



14º Seminário Nacional Sociologia & Política

Saberes em Confluência

GT 05 - Sociologia na Educação Básica

Estudo Sociológico sobre o Componente Curricular Projeto de Vida de um Colégio Estadual de um Município da Região Metropolitana Sul de Curitiba/Pr: a caminho de uma abordagem sociológica.

Renato de Paula Vitor¹

Simone Meucci²

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea no Brasil tem sido marcada por transformações profundas em seus currículos e práticas pedagógicas, especialmente a partir da Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017 e orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse contexto, o componente curricular Projeto de Vida assume centralidade como estratégia pedagógica voltada à construção de trajetórias individuais, ao desenvolvimento do protagonismo juvenil e à articulação entre escola, mundo do trabalho e expectativas de futuro.

¹ Mestrando do curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROFSOCIO), professor da Educação Básica do Estado do Paraná, renatovitor@ufpr.br.

² Doutora em Sociologia da Universidade Federal do Paraná - UFPR, simonemeucci2010@gmail.com;

Entretanto, a inserção desse componente no currículo escolar não ocorre de forma neutra. Ao contrário, está inserida em um cenário mais amplo de disputas no campo educacional, marcado por reformas orientadas por princípios de flexibilização curricular, racionalização da vida e valorização de competências socioemocionais. Nesse sentido, o Projeto de Vida pode ser compreendido tanto como espaço potencial de reflexão crítica quando fundamentado sociologicamente, quanto como dispositivo de adaptação dos sujeitos às exigências do mercado.

A centralidade adquirida por esse componente curricular também se relaciona com o processo de reconfiguração do currículo do Ensino Médio, que, ao mesmo tempo em que amplia a ideia de formação integral, reduz a presença de disciplinas das Ciências Humanas, como a Sociologia. Tal movimento evidencia que o currículo não é apenas um arranjo técnico, mas um campo de disputas simbólicas e políticas, no qual se definem quais conhecimentos são considerados legítimos e quais projetos de formação ganham destaque.

Nesse cenário, torna-se fundamental retomar a contribuição da Sociologia para a compreensão da educação, especialmente no que se refere à análise das relações entre indivíduo e sociedade. Como argumenta Durkheim (2007), a educação constitui um fato social, sendo responsável por formar os indivíduos de acordo com valores e normas coletivas. Já Weber (2004) permite compreender como a vida moderna passa a ser orientada por processos de racionalização, nos quais o planejamento e o cálculo assumem papel central. Dessa forma, o Projeto de Vida pode ser interpretado como expressão contemporânea dessas dinâmicas, ao incentivar os estudantes a organizarem suas trajetórias de forma planejada e racionalizada.

A formulação do componente curricular Projeto de Vida também se ancora em referenciais oriundos de outras áreas do conhecimento, especialmente da psicologia e da filosofia existencial, com destaque para Viktor Frankl e William Damon. Frankl (2008), ao desenvolver a logoterapia, enfatiza a busca de sentido como elemento central da existência humana, defendendo que a vida adquire significado mesmo em contextos adversos. Já Damon (2009) destaca a importância do propósito na juventude, compreendendo-o como a capacidade de estabelecer metas orientadas por valores e com impacto para além do indivíduo. Essas contribuições influenciam diretamente a concepção pedagógica do Projeto de Vida, ao enfatizar dimensões como autoconhecimento, planejamento e construção de trajetórias. No entanto, quando incorporadas ao currículo escolar sem uma mediação sociológica, tais perspectivas podem reforçar uma leitura individualizante da vida, desconsiderando que as possibilidades de escolha dos sujeitos são atravessadas por condições sociais, econômicas e culturais.

Contudo, ao deslocar para o indivíduo a responsabilidade pela construção de seu futuro, o componente curricular tende a desconsiderar as condições sociais concretas que limitam ou possibilitam determinadas trajetórias. Nesse sentido, a contribuição de Bourdieu (2007) é fundamental ao demonstrar que as escolhas individuais são condicionadas por estruturas sociais, capitais disponíveis e trajetórias previamente constituídas. Assim, pensar o Projeto de Vida exige reconhecer que nem todos os estudantes partem das mesmas condições para projetar o futuro.

Essa discussão torna-se ainda mais relevante quando se considera a categoria juventude. Conforme argumenta Dayrell (2007), não existe uma juventude única, mas múltiplas juventudes, marcadas por diferentes experiências sociais. Em diálogo com Groppo (2017), compreende-se que as trajetórias juvenis são atravessadas por desigualdades de classe, trabalho, território e acesso à educação. Dessa forma, ao propor que todos os estudantes elaborem projetos de vida, o currículo tende a partir de uma concepção abstrata de jovem, descolada das condições concretas de existência.

Partindo dessas problematizações, este trabalho tem como objetivo compreender de que modo o componente curricular Projeto de Vida é apropriado no cotidiano escolar e quais sentidos os estudantes atribuem à vida e ao futuro a partir dessa experiência. A pesquisa foi realizada em um Colégio Estadual da Região Metropolitana Sul de Curitiba/PR, envolvendo estudantes do Ensino Médio regular, técnico e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente do período noturno, cujas trajetórias são marcadas pela conciliação entre estudo e trabalho.

Destaco que, este artigo integra uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento no âmbito do Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO/UFPR), encontrando-se em fase de sistematização e análise dos dados, o que implica que as reflexões aqui apresentadas dialogam com um processo investigativo ainda em construção.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida a partir da produção textual dos estudantes, pesquisa socioeconômica e da realização de quatro grupos focais. Essas estratégias permitiram acessar percepções, experiências e críticas em relação ao componente curricular, evidenciando tensões entre o discurso institucional e a realidade vivida pelos estudantes.

Os resultados indicam que, embora o Projeto de Vida seja apresentado como espaço de reflexão sobre o futuro, sua implementação frequentemente se dá por meio de práticas

padronizadas, com uso intensivo de slides e plataformas digitais, o que limita a construção de um diálogo efetivo com as experiências juvenis. Além disso, emergem nas falas dos estudantes sentimentos de insegurança e incerteza em relação ao futuro, revelando que o planejamento da vida ocorre em um contexto marcado por desigualdades e instabilidade.

Diante desse cenário, a análise desenvolvida neste trabalho também se apoia nas contribuições de Dardot e Laval (2016), que permitem compreender o Projeto de Vida como parte de uma racionalidade neoliberal mais ampla, na qual os indivíduos são chamados a se responsabilizar por suas trajetórias, independentemente das condições estruturais.

Como desdobramento da pesquisa, propõe-se uma intervenção pedagógica materializada em um texto didático de orientação para professores, com o objetivo de subsidiar o ensino do componente Projeto de Vida a partir de fundamentos da sociologia da educação e da juventude. A proposta busca fortalecer práticas pedagógicas críticas, que articulem os projetos individuais dos estudantes às condições sociais concretas de existência.

Assim, ao situar o Projeto de Vida no campo das Ciências Sociais, este trabalho pretende contribuir para o debate sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica, evidenciando a importância de abordagens que superem perspectivas individualizantes e promovam a compreensão crítica das trajetórias juvenis em uma sociedade marcada por profundas desigualdades.

DESENVOLVIMENTO

1. Projeto de Vida e racionalização da vida na contemporaneidade

O componente curricular Projeto de Vida pode ser compreendido, à luz da sociologia, como expressão de um processo mais amplo de racionalização da vida. Conforme argumenta Max Weber, a modernidade é marcada pela organização da existência segundo critérios de cálculo, planejamento e eficiência, transformando a vida em objeto de gestão individual.

Nesse contexto, o futuro passa a ser concebido como algo que deve ser planejado e controlado, deslocando para o indivíduo a responsabilidade por suas trajetórias. Entretanto, como aponta Durkheim, as escolhas individuais são sempre atravessadas por normas sociais, valores coletivos e condições estruturais, o que limita a ideia de autonomia plena.

Essa tensão entre autonomia e estrutura torna-se ainda mais evidente quando analisada a partir de Bourdieu, para quem os projetos individuais são construídos dentro de limites

socialmente determinados, definidos pelo capital econômico, cultural e social disponível. Assim, pensar o Projeto de Vida exige reconhecer que as possibilidades de escolha são desiguais e socialmente condicionadas.

A compreensão do componente curricular Projeto de Vida exige situá-lo em um movimento mais amplo da modernidade: a transformação da vida em objeto de planejamento, cálculo e gestão. Max Weber já indicava que a racionalização constitui uma marca central das sociedades modernas, nas quais as ações passam a ser orientadas por critérios de eficiência, previsibilidade e controle.

Nesse sentido, a ideia de que o indivíduo deve planejar sua trajetória, estabelecer metas e organizar seu futuro não emerge de forma espontânea, mas está inserida em um processo histórico de construção social. Como aponta Weber (2004), a modernidade produz um “desencantamento do mundo”, no qual a vida deixa de ser orientada por tradições e passa a ser guiada por racionalidades técnicas.

Essa perspectiva permite compreender o Projeto de Vida como parte de um processo mais amplo de organização da existência. Entretanto, como destaca Durkheim (2007), as escolhas individuais não podem ser compreendidas de forma isolada, pois são atravessadas por normas sociais, valores coletivos e condições estruturais que exercem coerção sobre os indivíduos. Como afirma o autor, “as maneiras de agir, de pensar e de sentir são exteriores ao indivíduo e dotadas de um poder de coerção” (DURKHEIM, 2007, p. 13).

Dessa forma, pensar o Projeto de Vida exige articular duas dimensões fundamentais: a subjetiva, relacionada às escolhas individuais, e a social, que delimita as possibilidades concretas dessas escolhas.

2. Juventudes, desigualdades e limites da moratória social

A proposta do componente Projeto de Vida parte, implicitamente, da ideia de que os jovens dispõem de tempo e condições para planejar o futuro, o que remete ao conceito de moratória social. Trata-se de um período socialmente reconhecido como momento de experimentação, preparação e construção de trajetórias antes da entrada plena na vida adulta.

Entretanto, como evidenciado na pesquisa, essa condição não se realiza de forma homogênea. Entre estudantes do período noturno e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), observa-se que muitos já estão inseridos no mundo do trabalho, assumem responsabilidades familiares e enfrentam limitações concretas de tempo e recursos.

Nesse sentido, a contribuição de Juarez Dayrell é fundamental para compreender que não existe uma juventude única, mas juventudes, marcadas por diferentes condições de existência. Assim, ao propor que todos os estudantes elaborem projetos de vida de longo prazo, o currículo tende a partir de uma concepção abstrata de jovem, desconsiderando as desigualdades que atravessam suas trajetórias.

Essa análise dialoga com Bourdieu, ao evidenciar que os projetos individuais são construídos dentro de limites estruturais, e com Dubet, para quem a autonomia não é ponto de partida, mas resultado de mediações sociais. Dessa forma, o Projeto de Vida, quando descolado dessas condições, pode transformar uma proposta pedagógica em mecanismo de responsabilização individual.

2.1 Juventudes e experiências sociais diferenciadas

A análise do componente Projeto de Vida torna-se ainda mais complexa quando se considera a categoria juventude. Conforme argumenta Dayrell (2007), não se trata de uma fase homogênea da vida, mas de uma construção social marcada por múltiplas experiências, desigualdades e formas de inserção no mundo.

Nesse sentido, ao propor que os estudantes elaborem projetos de vida, o currículo parte de uma ideia abstrata de jovem, desconsiderando que muitos deles já vivenciam responsabilidades típicas da vida adulta. No caso específico desta pesquisa, realizada com estudantes do período noturno, essa realidade se torna ainda mais evidente.

Como apresentado na dissertação, muitos estudantes trabalham durante o dia, enfrentam longos deslocamentos e chegam à escola em condições de cansaço físico e mental. Essa condição interfere diretamente na possibilidade de planejamento do futuro, uma vez que o presente é marcado por demandas imediatas de sobrevivência.

Grosso (2017) contribui para essa análise ao afirmar que a juventude deve ser compreendida no plural: juventudes, pois as experiências juvenis são atravessadas por desigualdades de classe, gênero e território. Assim, o tempo social disponível para planejar a vida não é o mesmo para todos.

3. Metodologia e percurso da pesquisa

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e foi desenvolvida em um Colégio Estadual da Região Metropolitana Sul de Curitiba/PR, envolvendo estudantes do Ensino Médio regular, técnico e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente no período noturno.

O percurso metodológico foi estruturado em dois momentos principais:

- produção textual dos estudantes, realizada em sala de aula, com o objetivo de compreender suas percepções sobre vida, futuro e escola;
- realização de pesquisa socioeconômica e de quatro grupos focais, que permitiram aprofundar as discussões, captar experiências e identificar críticas ao componente curricular.

Os grupos focais foram organizados considerando as especificidades dos estudantes trabalhadores, respeitando limitações de tempo e disponibilidade, o que já evidencia as próprias condições sociais que atravessam o objeto de estudo.

A análise dos dados buscou identificar padrões de fala, recorrências temáticas e tensões entre o discurso institucional do Projeto de Vida e as experiências concretas dos estudantes, articulando os resultados empíricos com o referencial teórico sociológico adotado.

3.1 Grupos focais como estratégia de escuta das juventudes

A utilização de grupos focais como estratégia metodológica mostrou-se fundamental para compreender as percepções dos estudantes sobre o componente Projeto de Vida. Essa metodologia permitiu acessar não apenas opiniões individuais, mas também dinâmicas coletivas de construção de sentido.

Foram realizados quatro grupos focais com estudantes maiores de 18 anos, pertencentes às modalidades regular, técnico e EJA, todos do período noturno. A escolha desse público não foi aleatória, mas orientada pela compreensão de que esses sujeitos vivenciam de forma mais intensa as contradições entre escola, trabalho e projeto de futuro.

Um dos principais desafios encontrados na realização dos grupos focais foi a própria disponibilidade dos estudantes. Muitos relataram dificuldades em participar de encontros fora do horário regular, devido ao trabalho e às responsabilidades familiares. Em alguns casos, foi necessário organizar os encontros em horários próximos ao início das aulas ou em momentos específicos negociados com os participantes.

Essa dificuldade metodológica, longe de ser um obstáculo, tornou-se um dado relevante da própria pesquisa, evidenciando as condições concretas de vida dos estudantes.

3.2 Análise das falas: entre expectativas e limitações

A análise dos grupos focais revelou que os estudantes possuem, sim, expectativas em relação ao futuro, contrariando a ideia de desinteresse frequentemente atribuída à juventude. Temas como trabalho, estabilidade financeira, família e qualidade de vida apareceram de forma recorrente nas falas.

Entretanto, essas expectativas são constantemente tensionadas pelas condições materiais de existência. Muitos estudantes expressaram incertezas em relação ao futuro, destacando dificuldades como falta de tempo para estudar, necessidade de trabalhar e ausência de apoio institucional.

Nesse sentido, as falas evidenciam que o futuro não é percebido como um campo aberto de possibilidades, mas como um espaço limitado por condições sociais concretas. Essa percepção dialoga diretamente com a análise de Bourdieu (2007), para quem as estratégias individuais são construídas dentro de limites estruturais.

Além disso, emergiu nos grupos focais uma crítica recorrente à forma como o componente Projeto de Vida é desenvolvido. Os estudantes apontaram que as aulas, muitas vezes, se restringem ao uso de slides padronizados e atividades pouco conectadas com suas realidades.

3.3 Projeto de Vida: entre sentido e formalidade

Outro elemento importante identificado na pesquisa foi a distância entre o discurso oficial do componente e sua prática em sala de aula. Embora o Projeto de Vida seja apresentado como espaço de reflexão sobre o futuro, muitos estudantes não o reconhecem como tal.

Como evidenciado na dissertação, “a existência da disciplina, por si só, não garante que ela se torne um espaço significativo de reflexão”. Isso ocorre porque as discussões sobre o futuro frequentemente acontecem em outros espaços, como na família ou no trabalho.

Essa constatação revela um descompasso entre a proposta curricular e sua implementação, indicando a necessidade de repensar as práticas pedagógicas associadas ao componente.

4. Resultados: sentidos atribuídos ao Projeto de Vida

Os dados empíricos revelam que os estudantes reconhecem a importância de refletir sobre o futuro, especialmente em relação a trabalho, estabilidade financeira, família e bem-estar. Nesse sentido, o componente Projeto de Vida aparece como espaço potencial de reflexão.

Entretanto, emergem críticas significativas quanto à forma como a disciplina é desenvolvida. Entre os principais pontos destacam-se: uso recorrente de slides padronizados e materiais pouco contextualizados; dependência de plataformas digitais, com atividades automatizadas; distanciamento entre os conteúdos trabalhados e a realidade dos estudantes; ausência de discussões mais práticas sobre trabalho, formação e vida cotidiana.

Além disso, muitos estudantes não identificam o Projeto de Vida como principal espaço de reflexão sobre o futuro, indicando que essas discussões ocorrem, com maior frequência, em experiências familiares ou no próprio trabalho.

Outro elemento relevante é a presença de sentimentos de insegurança, ansiedade e incerteza, evidenciando que o planejamento do futuro ocorre em um contexto de instabilidade, conforme analisado por autores como Beck e Bauman.

Esses resultados indicam que, embora a proposta curricular enfatize o protagonismo juvenil, sua implementação tende a reproduzir uma lógica padronizada e pouco sensível às condições concretas das juventudes.

5. Projeto de Vida, neoliberalismo e responsabilização individual

A análise do componente curricular Projeto de Vida evidencia que sua centralidade no currículo do Ensino Médio não podem ser compreendidas de forma isolada, mas devem ser situadas no interior de uma racionalidade mais ampla que orienta as políticas educacionais contemporâneas. Nesse sentido, as contribuições de Dardot e Laval (2016) permitem compreender o neoliberalismo não apenas como um modelo econômico, mas como uma forma de governo das condutas, que produz modos específicos de pensar, agir e se relacionar consigo mesmo e com os outros.

Para os autores, o neoliberalismo “não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16). Essa perspectiva é fundamental para analisar o Projeto de Vida, uma vez que, o componente curricular passa a operar como um dispositivo pedagógico que incentiva os estudantes a se perceberem como gestores de si mesmos, responsáveis por planejar, organizar e executar suas trajetórias individuais.

Nesse contexto, a ideia de projeto de vida aproxima-se da figura do “empreendedor de si”, na qual o indivíduo é instado a investir em si mesmo, desenvolver competências, identificar oportunidades e assumir riscos, como se estivesse inserido em uma lógica empresarial. A vida, assim, passa a ser concebida como um projeto a ser administrado, orientado por metas, resultados e desempenho.

Entretanto, essa lógica apresenta implicações importantes quando transposta para o contexto da escola pública, especialmente quando se consideram estudantes das classes populares. Ao enfatizar a autonomia, o protagonismo e a responsabilidade individual, o componente tende a desconsiderar que as trajetórias juvenis são atravessadas por desigualdades estruturais, como condições de trabalho, renda, acesso à educação e capital cultural.

Como evidenciado na pesquisa, muitos estudantes do período noturno conciliam estudo e trabalho, enfrentam limitações de tempo e chegam à escola em condições de cansaço físico e mental. Nesse cenário, a proposta de planejar o futuro pode assumir um caráter paradoxal: ao mesmo tempo em que incentiva a reflexão, transfere para o indivíduo a responsabilidade por trajetórias que são, em grande medida, condicionadas por fatores externos.

Essa dinâmica pode ser compreendida como um processo de individualização dos problemas sociais, no qual dificuldades coletivas, como desemprego, precarização do trabalho e desigualdades educacionais, passam a ser interpretadas como falhas individuais. Nesse sentido, o discurso do Projeto de Vida corre o risco de produzir aquilo que Byung-Chul Han (2018) denomina como uma sociedade do desempenho, na qual o sujeito se autoexplora e se autoculpabiliza por não alcançar os resultados esperados.

Além disso, a ênfase nas competências socioemocionais e no protagonismo juvenil, frequentemente presente nos materiais didáticos e orientações institucionais, pode contribuir para a construção de subjetividades adaptadas às exigências do mercado, em detrimento de uma formação crítica. Como destacam Barbosa e Alves (2023), o discurso do empreendedorismo no campo educacional tende a naturalizar a ideia de que o sucesso depende exclusivamente do esforço individual, invisibilizando as condições sociais que limitam as possibilidades de escolha.

Outro elemento que reforça essa lógica é o avanço da plataformização da educação, caracterizado pela crescente utilização de sistemas digitais, conteúdos padronizados e mecanismos de controle do trabalho docente. Nesse contexto, o ensino passa a ser mediado por plataformas que organizam conteúdos, atividades e avaliações de forma previamente

estruturada, reduzindo a autonomia do professor e limitando a possibilidade de construção de práticas pedagógicas contextualizadas.

Como evidenciado na dissertação, o uso recorrente de slides e plataformas digitais no componente Projeto de Vida contribui para o distanciamento entre o conteúdo trabalhado e a realidade dos estudantes. Essa padronização reforça uma lógica de eficiência e controle, alinhada às racionalidades neoliberais que atravessam as políticas educacionais contemporâneas.

Nesse sentido, o Projeto de Vida pode ser interpretado como uma tecnologia pedagógica de governo, que atua na formação de sujeitos adaptáveis, resilientes e capazes de gerir suas próprias trajetórias em contextos de incerteza. Tal processo se articula àquilo que Dardot e Laval (2016) identificam como a generalização da concorrência como princípio organizador da vida social, na qual os indivíduos são permanentemente convocados a competir e a se diferenciar.

A análise do componente curricular Projeto de Vida também pode ser aprofundada a partir da observação de sua organização ao longo das três séries do Ensino Médio. Ao sistematizar os conteúdos propostos, torna-se possível identificar não apenas uma progressão pedagógica, mas uma intencionalidade formativa que orienta a constituição de determinados perfis de estudante. Nesse sentido, o quadro a seguir sintetiza os principais eixos trabalhados em cada série, permitindo visualizar como se constrói, ao longo do percurso escolar, um ideal de sujeito alinhado às demandas contemporâneas.

QUADRO 1 – Análise do currículo do componente Projeto de Vida por série do Ensino Médio

1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
Autoconhecimento, autoconfiança	Planejamento estratégico pessoal/profissional	Autogestão, organização, foco
Comunicação e empatia	Metas e estratégias	Resiliência profissional
Valores profissionais: ética, compromisso, adaptabilidade	Ações participativas (mais formais do que políticas)	Assertividade
Expectativas de futuro	Atuação no mercado de trabalho	Tomada de decisão responsável
Profissões e mercado	Revolução digital e tecnologia	Oratória, comunicação eficaz
Resiliência, gerência pessoal	Empreendedorismo digital	Planejamento estratégico
Inteligências múltiplas	Plano de ação para gestão da carreira	Metas e propósitos

Criatividade, liderança	Trabalho colaborativo e cooperativo	Resiliência nas relações
Empreendedorismo, marketing digital	Projeto de vida e exigências do mercado de trabalho	Trabalho em equipe
Oratória (entrevista de emprego)	Currículo, entrevista	Cooperativismo
	ENEM e vestibular	Postura de liderança
	Cidadania digital	Trajetórias exitosas
	Gestão e inovação	Desenvolvimento profissional
		Portfólio como sistematização do projeto de vida
O que quer formar?		
1ª série: Um estudante emocionalmente disciplinado, que acredita que seu sucesso depende de sua postura e atitude, não de sua condição social.	2ª série: Um jovem eficiente, produtivo, gestor da própria carreira, preparado para competir no mercado, e não para compreender ou transformar a sociedade	3ª série: O aluno ideal do neoliberalismo: resiliente, performático, com postura de liderança, apto a competir, rápido para se adaptar e pronto para entregar resultados.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no material didático da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR).

A leitura do quadro evidencia uma progressiva intensificação da responsabilização individual ao longo das séries. Enquanto a 1ª série enfatiza dimensões como autoconhecimento e expectativas de futuro, a 2ª série introduz de forma mais explícita a lógica do planejamento estratégico e da adaptação ao mercado. Já na 3ª série, observa-se a consolidação de um perfil orientado à performance, à autogestão e à entrega de resultados.

Essa progressão revela a construção de um itinerário formativo que desloca a compreensão da vida como processo social para uma lógica de gestão individual da trajetória. Nesse sentido, o estudante é interpelado a desenvolver características como resiliência, liderança e produtividade, atributos centrais do que Dardot e Laval (2016) denominam como sujeito neoliberal.

Ao analisar a pergunta orientadora “o que quer formar?”, percebe-se a construção gradual de um sujeito que internaliza a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, evidenciando como o componente curricular Projeto de Vida pode operar como dispositivo de produção de subjetividades alinhadas às exigências contemporâneas do mercado.

Contudo, como demonstram os dados empíricos, os estudantes não internalizam esse discurso de forma homogênea. Ao contrário, suas falas revelam tensões, resistências e

contradições, evidenciando que o futuro é percebido não apenas como espaço de realização individual, mas também como campo de incertezas e limitações.

Dessa forma, a análise sociológica do Projeto de Vida permite deslocar o foco de uma abordagem individualizante para uma compreensão mais ampla, que articula subjetividade e estrutura social. Ao fazê-lo, torna-se possível problematizar os limites do componente curricular e reafirmar a importância da Sociologia como ferramenta fundamental para a construção de práticas pedagógicas críticas.

Assim, mais do que negar o Projeto de Vida enquanto proposta pedagógica, trata-se de ressignificá-lo, incorporando uma leitura sociológica que permita compreender as trajetórias juvenis como processos socialmente situados, atravessados por desigualdades, conflitos e possibilidades. Nesse sentido, o desafio colocado à escola pública não é formar indivíduos adaptados às exigências do mercado, mas sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade e intervir nela de forma consciente e coletiva.

5.1 Projeto de Vida como tecnologia de governo

A análise do componente Projeto de Vida permite compreendê-lo não apenas como prática pedagógica, mas como parte de um conjunto mais amplo de tecnologias de governo. Conforme argumentam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo produz subjetividades orientadas pela lógica da competição e da autogestão.

Nesse contexto, o indivíduo é chamado a se comportar como “empresa de si mesmo”, sendo responsável por planejar, investir e gerir sua própria trajetória. Essa lógica se manifesta no discurso do Projeto de Vida, que enfatiza autonomia, protagonismo e responsabilidade individual.

Entretanto, como evidenciado na pesquisa, essa ênfase pode produzir efeitos problemáticos, especialmente entre estudantes das classes populares. Ao desconsiderar as desigualdades estruturais, o componente tende a transformar dificuldades sociais em falhas individuais.

Como afirma o próprio trabalho, o risco de que o Projeto de Vida “se reduza a um dispositivo de responsabilização individual e de gestão de si, alinhado à lógica neoliberal” é evidente.

6. Texto didático como proposta de intervenção pedagógica

Como desdobramento da pesquisa, propõe-se uma intervenção pedagógica materializada em um texto didático de orientação para professores, com o objetivo de subsidiar a prática docente no componente Projeto de Vida.

A proposta parte do pressuposto de que ensinar Projeto de Vida exige, antes de tudo, compreender sociologicamente as juventudes presentes na escola. Nesse sentido, o texto didático busca: fortalecer a sociologia como base teórica do componente; problematizar abordagens individualizantes e motivacionais; valorizar a escuta das experiências juvenis; articular projetos de vida às condições sociais concretas.

Entre as práticas sugeridas, destacam-se atividades que relacionam biografia e história, análise das trajetórias sociais dos estudantes e pesquisas orientadas sobre possibilidades reais de formação e inserção no ensino superior e técnico.

Destaca-se, nesse contexto, a proposta de desenvolvimento do capital informacional, por meio de atividades de pesquisa sobre instituições públicas e privadas, formas de ingresso (ENEM, SISU, PROUNI, FIES), políticas de cotas e condições de permanência estudantil. Essa abordagem permite que os estudantes articulem seus projetos de vida às condições reais de acesso à educação.

Além disso, o texto didático propõe a problematização da expansão do ensino superior privado e da educação a distância, incentivando os estudantes a refletirem criticamente sobre qualidade da formação, custos, exigências de autonomia e implicações para suas trajetórias.

Dessa forma, a intervenção pedagógica busca transformar o componente Projeto de Vida em um espaço de reflexão sociológica, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua inserção social.

6.1 O texto didático como resistência pedagógica

A proposta do texto didático de orientação para professores surge como resposta às limitações identificadas na pesquisa. Trata-se de um material que busca reorientar o ensino do componente Projeto de Vida a partir de fundamentos sociológicos.

O texto parte de uma questão central: quem são os jovens que estão sendo chamados a projetar o futuro? Essa pergunta desloca o foco do indivíduo abstrato para as juventudes concretas, situadas em contextos sociais específicos.

Entre os eixos propostos, destaca-se a formação do capital informacional, entendida como a capacidade de acessar e interpretar informações relevantes sobre trajetórias educacionais e profissionais. Nesse sentido, propõe-se que os estudantes pesquisem instituições de ensino superior, formas de ingresso e políticas de permanência.

Além disso, a proposta inclui a problematização das condições econômicas de acesso à educação, incentivando os estudantes a refletirem sobre custos, renda familiar e possibilidades reais de formação.

Outro elemento fundamental é a análise crítica da expansão do ensino superior privado e da educação a distância. Nesse ponto, não se trata de negar essas modalidades, mas de compreendê-las dentro de um contexto de mercantilização da educação, incentivando os estudantes a questionarem qualidade, condições de estudo e implicações para suas trajetórias.

CONCLUSÃO

O presente estudo evidenciou que o componente curricular Projeto de Vida, embora apresente potencial pedagógico relevante, encontra limites significativos em sua implementação no contexto da educação pública.

Os dados empíricos demonstram que os estudantes valorizam a reflexão sobre o futuro, mas demandam abordagens mais conectadas às suas realidades concretas, especialmente no que se refere ao trabalho, às desigualdades sociais e às possibilidades reais de formação.

Do ponto de vista teórico, a análise revelou que o componente tende a reproduzir uma lógica de racionalização da vida e responsabilização individual, alinhada à racionalidade neoliberal, o que reforça a necessidade de fundamentação sociológica no ensino.

Nesse sentido, a proposta do texto didático de orientação para professores configura-se como uma possibilidade concreta de intervenção, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais críticas, contextualizadas e socialmente situadas.

Por fim, reafirma-se a importância da Sociologia na Educação Básica como campo fundamental para a compreensão das juventudes e das desigualdades sociais, especialmente em um contexto de reformas educacionais que tensionam o papel da escola pública. Ao incorporar essa perspectiva ao componente Projeto de Vida, abre-se a possibilidade de transformar essa disciplina em um espaço de formação crítica, capaz de articular projetos individuais às condições coletivas de existência.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BARBOSA, Renata Peres. **Documentário sobre os efeitos da plataformização da educação no Paraná e em São Paulo em debate**. Produção audiovisual. Universidade Federal do Paraná, 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aegp-s3_0Cs. Acesso em: 13 jan. 2026.

BARBOSA, R. P.; ALVES, N. Aprender a empreender: reflexões sobre um projeto de vida danificado. **Currículo sem Fronteiras**, v. 23, e1140, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v23.1140>. Acesso em: 21 jan. 2026.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade**. São Paulo: Editora 34, 2010.

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

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a organização do Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2024.

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

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, Juarez. **Juventude, cultura e escola**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

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

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. Petrópolis: Vozes, 2008.

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. 2026.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventudes e sociologia: reflexões sobre o conceito de juventude**. São Paulo: Cortez, 2017.

GUIMARÃES, Lislaine Mara da Silva. **Políticas educacionais e plataformização: controle da atividade docente na rede estadual de ensino do Paraná**. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2025. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/99460>. Acesso em: 13 jan. 2026.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MEUCCI, S.; BEZERRA, R. G. Sociologia e educação básica: hipóteses sobre a dinâmica de produção de currículo. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 87-101, 2014.

PARANÁ. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná**. Curitiba: SEED, 2021.

PRESTES, Lilian dos Santos. **Projeto de Vida: entre escolhas e imposições**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/94502>. Acesso em: 13 jan. 2026.

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. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4577> Acesso em: 18 março. 2026.

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. Anal., 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: 30 de março de 2026.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Brasília: UnB, 2009.

CHECKLIST PARA PAPER COMPLETO	
NORMAS	ASSINALAR COM “✓” OU “OK”
Logo do 14º SNS&P na primeira página	✓
Texto entre 12 e 15 páginas (excluindo capa e referências)	✓
Formato de papel A4	✓
Margens superior e esquerda: 3 cm; inferior e direita: 2 cm	✓
Fonte Times New Roman, tamanho 12	✓
Recuo de 1,25 cm para a primeira linha de cada parágrafo	
Espaço entre linhas de 1,5	✓
Referências conforme normas o “Manual de Normalização de Documentos Científicos de acordo com as normas da ABNT” [UFPR]: < https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/73330 >	✓
Conversão do arquivo em .pdf	✓