelas relações de produção e pela divisão de classes. Em *O Capital*, ele enfatiza que “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha” (Marx, 2011, p. 315), demonstrando como as condições materiais determinam as possibilidades de realização pessoal.

Émile Durkheim, por sua vez, abordou a importância da coesão social na construção da identidade e das aspirações individuais. Ele argumentava que a sociedade fornece normas e valores que guiam as escolhas dos indivíduos, reduzindo a incerteza e o anomia. Para Durkheim, “o homem não pode viver sem um conjunto de regras que lhe digam o que deve fazer” (Durkheim, 2012, p. 47). Assim, ele destaca que um projeto de vida bem-sucedido depende da integração do indivíduo na coletividade.

Max Weber contribuiu com uma visão voltada para a relação entre cultura e planejamento da vida. Em *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, ele mostrou como a autodisciplina e o planejamento da vida foram incentivados pela ética protestante, influenciando o comportamento moderno. Segundo Weber, “a concepção de uma vocação profissional e de uma vida planejada está enraizada na ética protestante” (Weber, 2015, p. 182). Dessa maneira, ele revelou como os valores culturais moldam as expectativas e as escolhas individuais.

No século XX, Pierre Bourdieu introduziu o conceito de *habitus*, que explica como as disposições adquiridas na infância influenciam as escolhas de vida. Ele argumentava que os projetos individuais não são totalmente livres, mas condicionados pela posição social e pelo capital cultural disponível. Para ele, “os agentes sociais desenvolvem estratégias dentro dos limites impostos pelas estruturas sociais” (Bourdieu, 2007, p. 89). Essa perspectiva reforça a ideia de que o planejamento de vida está intimamente ligado às oportunidades e restrições impostas pelo contexto social.

Dessa forma, ao longo da história, tanto a filosofia quanto a sociologia contribuíram para a compreensão do conceito de projeto de vida, enfatizando diferentes aspectos da existência humana. Enquanto a filosofia clássica focou na busca pela virtude e pela felicidade, a sociologia revelou as influências estruturais e culturais que moldam as escolhas individuais. Assim, pensar em um projeto de vida envolve não apenas decisões pessoais, mas também uma compreensão das condições sociais em que se está inserido.

Posteriormente, no campo da psicologia do desenvolvimento, Erik Erikson (1972) argumenta que a formação da identidade é um aspecto fundamental da adolescência, e que a capacidade de projetar o futuro é um fator crucial para a construção de uma identidade sólida.

Nessa abordagem surgiram diversos estudos, não só sobre o sentido da vida, mas em outros aspectos da vida humana que são positivos, assim nasce a psicologia estudando os transtornos mentais, as dificuldades e as disfuncionalidades, surgindo a psicologia positiva, a era da felicidade, do bem-estar e dos projetos de vida.

A construção de um projeto de vida não se dá apenas no campo filosófico e sociológico, mas também é profundamente influenciada pelas contribuições da psicologia e da pedagogia. A psicologia, como ciência que estuda o comportamento e os processos mentais, analisa como as pessoas desenvolvem aspirações, tomam decisões e lidam com desafios ao longo da vida. Já a pedagogia, que estuda os processos educativos, investiga como o aprendizado e a formação de valores influenciam o desenvolvimento de um propósito de vida.

A psicologia do desenvolvimento, por exemplo, propõe que a construção de um projeto de vida está relacionada à maturidade emocional e cognitiva dos indivíduos. Jean Piaget, em suas pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo, indicou que a capacidade de planejar o futuro e estabelecer metas é resultado de uma evolução progressiva do pensamento. Ele argumenta que “o desenvolvimento humano é um processo contínuo de construção do conhecimento, em que cada nova fase se baseia nas anteriores” (Piaget, 1970, p. 78). Isso significa que crianças pequenas ainda não possuem as habilidades cognitivas para planejar um futuro a longo prazo, enquanto adolescentes e adultos jovens começam a estruturar suas trajetórias com maior consciência.

Além da cognição, Erik Erikson trouxe uma perspectiva psicossocial ao debater o conceito de identidade e a formação de um propósito de vida. Em sua teoria das oito fases do desenvolvimento, Erikson descreve que, na adolescência, ocorre o estágio de crise de identidade, no qual o indivíduo busca compreender quem é e qual caminho deseja seguir. Para ele, “a identidade não é algo dado, mas sim construído ao longo da vida, a partir das experiências e dos desafios enfrentados” (Erikson, 1998, p. 92). A formação de um projeto de vida depende, portanto, de um processo de autodescoberta e de experimentação de diferentes possibilidades.

A psicologia humanista também trouxe importantes contribuições sobre a construção de um propósito de vida. Abraham Maslow, em sua teoria da hierarquia das necessidades, afirmou que a realização pessoal só ocorre quando o indivíduo atinge o estágio da autorrealização, momento em que busca um significado mais profundo para sua existência. Segundo ele, “o homem só pode atingir seu pleno potencial quando suas necessidades básicas

são supridas e ele tem liberdade para explorar seu propósito” (Maslow, 1954, p. 115). Dessa forma, a ideia de projeto de vida está diretamente associada à busca por satisfação e sentido.

Na pedagogia, a construção de um projeto de vida é vista como um elemento essencial para a formação do sujeito crítico e autônomo. Paulo Freire, um dos grandes nomes da educação, defendia que a aprendizagem deveria ser libertadora, permitindo que o indivíduo refletisse sobre sua realidade e construísse um caminho próprio. Para ele, “educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante” (Freire, 2005, p. 47). Isso significa que o processo educativo deve estimular a reflexão sobre valores, escolhas e objetivos de vida, ajudando o estudante a construir seu próprio futuro.

Outro importante pedagogo, Lev Vygotsky, destacou a influência do meio social no aprendizado e na construção da identidade. Ele argumentava que “o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação com os outros e do compartilhamento de significados” (Vygotsky, 1984, p. 91). Dessa forma, a escola e a comunidade desempenham um papel fundamental na formação do projeto de vida dos jovens, oferecendo oportunidades para que eles explorem seus interesses e descubram suas potencialidades.

Assim, tanto a psicologia quanto a pedagogia oferecem perspectivas complementares sobre a construção de um projeto de vida. Enquanto a psicologia analisa os aspectos internos do desenvolvimento humano, a pedagogia enfatiza o papel do aprendizado e da cultura na formação dos objetivos individuais. Dessa forma, pensar em um projeto de vida envolve não apenas aspectos individuais, mas também uma compreensão do contexto social e educativo no qual o indivíduo está inserido.

Mais recentemente, estudando como os jovens constroem propósitos e direção para suas vidas, Willian Damon (2008) reforça a importância do "propósito" no desenvolvimento humano, destacando que jovens que possuem uma visão clara de seus objetivos tendem a apresentar melhores desempenhos acadêmicos e maior satisfação pessoal.

Trazendo para o campo da educação, o debate que muitos relatos podem nos informar que temos uma juventude desengajada, quando analisarmos os significados atribuídos pelos estudantes. Nessa perspectiva a juventude para Damon (2008),

Geralmente respondem as questões sobre projetos vitais com olhares vazios ou declarações do tipo “eu não sei, não penso nisso”. (...) a maioria está convencida que a apatia e a preguiça são legais. Alguns aceitam que estar à deriva é aceitável e um jeito razoável de passar a vida. Para esses jovens, divertir-se é a coisa mais próxima de um objetivo honroso. Veem estudo, trabalho, família, como meios para atravessar a vida com o mínimo de dor possível e o máximo de prazer possível. Trata-se de adaptar-se e seguir o roteiro (DAMON, 2008, p.15).

Pensando nesses dois conceitos: sentido da vida e propósito, que são construtos feitos por esses dois principais autores Viktor Frankl e William Damon, é importante considerar que podem parecer divergências ou convergências, entretanto como cita Santos & Pinheiros (2025)

[...] enquanto para Damon o propósito é um objetivo pessoal significativo e de longo prazo, para Frankl o significado refere-se a um objetivo pessoal significativo a ser alcançado aqui e agora, embora esse objetivo possa se estender por toda a vida. Assim, cumprir um propósito sempre proporcionará significado na vida, mas nem todo significado na vida constituirá um propósito. Isso significa que, para Frankl, o significado pode ser encontrado em qualquer situação, mesmo que não esteja associado a um objetivo de longo prazo. As próprias fontes de significado identificadas pelo autor austríaco são mais amplas e dizem respeito à vida cotidiana do que às fontes de propósito. Por outro lado, embora seja possível levar uma vida significativa sem um propósito, o propósito parece ser uma fonte de significado mais promissora e contínua ao longo da vida, em vez de apenas em um momento específico. Afinal, o propósito, em sentido amplo, requer que objetivos ou significados situacionais sejam alcançados em vários momentos da vida. Esta questão parece ser uma área significativa que poderia se beneficiar de estudos mais aprofundados (SANTOS; PINHEIRO, 2025, p.13)

Portanto, o projeto de vida surgiu como estratégia para promover uma busca de sentido, um propósito, ou mais especificamente no contexto das escolas brasileiras um autoconhecimento ou protagonismo juvenil a partir do empreender. No entanto, críticas apontam que, ao priorizar interesses de mercado e práticas neoliberais, o componente pode restringir a formação integral dos estudantes, resultado nesta juventude desengajada como citado anteriormente.

## **1.2 Contexto brasileiro do componente curricular Projeto de Vida**

A introdução do projeto de vida como disciplina na educação reflete uma mudança no modelo de ensino, na busca de diminuir os altos índices de evasão escolar. Sua implementação busca auxiliar os alunos a refletirem sobre seus propósitos, aspirações e responsabilidades, preparando-os para tomar decisões conscientes sobre seu futuro acadêmico, profissional e pessoal. A partir do marco legal Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao incluir o projeto de vida no ensino médio, enfatiza a necessidade de uma educação que promova o autoconhecimento e a autonomia dos estudantes. Segundo o documento, “a escola deve contribuir para que os estudantes construam seus projetos de vida, estimulando a reflexão sobre suas aspirações, interesses e possibilidades futuras” (BRASIL, 2018, p. 45).

Nas quais o projeto de vida é citado na descrição de uma das competências gerais da BNCC, sendo:

6. Valoriza a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do

mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência e responsabilidade (BRASIL, 2018, p.9).

Bem como, a lei nº 13.415/2017 que dispõe sobre a reforma do Ensino Médio, que amplia a carga horaria, trazendo os itinerários formativos e novos componentes curriculares, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). Dessa forma, esta lei traz a defesa da formação integral dos estudantes, com o seguinte texto:

os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2017, p.2).

Uma vez que, de acordo com a BNCC a formação integral visa o desenvolvimento pleno do discente, bem como, definiu um conjunto de conteúdos fundamentais para os níveis da Educação Básica e é uma referência obrigatória em relação ao currículo escolar. Sendo o projeto de vida na escola, de acordo com essa lei, um pilar pedagógico fundamental para trabalhar o socioemocional e as competências para o século XXI, garantido a preparação do educando para a vida adulta e o mundo do trabalho.

Assim a BNCC, visando a viabilização do projeto de vida dos estudantes, defende o protagonismo e a autoria dos mesmos, nas quais a escola deve organizar suas práticas para esse fim. De acordo com Brasil (2017),

o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constringer seus desejos (BRASIL, 2017, p.474).

Defende a partir disso, que a escola auxilia a aprender a se reconhecer como sujeitos, bem como, caracterizada como um dos locais onde acontece a socialização secundária, sendo possível as interações com o outro, com as diversidades, com o mundo, se faz necessário auxiliar os discentes na construção de seus projetos de vida, isto é, na visualização de um possível futuro.

Dessa forma, verifica-se uma mudança no currículo dito como diversificado e flexível, como princípios de sua organização, para estimular o protagonismo juvenil. Surgindo assim os itinerários formativos, bem como o componente curricular projeto de vida que se configura parte do novo ensino médio, bem como, a partir dos itinerários formativos que são organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância do contexto local

e a possibilidade dos sistemas de ensino, o que nem sempre irá favorecer os interesses dos estudantes, uma vez que existe uma multiplicidade desses, o que contrapõem o que preconiza este documento.

Logo de acordo com Reyes e Gonçalves (2020) a criação de itinerários formativos foi concebida para atender interesses das indústrias e do mercado de trabalho, e prejuízo à formação integral dos estudantes. Fato que mobiliza preocupações a respeito da formação dos estudantes, bem como, reverbera em como as subjetividades dos indivíduos estão sendo construídas para atender as demandas da sociedade.

Contudo, a BNCC evidencia que os itinerários propiciam aos estudantes possibilidades efetivas para a construção e desenvolvimento dos seus projetos de vida, se integrando na vida cidadã e no mundo do trabalho. Logo Brasil (2017) defende que os itinerários devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil a partir de eixos estruturantes. Eixos que perpassam pela investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo.

Assim, no ano de 2022 ocorre a implementação do componente projeto de vida no Estado do Paraná, amparado pelo Referencial Curricular do Novo Ensino Médio Paranaense, defendendo que este contribui para a formação integral dos estudantes por meio de aprendizagem que colaboram com seu planejamento de vida, tendo a escola como um lugar onde possam receber ajuda e orientação no que diz respeito a pensar seus sonhos, desejos e possibilidades (PARANÁ, 2021).

E, o mais recente marco legal, temos a aprovação da lei 14.945/2024 que reestrutura o novo ensino médio frente aos problemas de implementação da sua reforma, que agora retoma a carga horária da formação geral básica de 2.400 horas, permitindo o reaparecer algumas disciplinas como história, sociologia e filosofia, por exemplo, uma vez que, somente português e matemática eram obrigatórios em todos os anos do ensino médio. E os itinerários formativos deverão ser composto por disciplinas, projetos, oficinas e outras atividades optativas disponibilizadas aos estudantes, que complementam os componentes obrigatórios, incumbindo as escolas de ensino regular ofertar no mínimo dois itinerários.

Diante do exposto, verifica-se que o desafio é o diálogo que deve ser estabelecido com as realidades locais, para atender aos interesses das juventudes presentes naquele contexto, bem como a participação de toda a comunidade escolar nos debates que a cidadania exige para a construção de uma democracia.



### 1.3 Projeto de vida como expressão da racionalidade neoliberal

Apesar da aparência emancipadora do componente curricular projeto de vida, é preciso um olhar crítico sobre essa proposta imersa na lógica neoliberal. Segundo Barbosa & Alves (2023) a expansão da norma neoliberal e o imperativo do empreendedorismo, normatizou-se um novo estilo de vida a ser adquirido, visando a formação de um indivíduo ativo em todas as dimensões.

Para Pierre Dardot e Christian Laval (2016), o neoliberalismo deve ser entendido como sistêmico, dispositivo e construtivista. Características que manifestam de forma evidente nesse novo componente curricular.

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da "modernidade". Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa (DARDOT; LAVAL, 2016, p16).

Nesta configuração, o neoliberalismo produz certas subjetividades, o que fundamenta maneira como a disciplina é manejada como uma verdadeira racionalidade neoliberal, como aborda Dardot e Laval.

Assim, perante os sentidos que podem aparecer é necessário a defesa da sociologia para o planejamento das aulas de projeto de vida, sendo importante considerar como cita Antunes (2022) que os cientistas sociais podem e devem pleitear a condição da disciplina citada como um campo de trabalho, a partir do embasamento de considerar projeto de vida como formador para a cidadania. Para que assim, os discentes possam perceber a lógica da racionalidade neoliberal que está sendo manejada pelos discursos camuflados, em ideias de empreendedorismo, protagonismo e sucesso.

Assim, o componente curricular que fomenta o neoliberalismo, a partir de um novo currículo que desvaloriza as ciências humanas, principalmente a sociologia, apresenta-se como um campo de trabalho bastante profícuo, para desnaturalizar perspectivas pautadas nessa racionalidade. Dessa forma, como um desafio fundamental tratado por Ianni (2011), o professor tem de enfrentar permanentemente, do primeiro ao último dia de aula o senso comum, para



desenvolver assim uma visão crítica do mesmo. Principalmente, no contexto da modernidade, que é intensificada pela era digital e da informação, de pensar como os projetos de vidas que estão sendo construídos. Verificar as percepções dos discentes, uma vez que, suas visões de mundo acabam sendo moldadas por digitais *influencer* e *coaching*, diante do uso massivo das redes sociais.

E ainda, suscitar esse desafio dos professores de ciências sociais ocuparem esse espaço de formação, isto é, desse componente que apresenta-se como um campo em disputa, principalmente do que trata das perspectivas de futuros que estão sendo construídas por essas juventudes, evitado uma formação a partir de uma visão empreendedora e de *coaching* dentro do neoliberalismo, é de grande emergência. O que é reforçado, por Barbosa & Alves (2023),

Na sociedade da uberização, em que sobretudo jovens são lançados a condições laborais degradantes e precarizadas, operar na escola com tais ensinamentos é reforçar o caráter adaptativo que subordina a formação da juventude enquanto inovadora, empreendedora e *coaching*, condição que legitima as desigualdades sociais e deturpa a própria compreensão e os sentidos formativos da escola. No quadro amplo do cenário social desfavorável de indicadores brutais de crescentes desigualdades, deflação salarial, desemprego e enfraquecimento dos direitos e diminuição da proteção social, individualizar a culpa parece, além de inadequado, um tanto cruel (BARBOSA; ALVES, 2023, p.14).

Percebe-se que a individualização da culpa é algo muito presente, que a responsabilização das trajetórias são exclusivamente dos discentes, ou seja, pelas próprias condições que suas vidas se encontrarão no futuro.

O que se apresenta como algo forte nas aulas e a ideia de empreendedorismo, como cita Barbosa (2024), o empreendedorismo é associado diretamente a vários aspectos na própria concepção de projeto de vida, como planejamento, visão de futuro e aspirações. E como reforça Glatz *et al* (2025),

[...] o neoliberalismo, que adentra os muros escolar, aproxima o presente e o futuro dos alunos, forçando-os a antecipar e projetar suas vidas em um contexto de incertezas e ilusões. A figura do "empreendedor de si", responsabilizado por sua própria vida e sucesso, é caracterizada pela capacidade de identificar oportunidades, inovar e adaptar-se a um mercado de trabalho em constante mudança, e a uma sociedade de classe em que poucos detém o poder. Essa noção enfatiza a autocoerção e a autculpabilização, colocando a carga do sucesso pessoal e profissional inteiramente sobre os ombros do indivíduo, o que pode gerar sofrimento psíquico, evasão e/ou abandono escolar (GLATZ *et al*, 2025, p. 102).

Nessa perspectiva, a escola está cada dia mais empresarial, e a disciplina de projeto de vida apresenta-se nessa lógica, de acordo com Glatz *et al* (2025), o mercantilismo educativo se refere ao processo em que o ensino passa a ser tratado como uma mercadoria, tornando-se objeto de interesse econômico, operando a partir de uma visão empresarial. Cabe indagar quais

as consequências futuras para essas gerações que estão sendo formadas a partir da construção de subjetividades neoliberais.

#### **1.4 Sentidos do projeto de vida a partir da sala de aula de um Colégio Estadual de São José dos Pinhais/Pr**

Diante da nova reforma do ensino médio, com a implementação do Projeto de Vida no ensino médio, e de outros itinerários, em que professores não tiveram uma formação para ministrar tais disciplinas, e se baseiam em aulas prontas de reprodução de *slides*, é importante pensar nos sentidos que estão sendo formados nesses discentes.

Quando nos preocupamos em compreender o processo de construção do projeto de vida de estudantes de ensino médio, estamos na verdade, nos propondo a compreender como acontece o projeto de vida da própria sociedade. Isso ocorre justamente pelo fato de o projeto de vida ser construído com base no real, nas condições e nas possibilidades sociais (ANJOS, 2017, p.49).

Nessa lógica de compreender o projeto de vida da própria sociedade é fundamental perceber como esses jovens estão sendo pensados, quais as possibilidades que os mesmos terão de ascensão social. Sabe-se que nem todos possuem as mesmas oportunidades sociais, políticas e culturais.

Nesse sentido, de compreender seus projetos, o contexto escolar investigado é de um Colégio Estadual do Município de São José dos Pinhais/Pr, a partir dos diálogos construídos em sala de aula durante as aulas de Projeto de Vida, nas turmas dos três anos do ensino médio técnico e regular do período noturno, sobre as percepções registradas em produções textuais.

O Colégio Estadual Prof<sup>a</sup>. Lindaura Ribeiro Lucas, de ensino fundamental, médio, profissionalizante, turmas da EJA, e educação especial. Está em atividade desde o ano de 1990, autorizado pela resolução 219/90, quando era denominado de Escola Estadual Alfredo Lincoln, localizasse na Região Metropolitana Sul de Curitiba, atende alunos que moram nas redondezas da escola, principalmente de regiões periféricas, em que a maioria das famílias tem grau máximo de escolaridade o ensino fundamental e médio, sendo poucos detentores do ensino superior. O lazer dos alunos baseia-se em leituras, prática de esportes e principalmente internet (redes sociais e jogos digitais).

O período noturno conta 18 turmas, dos três anos do ensino médio, sendo do ensino regular, técnico e da EJA. Os alunos em sua grande maioria trabalham durante o dia e estudam

a noite. Caracterizando-se por rotinas de atrasos, faltas, sono durante as aulas, até mesmo evasão escolar como uma consequência desta realidade.

As aulas deste componente curricular são editadas a partir *slides* fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação - SEED, que trazem principalmente temas relacionados as competências socioemocionais, como autoconhecimento, resiliência, tomada de decisão, comunicação empática, autoconfiança, expectativas e frustrações, superação de desafios, proatividade, adaptabilidade, compromisso, responsabilidade, emoções e relações interpessoais.

Há também conteúdos focados nas profissões e a formação tecnológica, como, por exemplo: engenharia de *software*, ciência da computação; na formação na área das ciências exatas: engenharias; na formação na área de linguagens e ciências humanas: direito; e na formação na área de ciências da natureza: medicina, biomedicina e enfermagem. Cada aula traz como seria a formação e atuação em cada área, a disponibilidade de vagas no mercado de trabalho, remuneração, pontos positivos e negativos da mesma. Percebendo-se aqui projeto de vida como uma disciplina voltada mais para a dimensão profissional, com o direcionamento a escolha de uma profissão antes da conclusão da educação básica.

Quanto aos encaminhamentos metodológicos, foram escolhidos uma turma de cada ano, isto é, uma turma do 1º ano regular, uma turma do 2º ano técnico e uma turma de 3º ano regular. Sendo a partir dos diálogos construídos em sala de aula, e da proposta da escrita de textos sobre as percepções dos estudantes, que forma analisados os principais sentidos atribuídos pelos discentes.

As turmas investigadas apresentaram como principais discursos de compreensão dos sentidos positivos à disciplina de Projeto de Vida, no que diz respeito a aprendizagem sobre autoconhecimento, planejamento para o futuro, desenvolvimento de competências socioemocionais, (como identidade, empatia e relações interpessoais). Bem como, sobre reflexões sobre escolhas pessoais e profissionais, indicando que este componente contribui para pensar em suas aspirações e valores de maneira mais estruturada.

Entretanto, alguns alunos fomentaram críticas à abordagem teórica e à plataformização da disciplina. Críticas essas que citam uma metodologia tradicional usada nas aulas, marcadas pelo uso excessivo de *slides* e avaliações padronizadas via plataforma como *Quizizz*. Percepções que a disciplina não se conecta com os desafios reais da vida cotidiana, principalmente o mundo do trabalho. Que as aulas são vistas como teóricas e entediantes, com pouca aplicação prática (falta de simulações de entrevistas, treinamentos de oratória, etc.). E

por fim, que as plataformas digitais são percebidas como instrumentos de controle e a padronização da aprendizagem, desconsiderando as especificidades dos estudantes.

Pensando nos efeitos do contexto social e econômico na percepção da disciplina, os estudantes desta escola pública, em sua maioria trabalhadores e moradores de periferia, veem no Projeto de Vida uma chance de organização e projeção pessoal/profissional, mas também expressam cansaço, sobrecarga e ausência de apoio concreto. Alguns discentes revelaram em suas falas os efeitos do trabalho sobre o processo educativo, apontando para a dificuldade de absorver os conteúdos da disciplina.

Diante desta realidade, cabe aos educadores, uma escuta ativa frente a este novo componente, para perceber as possíveis tensões, silenciamentos e contradições que refletem os sentidos atribuídos à disciplina quanto aos deslocamentos e resistências dos estudantes frente ao currículo proposto pela reforma do ensino médio. É importante fomentar a importância de o professor de sociologia ocupar esse espaço para buscar reconfigurar essa prática pedagógica para que também promova a consciência crítica e projetos de vida que não ignorem as desigualdades sociais, as dimensões históricas e de existência.

Conclui-se assim a relação entre o neoliberalismo, responsabilização individual e currículo, a partir da crítica abordada pelos discentes, que a mesma acaba funcionando como um dispositivo de responsabilização individual, conformando os sujeitos para o mercado sob a lógica do empreendedorismo e do protagonismo juvenil.

## **CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A obrigatoriedade desta disciplina, levanta questões relevantes sobre sua eficácia e impactos na formação dos estudantes. Entretanto, se articulado com o conhecimento sociológico, pode proporcionar um espaço para reflexão, autoconhecimento e planejamento de futuro, perante as demandas sociais do século XXI. Uma vez que, ao longo da educação básica, os jovens enfrentam desafios que vão além do aprendizado acadêmico, incluindo questões relacionadas à identidade, escolhas profissionais, habilidades socioemocionais e participação na sociedade. Nesse sentido, a disciplina de projeto de vida pode auxiliar na construção de trajetórias mais conscientes, alinhadas com os valores e interesses.

Logo, este trabalho evidencia que, embora muitos estudantes vejam valor na disciplina Projeto de Vida, há lacunas graves em sua implementação, especialmente no que diz respeito à prática pedagógica, adequação às realidades juvenis e escuta das vozes dissonantes.

O trabalho mostra que a disciplina corre o risco de perder seu potencial formativo se continuar sendo conduzida de forma padronizada, tecnicista e descontextualizada.

Portanto, mesmo com boas intenções, a disciplina pode operar como um instrumento de subjetivação neoliberal, ao formar indivíduos voltados à autogestão e à competitividade, e não à transformação coletiva da realidade social.

Contrapondo-se a isso é necessário que esse componente se torne um campo da sociologia, como forma de estimular a reflexão, e planejamento pessoal a partir da mediação crítica, para a efetividade da formação cidadã. Enfim, que seja um espaço estratégico de desenvolvimento de trajetórias conscientes, a partir das desigualdades sociais presentes nos diferentes contextos.

E, como toda pesquisa, essa investigação tem suas limitações, por fazer parte ainda em curso de uma pesquisa de mestrado.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, T. R. **Projeto de vida e ENEM: uma análise do questionário socioeconômico e suas implicações para o ensino médio.** 2017. 153f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9174> Acesso em: 10 abr. 2025.

ANTUNES, C. P. **Projeto de vida com currículo: presenças e ausências da Sociologia.** Trabalho de conclusão de curso. UFSC. Florianópolis, 2022. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/238203/TCC\\_com%20folha%20de%20aprova%03%a7%0c3%a3o.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/238203/TCC_com%20folha%20de%20aprova%03%a7%0c3%a3o.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 10 abr. de 2025.

BARBOSA, R, P.; ALVES, N. **Aprender a empreender: reflexões sobre um projeto de vida danificado.** Currículo sem Fronteiras, v. 23, e 1140, 2023. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol23articles/1140.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRANCO, M. L. F. R. **A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey.** Educ. Pesqui. V.40, n.3, p. 783-798 São Paulo, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014005000013>. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio 2018.** MEC/Secretaria de Educação Básica. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em 05 abr. 2025.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm) Acesso em 08 abr. 2025.

COMTE, Auguste. **Curso de Filosofia Positiva**. São Paulo: Edusp, 2003.

DAMON, W. **O que o Jovem quer da Vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes**. São Paulo: Summus, 2008.

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

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ERIKSON, Erik. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GLATZ, E. T. M. M. *et al.* **Empreender para (sobre) viver: o estado da arte do Novo Ensino Médio e a legitimação de um Projeto de Vida**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba: PUCPRESS, v. 25, n. 84, p. 86-105, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.084.DS05>. Acesso em: 15 mai. 2025.

IANNI, O. **O ensino das Ciências Sociais no 1º e 2º Graus**. Cad. Cedes, Campinas, vol.31 n.85, p. 327-399, set.-dez 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/yWjZXPgthbGKMBsMewWCfzH/> Acesso em: 21 mar. 2025.

LANDIM, A. R.; SANTOS, L. A. D. **Liberdade e Educação: Contribuições de Jean-Paul Sartre**. Periagoge. UCB, v.4, n.1, 202. Disponível em: [13904-Texto do artigo-66205-2-10-20230823.pdf](https://www.scielo.br/j/ccedes/a/yWjZXPgthbGKMBsMewWCfzH/). Acesso em: 04 jun. 2025.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MASLOW, Abraham. **Motivação e Personalidade**. Porto Alegre: Artmed, 1954.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense. Componente de Projeto de Vida**. Curitiba, SEED, 2021. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/referencial\\_curricular\\_em/referencial\\_em\\_projeto\\_vida.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/referencial_curricular_em/referencial_em_projeto_vida.pdf) Acesso em: 10 abr. 2025.

PEREIRA, A. B. **Futuros em disputa: juventude, educação e projeto de vida no Ensino Médio**. Resta TOMO, São Cristóvão, v. 43, e 20795, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tomo/article/view/20795/16333>. Acesso em 10 de mai. 2025.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

Reyes, L. G. T., & Gonçalves, S. R. V. (2020). **Mudanças curriculares no Ensino Médio a partir da Lei nº13.415/2017**: Percepção de estudantes secundaristas. Revista de Educação PUC-Campinas, 25, e204577. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4577> Acesso em: 10 abr. 2025.

RUGGIERI, J. P.; VELOSO, L. T. T. **O projeto neoliberal nas instituições de ensino representados pela disciplina de Projeto de Vida**. Universidade do Vale do Paraíba. Educ.

Anál., Londrina, v.9, n.2, p.554-572, ABR./JUN.2024. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/49068>. Acesso em: 05 abr. 2025.

SANTOS, D. M. B.; PINHEIRO, V. P. G. **Projeto de vida e sentido na vida: uma análise comparativa dos conceitos de Damon e Frankl**. V. 42 (2025): Estudos de Psicologia, Campinas, 2025. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/estpsi/article/view/15487/12223> Acesso em: 04 jun. 2025.

SANTOS, V. C. B. dos.; SANTOS, D. M. B. dos. **Saberes docentes para uma pedagogia do sentido na vida**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 105, Feira de Santana, Bahia, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/q3b8GWpZ5SXqVnzK9TsmnDF/> Acesso em: 04 jun. 2025.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.