POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE:

RECONSTRUÇÃO EM PAUTA

05

O Projeto de Vida entre o objetivo e o subjetivo desafia o Ensino Médio

PAULO CESAR RODRIGUES CARRANO
VIVIANE NETTO MEDEIROS

ação educativa

30 anos

Políticas Públicas: Juventude em Pauta

Coordenação editorial
Gabriel Di Pierro
Maria Virgínia de Freitas
Renato Souza de Almeida

Texto 5
Paulo Cesar Rodrigues Carrano
Viviane Netto Medeiros

Projeto gráfico
SM&A Design

Revisão de texto
Monica Guimarães Reis

Ação Educativa

Rua General Jardim, 660
Cep 01223-010
Vila Buarque, São Paulo, SP- Brasil

São Paulo, 2024

Apresentação

No período que sucedeu a destituição da presidenta Dilma Roussef (2016), a juventude brasileira teve os seus direitos negados a partir do enfraquecimento das políticas públicas e do esvaziamento de espaços participativos, intensamente construídos no início do século XXI. E, no turbilhão de retrocessos democráticos, novas orientações passaram a pautar as políticas públicas de juventude, num ambiente onde o debate público perdera o vigor.

No desafio atual de reconstruir o país, é preciso voltar a debater o sentido das políticas, recolocando a discussão sobre demandas e direitos da juventude, resgatando processos históricos e atualizando debates e propostas. É com o intuito de contribuir com esse processo de reconstrução que a Ação Educativa, em parceria com um grupo de pesquisadores e ativistas, vem publicando uma série de artigos que, ao final, comporão um E-book intitulado Políticas públicas de juventude: reconstrução em pauta.

Neste quinto número, **Paulo Carrano** e **Viviane Medeiros** apresentam uma reflexão conceitual sobre o tema do projeto de vida, de modo a colaborar com o debate crítico acerca da sua disciplinarização nas escolas de Ensino Médio nos últimos anos, problematizando seus usos e procurando analisar como ele pode se tornar uma importante ferramenta pedagógica no processo educacional dos jovens. Boa leitura!

O Projeto de Vida entre o objetivo e o subjetivo desafia o Ensino Médio[1]

PAULO CESAR RODRIGUES CARRANO
VIVIANE NETTO MEDEIROS

Há muito, educadores vêm sinalizando o quanto considerar as subjetividades e problematizar os projetos de vida dos estudantes é uma necessidade para reorganizar o Ensino Médio numa perspectiva de ampliar os sentidos da presença de jovens estudantes na escola (ABRAMO, 2005; DAYRELL, CARRANO e MAIA, 2014). Afinal, esse nível de ensino coincide com uma fase da vida em que o exercício de projeções futuras adquire importância fundamental na existência dos jovens. É quando, para muitos, chega o momento de tentar tornar viável a profissão idealizada, ou mesmo aquela que se encontra ao alcance em seus contextos sociais. Trata-se de uma etapa não apenas intelectual-cognitiva, mas também de construção de identidades e de elaboração de projetos de vida, mesmo que os recursos necessários para isso sejam desiguais conforme as origens de classe.

Também não é recente nas disposições legais do Ensino Médio a orientação acerca da necessidade de seus gestores e professores conhecerem as expectativas, representações e demandas dos sujeitos, a fim de que se possa fornecer condições de permanência dos jovens nessa etapa de ensino (CNE/CEB, 2011). Enfim, não faltam evidências de que abordar os projetos de vida dos jovens no Ensino Médio é uma necessidade educacional, bem como um direito de juventude.

A partir da LEI N.º 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017 (BRASIL, 2017) que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e, dentre outras medidas, instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, a discussão sobre projeto de vida passa a ser uma recorrente dentro da escola de Ensino Médio. O

1. Agradecemos as sugestões ao aprimoramento do artigo feitas por Regina Novaes e Renato Almeida.

Art. 35A, que foi acrescido na LDB, assim referiu-se ao projeto de vida: "§ 7.º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais".

"Qual o seu sonho?" "O que você deseja para o futuro?" "Projete, vá em busca e consiga o que quer!" São frases que se propõem a nortear a prática pedagógica da disciplina que veio a receber esse nome na chamada "Reforma do Ensino Médio".

Sabemos que a dimensão do sonho, do desejo, é um componente necessário na construção dos projetos de vida. Contudo, observamos a necessidade de adensar a ancoragem teórica em torno dessa categoria analítica, de modo a colaborar com o debate crítico acerca da disciplinarização dos projetos de vida, bem como contribuir com a construção de práticas pedagógicas que, de fato, auxiliem o jovem do Ensino Médio na elaboração de suas projeções de futuro.

Isso posto, faremos um diálogo teórico em torno do conceito de projeto. Trazemos para o debate a perspectiva analítica de Alfred Schütz[2], sociólogo austríaco que, ainda no início do século XX, cunhou o conceito de "projeto", alinhavando-o a outros dois conceitos-chave, a saber, o de "tipificação" e o de "relevância", tidos como tripé importante para compreender as motivações das ações humanas no mundo.

Ao alinhavar em igual medida aspectos objetivos e subjetivos na construção das projeções humanas, esse arcabouço conceitual mostra-se promissor para quem deseja trabalhar com a categoria projeto de vida. Ao concluirmos, buscamos articular a perspectiva teórica apresentada com a perspectiva de pensar o projeto de vida como ferramenta pedagógica orientada para a construção de um processo educacional emancipatório no Ensino Médio, ancorado na reflexividade.

O objetivo e o subjetivo na interpretação da realidade

A perspectiva de análise construída por Alfred Schütz (1899-1959), ainda pouco utilizada no Brasil, está entre as abordagens teóricas que se propõem a investigar as interpretações subjetivas dos indivíduos.

Seu empreendimento teórico insere-se numa corrente que concede ao indivíduo um status de ator que interpreta o mundo no qual está inserido, de modo a encontrar nele seu lugar e, assim, formular seu roteiro de ação. O estabelecimento de tal roteiro de ação implica no processo projetivo do ato na imaginação, ou seja, na construção de projetos. No entanto, para Schütz, falar nos projetos dos sujeitos significa considerar em igual medida aspectos objetivos e subjetivos que constituem seus percursos de vida.

O sistema interpretativo da realidade social construído por Schütz tem como ponto de partida a subjetividade dos atores que nela vivem, uma vez que compreende que todo o conhecimento humano possui sua fonte irredutível nas experiências imediatas do indivíduo consciente e ativo. Esse "mundo da vida" (*Lebenswelt*), instância das atividades corriqueiras da vida ordinária, da linguagem do cotidiano, oculta todo um tesouro de características pré-construídas, estruturadas de antemão para o indivíduo antes de seu nascimento. Embora cada pessoa construa seu

[2] As formulações sobre a teoria de Alfred Schütz foram inicialmente apresentadas na tese de Viviane Netto Medeiros (OLIVEIRA, 2020).

próprio mundo (subjetivo), como ressaltou Schütz, o faz com auxílio de materiais e métodos que lhe são oferecidos por outros. Ao nascermos um mundo nos é dado, e, com ele, as diversas interpretações dos múltiplos fenômenos, relacionamentos, entre outros, do mundo social, conforme desenvolvido no grupo cultural de origem. O total dessas interpretações forma a "concepção relativamente natural do mundo", visão que contém as relações com o cosmos, o sobrenatural, a natureza e também os muitos costumes e normas que regulam a conduta humana; e mais, as receitas de comportamento prático nos campos sociais e técnicos (WAGNER, 1979, p. 18).

Conforme posto por Berger e Luckmann (1983), principais seguidores de Schütz, apreendemos a vida diária como uma realidade ordenada, já que seus fenômenos se acham dispostos em padrões que se impõem à nossa apreensão. Trata-se de uma realidade já objetivada, isto é, constituída por uma ordem de objetos que foram designados como objetos antes de nossa entrada em cena. Entretanto, reconhecer esse caráter preestabelecido do mundo da vida de modo algum significa um olhar determinista sobre as atitudes humanas. Schütz foge ao determinismo ao afirmar que, apesar de pré-determinado, esse mundo nos é dado à interpretação. Isso enfatiza os esforços do indivíduo para alcançar uma definição de seu próprio lugar no mundo.

Mas, como interpretamos este mundo? Schütz ressalta que nossa interpretação se dá com base em um estoque de experiências anteriores, as próprias e aquelas que foram transmitidas a nós por aqueles com os quais nos relacionamos, as quais, na forma de "conhecimento à mão", funcionam como um código de referência (SCHÜTZ, 1979). Nesse processo dialético entre o presente e o passado entra em cena um processo de "tipificação", que se refere à transferência de características já conhecidas para aquilo com o qual acabamos de nos deparar. As situações que vivenciamos como novas já são, em certa medida, conhecidas, no sentido de que lembram coisas parecidas ou iguais, percebidas anteriormente.

O conjunto de todas as tipificações que o indivíduo lança mão para interpretar o mundo da vida forma o que Schütz denomina "estoque de conhecimento", resultante de experiências subjetivas do mundo da vida. Como membros internos de grupos ou comunidades, os indivíduos recebem elementos que lhes proporcionam chances razoáveis de poderem compreender aos demais e serem por eles compreendidos. Como um caminhar errante, todo o *estoque de conhecimento* tem sua história, já que se compõe de elementos (as tipificações) que nossos predecessores ajudaram a construir. Entretanto, isso não significa que o indivíduo dele tome posse de modo passivo, mas, ao passo que o reproduz e retém, também o molda e ajusta. Desse modo, uma das características importantes do *estoque de conhecimento* é seu caráter contingente, uma vez que se alarga constantemente a partir das novas experiências do indivíduo.

Para além de seu caráter coletivo, o que faz com que o *estoque de conhecimentos* tenha sua história particular é o que o nosso autor austríaco chama de "situação biográfica". Em qualquer momento da vida, os indivíduos se encontram numa *situação biográfica* determinada, o que faz com que duas pessoas nunca possam vivenciar a mesma situação da mesma forma, pois cada uma chegou a essa situação atual tendo em mente seus propósitos, que estão, por sua vez, enraizados no seu passado, na história singular de sua vida. É a *situação biográfica* que dá contorno às interpretações e molda como os desafios impostos serão enfrentados, já que a realidade com a qual nos deparamos passa por um filtro individual que tem a ver com a experiência à mão, que acumulamos ao longo dos anos. A noção de situação biográfica aponta o lado espontâneo da interpretação dos indivíduos no mundo.

Esse caráter espontâneo nos leva a outro conceito importante na teoria de Schütz – o de "relevâncias" – que contribui para relativizar o caráter imposto pela estrutura sobre as ações humanas. Por meio da *estrutura de relevâncias*, o autor oferece a possibilidade de conectar a motivação subjetiva do sujeito com a objetividade imposta pela estrutura de conhecimento ao qual o indivíduo é constantemente confrontado (DREHER, 2011, apud CORRÊA, 2005). A teoria das relevâncias proposta por Schütz diz respeito à atenção seletiva por meio da qual estabelecemos os problemas a serem solucionados pelo nosso pensamento e os objetivos a serem atingidos. Noutras palavras, relaciona-se com a importância que damos a determinadas questões. Afirmações como: "isso não tem importância", ou "quero compreender melhor aquilo", por exemplo, estão presentes em nossa reflexão diária sem que tenhamos consciência do processo de escolhas nelas embutidas. Tais escolhas implicam as estruturas de relevâncias que articulam nossas experiências e nossas ações.

Nossa estrutura de relevâncias constitui um sistema flexível, pois os interesses que o organizam não são únicos, constantes e nem homogêneos. Um interesse único e próximo é apenas um elemento dentro de uma pluralidade de interesses, que na vida cotidiana costumamos chamar de nossos planos: planos de trabalho e de pensamento, plano para o momento e plano para a vida toda. Os interesses não são constantes porque podem mudar a qualquer momento, adquirindo um peso diferente, uma predominância dentro do sistema. Isso nos leva à compreensão de que o ator – o indivíduo – e o sistema social encontram-se permanentemente articulados.

Por fim, os interesses que determinam as estruturas de relevâncias não são homogêneos, pois podemos ser guiados pelos mais disparatados interesses. Os interesses que tenho dentro de uma situação como mãe, cidadã, profissional, adepta de uma comunidade religiosa, podem não só ser diferentes como incompatíveis um com o outro. Assim, tenho que decidir qual desses múltiplos interesses devo escolher de modo a definir a situação em questão. Essa escolha indicará aquilo que merece minha atenção em determinada situação, ou seja, minha relevância, que por sua vez implicará nos rumos da ação.

Na busca pela conexão entre a objetividade e a subjetividade no curso da ação humana, Schütz distingue dois tipos de relevâncias: as *volitivas* e as *impostas*. A primeira, as relevâncias volitivas, são àquelas estabelecidas de acordo com nossos próprios interesses, a partir de uma decisão espontânea de atingir um objetivo projetado por meio de nossa ação. Já as relevâncias impostas, pelo contrário, são aquelas que não estão ligadas a interesses por nós escolhidos, não se originando em atos de nossa vontade, mas que, por algum motivo, temos que aceitar como são (SCHÜTZ, idem).

A análise das relevâncias propostas por Schütz significa, então, investigar o modo como os indivíduos experimentam objetos e eventos ao seu redor, ou seja, a maneira como percebem, reconhecem, interpretam e agem na vida cotidiana a partir da seleção de fatos envolvidos em cada situação. Se, por um lado, temos de reconhecer que nem sempre escolhemos os fatos objetivos da vida com os quais somos confrontados, por outro, está ao nosso alcance a escolha quanto ao nível de atenção que dedicamos aos problemas.

Projeto de Vida e a contingência da ação humana

Se as relevâncias e tipificações apontam para o caráter incerto da compreensão humana no mundo, na medida em que indicam o filtro individual de cada um sobre a realidade cotidiana, é o projeto que favorece a contingência de sua ação. Isso não quer dizer que todos os elemen-

tos que o envolvem tenham origem na simples capacidade de escolha, como veremos adiante, mas diz respeito ao fato de que é o projeto que fornece ao indivíduo a oportunidade de pôr as opções disponíveis em avaliação por meio de um ato deliberativo, julgando preferências e possibilidades – processo fundamental no exercício das escolhas. Vejamos como a perspectiva schütziana descreve tal processo.

Na teoria de Schütz (1979), o agir social emerge marcado por diversas características dentre as quais o projeto assume preponderância, já que entende que a ação consciente é precedida pela imaginação do ato no futuro, como tendo sido efetivado. Assim, investigar os projetos de um indivíduo é inquirir sobre os motivos que estão por trás de suas ações.

Nesse ponto, é importante distinguir entre duas categorias de motivos que condicionam a ação humana: os motivos *a fim de* e *os motivos por que*. Os primeiros dizem respeito a motivações dirigidas a objetivos que apontam para o futuro. Nesse caso, pode-se dizer, por exemplo, que o "motivo a fim de" de um atleta foi vencer uma competição. Do ponto de vista do ator, essa classe de motivos se refere ao futuro já que, o ato projetado, ou seja, o estado de coisas pré-imaginado, será promovido pela ação futura. Os "motivos a fim de" referem-se ainda aos significados subjetivos, pois têm a ver com os significados que o indivíduo aspira atribuir a sua ação em curso, isto é, às suas intenções de atingir determinado objetivo.

Em oposição à classe de motivos anterior, temos os "motivos por que" de uma ação, enraizados em experiências passadas, com todos os fatores sócio-históricos, ambientais, dentre outros, que favoreceram o desenvolvimento da personalidade de um indivíduo ao longo de sua vida.

Em tal situação, também a título de exemplo, diz-se que o atleta foi motivado a se destacar no esporte por ter crescido num ambiente deste ou daquele tipo, tendo em sua infância essas e aquelas experiências vividas que influenciaram o projeto da ação em si e, conforme o exemplo, relacionado à busca do sucesso esportivo. O ator teve ao seu alcance outras possibilidades para satisfazer sua necessidade de sucesso pessoal, além de buscar a medalha de ouro. Sua ideia de conseguir o sucesso por meio da competitividade esportiva foi influenciada por sua situação pessoal, ou, mais especificamente, por sua história de vida, conforme sedimentada nas suas circunstâncias pessoais.

A distinção dessas duas classes de motivos implica nas noções de motivo subjetivo e motivo objetivo, o que traz consigo determinações metodológicas. O *motivo a fim de*, como já abordamos, é uma categoria essencialmente subjetiva, que só é revelada ao observador se este perguntar ao ator qual o significado que o próprio atribui à sua ação. Por seu turno, o *motivo por que* é uma categoria objetiva, acessível ao observador, podendo este reconstruir as circunstâncias implicadas na atitude do indivíduo. Do ponto de vista do ator, somente quando a ação é realizada é que ele pode voltar-se para sua ação passada e, como observador de si, investigar em quais circunstâncias foi determinado que fizesse o que fez. Em resumo, enquanto os "motivos a fim de" emanam do projeto, os "motivos por que" são as condições que favorecem os mesmos.

O projeto inicia-se, então, **como um retrato do ato**, ou estado de coisas desejadas, sendo realizado na imaginação, o que aponta para seu caráter consciente. Nos termos de Schütz (1979, p. 128), consiste em um "ato reflexivo de atenção que se presta a uma ação imaginada no tempo do futuro perfeito, como se estivesse acabada e feita". Todo projeto consiste numa antecipação da conduta futura por meio da fantasia, entretanto, não se limita simplesmente à imaginação, mas pressupõe que haja intenção de realização. Trata-se de uma fantasia motivada pelo

intento posterior de desenvolver o projeto, mesmo que tal projeto nunca chegue a se concretizar. Como "fantasia motivada", o projeto é, pois, guiado por considerações pragmáticas: é de natureza prática, viável (ao menos na concepção daquele que projeta), e é acompanhado pela intenção de tornar o estado de coisas imaginado parte da experiência cotidiana em algum momento, num futuro próximo ou distante.

Outra característica fundamental do projeto é seu fundamento no estoque de conhecimento, com sua estrutura particular, disponível ao indivíduo na ocasião do ato de projetar. Não se trata de idealizações de ocorrências futuras absolutamente inéditas, mas embasadas, em alguma medida, em elementos típicos presentes no acervo de experiências acumuladas pelo indivíduo. Essa relação do projeto com a tipificação, que como definiu Schütz se embasa na fórmula ideal "posso fazer de novo" e "assim por diante", não significa que uma pessoa só vá planejar algo que já lhe seja plenamente conhecido, mas indica que ela retira de sua reserva de experiências algum conhecimento em termos de meios e fins capaz de gerar expectativas a respeito daquilo que deseja.

É essa referência ao estoque de conhecimento à mão, ou imediato, que distingue o projeto do mero fantasiar. Se alguém, por exemplo, fantasia ter poderes mágicos e sonha com o que vai fazer, então, de modo algum, na concepção de Schütz, está projetando. Isso porque a fantasia pura não está subordinada aos limites da realidade, sendo o simples desejo o definidor de suas possibilidades. O projeto, pelo contrário, é um "fantasiar dentro de um quadro dado", ou seja, é a imaginação que considera os limites impostos pela realidade cotidiana, dentro da qual a ação vai ter de ser desenvolvida. É um ato imaginativo que leva em conta as possibilidades de execução, o que requer, por exemplo, que sejam considerados somente os meios e fins que o indivíduo acredita estarem a seu alcance real ou potencial. A consciência sobre as chances e riscos é, por sua vez, determinada pelo estoque de conhecimento atual do indivíduo (SCHÜTZ, 1979).

A dependência de nossas antecipações do estoque de conhecimento à mão aponta para elementos impostos dos projetos, já que, no ato de projetar, o indivíduo encontra-se em uma "situação biográfica determinada", a qual pertence não somente a sua posição no espaço, tempo e sociedade, mas **todos os elementos próprios de sua vida cotidiana**, muitos dos quais não estão sujeitos à sua vontade. Entretanto, também aponta para elementos que estão sob seu controle, ou que podem ser postos sob seu controle, sendo, portanto, modificáveis. É dentro desse quadro que o indivíduo tem que encontrar seu caminho.

É por essa dependência do estoque de conhecimento que Schütz não fala em projeto como uma ação em termos racionais, mas "razoáveis". Não se trata de uma ação racional, visto que aquele que projeta não é pensado como um matemático que, sob o uso de uma calculadora, seleciona recursos instrumentais com vistas a maximizar suas funções utilitárias, o que implicaria evitar aplicações mecânicas de precedentes. Mas é "razoável", pois se baseia no conhecimento advindo de nossas experiências acumuladas e, como tal, sujeito a limitações. Assim, ao preferir o termo "razoabilidade", ainda que conceba o projeto como parte de um processo consciente, Schütz relativiza sua racionalidade porque considera que é impossível que tenhamos clareza de todos os fatores relevantes reais e potenciais que compõem as situações nas quais trabalhamos para realizar nossos projetos.

Outra característica dos projetos diz respeito a sua mutabilidade. Os projetos são dinâmicos porquanto o estoque de conhecimentos disponível ao indivíduo é instável, alargando-se constantemente conforme novas experiências são nele incorporadas. Além do mais, o próprio

sistema de relevância dos indivíduos passa por modificações durante a execução do projeto, consequentemente, ele vislumbra o resultado final de um ângulo diferente do que imaginou ao iniciá-lo. Conforme vivenciamos novas experiências, os interesses que organizam nossos sistemas de relevância vão oscilando em níveis hierárquicos, levando alguns projetos a ganhar novos contornos, ou mesmo a implodirem.

Deve-se ressaltar também que, no decurso das escolhas dos indivíduos, os projetos assumem importância primordial, pois é através do processo de projeção que a consciência distingue as várias alternativas à disposição. É a capacidade projetiva que concede ao indivíduo a liberdade de selecionar opções, orientando-se por seus interesses. À medida que projeta, o ator reflete e é capaz de julgar as possibilidades de êxito daquilo em que se empenha, e nisso reside sua liberdade.

Vimos que **os projetos se baseiam no conhecimento dos fatores envolvidos**, entretanto, esse conhecimento pode ser de vários níveis: bem precisos e detalhados, ou podem existir na forma de um esboço relativamente vago. Entendemos que os projetos que estão na órbita dos conhecimentos mais claros e precisos são aqueles que recebem maior atenção e investimento por parte do indivíduo. Por sua vez, o nível de relevância que o projeto adquire determina o aprofundamento do conhecimento sobre os fatores implicados em sua realização.

Outra característica dos projetos é a interdependência que estes mantêm entre si. Nem o projeto nem o interesse principal que lhe dá origem pode ser visto isoladamente, mas como elemento dos "sistemas" de projetos e de interesses correlacionados, ordenados com base em uma "hierarquia de preferências". Isso significa dizer que qualquer projeto específico não é mais que uma ínfima parte na hierarquia de planos dos indivíduos, como os planos para o momento, para o dia e para a vida toda, bem como planos para o lazer, para a subsistência e assim por diante. Esses planos determinam os interesses em foco em dado momento e, portanto, a estruturação do estoque de conhecimento. Conforme esse acervo se alarga, os projetos se transformam, podendo variar suas posições na hierarquia de preferências.

É nesse "sistema de projetos" hierarquicamente dispostos e em constante fluxo que se insere o Projeto de Vida. Em contraste com planos que os indivíduos concebem para períodos mais limitados, esse projeto aparece como um "sistema supremo de objetivos e linhas totais de ação de um indivíduo, como um todo" (WAGNER, 1979, p. 314). Assim, o que distingue o projeto de vida do conjunto dos demais atos projetivos cotidianos é seu arco temporal mais ou menos distendido, para o qual convergem diversos (e até distintos) interesses de um indivíduo.

Enfim, o projeto de vida, ao coordenar os diferentes (e muitas vezes contraditórios) propósitos e performances que envolvem a conduta humana, é aquilo que permite ao indivíduo perseguir alguma coerência na narrativa biográfica. Ademais, é esse projeto que favorece ao indivíduo ensaiar ações e metas, selecionando opções de acordo com seus interesses e possibilidades. Ao passo que elabora um projeto de vida, o ator é capaz de refletir sobre si, revisitando (e revisando) suas interpretações em relação a experiências passadas, além de julgar as chances de sucesso daquilo em que se empenha, estando nesse fato sua margem de autonomia.

Projetos de Vida e reflexividade na escola

O conceito de projeto de vida tem sido alvo de crescente atenção nos últimos anos nas escolas de Ensino Médio e, não raramente, este é objeto de críticas na medida em que foi transformado em componente disciplinar. Contudo, nossa compreensão expõe que entender

o que impulsiona nossos sonhos e aspirações, como esses sonhos se relacionam com nossa história de vida e a realidade que nos cerca é fundamental para construir projetos de vida significativos e realizáveis.

Consideramos que promover a reflexividade na construção dos projetos de vida dos estudantes é um dos eixos organizadores da escola de Ensino Médio que verdadeiramente se preocupa com a autonomia de seus estudantes. No entanto, essa reflexividade não se limita à autorreflexão em termos de um isolamento individual. Ela se estende à compreensão da realidade que nos cerca, que atua como um orientador invisível de nossos sonhos e aspirações. Nossa subjetividade é moldada por experiências e contextos sociais e isso, por sua vez, influencia nossos projetos de vida. Portanto, antes de definirmos nossos objetivos, precisamos refletir profundamente sobre como a sociedade, a cultura e nossas vivências pessoais moldam nossas visões de futuro.

Nessa perspectiva, compreendemos a escola de Ensino Médio como promotora de ferramentas para a interpretação. A escola desempenha um papel crucial na formação de indivíduos capazes de interpretar o mundo que os cerca. No entanto, essa interpretação não se resume a descobrir supostas características emocionais, mas envolve a compreensão profunda do mundo em que vivemos. Um projeto democrático e emancipatório de escola é aquele que incentiva os(as) estudantes a questionar seu lugar no mundo, a identificar os desafios que enfrentam e a investigar a origem desses desafios. A escola, assim, apresenta-se como promotora não apenas do conhecimento acadêmico, mas também da consciência crítica que capacita estudantes a moldar seu próprio destino com informação.

Criticidade ao pensar Projetos de Vida, entre objetividades e subjetividades

É imperativo que nos questionemos sobre por que projetamos e como projetamos nossas vidas. Em que medida tais "projetos" estão alinhados com nossa história de vida e a realidade que enfrentamos? Devemos examinar de perto quais aspectos da realidade social podem rivalizar com nossas projeções de futuro e se essas são realmente projetos de vida, fantasias irrealizáveis ou simples projeções ajustadas a um futuro pré-determinado pela origem – de classe, gênero, raça, por exemplo – e outras condições objetivas. As experiências pessoais são fundamentais na elaboração de projetos de vida, pois são elas que conferem significado aos nossos objetivos. Portanto, ajudar alguém a projetar seu futuro envolve ajudá-lo a compreender suas próprias motivações, o que está intrinsecamente ligado ao contexto sócio-histórico que o moldou.

Elaborar um projeto de vida passa também por ter clareza daquilo que pode ser chamado de *critério de relevância*, essa manifestação que se refere ao fato de termos sido ensinados a distinguir objetos ou pessoas relevantes ou irrelevantes para os projetos de vida em que embarcamos. Identificar aliados, inimigos, rivais, pessoas a quem dar ouvidos ou desconsiderar é parte desse processo (BAUMAN & MAY, 2010: 39).

A complexidade da vida humana é inegável, e isso se reflete na dificuldade de superar a dicotomia entre o objetivo e o subjetivo ao pensar em projetos de vida. No entanto, essa superação é fundamental para uma abordagem mais holística e informada. É necessário reconhecer que nossas personalidades individuais são moldadas por fatores sociais e culturais. Portanto, a

construção de projetos de vida bem-sucedidos exige que consideremos a interação complexa entre esses dois domínios.

O desafio de conectar o Projeto de Vida com necessidades e expectativas juvenis

A construção de projetos de vida significativos requer um olhar profundo sobre nós mesmos e sobre o mundo que nos cerca. A reflexividade, a educação e a criticidade são elementos-chave nesse processo. Devemos compreender como a sociedade, a cultura e nossas experiências pessoais moldam nossas aspirações e sonhos. Somente ao operar as relações entre os aspectos sociais e individuais da personalidade seremos capazes de forjar caminhos de vida que sejam verdadeiramente significativos e alinhados com nossa identidade e valores. Portanto, ajudar a projetar a vida de alguém é mais do que um simples exercício de planejamento; é uma jornada de autodescoberta e compreensão do mundo que nos rodeia.

Os projetos de vida são intrincados, refletindo a complexidade e as ambiguidades da realidade da vida humana. Num olhar de larga escala, parece contradizer nossos próprios argumentos sobre a construção de trajetórias individuais. Neste artigo, exploramos a importância da reflexividade e a escola como promotora de ferramentas para a interpretação e da criticidade, ao pensar projetos de vida, levando em consideração os aspectos sociais e individuais da personalidade humana.

Professores como suportes na elaboração de Projetos de Vida

Na jornada de construção de projetos de vida, o professor desempenha papel vital como agente mais próximo dos estudantes, capaz de dialogar diariamente com suas trajetórias individuais. O projeto de vida deve, portanto, reforçar a autonomia do fazer docente, permitindo que professores sejam referências confiáveis. A escola, por sua vez, é o ambiente propício para criar esses quadros de referência. A identificação entre estudantes e professores, assim como as relações de cumplicidade e empatia que ocorrem coletivamente, proporcionam um suporte valioso para que os jovens organizem e construam seus projetos.

Projetar vidas significativas requer ferramentas cognitivas e reflexividade. Não podemos simplesmente aderir a uma visão conteudista, olhando apenas para a escola através da ótica cognitiva. Da mesma forma, um futurismo sem alargamento cognitivo não é suficiente. Projetar é mais um produto da experiência refletida do que de técnicas de futurismo. Devemos resistir à tentação de simplificar a complexidade do ato projetivo humano, reconhecendo e enfrentando as condições e contradições vivenciadas por professores, estudantes e famílias.

É crucial que a autonomia do professor seja acompanhada pela consciência de sua intervenção social. Não podemos silenciar sobre a realidade social, a política educacional e a injustiça social, responsabilizando estudantes pela autogestão de seus projetos. A consciência de responsabilidade pessoal deve andar de mãos dadas com a consciência de responsabilidade social e coletiva. É fundamental reconhecer que vivemos em uma sociedade injusta e preconceituosa, e essa consciência é essencial para entender e respeitar os projetos de vida de cada indivíduo. Devemos abrir espaço para propor, dialogar e negociar com as experiências de vida de cada um, evitando a redução dos projetos a estereótipos e opiniões.

Desse ponto de vista, é essencial pensar na articulação entre projetos individuais e coletivos.

Não podemos considerar o "eu" sem pensar no "nós". A intervenção é a palavra-chave nos projetos de vida, refletindo a margem de autonomia do sujeito. A melhor maneira de aprender a cooperação é participar de um ambiente coletivo e solidário, enquanto o autocontrole é aprimorado ao enfrentar os desafios de perdê-lo. A consciência de si se desenvolve ao refletir sobre a realidade da vida, sem fantasias, reconhecendo limites e possibilidades de intervenção tanto individual quanto coletivamente.

Assim, é possível afirmar que a construção de projetos de vida vai além da simples definição de metas pessoais. Envolve reflexividade, crítica, intervenção social e consciência da complexidade social e realidade injusta que nos cerca. Os professores desempenham um papel vital como agentes e referências, ajudando estudantes a navegar por suas trajetórias individuais. A construção de projetos de vida, portanto, não deve ser reduzida a uma disputa meritocrática, mas deve sim ser jornada de autodescoberta e compreensão do mundo social e individual. A intervenção, a autonomia e a responsabilidade coletiva são elementos basilares dos projetos de vida, que devem ser vivenciados na prática, enriquecendo a experiência educacional e preparando os indivíduos para enfrentar as complexidades e ambiguidades da vida humana.

É possível reconhecer que a implementação do componente curricular Projeto de Vida no Ensino Médio brasileiro surge como uma tentativa de alinhar a educação formal às demandas contemporâneas dos jovens. No entanto, a dificuldade de uma incorporação positiva e produtiva no cotidiano das escolas pode estar relacionada à visão tradicional e limitada que muitas vezes se tem dos jovens estudantes dessa etapa de ensino. É fundamental considerá-los como jovens do século XXI, inseridos no contexto mais amplo dos imensos desafios de implementação de políticas públicas de juventude no Brasil. O conceito de juventude tem se transformado significativamente ao longo das décadas, especialmente em face das rápidas mudanças sociais, tecnológicas e econômicas. Os jovens de hoje estão imersos em um mundo globalizado, com acesso a uma vasta quantidade de informações e possibilidades, mas também enfrentam desafios únicos, como a precariedade no mercado de trabalho e questões de saúde mental. Nesse cenário, as políticas públicas de juventude precisam ser dinâmicas e adaptativas, respondendo às demandas específicas e emergentes dessa geração de jovens.

Ainda que a proposta do Projeto de Vida como componente curricular, disciplina ou projeto especial nas escolas vise ajudar estudantes a planejar seu futuro, considerando suas aspirações pessoais e profissionais, as diferentes iniciativas enfrentam a dificuldade de serem plenamente incorporadas de forma positiva e produtiva por jovens e escolas. É possível dizer que ainda há uma visão restritiva sobre as múltiplas capacidades de jovens em serem autônomos e ativos construtores de seus próprios caminhos de futuro que, em muitas oportunidades, superam as determinações sociais de suas origens familiares, notadamente quando pensamos em jovens das classes populares.

Uma das principais barreiras é o isolamento do componente Projeto de Vida em relação às outras disciplinas e demandas de emancipação e autonomia dos jovens. A falta de integração da escola de um modo geral, e das iniciativas relacionadas com projetos de vida, em especial, com os direitos e políticas públicas de juventude, resulta em uma desconexão entre o que é ensinado na escola e as reais necessidades, contextos vividos pelos jovens e suas expectativas de autonomia e emancipação.

Conectar Projetos de Vida com demandas de emancipação social e política

Aprofundar criticamente e radicalizar iniciativas relacionadas com o componente Projeto de Vida na escola implica em quebrar o seu isolamento da vida real e conectá-lo com outras demandas de emancipação social, cultural e política das juventudes. Isso significa, primeiro, reconhecer os jovens como sujeitos ativos e protagonistas de suas histórias. E, segundo, integrar as questões discutidas no Projeto de Vida com as diversas esferas da vida dos estudantes, incluindo os âmbitos de saúde mental, participação política, inserção no mercado de trabalho e compreensão das grandes adversidades de nossa época histórica, como a emergência climática e o desafio da defesa da democracia diante do avanço global da extrema-direita.
As reinvenções curriculares são necessárias para que a escola, em especial a pública, seja contemporânea de seu tempo histórico, mantenha-se relevante para seus estudantes e seja efetivamente a sede de políticas públicas e educacionais emancipatórias. A inclusão de debates e noções sobre cidadania, direitos humanos, direitos reprodutivos, diversidade, inclusão, direito ao trabalho digno e assegurado, por exemplo, pode complexificar o Projeto de Vida na escola, tornando-o um espaço de reflexão crítica e preparação efetiva para a vida adulta.

Referências Bibliográficas

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania e Editora Fundação Perseu Abramo, p. 37-72, 2005.

BAUMAN, Z.; MAY, T. Alguém com os outros (p. 33-50) e Observação e sustentação de nossas vidas (p. 51-73). In: **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BERGER, P.; LUCKMANN, T.. **A construção da realidade social: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1983.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nº 11.494, de 20 de junho de 2007, nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, 17 fev. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer CEB n. 5/2011. CNE, Brasília, 2011.

CORREIA, J. C. **A teoria da comunicação de Alfred Schutz**. Lisboa: Horizonte, 2005.

DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (orgs.). **Juventude e ensino médio: diálogo, sujeitos, currículos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

OLIVEIRA, V. N. M. de. (2020). **Pra agora e pro futuro: desafios da escolarização e projetos de jovens do ensino médio com percursos acadêmicos acidentados**. Tese (Doutorado). Niterói, Curso de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF).

SANTOS, Hermínio. Ação, relevância e interpretação subjetiva. **Estudos de Sociologia-revista do Programa de pós-graduação em Sociologia da UFPE**, v.1, n.18, 2012.

SCHUTZ, A.; Luckmann, T.. **Las estructuras del mundo de la vida**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2001.

SCHUTZ, A.. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

WAGNER, H. R. Introdução: a abordagem fenomenológica da sociologia. In: SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

Paulo Cesar Rodrigues Carrano:
Doutor em Educação. Professor Associado IV da Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Coordenador do Observatório Jovem do Rio de Janeiro/UFF. E-mail: pc_carrano@id.uff.br

Viviane Netto Medeiros:
Doutora e Mestre em Educação, Universidade Federal Fluminense. Graduação em História, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora de História da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro. E-mail: vivinettoliver@hotmail.com

ação educativa

30 anos

Apoio

OXFAM Brasil