



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

O NOVO ENSINO MÉDIO: AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA PARA ELABORAÇÃO DE PROJETOS DE VIDA

THE NEW SECONDARY EDUCATION: THE CONTRIBUTIONS OF (AUTO)BIOGRAPHICAL RESEARCH TO THE DEVELOPMENT OF LIFE PROJECTS

Alice Mara Tepedino¹

Ecleide Cunico Furlanetto²

RESUMO

Este estudo fundamenta-se em investigação cujo objetivo principal é explorar as interconexões entre a pesquisa (auto)biográfica, as histórias de vida e os projetos de vida, à luz da legislação que orienta o trabalho docente na implementação do Novo Ensino Médio. O enfoque da pesquisa é qualitativo, ancorado nos princípios da pesquisa (auto)biográfica e sustentado por autores como Delory-Momberger (2006, 2012), Josso (2007, 2010), Passeggi (2010, 2011, 2020). Esses teóricos oferecem base sólida para entender como o indivíduo se forma por meio de experiências vividas e narrativas compartilhadas, proporcionando rico contexto para a análise das trajetórias profissionais dos educadores. A investigação foi realizada em duas etapas. Na primeira, um questionário exploratório foi utilizado para selecionar os três professores participantes, atuantes no Ensino Médio em escolas da zona leste de São Paulo, com o intuito de captar diversidade de experiências e perspectivas. A escolha da localidade reflete um contexto socioeconômico específico, de fragilidade e vulnerabilidade social, que pode influenciar a prática docente e a formação dos professores. Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas narrativas, nas quais as histórias de vida dos professores foram coletadas e analisadas. Este método permitiu um mergulho nas experiências e bagagens pessoais e também nas profissionais dos professores em seus territórios e práticas docentes, oferecendo insights sobre como suas trajetórias influenciam a prática pedagógica e os projetos de vida. Ao analisar as narrativas, buscamos delinear possíveis resultados e implicações do estudo, contribuindo para uma compreensão mais ampla do papel do professor no contexto do Novo Ensino Médio, seu entendimento sobre o trabalho com projeto de vida, a percepção dos alunos sobre o tema e as práticas docentes para o cumprimento da legislação vigente. Este trabalho não apenas ilumina as histórias individuais, mas também propõe reflexões sobre a formação e atuação docente e suas intersecções com políticas educacionais contemporâneas.

¹ Mestra em Educação, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), amtepedino@uol.com.br

² Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), ecleide@terra.com.br



Palavras-chave: novo ensino médio. projeto de vida. pesquisa (auto)biográfica.

ABSTRACT

This study is based on an investigation whose main objective is to explore the interconnections between (auto)biographical research, life stories and life projects, in the light of the legislation that guides the work of teachers in the implementation of the New High School. The research approach is qualitative, anchored in the principles of (auto)biographical research and supported by authors such as Delory-Momberger (2006, 2012), Josso (2007, 2010), Passeggi (2010, 2011, 2020). These theorists offer a solid basis for understanding how the individual is formed through lived experiences and shared narratives, providing a rich context for analyzing the professional trajectories of educators. The research was carried out in two stages. In the first, an exploratory questionnaire was used to select the three participating teachers, who work in secondary schools in the eastern zone of São Paulo, to capture a diversity of experiences and perspectives. The choice of location reflects a specific socio-economic context of social fragility and vulnerability, which can influence teaching practice and teacher training. In the second stage, narrative interviews were conducted, in which the teachers' life stories were collected and analyzed. This method allowed us to delve into the teachers' personal and professional experiences and baggage in their territories and teaching practices, offering insights into how their trajectories influence teaching practice and life projects. By analyzing the narratives, we sought to outline possible results and implications of the study, contributing to a broader understanding of the role of teachers in the context of the New High School, their understanding of working with life projects, students' perceptions of the subject and teaching practices to comply with current legislation. This work not only sheds light on individual stories, but also proposes reflections on teacher training and performance and their intersections with contemporary educational policies.

Keywords: New high school. Life project. (Auto)biographical research.

1. PARA COMEÇAR

O humano se constitui, biograficamente, refletindo e organizando, temporalmente, circunstâncias, valores, crenças e atitudes em torno dos acontecimentos no mundo da vida. (Passeggi e Cunha, 2020, p.1041)

Para Passeggi e Cunha (2020), a capacidade humana de refletir narrativamente marca a passagem de comportamento adaptativo, submisso para o comportamento de deslocamento, da consciência em direção a atitude do saber e decidir o que se pretende fazer.

Admitindo como pressuposto o viés da organização dos acontecimentos, em 2019, a coordenação de uma escola de Ensino Médio, do extremo leste da cidade de São Paulo, atentou para a necessidade de ouvir os alunos e para isso criou um espaço para compartilhar suas experiências, sentimentos, sofrimentos, angústias e incertezas com os demais colegas ou, simplesmente, permanecer no espaço como ouvinte dos depoimentos. Nesse contexto nasceu, de forma experimental, sob orientação da Coordenação do Ensino Médio, *Song on Silence (S.O.S)*, um programa de encontros que acontecia nas dependências da sala de leitura da escola.

No formato de roda de conversa entre os alunos, os encontros eram mediados por uma



coordenadora de curso. Os alunos tomaram conhecimento da iniciativa pelos canais internos de divulgação (murais) e por meio digital (facebook e grupos de whatsapp) da escola, para a participação a inscrição voluntária era feita na sala de leitura.

A proposta dessa atividade tinha por objetivo fomentar a troca de experiências a respeito das situações vividas no cotidiano e a partir daí estimular os alunos a vislumbrar caminhos e possibilidades para o desenrolar de suas vidas. Decorridos alguns encontros, a experiência foi finalizada em função da ausência de preparo dos professores envolvidos no projeto que já não mais conseguiam dar suporte às demandas dos alunos.

Paralelamente, um novo cenário se delineava a partir da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), referência nacional na construção de currículos dos sistemas e redes escolares. No que tange ao Ensino Médio, a BNCC propunha uma nova organização para essa etapa de ensino que articula a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades, competências, atitudes e valores, entre as competências a serem trabalhadas, constava a que se refere ao desenvolvimento de projeto de vida.

Com base na experiência acima relatada, ficou claro que introduzir um trabalho que envolvesse projeto de vida na escola não seria fácil. Ao se ver frente ao desafio de trabalhar com projeto de vida, os professores seriam impelidos a fazer revisões no sentido de incluir a dimensão profissional numa mais ampla: a existencial.

Nessa perspectiva, um professor comprometido com o ensinar e com o transmitir se vê deslocado para o território do aprender, o que implica aproximar-se dos alunos para ouvir suas histórias e nos seus anseios, pois um projeto de vida se delineia com base na trajetória de cada um, na qual, mesmo de forma invisível, está presente uma expectativa de futuro. Para ampliar a compreensão desse movimento, podemos contar com a colaboração de Delory-Momberger, (2006) para quem a vida se constitui como um projeto-de-si, pois é inerente ao ser humano o impulso de ir em frente, de ter perspectivas.

Nesse contexto, começou a delinear-se a pesquisa de mestrado (Tepedino, 2022), com o intuito de investigar, como os professores estavam vivendo a implantação do trabalho com projetos de vida no Ensino Médio com Habilitação Profissional. O presente artigo pauta-se nesse estudo e se estrutura, inicialmente, com base na discussão da legislação que introduziu o projeto de vida no Novo Ensino Médio, como uma das 10 competências gerais e do diálogo com autores que discutem a pesquisa (auto)biográfica. Na sequência, explicita o traçado metodológico do estudo e finalmente analisa os dados e tece as considerações que encerram o texto.



2. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO

É importante realizar um sobrevoo sobre o processo histórico da legislação educacional para compreender seu delineamento ao longo dos anos. A Constituição Federal de 1988, discorre sobre a educação como um direito fundamental, estabelecido em seu artigo 6º. Em 1996, a Lei nº 9.394/1996 (LDB), prevê a adoção de uma Base Nacional Comum Curricular para a educação básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais em 1997 fortalecem a determinação por uma Base Nacional Curricular que sirva de base aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em 2014, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2015) estabelece a BNCC como forma de estratégia para alcançar diversas metas na educação. O MEC em 2015 divulga e disponibiliza para consulta pública a primeira versão da BNCC. A segunda versão revisada foi divulgada em 2016. Entre os anos de 2017 e 2018, pós debates e aprovação do Conselho Nacional de Educação a versão final da BNCC é homologada passando a valer em todo o Brasil, incluindo a reforma do Ensino Médio que considera a inclusão do Projeto de vida nos currículos.

As diretrizes do Ministério da Educação (MEC), a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, definiram mudanças na estrutura do Ensino Médio.

É importante sublinhar que há debates e críticas em torno da elaboração da BNCC. Autores como Branco e Zanatta (2021), Malanchen e Santos (2020), Branco et al (2018) inquietam o cenário ao pontuar controvérsias e discrepâncias as reformas no campo educacional brasileiro apontando forte influência do empresariado bem como de políticas neoliberais, conforme assevera Branco et al (2018, p. 48):

[...] No percurso que o Governo Federal optou por percorrer, cabe observar que a maneira de propor e estabelecer as mudanças não sugere que, em seus resultados, haja mudanças que beneficiem a qualidade desejada; ao contrário, denota que o modelo proposto possui outras intencionalidades, que não o direito à educação de fato.

Para os autores, as mudanças não contribuem para o desenvolvimento integral e emancipatório do sujeito, mas pressupõe à construção intencional de processos educativos que promovam os interesses das elites empresariais.

Para o Ensino Médio a BNCC ratifica seu compromisso com a articulação da construção dos conhecimentos. Prevê ainda aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais e, dentre elas, destaca-se a **competência 6** que se refere ao desenvolvimento de projeto de vida.

6 - Trabalho e Projeto de Vida (grifos nossos) — Valorizar a diversidade de



saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BNCC, 2017, p. 9).

A competência 6 salienta a importância da existência de espaços educativos nos quais os jovens possam vivenciar e compreender a importância de planejar sua trajetória pessoal e profissional de forma a participar e contribuir para o desenvolvimento de toda a sociedade de forma autônoma e crítica. Passeggi e Cunha (2020, p. 1043) complementam:

[...] A promessa encorajadora e esperançosa que nos anima é admitir que pensar com os jovens seus projetos de vida, na escola, embora não venha resolver os impasses educativos que se arrastam por cinco séculos no Brasil, ele vai ao encontro dessa disposição humana de se projetar em devir, quiçá de forma crítica, em prol da autoria e da emancipação.

Consideradas as contribuições já mencionadas no que tange ao trabalho com projeto de vida, enfatizam as autoras que o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio destaca o projeto de vida como a base de desenvolvimento do último ano da educação básica, iluminando o protagonismo juvenil considerado força motriz que impulsiona os jovens a fazer suas escolhas, tomar decisões e se responsabilizar por elas.

2.1 Projeto de vida e sua dimensão existencial

A discussão sobre o projeto de vida no contexto educacional contemporâneo não se revela apenas relevante, mas imprescindível para a formação integral dos jovens. Como argumenta Boutinet (2019), o conceito de projeto ganha uma nova dimensão em uma sociedade marcada por crises econômicas, sociais e existenciais. Nesse cenário, o projeto de vida emerge como uma ferramenta essencial, permitindo ao indivíduo refletir sobre sua trajetória e construir uma perspectiva futura. Esta reflexão não se limita a um mero exercício de planejamento; trata-se de um movimento que integra experiências passadas e aspirações futuras, configurando um espaço de autoconhecimento e autoconstrução.

O projeto de vida, conforme destacado, se transforma em um espaço de possibilidades onde o sujeito se torna protagonista de sua própria história. Esta narrativa pessoal não apenas articula o vivido, mas também abre caminhos para novas criações e superações. O desenvolvimento da capacidade de autoconhecimento, percepção e transformação torna-se uma exigência urgente. A multiplicidade de realidades e contradições presentes na sociedade atual exige que os jovens desenvolvam competências que os capacitem a navegar por esses desafios. O projeto de vida,



portanto, serve como força motriz para o engajamento e desenvolvimento dos jovens, promovendo não apenas a integração social, mas também a valorização pessoal, elementos cruciais para a autonomia (Moran, 2017).

Ademais, ao considerar o projeto de vida como um processo aberto e flexível, enfatiza-se a importância de um ambiente educativo que acolha e valorize a diversidade. Josso (2007) destaca que os espaços educativos devem estar preparados para receber diferentes perfis de estudantes, cada um com suas expectativas e motivações. A formação, nesse contexto, não se limita ao conteúdo programático, mas deve incluir uma compreensão das narrativas individuais que moldam a identidade de cada aluno. Essa abordagem holística favorece o desenvolvimento de um sentido de vida que respeite a singularidade do sujeito, promovendo uma educação que não apenas instrui, mas também transforma.

Além disso, a interseção entre projeto de vida e identidade é um aspecto crucial a ser considerado. Como ressalta Pinho (2016), a identidade é um constructo dinâmico, moldado por experiências e interações sociais. No contexto educativo, isso implica que os educadores devem estar atentos às particularidades de cada aluno, criando um espaço onde as narrativas de vida possam ser compartilhadas e discutidas. A construção de um projeto de vida robusto, portanto, exige uma conexão profunda entre a formação educacional e as histórias pessoais dos alunos, permitindo que se sintam valorizados e compreendidos.

O projeto de vida não é um conceito isolado; ele cruza-se com questões existenciais, identitárias e sociais, convidando à reflexão sobre o sentido da vida. A construção de um projeto de vida robusto implica, portanto, uma conexão profunda entre a formação educacional e as narrativas pessoais dos alunos. Essa interseção favorece um ambiente propício para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, essenciais para a formação de cidadãos críticos e engajados. Nesse sentido, a educação deve promover práticas que incentivem a autonomia e o protagonismo dos alunos, permitindo-lhes não apenas sonhar, mas também agir para transformar esses sonhos em realidade.

Em suma, ao compreendermos o projeto de vida como um elemento central na educação contemporânea, reconhecemos sua função vital na preparação dos jovens para um futuro incerto, porém repleto de possibilidades. A educação deve, portanto, ser um espaço onde se fomentam diálogos sobre identidade, existencialidade e autonomia, preparando os estudantes para que se tornem os autores de suas próprias narrativas de vida. Assim, ao valorizar o projeto de vida no ambiente escolar, não apenas contribuímos para a formação de indivíduos mais conscientes e autônomos, mas também promovemos um futuro mais solidário e inclusivo.

3. TRAÇADO METODOLÓGICO



A metodologia proposta para a elaboração da pesquisa fundamenta-se nos pressupostos teóricos da abordagem qualitativa, apoiada nos princípios da pesquisa (auto)biográfica. Esta escolha metodológica se justifica pela natureza do objeto de estudo, que busca compreender as experiências e narrativas dos sujeitos envolvidos. Segundo Passeggi (2020), a pesquisa qualitativa, com sua pluralidade de enfoques teórico-metodológicos, fundamenta os conhecimentos por ela produzidos na percepção de quem narra. Ou seja, a experiência vivida e narrada torna-se a matéria-prima e a fonte de investigação nas Ciências Humanas e Sociais. Assim, a pesquisa (auto)biográfica não se limita a coletar dados, mas se aprofunda nas histórias de vida, sentimentos e percepções dos sujeitos, revelando suas interações com o contexto social em que estão inseridos.

O estudo foi realizado em uma Escola Técnica Estadual (ETEC) localizada no extremo leste de São Paulo, onde uma das pesquisadoras atua como docente no Ensino Médio. Esta ETEC faz parte da rede estadual de escolas públicas, administrada pelo Centro Paula Souza (CPS), uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE). Este ambiente escolar é caracterizado pela diversidade cultural e socioeconômica, o que proporciona um rico contexto para a investigação das narrativas dos professores sobre a implementação de projetos de vida.

A produção de dados constituiu-se em duas etapas. A primeira etapa envolveu a aplicação de um questionário com perguntas objetivas e fechadas, destinado a localizar e selecionar os sujeitos da pesquisa. Os critérios de seleção basearam-se nas informações coletadas, identificando professores que trabalhavam com projetos de vida antes e durante a pandemia de COVID-19. Essa fase inicial foi fundamental para compreender o contexto e as práticas docentes que envolvem a temática em questão.

A segunda etapa consistiu na realização de entrevistas narrativas com os três professores selecionados. As entrevistas foram conduzidas com base nos pressupostos de Jovchelovitch e Bauer (2008), que defendem a importância de eixos temáticos para orientar a coleta de dados e a análise. A estrutura das entrevistas foi elaborada em consonância com os objetivos específicos da pesquisa:

- Compreender o entendimento dos professores a respeito de projeto de vida;
- Levantar as ações desenvolvidas pelos professores para incluir o trabalho com projetos de vida em sala de aula;
- Investigar como os alunos, na percepção do professor, envolvem-se com projetos de vida.

A análise interpretativa dos dados coletados pautou-se nas diretrizes propostas por Jovchelovitch e Bauer (2008), que sugerem um passo inicial de transformação dos dados produzidos nas entrevistas gravadas em transcrições detalhadas. A partir dessas transcrições, foram estabelecidos



os eixos temáticos que guiaram a análise interpretativa, permitindo identificar padrões e nuances nas narrativas dos professores.

Os participantes foram devidamente orientados sobre os objetivos da pesquisa, bem como sobre questões de sigilo e ética, seguindo as normas vigentes. Para garantir a confidencialidade e o anonimato dos participantes, foram utilizados codinomes: Marli, Marcelo e Duda. Essa precaução é essencial, especialmente em pesquisas que envolvem narrativas pessoais e experiências íntimas.

Vale ressaltar que o estudo foi realizado durante a pandemia de COVID-19, o que impôs desafios adicionais à metodologia. As entrevistas foram realizadas por meio do aplicativo Microsoft Teams, permitindo a gravação de áudio e vídeo dos envolvidos. Essa adaptação não apenas garantiu a continuidade da pesquisa, mas também proporcionou um novo espaço de interação, onde as narrativas puderam ser compartilhadas em um ambiente virtual que, apesar de distante, possibilitou uma conexão significativa entre os pesquisadores e os participantes.

Dessa forma, a metodologia adotada nesta pesquisa se revela adequada para o alcance dos objetivos propostos, permitindo uma compreensão aprofundada das experiências e práticas docentes relacionadas aos projetos de vida no contexto escolar. A abordagem qualitativa e (auto)biográfica não apenas enriquece a pesquisa, mas também contribui para a construção de um conhecimento que respeita e valoriza a singularidade das narrativas dos professores.

3.2 O que os dados contam

Com base nas narrativas dos professores, emergiram três eixos temáticos que possibilitaram estruturar a análise dos dados. O primeiro deles – **O entendimento do professor sobre projeto de vida**, procurou explorar o conhecimento dos professores sobre o projeto de vida.

Ao mediar essas narrativas biográficas, Marli e Marcelo reconhecem que os alunos carregam bagagens de vida distintas, o que resulta em expectativas diversificadas quando se trata de projetar o futuro. Como observa Marcelo, “o olhar que venho desenvolvendo não é um olhar de um momento, porque alunos têm bagagens diferenciadas, conceitos de vida diferentes” (transcrição depoimento marcelo, 2022).

Essa constatação implica que trabalhar com o projeto de vida demanda uma atitude de escuta e de acolhimento por parte do educador, que deve considerar as especificidades de cada estudante. No caso de Marli, a compreensão de que o projeto de vida está intimamente ligado a uma abordagem humanista é clara: "Então, eu vejo projeto de vida, primeiro é humanismo, é falar: olha, você pode, você é capaz, por mais que a gente tenha enfrentado dificuldades, tem que persistir" (Transcrição depoimento Marli, 2022).



Nesse sentido, o projeto de vida permite que o professor enxergue os alunos não apenas como sujeitos escolares, mas como pessoas com aspirações e desafios próprios, o que favorece a construção de uma relação mais humanizada e empática.

Em um nível mais amplo, o trabalho com o projeto de vida questiona as práticas homogeneizadoras que frequentemente caracterizam o sistema educacional e abre espaço para a subjetividade, reconhecendo e valorizando as diferenças e as singularidades dos alunos. Moran (2019) afirma que o projeto de vida proporciona um ambiente de acolhimento, colaboração e confiança, no qual os jovens podem dar sentido e relevância ao aprendizado que se desenrola dentro e fora da escola.

Ao promover esse espaço de reflexão e construção conjunta, o projeto de vida se configura como um mecanismo que favorece o autoconhecimento e o fortalecimento da identidade do estudante, ao mesmo tempo em que possibilita o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a realidade que o cerca.

Conforme aponta Marcelo, a elaboração do projeto de vida é um processo que envolve a reflexão profunda sobre questões existenciais e sociais: “Ajuda-os a pensar e desenvolver um pensamento autocrítico, perante questões de família, religião, sociedade em geral, o ambiente social em que eles vivem, o país” (Transcrição depoimento Marcelo, 2022).

Esse processo de reflexão não se limita ao campo acadêmico, mas abrange uma análise crítica das dimensões sociais, culturais e familiares que influenciam a vida dos jovens, possibilitando a construção de um entendimento mais amplo sobre seu papel na sociedade.

Duda, por sua vez, destaca o papel transformador do projeto de vida no processo de autodescobrimento dos alunos, sugerindo que o projeto não se limita à preparação para o mercado de trabalho, mas atua também no desenvolvimento pessoal e na construção de uma visão de mundo mais consciente. Ela afirma que “tem alunos que não se descobrem, não sabem quem são, porque estão ali. E com o decorrer do projeto vem o amadurecimento. O projeto acaba sendo espetacular, porque ele consegue entender ele aluno, ele família” (Transcrição depoimento Duda, 2022). Esse amadurecimento, que se dá por meio da reflexão sobre a trajetória pessoal e familiar, é essencial para o desenvolvimento integral do aluno.

A concepção de Josso (2007) sobre a transformação de si por meio da narração das histórias de vida reforça a ideia de que o processo de elaboração do projeto de vida contribui para a formação contínua do indivíduo, atuando como um agente transformador no que tange ao pensar, agir e viver em sociedade. A narrativa das histórias de vida, tanto individual quanto coletivamente, permite que os alunos se afastem de perspectivas limitadas e passem a refletir sobre novas possibilidades de desenvolvimento. Dessa forma, o trabalho com as narrativas contribui para o reconhecimento das



potencialidades de cada indivíduo e para a construção de uma consciência crítica que favorece a evolução pessoal, social e profissional.

Por fim, ao observarmos a perspectiva dos professores, podemos afirmar que a elaboração do projeto de vida, conforme argumenta Boutinet (2019), oferece aos jovens a oportunidade de vislumbrar novas possibilidades para o futuro. Apesar das dificuldades enfrentadas, o projeto de vida propicia a descoberta de brechas e caminhos alternativos que, uma vez reconhecidos, podem abrir novas avenidas de crescimento e transformação. Em suma, o trabalho com o projeto de vida não apenas orienta os alunos na direção de seus objetivos, mas também os engaja em um processo contínuo de autodescobrimento e construção de um futuro mais consciente e alinhado às suas aspirações e capacidades.

O segundo eixo - **Os alunos e o projeto de vida na perspectiva dos professores** permitiu investigar como os professores percebem o entendimento e o envolvimento dos alunos com o projeto de vida, além disso, investigaram-se as estratégias docentes voltadas para o desenvolvimento dessa temática em sala de aula.

As narrativas evidenciam que os alunos, em geral, não possuem clareza sobre o que constitui um projeto de vida e, conseqüentemente, não reconhecem sua importância para a construção de suas trajetórias pessoal, acadêmica e profissional. Como destaca a professora Duda, “a ideia deles é uma ideia corriqueira de que eu estou fazendo um projeto que vai falar sobre a minha vida. Mas eles não sabem da importância de um projeto” (Transcrição depoimento Duda, 2022).

A maioria dos estudantes busca o ensino médio profissionalizante visando à inserção no mercado de trabalho, sem compreender, inicialmente, que o projeto de vida pode servir como uma ferramenta para refletir sobre suas escolhas e metas futuras. Nesse sentido, Marli afirma: “eles vão em busca, claro, de fazer o curso, estudar para que possa ser inserido no mercado de trabalho” (Transcrição depoimento Marli, 2022). Contudo, ao se engajarem na proposta, os alunos começam a perceber que o projeto transcende a ideia de uma simples tarefa escolar, exigindo reflexões mais profundas sobre suas vidas. Duda observa que “com o passar do tempo eles vão percebendo que não é só um trabalho escolar, mas sim um projeto para a vida deles” (Transcrição depoimento Duda, 2022).

Esse processo de descoberta permite que os alunos explorem oportunidades, alinhem aspirações e pensem nas condições necessárias para alcançar seus objetivos, como apontado por Boutinet (2019). Marcelo complementa: “sim, eu vejo engajamento, sim! Outra coisa que eu vejo é uma pacificação interior desse aluno. Depois ele fica um pouco mais confiante, no sentido de que é possível, tem saída, dá para fazer” (Transcrição depoimento Marcelo, 2022). A experiência proporciona um alívio em relação às incertezas do futuro e amplia os horizontes dos jovens, ao mesmo



tempo em que apresenta novas possibilidades.

Entretanto, nem todos os alunos conseguem se beneficiar plenamente desse processo. Alguns enfrentam dificuldades em projetar suas vidas devido à absorção pelo presente e à desconexão com o futuro. Marcelo observa: “eu percebi que muitos jovens não conseguem estabelecer uma linha de pensamento que suavize a vida dele” (Transcrição depoimento Marcelo, 2022). Dominicé (2006) reforça que, em um mundo repleto de incertezas, pensar a longo prazo torna-se uma tarefa árdua para os jovens. Nesse contexto, o papel do professor é crucial. Marcelo ressalta a necessidade de ampliar sua atuação para “ajudar meu aluno a pensar” (Transcrição depoimento Marcelo, 2022), alinhando-se à perspectiva de Tardif (2002), que considera o professor como produtor de conhecimento a partir da experiência.

A inserção do projeto de vida no ambiente escolar exige um docente resiliente, capaz de adaptar-se às adversidades e de criar estratégias pedagógicas que mobilizem os alunos. A ação educativa deve, como propõe Freire (2009), promover a autonomia e a emancipação, sendo o projeto de vida comparado a uma “bússola que vai apontando os nossos caminhos” (Transcrição depoimento Marli, 2022).

As narrativas dos professores, ancoradas em suas vivências, remetem às reflexões de Larrosa (2017), que destaca o poder das palavras como instrumentos de subjetivação. Marcelo ilustra essa ideia ao compartilhar uma experiência relacionada à matemática financeira, demonstrando como o aprendizado pode ser contextualizado para gerar significado. Assim, o professor emerge como sujeito da experiência, uma “superfície de sensibilidade” que inscreve marcas e promove transformações no aluno (Larrosa, 2017, p. 160).

Ainda que as vivências em sala de aula promovam reflexões significativas, a ausência de um componente curricular específico sobre projeto de vida dificulta o entendimento do tema pelos alunos. A prática transversal ou interdisciplinar, frequentemente utilizada, não é percebida como legítima por eles, apontando para a necessidade de maior intencionalidade nas ações pedagógicas voltadas ao projeto de vida.

Além disso, as experiências relatadas pelos professores evidenciam a relevância do saber pedagógico que se constrói no cotidiano da sala de aula. As narrativas, ao refletirem sobre a experiência vivida, dialogam com Larrosa (2017), que destaca o papel das palavras e das experiências no processo educativo. Marcelo, por exemplo, compartilha como usou a matemática financeira para ancorar a reflexão sobre o projeto de vida, dizendo: "Eu fui, por exemplo, ancorar um pensamento junto à matemática financeira, fruto de uma experiência minha."

Assim, fica evidente que a educação voltada para o projeto de vida, quando bem implementada, pode ser um instrumento valioso na formação dos jovens, contribuindo para o



desenvolvimento de competências, habilidades e valores essenciais para a construção de um futuro mais autônomo e transformador.

A partir das narrativas dos professores, é possível observar a importância de incluir o trabalho com o projeto de vida na educação, com o intuito de expandir as possibilidades de futuro dos alunos e oferecer novas perspectivas. Esse movimento, que visa promover autonomia e emancipação, encontra respaldo nas ideias de Freire (2009), que defende uma educação voltada para a transformação social. Marli sintetiza esse pensamento ao afirmar: "O projeto de vida é um planejamento, é uma bússola que vai apontando os nossos caminhos."

Por fim, as narrativas dos professores indicam que, embora os alunos vivenciem atividades que os conduzem a refletir sobre suas trajetórias, ainda falta um entendimento mais claro sobre o conceito de projeto de vida. A ausência de um componente específico e a falta de uma abordagem interdisciplinar dificultam a compreensão plena da importância desse trabalho, que, para muitos, não é reconhecido como uma prática legítima de aprendizagem.

O último eixo de análise abordou a **prática docente** e o trabalho com projetos, focando nas referências e estratégias empregadas pelos professores para integrar o conceito de projeto de vida às práticas pedagógicas no Ensino Médio. As narrativas docentes revelam uma percepção unânime: a ausência de diretrizes claras dificulta a implementação desse trabalho de forma sistematizada. A lacuna de orientações oficiais é frequentemente apontada como um entrave significativo:

"Eu penso que nós estamos construindo isso, ainda não está claro não. Eu vejo a BNCC e algumas diretrizes como uma xícara de chá muito amargo e muito quente." (Transcrição depoimento Marcelo, 2022).

"No contexto trabalho com projeto de vida não tem, porque eu já procurei e não achei uma legislação." (Transcrição depoimento Duda, 2022).

"Não, não acho que nós temos diretrizes claras. Nós precisamos ter essas diretrizes para trabalhar com o aluno. Sobre o projeto de vida, nós não temos diretrizes claras, precisa sim de orientação. Essas diretrizes simplesmente são colocadas, impostas." (Transcrição depoimento Marli, 2022).

Essas falas refletem o cenário de incertezas gerado pela falta de normatização e pelas limitações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em fornecer subsídios específicos para o desenvolvimento do projeto de vida. Como apontam Malanchen e Santos (2020), há um distanciamento entre os debates educacionais e a participação de professores, estudantes e demais atores no processo de formulação de diretrizes. Desde os anos 1990, as políticas educacionais vêm sendo influenciadas pelo neoliberalismo e pela globalização, afastando a sociedade civil das discussões que moldam a educação pública, como ressaltam Branco e Zanatta (2021).



Nesse contexto, os professores clamam por maior clareza e suporte para incorporar o projeto de vida em suas práticas pedagógicas:

"Essas diretrizes têm que ser bem direcionadas para que o professor possa levar o projeto de vida para o aluno, para que o aluno possa aprender. Mas nós temos que ter o subsídio. Olha o novo Ensino Médio. Vai chegar? Chegou? A escola está preparada? Está tudo organizado? O professor tem formação para ministrar tal aula? Então não estamos preparados." (Transcrição depoimento Marli, 2022).

As narrativas destacam não apenas a escassez de recursos e formação, mas também um cenário de precariedade estrutural e pedagógica que compromete a efetividade das reformas educacionais propostas. Apesar das limitações, os professores recorrem a estratégias próprias para implementar o trabalho com projetos de vida, muitas vezes ancoradas em sua experiência, ética e comprometimento profissional. Como exemplifica Marli: "Mas você é profissional, você tem a ética profissional, você tem os seus valores, você tem o comprometimento e com a cara e a coragem chega com aquela carta na manga." (Transcrição depoimento Marli, 2022).

Ainda assim, a improvisação continua presente, conforme demonstra Marcelo em sua narrativa: "Um caso que lembrei de projeto de vida e nem tinha sido implementado. Eu entro na sala de aula um dia e tem um aluno com uma bolsa enorme no meio do corredor, era um instrumento musical. Eu: 'se você quiser tocar na nossa escola vai ter um caminhar... Onde você quer chegar?' 'Professor, eu quero fazer música na USP e ir para a OSESP'. Eu falei 'é o seguinte, dois dias na semana você fica uma hora a mais na escola, com tudo documentado ensaiando. Mas no intervalo eu quero você interagindo, brincando, sendo lúdico, dando risada, falando besteira como todos os alunos'. Ele fez. Foram três anos assim, ele foi fazer música e hoje ele está fazendo mestrado em música na Áustria." (Transcrição depoimento Marcelo, 2022).

Embora o relato evidencie o potencial transformador do trabalho com projetos de vida, ele também aponta para a necessidade de uma abordagem mais sistemática e institucionalizada.

A ausência de um componente curricular dedicado ao projeto de vida é percebida como um fator que limita a clareza e o engajamento dos alunos. Marli reforça essa perspectiva: "Acho que deveria ter um componente curricular falando sobre projeto de vida na grade curricular, porque ele vai enxergar isso com mais clareza e vai ficar mais engajado." (Transcrição Depoimento Marli, 2022).

Nesse sentido, Moran (2019) ressalta que o projeto de vida deve ser uma prática compartilhada entre alunos, professores, gestores e familiares, exigindo uma conscientização ampla sobre sua relevância. Ele destaca: "Essa conscientização começa pela percepção que o projeto de vida não é só para os alunos, mas também para ser desenvolvido por gestores, docentes e pais." (Moran, 2019, p. 3).



O trabalho com projetos de vida no Ensino Médio exige esforços coordenados para superar as barreiras pedagógicas, estruturais e normativas. A experiência dos professores evidencia tanto o comprometimento quanto os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Para que o projeto de vida seja efetivamente incorporado à educação básica, é essencial investir em políticas públicas que promovam diretrizes claras, formação continuada para os educadores e recursos adequados. Essa abordagem não só permitirá uma implementação mais robusta, mas também contribuirá para a construção de trajetórias mais conscientes e autônomas por parte dos estudantes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que inspirou este artigo teve como objetivo investigar como os professores estão vivenciando a implantação do trabalho com projetos de vida no Ensino Médio com Habilitação Profissional. Para alcançar esse objetivo, a investigação se apoiou nos princípios da pesquisa (auto)biográfica, utilizando narrativas de experiências vividas como fonte primária de dados. Por meio das narrativas, os participantes conferem forma e significado às suas vivências, permitindo ao pesquisador coletar informações preciosas sobre momentos significativos de suas trajetórias. As narrativas emergem como construções individuais que evidenciam tanto a singularidade de quem narra quanto aspectos sociais mais amplos, possibilitando uma compreensão mais profunda de como eventos, ideias e interações moldam a vida dos sujeitos (Delory-Momberger, 2012; Josso, 2007).

A análise das narrativas permitiu identificar três eixos que serviram como suporte para a interpretação dos dados: o entendimento dos professores sobre projeto de vida; a perspectiva dos professores em relação aos alunos e seus projetos de vida; e o trabalho efetivo com projetos de vida nas escolas.

No primeiro eixo, o entendimento dos professores sobre projeto de vida revelou que eles reconhecem que essa abordagem transcende o ambiente escolar. Os educadores se mostram cientes da importância de envolver não apenas os alunos, mas também suas famílias no processo de elaboração dos projetos de vida. As narrativas indicam que essa nova abordagem demanda uma reconfiguração do papel docente, promovendo uma aproximação mais significativa com os alunos e uma compreensão mais ampla de suas realidades. Essa proximidade resulta em uma relação mais humanizada em sala de aula, onde os projetos de vida, ao integrar dimensões retrospectivas e prospectivas, favorecem processos reflexivos que incentivam o autoconhecimento e a formação de uma visão crítica sobre a realidade (Moran, 2017).

No segundo eixo, que aborda a perspectiva dos professores sobre os alunos e seus projetos de vida, ficou evidente que, inicialmente, muitos estudantes não têm clareza sobre o que é um projeto de vida e sua importância. O terceiro eixo, que se concentra no trabalho com projetos de vida, revelou



que os professores enfrentam a falta de diretrizes claras para a implementação dessa prática no Ensino Médio. As lacunas na legislação, especialmente em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Reforma do Ensino Médio, criam um ambiente de incerteza e desafios. Os educadores expressaram a necessidade de orientações e recursos que os capacitem a desenvolver projetos de vida nas escolas. Esse trabalho é percebido como um desafio significativo para as instituições e os profissionais da educação, que se esforçam para superar barreiras pedagógicas e estruturais enquanto criam novas oportunidades de aprendizado (Josso, 2010).

Embora haja críticas em relação à BNCC e suas implicações, é fundamental reconhecer a importância de ambientes escolares democráticos e plurais. Esses espaços são essenciais para o desenvolvimento de uma educação equitativa e emancipadora, que vise à formação integral e crítica dos alunos, preparando-os para o seu papel na sociedade contemporânea (Moran, 2017). Nesse contexto, mesmo com as incertezas que cercam a implementação do projeto de vida, é possível que essa abordagem ajude os jovens na idealização e construção de suas vidas em diversos contextos e formatos, ao longo de todas as etapas de suas trajetórias (Passeggi, 2011).

Um aspecto crucial que merece destaque é o papel fundamental do professor na implementação dos projetos de vida no Ensino Médio. A preocupação dos educadores com a sua formação e preparação para atender às necessidades dos alunos é um ponto central. Essa questão ilumina a problemática estrutural da educação brasileira, que ainda carece de formação adequada para que os professores possam lidar com novos currículos e os temas que eles contemplam (Delory-Momberger, 2006).

Em conclusão, este artigo não pretende oferecer soluções definitivas para os desafios enfrentados na educação, mas sim contribuir para uma compreensão mais ampla das dinâmicas emergentes nesse campo. Esperamos que a discussão promovida aqui possa abrir espaço para diálogos que ampliem o conhecimento sobre a implementação do projeto de vida no Ensino Médio, fomentando práticas educacionais mais inclusivas e reflexivas. A partir dessa compreensão, é possível vislumbrar caminhos que conduzam a uma educação mais consciente e engajada, capaz de preparar os jovens para os desafios da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- BAUER, Martin; Jovchelovitch, Sandra. Entrevista narrativa. In: (Orgs) Bauer, Martin & Gaskell, George: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.
- BOUTINET, J. P. (2019). Démarche de project. In (Org.) DELORY-MOMBERGER, Christine. **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Toulouse: Ères, 2019.



- BOUTINET, J. P. (2019). *Os desafios do projeto: Uma abordagem existencial*. São Paulo: Editora Vozes.
- BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 21, p. 47–70, 2018. DOI: 10.28998/2175-6600.2018v10n21p47-70. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087>. Acesso em: 19 abr. 2022.
- BRANCO, Emerson & ZANATTA, Shalimar. (2021). BNCC e Reforma do Ensino Médio: implicações no ensino de Ciências e na formação do professor. *Revista Insignare Scientia - RIS*. 4. 58-77. 10.36661/2595-4520.2021v4i3.12114. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/350702959_BNCC_e_Reforma_do_Ensino_Medio_impli_cacoes_no_ensino_de_Ciencias_e_na_formacao_do_professor/citation/download>. Acesso em 12 abr. 2022.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 30 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. In **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a11v32n2.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2020.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2006). *Construir identidades: A pesquisa (auto)biográfica como prática pedagógica*. São Paulo: Cortez.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2012). *A pesquisa autobiográfica na formação do professor*. São Paulo: Editora UNESP.
- DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, v. 32, p. 345-357, 2006.
- JOSSO, C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, v.30, n.63, p. 403-438, 2007. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>>. Acesso em 27 abr. 2021.
- JOSSO, C. (2007). *Identidade e formação: O lugar da biografia na educação*. São Paulo: Paulinas.
- JOSSO, C. (2010). *Biografia e formação: Narrativas de vida e de trabalho*. São Paulo: Paulinas.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. (2008). *Narrativas e pesquisa qualitativa: A construção do sentido*. Porto Alegre: Artmed.
- MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de



currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020017, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8656967. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>>. Acesso em: 19 abr. 2022.

MORAN, J. M. (2017). *Educação 3.0: O futuro da educação é a educação 3.0*. São Paulo: Editora Moderna.

MORAN, J. M.. Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35. Disponível em: <https://moran10.blogspot.com/2018/03/metodologias-ativas-e-modelos-hibridos.html>>. Acesso em 06 mar. 2021.

MORAN, J. M.. Desafios en la implementación del Proyecto de Vida en la Educación Básica y Superior. São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://moran10.blogspot.com/2019/06/desafios-na-implementacao-do-projeto-de.html>>. Acesso em 21 mar. 2021.

MORAN, J. M. (2017). *Educação 3.0: O futuro da educação é a educação 3.0*. São Paulo: Editora Moderna.

PASSEGGI, M. C. (2010). *Formação docente e a educação de jovens e adultos*. São Paulo: Paulinas.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, Elizeu Clementino de ; VICENTINI, P. P. . Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. Educação em Revista (UFMG. Impresso), v. 27, p. 369-386, 2011.

PASSEGGI, M. C. (2011). *A escola e o ensino: Perspectivas para o ensino médio*. São Paulo: Editora Moderna.

PASSEGGI, M. C. (2020). *Projetos de vida e a formação integral*. São Paulo: Editora Loyola.

PASSEGGI, M. C. (2020). *Pesquisa (auto)biográfica: Narrativas de vida e os desafios do ensino*. São Paulo: Cortez.

PASSEGI, Maria da Conceição. CUNHA, Luciana Medeiros da. Projetar-se no amanhã: condição biográfica e projeto de vida no Novo Ensino Médio. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 05, n. 15, p. 1039-1058, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9730>>. Acesso em 10 mar.2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição. (2020). Enfoques Narrativos en La Investigacion Educativa Brasileña. **PARADIGMA**, [S. l.], p. 57-79, 2020. DOI: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p57-79.id929. Disponível em: <<http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/929>>. Acesso em: 19 jun. 2022.

PINHO, J. (2016). *Identidade, educação e inclusão: Caminhos possíveis*. Belo Horizonte: Autêntica.

STAKE, Robert E. Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso,



2011.

TEPEDINO, A. M. Projeto de Vida: a perspectiva dos professores que atuam no ensino médio nas escolas técnicas do Estado de São Paulo – ETEC'S. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). São Paulo. 2022