

INTER-RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E PROJETOS DE VIDA
INTERRELATION BETWEEN CURRICULUM AND LIFE PROJECTS
INTERRELACIÓN ENTRE CURRÍCULO Y PROYECTOS DE VIDA

Klever Corrente Silva¹ 0000-0003-4813-1862
Liliane Campos Machado² 0000-0001-7793-7350

¹ Universidade do Distrito Federal – Brasília, Distrito Federal, Brasil; klever.silva@undf.edu.br

² Universidade de Brasília – Brasília, Distrito Federal, Brasil; lcmpedagogia@gmail.com

RESUMO:

Este artigo explora a inter-relação entre currículo e projetos de vida, abordando suas bases para o desenvolvimento pedagógico no contexto educacional brasileiro. Trata-se de um estudo qualitativo, de natureza bibliográfica, ancorado na abordagem crítico-dialética. Parte-se da definição de “projeto”, que remete à ideia de um planejamento voltado ao futuro e à construção de trajetórias. Destaca-se, no texto, que a capacidade de projetar é inerente ao ser humano, que não apenas estabelece metas pessoais, mas também participa de projetos coletivos que transcendem o individual. O texto defende que o Projeto de Vida deve ser incorporado ao currículo escolar como estratégia pedagógica, ressaltando a necessidade de uma formação humana integral que conecte os aprendizados às aspirações dos estudantes. Além disso, discute-se a importância de considerar o currículo como uma seleção cultural que orienta as experiências educacionais, enfatizando o papel das escolas na construção dos projetos de vida dos estudantes, em colaboração com a família. A abordagem visa tornar a aprendizagem mais significativa e alinhada às necessidades dos estudantes.

Palavras-chave: currículo; projeto de vida; educação; formação humana integral.

ABSTRACT:

This article explores the interrelation between curriculum and life projects, addressing their foundations for pedagogical development in the Brazilian educational context. This is a qualitative, bibliographic study grounded in a critical-dialectical approach. It begins with the definition of "project", which refers to the idea of future-oriented planning and the construction of trajectories. The text emphasizes that the capacity to project is inherent to human beings, who not only set personal goals but also participate in collective projects that transcend the individual. The article argues that the Life Project should be incorporated into the school curriculum as a pedagogical strategy, highlighting the need for a comprehensive human education that connects learning to students' aspirations. Furthermore, it discusses the importance of considering the curriculum as a cultural selection that guides educational experiences, emphasizing the role of schools in constructing students' life projects in collaboration with families. This approach aims to make learning more meaningful and aligned with students' needs.

Keywords: curriculum; life project; education; comprehensive human education.

RESUMEN:

Este artículo explora la interrelación entre el currículo y los proyectos de vida, abordando sus fundamentos para el desarrollo pedagógico en el contexto educativo brasileño. Se trata de un

estudio cualitativo, de naturaleza bibliográfica, basado en un enfoque crítico-dialéctico. Se parte de la definición de “proyecto”, que se refiere a la idea de planificación orientada al futuro y a la construcción de trayectorias. El texto destaca que la capacidad de proyectar es inherente al ser humano, que no solo establece metas personales, sino que también participa en proyectos colectivos que trascienden lo individual. El artículo defiende que el Proyecto de Vida debe ser incorporado al currículo escolar como estrategia pedagógica, subrayando la necesidad de una formación humana integral que conecte los aprendizajes con las aspiraciones de los estudiantes. Además, se discute la importancia de considerar el currículo como una selección cultural que orienta las experiencias educativas, enfatizando el papel de las escuelas en la construcción de los proyectos de vida de los estudiantes, en colaboración con la familia. Este enfoque tiene como objetivo hacer que el aprendizaje sea más significativo y esté alineado con las necesidades de los estudiantes.

Palabras clave: currículo; proyecto de vida; educación; formación humana integral.

Introdução

A inter-relação entre currículo e projetos de vida emerge como um tema central nas discussões pedagógicas contemporâneas, especialmente em um mundo em constante transformação. A educação, tradicionalmente voltada para a transmissão de conhecimentos, enfrenta a necessidade de se adaptar a novas demandas sociais e individuais. O conceito de "Projeto de Vida" refere-se à capacidade de cada estudante de planejar seu futuro, estabelecer metas e direcionar suas ações em busca de realizações pessoais, sociais e profissionais. Assim, essa abordagem se torna fundamental para garantir que a educação não apenas informe, mas também transforme a vida dos alunos.

O objetivo geral deste estudo é inter-relacionar os conceitos de currículo e projetos de vida, bem como os seus fundamentos para o desenvolvimento do enfoque pedagógico da temática e suas abordagens. Espera-se contribuir para uma reflexão mais ampla sobre a função da escola na formação de cidadãos capazes de projetar e realizar suas trajetórias de vida.

Atualmente, a expressão projetos de vida aparece de forma destacada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio. Ambos os documentos, de caráter normativo e obrigatório para a educação básica brasileira, estabelecem entre as competências gerais a necessidade de que os estudantes compreendam as relações próprias do mundo do trabalho e façam escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, “com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Brasil, 2017; 2018). Essa centralidade recoloca para os professores o desafio de planejar, mediar e dinamizar, no cotidiano da sala de aula, experiências formativas que articulem trabalho e projeto de vida à formação humana integral, evitando reduzir o tema a discursos motivacionais ou a escolhas estritamente

individuais, descoladas das condições concretas de existência dos sujeitos.

A justificativa para esta pesquisa reside na urgência de uma abordagem educacional que reconheça a singularidade de cada estudante e sua capacidade de agir sobre seu futuro. Em um cenário onde a globalização e as mudanças sociais impactam diretamente a vida dos jovens, torna-se imprescindível que a escola não apenas ensine conteúdos, mas também prepare os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. O currículo deve, portanto, ser um espaço de construção de sentido, onde o conhecimento se articule com os projetos de vida, promovendo uma formação integral que considere tanto as dimensões pessoais quanto coletivas.

Trata-se de um estudo qualitativo de natureza bibliográfica, ancorado na abordagem crítico-dialética (Gamboa, 2008), que mobiliza produções clássicas e contemporâneas sobre currículo, formação humana e projetos de vida. O percurso metodológico consistiu na seleção e análise de obras que discutem o currículo como seleção cultural e projeto educativo, bem como de textos que problematizam a noção de projeto de vida em diálogo com a crítica à ideologia liberal, articulando autores como Machado, Ferretti, Gimeno Sacristán, entre outros.

Essa tessitura teórica, construída à luz das recentes reformas educacionais e de documentos que prescrevem o trabalho com projetos de vida na educação básica, permite contextualizar a problemática que orienta este artigo: em que medida a incorporação da temática aos currículos tem sido marcada por abordagens psicologizantes, centradas na responsabilização individual, e quais possibilidades se abrem para um tratamento pedagógico comprometido com a formação humana integral e com projetos coletivos de transformação social.

O texto está organizado em três seções, além desta introdução e das considerações finais: na primeira, discute-se o currículo como seleção cultural e projeto educativo; na segunda, apresenta-se os fundamentos conceituais de projetos de vida; na terceira, analisa-se as disputas teóricas em torno dos projetos de vida na educação e suas implicações curriculares.

Inter-relacionando os conceitos de currículo e projetos de vida

Currículo como seleção cultural e projeto educativo

A educação sempre esteve associada à condução de finalidades socialmente prefiguradas, o que pressupõe a existência e a partilha de projetos coletivos (Machado, 2016). Vale destacar que o conceito de currículo, em seu sentido mais amplo, está diretamente relacionado à trajetória de vida dos indivíduos, seja esta já realizada ou por realizar, articulando-

se com o percurso de cada sujeito e seu itinerário existencial.

Gimeno Sacristán (2013) discute o conceito de currículo afirmando que o termo pode ser entendido de duas formas: a primeira refere-se ao percurso da vida profissional e suas conquistas, enquanto a segunda está relacionada à trajetória acadêmica do estudante, abrangendo os conteúdos que ele deve aprender e superar, bem como a organização desse processo. Em síntese, o currículo é descrito como "aquilo que um aluno estuda" (Gimeno Sacristán, 2013, p. 16). Embora aparentemente simples, essa definição revela uma profundidade significativa ao expressar um projeto cultural e educacional que as instituições de ensino desenvolvem em conjunto com os estudantes, de acordo com o que consideram apropriado (Gimeno Sacristán, 2013).

O currículo envolve uma organização, planejada ou não, de experiências e situações de aprendizagem elaboradas por professores e redes de ensino com o objetivo de promover um processo educativo (Lopes; Macedo, 2011, p. 19). Moreira (2003) define o currículo como "o conjunto de experiências vividas por estudantes e docentes, organizadas pelas instituições educacionais" (p. 55), destacando o papel central das escolas ao proporcionarem um conjunto de experiências de conhecimento aos estudantes (Silva, 1999). Dessa forma, o currículo é uma representação da seleção cultural, uma escolha realizada dentro de um vasto campo de possibilidades, que se materializa em meio a conflitos e relações de poder, contribuindo para a formação de identidades sociais (Silva, 1999).

Além disso, Gimeno Sacristán (2013) argumenta que o currículo, enquanto um dispositivo regulador dos conteúdos e práticas pedagógicas, constitui um instrumento fundamental para a estruturação da escolarização e das práticas educativas, desempenhando uma função dupla: organizadora e unificadora do processo de ensino e aprendizagem. Ele orienta e modela as práticas docentes, ao mesmo tempo que limita a autonomia dos professores, prevenindo escolhas arbitrárias sobre o que será ensinado em diferentes contextos.

Weller (2014) enfatiza que, enquanto instituição de socialização secundária, a escola, em conjunto com a família, desempenha um papel essencial na elaboração dos projetos de vida dos estudantes. No entanto, em determinados contextos, essa função tem recebido pouca atenção, sob o argumento de que essa responsabilidade seria exclusiva das famílias. Embora a escola compartilhe essa função com a família, isso não isenta a família de sua responsabilidade e compromisso no processo de desenvolvimento dos projetos de vida dos jovens.

O conhecimento, por sua vez, é o elemento central dos planejamentos e da realidade educativa, sendo o meio pelo qual se busca atingir as metas estabelecidas para uma etapa

educacional, um curso ou um sistema de ensino. A centralidade do conhecimento nas decisões curriculares é amplamente reconhecida pelos teóricos da educação crítica (Moreira, 2001). No entanto, a escola não pode ser pensada de forma isolada, desvinculada das práticas sociais e do mundo do trabalho, nem com uma visão de curto prazo, desconsiderando as projeções futuras de sua função social. Ela é um dos espaços onde os estudantes são preparados para desenvolver seus projetos de vida.

Projetos de vida: fundamentos conceituais

Para compreender a vasta gama de usos e a profundidade do emprego da expressão "Projeto de Vida" e sua conexão com a educação, especialmente com o currículo, parte-se da noção de projeto. Segundo Machado (2016), etimologicamente, o termo "projeto" tem como significado aproximado "um lançamento para a frente". A palavra "projeto" refere-se àquilo que se pretende realizar e às ações que serão tomadas para atingir esse objetivo, enquanto o termo "trajeto" diz respeito ao caminho já percorrido ou a ser percorrido, assim como a palavra currículo. Um projeto sempre está voltado para o futuro, carregando uma antecipação e trazendo o sentido de um esboço, desenho ou ideia de ação.

Cada ser humano, ao nascer, é lançado no mundo como um impulso de vida. A pessoa se forma à medida que desenvolve a capacidade de antecipar ações, estabelecendo objetivos e trabalhando para alcançá-los, vivendo a vida como um projeto contínuo. Viver, portanto, é projetar continuamente (Machado, 2016).

Na visão de Machado (2016), a vida humana se desenrola como um projeto, associada à constante antecipação de ações e à capacidade de prever suas consequências, moldando trajetórias. Os projetos que se desenvolvem referem-se à vida cotidiana, ao mundo das realizações e eventos, compondo uma trajetória de vida única que distingue cada ser humano de forma singular.

Todos projetam e, ao fazê-lo, criam cursos de ação a serem seguidos, seja individual ou coletivamente. "Projetam, portanto, todos os que estão vivos, todos que antecipam cursos de ação e imaginam transformar situações existentes em outras desejadas, estabelecendo metas a serem perseguidas, tanto no âmbito pessoal quanto coletivo" (Machado, 2016, p. 25).

O autor também destaca que projetar é uma característica distintiva do ser humano, pois apenas os seres humanos são capazes de planejar, estabelecer objetivos e criar possibilidades, além de viver suas vidas como projetos. Ele também afirma que "como seres humanos, não sobrevivemos sem nutrir projetos pessoais, mas também temos a necessidade de participar, de

algum modo, de projetos maiores" (Machado, 2016, p. 37).

Assim como o ar e o alimento são essenciais para a manutenção da vida biológica, os projetos são fundamentais para uma vida plena em sentido humano, pois, gradativamente, conferem sentido, motivam, envolvem e impulsionam as ações (Machado, 2016).

Para compreender a definição de projeto, Machado (2016) apresenta quatro elementos constitutivos fundamentais da ideia de projeto: intencionalidade, referência ao futuro, abertura ao novo e decisão pessoal. Esses elementos gerais são essenciais para aproximar-se da essência dos projetos:

Intencionalidade: projetar implica o estabelecimento de metas e a ação orientada em direção a elas. Refere-se, portanto, a ações planejadas, alinhadas às circunstâncias que envolvem o sujeito projetante. Também está associada à organização de cursos de ação e procedimentos necessários para a execução do projeto.

Referência ao futuro: o ato de projetar pressupõe uma ação que será realizada em um momento posterior. Trata-se de uma construção voltada ao futuro, não apenas uma simples antecipação mental, mas um futuro que se concretiza por meio da ação.

Abertura ao novo: a concepção de projetos supõe condições abertas, não-determinadas e com potencial de realização. Essa abertura envolve riscos, imaginação e criação, características fundamentais para a gestação de novos projetos.

Decisão pessoal: projetar implica uma ação indelegável, ou seja, a criação de projetos para outras pessoas é limitada, considerando que "assim como não se pode viver pelo outro, não se pode ter projetos por ele" (Machado, 2016, p. 29). As ações previstas em um projeto devem ser realizadas pelo próprio projetante: "podemos ter projetos com os outros, mas não podemos ter projetos pelos outros" (Machado, 2016, p. 58).

O conjunto de projetos que um indivíduo busca realizar ao longo de sua vida é o combustível para seu desenvolvimento e se constitui nas trajetórias vitais que o caracterizam. Nesse contexto, a diversidade humana emerge como uma regra, tanto em termos biológicos quanto culturais, sendo especialmente evidente na pluralidade dos projetos de vida (Machado, 2016).

Os projetos de vida se materializam em trajetórias vitais diversas. Contudo, a elaboração de projetos individuais não é suficiente; os projetos coletivos também desempenham um papel fundamental, uma vez que eles estimulam ações individuais ao articularem essas ações com a construção de um significado mais amplo.

Machado (2016) observa que, desde as necessidades mais básicas, como as biológicas

e econômicas, há uma demanda por participação em projetos mais amplos, que transcendem os limites pessoais dos indivíduos e inspiram ações com significado político e social mais amplo. Nesse sentido, Alves e Oliveira (2020, p. 24) destacam: "a discussão sobre projeto de vida exige uma visão tanto individual quanto coletiva, pois o projeto de vida é social, individual, objetivo e subjetivo".

Inter-relação entre projetos de vida e educação: disputas teóricas

Damon (2008) utiliza o termo "purpose" como sinônimo de "projeto de vida", traduzido no Brasil como "projeto vital", por referir-se, entre outras coisas, a algo que "desempenha uma função essencial em um organismo". Para Damon, o projeto vital é "uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que, ao mesmo tempo, é significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu" (Damon, 2008, p. 53). Embora amplamente utilizado em materiais sobre projeto de vida no Brasil, esta pesquisa não adotará Damon como referencial teórico, devido à divergência epistemológica de seus estudos, que se baseiam na psicologia positiva.

Na perspectiva da psicologia positiva, o projeto de vida foca na construção propositiva de projetos vitais nobres, promovendo o desenvolvimento de um bem-estar duradouro ao longo da vida e incentivando a realização das mais altas aspirações pessoais e profissionais. Em seu livro "O que o jovem quer da vida?", Damon (2008, p. 42) afirma que sua principal preocupação "não é com a sociedade, mas com os próprios jovens".

Dado o enfoque centrado em elementos subjetivos, como otimismo, sucesso, felicidade, bem-estar subjetivo, satisfação com a vida e resiliência, e a desconexão com os contextos que engendram os projetos de vida, a utilização dessa abordagem teórica seria incoerente para esta pesquisa.

Moran (2017) afirma que o projeto de vida "representa o que o indivíduo quer ser e o que ele fará em determinados momentos de sua vida, assim como as possibilidades de alcançar esse objetivo". Embora amplamente disseminada em materiais pedagógicos sobre projetos de vida na educação, a perspectiva de Moran não será utilizada como base epistemológica nesta investigação, visto que ele admite a atuação de professores como "coaches grupais e individuais dos estudantes" (Moran, 2017, p. 4), o que se distancia do enfoque crítico adotado neste estudo.

Costa (2001, p. 20) define projeto de vida como "saber aonde se quer chegar com certa precisão, saber o que é necessário fazer para atingir esse objetivo, quanto sacrifício será exigido e quais as condições necessárias para isso, e, sobretudo, ter noção do que é preciso para alcançar

esse projeto". O conceito desenvolvido por Costa é amplamente divulgado no Brasil e serve de base para as diretrizes dos Programas de Educação em Tempo Integral em diversos estados.

O conceito de Projeto de Vida no contexto educacional brasileiro, conforme defendido por Costa, está ancorado nos Quatro Pilares da Educação, integrados aos princípios da Pedagogia da Presença, do Protagonismo Juvenil e da Educação Interdimensional. Essa abordagem faz parte de um modelo educacional denominado Escola da Escolha¹, desenvolvido para o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), uma organização não governamental sem fins lucrativos, cuja missão é contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública no Brasil.

No entanto, a concepção de Costa é considerada simplista e individualista, pois dá ênfase primordial às escolhas pessoais em relação ao futuro, desconsiderando a complexidade e a diversidade de fatores que influenciam a vida das pessoas. Isso é evidenciado em trechos como: "quando o jovem tem um projeto de vida e caminha em sua direção, ele não está mais carregado pelas circunstâncias, como objeto na correnteza. A sua vida tem um sentido" (Costa; Costa; Pimentel, 2010, p. 34) e "quando a vida tem sentido, o jovem não se perde, pois sabe exatamente onde vai e o que precisa para chegar lá" (Costa; Costa; Pimentel, 2010, p. 35).

Além disso, o autor revela uma aproximação com discursos de autoajuda, ao associar o Projeto de Vida à resiliência pessoal, definida como uma força interior ou capacidade humana que permite às pessoas superarem as adversidades cotidianas (Costa; Costa; Pimentel, 2010). Essa perspectiva reforça a ideia de que o sucesso pessoal depende, em grande medida, de escolhas e esforços individuais, minimizando fatores como desigualdades sociais, econômicas e culturais que podem restringir as oportunidades dos estudantes. Por essa razão, a abordagem de Costa não será adotada como base epistemológica desta investigação.

Defende-se, neste estudo, que o Projeto de Vida, enquanto elemento curricular, deve ser abordado com a mediação de professores, por meio de estratégias pedagógicas que visem à formação humana integral dos estudantes. Diferencia-se, portanto, de enfoques como coaching, psicologia positiva, autoajuda, terapia ou atendimento clínico psicológico.

A seguir, sintetizam-se, em forma de quadro, algumas das principais características dessas abordagens, bem como suas implicações para o trabalho educacional com projetos de vida:

¹ A metodologia Escola da Escolha, do ICE, centra-se no jovem e no Projeto de Vida; criada e consolidada em Pernambuco, foi posteriormente expandida, em parceria com Secretarias de Educação, para outras redes no Brasil, abrangendo Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Quadro 1 - Abordagens sobre projetos de vida e implicações educacionais

Abordagem	Características	Implicações educacionais
Psicologia positiva	Foco em bem-estar subjetivo, otimismo, felicidade, satisfação com a vida e resiliência.	Tendência à psicologização e à responsabilização individual, com pouca problematização das condições sociais dos estudantes.
Coaching e desenvolvimento pessoal	Ênfase em metas, desempenho, autogestão da trajetória e “desenvolvimento de potencial”.	Pode reduzir o projeto de vida a plano de performance individual, aproximando a escola de lógicas empresariais e de produtividade.
Abordagem individualista e meritocrática	Discursos de autoajuda que associam sucesso quase exclusivamente a escolhas e esforços individuais.	Reforça a meritocracia, minimiza desigualdades sociais, econômicas e culturais e tende a culpabilizar estudantes pelo “fracasso”.
Perspectiva crítico-dialética	Projeto de vida articulado à formação humana integral, às condições concretas de existência e a projetos coletivos.	Defende mediação docente e estratégias pedagógicas que relacionem projetos individuais e coletivos, em uma leitura crítica da realidade social.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2025).

A síntese apresentada no quadro evidencia que, embora difundidas em materiais e programas educacionais, essas concepções tendem a deslocar o foco das determinações histórico-sociais para atributos individuais, o que reforça a necessidade de uma abordagem crítico-dialética de projetos de vida, mediada pelo currículo e pelo trabalho docente. Nesse sentido, torna-se relevante explicitar o horizonte teórico-político que sustenta grande parte dessas formulações, marcado pela ideologia liberal, que subjaz a muitas teorias relacionadas a projetos de vida.

O aprofundamento das ideias burguesas sobre as escolhas e a realização individuais influenciam na socialização dos indivíduos para papéis profissionais (Carnoy; Levin, 1987). A ideologia liberal tem uma concepção de sociedade e de homem a-histórico e individual e possui três axiomas básicos: o individualismo, a liberdade e a igualdade. Na sequência, discute-se o papel ideológico que esses axiomas liberais desempenham quando relacionados a projetos de vida.

O primeiro princípio liberal é o individualismo. Um dos fundamentos ideológicos do capitalismo liberal é que os indivíduos realizam as suas escolhas e vivem-nas conforme o conjunto de características específicas que são próprias a cada um, pois são diferentes. Tais características orientam suas decisões e devem ser respeitadas, pois são expressão da individualidade de quem escolhe. Essa ideologia considera a “individualidade de quem escolhe, ressaltada na admissão de que cada um possui um conjunto de características que lhe são próprias, que orientam suas escolhas e que devem ser respeitadas” (Ferretti, 1992, p. 31).

Os ideais de individualidade e autossuficiência consistem na expressão do

individualismo, nesse aspecto, tem-se a crença que os indivíduos têm características e aptidões distintas e que cada um deve buscar desenvolvê-los ao máximo de sua capacidade, em competição com os demais. Dessa forma, “se o indivíduo permanece estacionário, se degrada seu potencial ou se o desenvolve a responsabilidade por tal situação não cabe a outrem senão ao próprio indivíduo” (Ferretti, 1992, p. 32).

Assim, o individualismo não apenas aceita, como justifica as desigualdades sociais, pois naturaliza o escalonamento na estrutura social como consequência dos méritos e deméritos de cada um. Acredita-se que os talentosos e trabalhadores merecem mais riqueza e melhor posição social. Nessa concepção é atribuída ao indivíduo a responsabilidade pela sua própria condição, pela sua empregabilidade e pelos seus percursos profissionais (Carvalho, 2014).

O individualismo nasce no inatismo e na crença em aptidões e faculdades imanentes que fazem crer que o indivíduo tem uma ocupação adequada na sociedade. Isso justificava e legitimava o escalonamento social, na qual o indivíduo é um passivo reator que se encaixa no espaço social e profissional onde mais se encaixa. Inicialmente, em processos de orientação, os testes psicométricos tinham destaque, através deles levantava-se as aptidões individuais e acomodava os indivíduos nas ocupações que lhes fossem mais adequadas, enaltecendo-se essa concepção inatista.

O caráter inato das aptidões, oriundo do determinismo dos fatores hereditários, já fora refutado pela psicologia, pois esse não considera que as pessoas que não tiveram a oportunidade de desenvolver suas aptidões, terão menos condições para tal. Portanto, houve uma flexibilização da psicometria ao admitir os testes e complementá-los com inventários de interesse e personalidade e outros instrumentos, admitindo a relação entre o potencial biológico e influências ambientais (Ferretti, 1992).

Nessas duas concepções apontadas acima, os dados eram vistos como prontos e acabados, necessitando apenas serem combinados e ajustados para produzir a escolha tida como mais ajustada. Após isso com o advento de novas teorias de orientação creditou-se à história de vida das pessoas uma contribuição para o desenvolvimento de aptidões, interesses e características de personalidade, admitindo e naturalizando a diferenciação, pois, cada um se desenvolveu em ambientes distintos. Por conseguinte, “a diferenciação é empregada para justificar uma ordem econômica e social que não tem origem nessas diferenças, mas na forma de utilização e exploração do trabalho humano” (Ferretti, p. 33, 1992).

As diferenças são utilizadas para justificar as escolhas e como a sociedade e o mercado de trabalho são excludentes e não há vagas para todos, o sistema social pauta-se na

competitividade e não na solidariedade. Carvalho (2003) afirma que “para o neoliberalismo, a concorrência é o princípio através do qual se elimina os menos capazes e, portanto, a capacidade de cada um é que vai definir o acesso à cidadania e à condição de consumidor” (Carvalho, 2003, p. 59)

Nesse contexto, a educação implica a possibilidade de se ter vantagem competitiva. Harvey (1992, p. 151) declara que “o próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem paga mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas” e Schultz (1967, p. 23) reforça ainda mais o individualismo ao afirmar que “todos os benefícios da instrução são absorvidos pelo estudante e que, portanto, nenhum dos benefícios da sua instrução aumenta o bem-estar dos seus vizinhos, dos seus empregados e dos seus companheiros de trabalho; nem se encontram, tais benefícios, em qualquer medida, disseminados na coletividade”.

O segundo axioma liberal refere-se à liberdade de escolha. A liberdade é a condição para defender as ações e potencialidades individuais, pois segundo a ideologia liberal por meio dela combate-se privilégios, pois presume-se que uma pessoa é tão livre quanto as outras para ascender socialmente. A ascensão social é tida como uma progressão de mérito individual resultante do esforço da pessoa para o seu próprio benefício. Os indivíduos realizam a escolha profissional, que é tida como um ato individual e pessoal, portanto os sujeitos são livres para realizarem suas escolhas diante das alternativas, mas são contraditoriamente presos à responsabilidade pela decisão tomada e as consequências a ela inerentes (Ferretti, 1992).

Todos têm liberdade para realizarem as suas escolhas, mas como algumas escolhas são tidas pelo sistema como falhas ou inadequadas, a sociedade então cria condições, através do mecanismo da orientação para habilitar o indivíduo a escolher melhor, respeitadas sua individualidade e liberdade (Ferretti, 1992).

Mas, o aumento populacional e em virtude de condições econômicas adversas, muitos são obrigados a se sujeitar às oportunidades de trabalho oferecidas pelo subemprego, para não fiquem desempregados. Desse modo, a autonomia de escolher de muitos indivíduos encontra-se comprometida, pois as suas condições de vida podem obrigar-lhes a sujeição às oportunidades profissionais que se oferecem, mas em contrapartida sob a égide do discurso liberal afirma-se que há liberdade de escolha para todos (Ferretti, 1992). Carnoy e Levin (1987, p. 123) ratificam a mínima liberdade de escolha de alguns ao afirmarem que “é pequeno o arbítrio concedido ao estudante para selecionar cursos ou seguir uma educação liberal”.

A terceira asserção liberal refere-se a igualdade de oportunidades. Nessa concepção

admite-se que, considerando a “igualdade dos indivíduos perante a liberdade de expressão, [...] todos têm igual oportunidade de escolher seu caminho profissional” (Ferretti, 1992, p. 31).

Um dos sustentáculos da doutrina liberal aponta que o trabalho e aptidão são instrumentos de ascensão social e aquisição de riquezas, desse modo, qualquer indivíduo de qualquer classe social, que trabalhe e tenha aptidões, poderia movimentar-se socialmente e enriquecer. O futuro está única e exclusivamente na mão do próprio indivíduo, pois admite-se que todos têm iguais oportunidades perante a lei lograr seu progresso pessoal e alcançar uma posição social vantajosa. A igualdade como princípio liberal não se trata da igualdade de condições materiais, haja vista que essas são desiguais, pois a desigualdade social e econômica é gestada pelas diferenças individuais (Ferretti, 1992).

O individualismo, a liberdade de escolha e a igualdade de oportunidades são, portanto, os princípios básicos da ideologia liberal. Aparentemente, o maior beneficiário da ideologia liberal no ambiente educacional é o próprio indivíduo diante da sua expectativa de mobilidade social e realização pessoal e profissional. Entretanto, em uma sociedade guiada sob tais ideais liberais há uma tendência à competição entre os pares, diminuição da solidariedade social e exclusão social. Analisando a realidade concreta da nossa sociedade, percebe-se que as oportunidades educacionais e os serviços por ela ofertados são desiguais (Ferretti, 1992). Ehrlich, Castro e Soares (2000, p. 67) reiteram que “o discurso liberal ao atribuir ao sujeito a inteira responsabilidade sobre o seu presente e possibilidades futuras, sem considerar suas condições concretas, obscurece a realidade e acaba por justificar as desigualdades sociais”.

Esses axiomas orientam algumas teorias de projeto de vida, bem como atravessam as políticas curriculares e as propostas educativas contemporâneas, o que leva este estudo a uma discussão do currículo como seleção cultural e como espaço de disputa por projetos de sociedade.

Importa esclarecer que este estudo se contrapõe aos axiomas liberais e às teorias que sugerem que os indivíduos possuem tendências inatas ou vocações pré-determinadas. Reconhece-se que o ser humano nasce com condições que possibilitam o seu desenvolvimento, mas que não há vocações ou destinos congênitos. De acordo com Bohoslavsky (2015), o ser humano é um sujeito que faz escolhas, embora estas sejam condicionadas pelo contexto e situadas em um campo de possibilidades (Boutinet, 2002). Assim, não há predeterminações absolutas:

Como seres biológicos que vivenciam um quadro de valores histórica e culturalmente situados, lançamo-nos em busca de metas, construindo trajetórias vitais que nos

caracterizam como pessoas. Na vida de cada indivíduo, nada está determinado de modo absoluto, nem pelos genes, nem pelo local de nascimento, nem pela família. Diferentemente das pedras, das plantas ou dos animais, nossas circunstâncias nos constituem; solidários com elas, projetamos e construímos nosso destino (Machado, 2016, p. 30).

Nos projetos de vida, reside, portanto, uma força propulsora que influencia as ações cotidianas e, conseqüentemente, o ambiente escolar.

Silva e Carvalho (2019) problematizam essa questão ao afirmarem que um dos pilares da educação contemporânea é vincular o que se aprende na escola aos anseios e necessidades dos projetos de vida dos estudantes, conferindo significado às suas ações, tornando a aprendizagem mais significativa, despertando o interesse e preparando-os para a vida. Weller (2014) complementa ao afirmar que, para que os jovens desenvolvam projetos, é necessário que tenham condições de identificar os propósitos ou finalidades de seus projetos de vida, o que vai muito além de escolher uma ocupação ou formar uma família.

Oliveira e Silva (2021) reconhecem que, nos dias atuais, os jovens enfrentam dificuldades em estabelecer estratégias para concretizar seus projetos de vida, mas a escola pode desempenhar um papel fundamental ao contribuir para que eles façam escolhas mais informadas em relação ao futuro. A escola, assim, tem o potencial de se tornar um espaço privilegiado para a promoção de estratégias pedagógicas que auxiliem os estudantes a traçarem metas, criarem estratégias e entenderem as possibilidades para realizarem seus projetos de vida.

Machado (2016) argumenta que todas as disciplinas e atividades educacionais deveriam estar a serviço do desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes, integrando os interesses individuais e coletivos por meio da construção da cidadania. O respeito aos projetos de vida demonstra um compromisso em valorizar o ser humano, colocando-o no centro das ações educativas. Com o conceito de projetos de vida como fio condutor das atividades educativas, a educação tem o potencial de se tornar o principal motor da transformação social.

Por fim, incluir a temática dos projetos de vida no currículo escolar apresenta desafios, uma vez que não há "fórmulas prontas" para que a escola auxilie os jovens na construção de projetos de longo prazo. No entanto, uma análise atenta das biografias desses jovens e das demandas que trazem à escola pode permitir que as instituições de ensino implementem ações que ampliem as possibilidades, tanto para a construção quanto para a concretização desses projetos (Weller, 2014, p. 140).

O conhecimento é um elemento fundamental para o autoconhecimento, para a compreensão do outro e do ambiente em que se vive. Além disso, ele promove a capacidade de atuar no mundo e participar da vida em sociedade, sintetizando o passado e criando condições

para projetar o futuro. Nesse sentido, Gadotti (2005, p. 4) observa que:

O conhecimento serve primeiramente para nos conhecer melhor, a nós mesmos e todas as nossas circunstâncias. Serve para conhecer o mundo. Serve para adquirirmos as habilidades e as competências do mundo do trabalho; serve para tomar parte nas decisões da vida em geral, social, política, econômica. Serve para compreender o passado e projetar o futuro.

O autor também estabelece uma relação entre educação, conhecimento e projeto, ao afirmar que a educação se fundamenta no conhecimento, que por sua vez é produto da atividade humana, sendo, portanto, intencional e sempre vinculado a um projeto (Gadotti, 2005).

Nesse contexto, Gimeno Sacristán (2013, p. 21) ressalta que "todos sabem que não é a mesma coisa aprender sobre um tema fora ou dentro do contexto escolar". A partir dessa premissa, ele destaca a importância da escola no desenvolvimento de um trabalho pedagógico que, ao longo das diversas etapas e modalidades de ensino, conjugue os processos de ensino-aprendizagem com os processos de desenvolvimento pessoal, social e profissional, permitindo ao estudante refletir e direcionar-se para a construção de seu projeto de vida.

Machado (2016) defende que a justificativa para a seleção dos conteúdos disciplinares deve basear-se em elementos significativos para os estudantes, sendo que o conteúdo mais relevante é aquele que se refere aos seus projetos de vida, os quais devem estar integrados, de forma simbiótica, aos projetos pedagógicos das escolas. Para ele, "a educação é o lugar, por excelência, para a fecundação de projetos, para a estruturação de ações que visem a conduzir a finalidades prefiguradas, individual e socialmente, o que pressupõe a sintonia fina entre projetos individuais e coletivos" (Machado, 2016, p. 90).

Diante desse novo desafio curricular, torna-se inegável a necessidade de apropriação cuidadosa e crítica das intencionalidades pedagógicas. Isso envolve a troca coletiva de dúvidas, experiências e metodologias que possam contribuir para um melhor entendimento e atuação na temática dos projetos de vida no contexto educacional (Couto, 2021).

O trabalho pedagógico relacionado aos projetos de vida é essencial para que os estudantes atribuam sentido às suas vidas, aos estudos e ao trabalho. Além disso, proporciona suporte para escolhas mais conscientes, considerando suas histórias de vida e os contextos em que estão inseridos, bem como prepara-os para as transições necessárias à concretização de seus projetos de vida (Silva, 2021). Dessa forma, os projetos de vida são fundamentais para a trajetória escolar dos estudantes, não devendo ser vistos como um aspecto secundário da atividade escolar. A escola deve considerar os projetos pessoais dos estudantes, suas expectativas de vida e suas visões de mundo (Couto, 2021).

A inclusão curricular de atividades voltadas para os projetos de vida tem como objetivo oferecer aos estudantes experiências de aprendizagem que reflitam seus interesses, fortalecendo sua autonomia e promovendo o protagonismo e a responsabilidade sobre suas futuras escolhas (Bernardes; Voigt, 2022, p. 2).

Considerações finais

Neste estudo, buscou-se explorar a inter-relação entre os conceitos de currículo e projeto de vida, bem como seus fundamentos para o desenvolvimento de um enfoque pedagógico sobre o tema. Discutiu-se a abrangência e a profundidade do uso da expressão "projeto de vida" e sua articulação com a educação, especificamente com o currículo.

Historicamente, a educação tem sido associada à condução de finalidades socialmente prefiguradas, implicando a existência e a partilha de projetos coletivos. O currículo, por sua vez, representa um projeto cultural e educacional que as escolas desenvolvem em conjunto com os estudantes, com base no que consideram apropriado. Reconhecendo a centralidade do conhecimento no processo educativo, é responsabilidade da escola auxiliar os estudantes a compreender de que forma o conhecimento se relaciona com a elaboração, construção e realização de seus projetos de vida.

Este estudo defende que o projeto de vida, enquanto estratégia pedagógica inserida no currículo, deve ser abordado a partir da atuação docente, por meio de estratégias de ensino-aprendizagem voltadas para a formação humana integral dos estudantes. Diferencia-se, assim, de outras abordagens, como coaching, psicologia positiva, autoajuda, terapia ou atendimento clínico psicológico.

Referências

ALVES, Míriam Fábria; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 8., p. 20-35, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2608>. Acesso em: 30 set. 2024.

BERNARDES, Ana Cristina Rodrigues; VOIGT, Jane Mery Richter. Projeto de Vida e Empreendedorismo no Novo Ensino Médio. **Educação em Foco**, v. 27, n. 1, p. 27011, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36651>. Acesso em: 30 set. 2024.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. **Orientação vocacional**: a estratégia clínica. 13.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 1 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio [...]. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 1 nov. 2025.

CARNOY, Martin; LEVIN, Henry. **Escola e Trabalho no Estado capitalista**. São Paulo, Cortez & Associados, 1987.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. **Educação e formação profissional – trabalho e tempo livre**. Brasília: Plano Editora, 2003.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. Desafios atuais da escolha e decisão vocacional/profissional: um olhar pedagógico sobre a questão. **Trabalho & Educação**, v. 23, p. 93-107, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9280/6664>. Acesso em: 26 jan. 2026.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **O protagonismo juvenil passo a passo: um guia para o educador**. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da; COSTA, Alfredo Carlos Gomes da; PIMENTEL, Antônio de Pádua Gomes. **Educação e Vida: um guia para o adolescente**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2010.

COUTO, Caroline Peres. Reflexões sobre Projeto de Vida na prática docente de Sociologia. *In: Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica*, 7º, 2021. **Anais eletrônicos [...]** [S.l.]: [s.n.], 2021. p. 1-16. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/75698>. Acesso em: 30/9/2024.

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

EHRlich, Irene Fabrícia; CASTRO, Fernando Gastal de; SOARES, Dulce Helena Penna. Orientação Profissional: liberdade e determinantes da escolha profissional. **Revista de Ciências Humanas**, v. 28, p. 61-79. 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/viewFile/24001/21477>. Acesso em: 16. out 2024.

FERRETTI, João Celso. **Uma nova proposta de orientação profissional**. 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion: Institut Internacional

des Droits de 1^o Enfant, p. 1-1, 2005. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5633199/mod_resource/content/1/eudca%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%A3o%20formal_formal_Gadotti.pdf. Acesso em: 30 set. 2024.

GAMBOA, Sívio Ancízar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 91-116.

GIMENO SACRISTÁN, José. O que significa o currículo? *In*: GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Nilson José. **Educação: cidadania, projetos e valores**. São Paulo: Escrituras Editoras, 2016.

MORAN, José. **A importância de construir Projetos de Vida na Educação**. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/10/vida.pdf>. Acesso em: 30 set. 2024.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior: Notas para discussão. *In*: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). **Formação de Professores: Perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Ed, 2003. p. 47- 66.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Currículo, cultura e formação de professores**. Educar em Revista, n. 17, p.39-52, 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.218>. Acesso em: 30 jan. 2023.

OLIVEIRA, Ramon de; SILVA, Amanda Felix da. Projetos de vida no ensino médio: O que os jovens nos disseram? **Revista e-Curriculum**, v.19, n.3, p. 1263-1286, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/48557>. Acesso em: 1 nov. 2025.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1967.

SILVA, Klever Corrente. Referenciais norteadores para o trabalho com Projeto de Vida nos currículos escolares brasileiros: discussões preliminares. **Revista Com Censo**, v. 8, n. 2, p. 88-97, 2021. Disponível em:
<http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1128>. Acesso em: 30 set. 2024.

SILVA, Klever Corrente; CARVALHO, Olgamir Francisco de. Trabalho e Projeto de Vida: competência para a quarta revolução industrial. **Revista Com Censo**, v. 6, n. 4, p. 10-17, 2019. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/738>. Acesso em: 30 set. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WELLER, Wivian. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 135-154.

SOBRE O AUTOR E A AUTORA

Klever Corrente Silva. Doutor em Educação pela Universidade de Brasília. Professor da Universidade do Distrito Federal. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8333211417864494>.

Liliane Campos Machado. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Docente na Universidade de Brasília. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7852766372217678>

Como citar

SILVA, Klever Corrente; MACHADO, Liliane Campos. INTER-RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E PROJETOS DE VIDA. **Revista Espaço Currículo**, Pré-publicação/Ahead of Print (AOP), e71664, 2026.