

## Projeto de Vida na educação: problematizando a relação com o futuro

Janaína Mariano César<sup>i</sup>

Débora de Souza Ferreira Ramos<sup>ii</sup>

Rafael Leite Mendonça<sup>iii</sup>

Matheus Magno dos Santos Fim<sup>iv</sup>

### Resumo

Este artigo analisa as relações entre o Projeto de Vida (PV), componente curricular do Ensino Médio, e concepções de futuro, problematizando limites da convocação para projetar a vida. O estudo faz parte de uma pesquisa-intervenção sobre a implantação do PV no Espírito Santo, que inclui estudo de produção bibliográfica e de materiais didáticos e legais acerca do PV, por meio de entrevistas com docentes. O artigo aborda, especialmente, a relação entre PV e as noções de tempo linear, cíclico e de futuro aberto. Problematisa-se a relação entre PV e adultocentrismo, apontando as demandas de um modelo educacional atravessado pelo ideal do adulto-padrão empreendedor. Conclui-se propondo o exercício de pensar o futuro em uma direção descolonizadora, que possibilite uma perspectiva coletiva, de responsabilização e territorialização da história, reposicionando passado, presente e futuro.

**Palavras-chave:** projeto de vida; futuro; ensino médio; adultocentrismo.

*Life Project in education: problematizing the relationship with the future*

### Abstract

*This article analyzes the relationship between the Life Project, a curricular component of the High School, and conceptions of the future, questioning the limits of the call to plan one's life. The study is part of a research-intervention on the implementation of the Life Project at Espírito Santo, which includes a study of bibliographical production and didactic and legal materials on the Life Project, through interviews with teachers. The article deals in particular with the relationship between Life Project and the notions of linear and cyclical time and the open future. The relationship between Life Project and adult-centrism is problematized, pointing out the demands of an educational model crossed by the ideal of the standard adult entrepreneur. It concludes by proposing the exercise of*

---

<sup>i</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: [janaina.cesar@ufes.br](mailto:janaina.cesar@ufes.br) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6532-1380>.

<sup>ii</sup> Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Residente em Cuidados Paliativos pelo Instituto Capixaba de Ensino, Pesquisa e Inovação em Saúde. E-mail: [deborasframos@gmail.com](mailto:deborasframos@gmail.com) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0560-4201>.

<sup>iii</sup> Graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Psicólogo clínico. E-mail: [rafaelmendonca.psi@gmail.com](mailto:rafaelmendonca.psi@gmail.com) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9874-6254>.

<sup>iv</sup> Mestre em Psicologia Institucional pela Universidade Federal do Espírito Santo. Doutorando em Psicologia Institucional/UFES. Psicólogo no Centro de Referência em IST de Vitória/ES. E-mail: [magno\\_fim@hotmail.com](mailto:magno_fim@hotmail.com) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7986-3444>.

*thinking about the future in a decolonizing direction, which enables a collective perspective of accountability and territorialization of history, repositioning past, present and future.*

**Keywords:** *life Project; future; high school; adultcentrism.*

*Proyecto de Vida en la educación: problematizar la relación con el futuro*

### **Resumen**

*Este artículo analiza la relación entre el Proyecto de Vida (PV), componente curricular de la Escuela Secundaria, y las concepciones de futuro, problematizando los límites de la llamada a planificar la propia vida. El estudio forma parte de una investigación-intervención sobre la implementación del Proyecto de Vida en la Espírito Santo, que incluye el estudio de la producción bibliográfica y de materiales didácticos y legales sobre el Proyecto de Vida, a través de entrevistas con profesores. El artículo trata en particular de la relación entre el PV y las nociones de tiempo lineal y cíclico y de futuro abierto. Se problematiza la relación entre PV y adultocentrismo, señalando las exigencias de un modelo educativo atravesado por el ideal del adulto emprendedor estándar. Se concluye proponiendo el ejercicio de pensar el futuro en una dirección descolonizadora, que posibilite una perspectiva colectiva de responsabilización y territorialización de la historia, repositando pasado, presente y futuro.*

**Palabras clave:** *proyecto de vida; futuro; escuela secundaria; adultocentrismo.*

## **1 INTRODUÇÃO**

Este estudo analisa possíveis relações entre Projeto de Vida (PV) - componente curricular do Ensino Médio - e o “futuro”, como uma perspectiva nele implícita. Trata-se de problematizar a própria noção de futuro que atravessa o cenário educacional, bem como a relação com a ideia de ser possível, e necessário, às (aos) jovens estudantes projetar a vida. A análise é fruto de uma pesquisa-intervenção<sup>1</sup> (Lourau, 2004, 1993), onde a ideia principal é a de que a produção de conhecimento é indissociável da produção de mundos. Baseada na cartografia (Rolnik, 2014; Passos *et al.*, 2010) como um método de acompanhamento de processos, a pesquisa mais ampla acompanhou a introdução do componente PV no Estado do Espírito Santo (ES) para analisar seus efeitos na formação de jovens e no trabalho de educadoras (es) participantes. O projeto piloto realizado pela Secretaria do Estado, através do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, foi efetivado em seis escolas estaduais da região metropolitana de Vitória/ES na época da implantação do PV.

A pesquisa, realizada entre os anos de 2021 e 2022, teve como objetivo realizar um estudo bibliográfico da produção sobre o Projeto de Vida na Educação, mapeando

discussões, concepções e práticas formativas que perpassaram a implementação do PV. Para tanto, constituiu-se de dois momentos: 1. Levantamento de produção bibliográfica, estudo de materiais didáticos e legais acerca do PV e da reforma do Ensino Médio; 2. Realização de entrevistas com profissionais da educação envolvidas (os) com o Projeto de Vida.

Neste artigo, apresentamos o primeiro momento da pesquisa, vinculado ao levantamento de produções científicas, didáticas e legais, com o fim de problematizar a relação projeto de vida e futuro. Essa relação se mostrou central no PV, pois é costumeiramente referida nos materiais didáticos, documentos legais e discursos cotidianos, porém, é naturalizada. A análise problematiza projeto de vida e futuro como uma produção, um conjunto de práticas e discursos que implicam relações de saber-poder a serem analisadas e contingenciadas em nosso tempo histórico (Foucault, 2010).

Desde a década de 1950, o projeto de vida como noção está presente em debates esparsos no campo da Psicologia, nos quais ainda não se notou uma abordagem em que haja consenso na busca por uma definição (Braggio; Silva, 2023). A maior influência em relação ao PV parece vincular-se à psicologia estadunidense, no interior dos estudos sobre o desenvolvimento humano em que o projeto de vida encontra correlação com o que pode ser traduzido como propósito, definido como intenção estável e de longa duração para alcançar algo com sentido para si e para o mundo (Braggio; Silva, 2023 / Silva; Danza, 2022). De modo geral, essa relação não está explícita nas políticas envolvendo projeto de vida e educação.

No campo da educação, o PV é um dos aspectos centrais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A reforma do Ensino Médio, após a promulgação da Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017), alterou a Lei n. 9.394/1996 e estabeleceu os fundamentos e as diretrizes da educação nacional. Nesse viés, o PV ganhou destaque na área educacional (Braggio; Silva, 2023).

Em relação ao Ensino Médio (EM) brasileiro dos últimos vinte anos, nota-se o acirramento das disputas quanto aos seus sentidos e finalidades, também se observa que as grandes mudanças no cenário político impactaram as esferas socioeconômicas e da educação. No tocante ao cenário educacional, o período foi atravessado por muitas tensões (Ferreira; Silva, 2017) e pela reforma<sup>2</sup> que instituiu o “Novo Ensino Médio”, a partir

das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o EM (Brasil, 2018a) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o EM (Brasil, 2018), firmados pela Lei 13.415/2017.

A BNCC, é um documento de caráter normativo, que organiza o currículo e define o conjunto das aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por estudantes nos Ensinos Fundamental e Médio. Ela passou por quatro versões em seu processo de construção: 1. em 2015; 2. em 2016; 3. no início de 2018; 4. na quarta versão, homologada em dezembro de 2018 (Brasil, 2018). Como analisaram Bragio e Silva (2023, p. 9), as mudanças no texto da BNCC foram significativas, especialmente em relação ao PV. Nas primeiras versões, o projeto de vida aparece ainda de forma tímida, mas, ao longo do processo se transforma no eixo da formação, com o objetivo de contribuir “[...] para que o jovem assuma seu papel de protagonista e projete expectativas futuras frente a sua vida pessoal, acadêmica e profissional”.

Na versão de dezembro de 2018 o PV se torna o eixo central do Ensino Médio, juntamente com a ideia de que as aprendizagens essenciais na educação básica devem promover o desenvolvimento de competências gerais. O PV está nomeadamente presente, especialmente, na sexta competência, na qual orienta que a educação deve possibilitar o entendimento entre as relações do mundo do trabalho e permitir às (aos) jovens realizar escolhas com liberdade, autonomia e responsabilidade (Brasil, 2018). Apesar disso, no campo da educação e na própria BNCC, não há definições claras ou consenso sobre o que é o PV, tampouco encontramos o debate sobre o futuro, segundo a ideia de ser possível e/ou necessário projetar a vida.

A Lei 13.415/2017, relativa ao EM, sustenta-se nos pressupostos da BNCC e propõe mudanças significativas. Além de introduzir o componente curricular Projeto de Vida modifica, dentre outras coisas, a organização do currículo ao ampliar a sua carga horária mínima, que resulta em maior tempo de permanência na escola, ajustando-se à perspectiva do ensino em tempo integral. O currículo inclui a Formação Geral Básica, que determina a obrigatoriedade de disciplinas comuns a toda oferta do EM, e Itinerários Formativos, para aprofundar o conhecimento nas áreas de interesse das (os) estudantes.

Silva e Scheibe (2017) observaram que, nos últimos anos, o ponto mais grave das reformas do EM, especialmente marcante no ano de 2017, advém da adequação do ensino

médio às demandas do mercado de trabalho e de certos setores empresariais. Conforme aponta Miesse *et al.* (2024, p. 28), na problematização das políticas educacionais pós BNCC, mesmo sendo públicas e sociais, coadunam-se com um projeto de sociedade determinado por organismos internacionais e por uma visão gerencialista neoliberal que, desde a década de 1990, alimenta que “[...] os problemas na educação resultam da “ineficácia” da gestão das instituições educativas”. Não faltam recursos, falta gestão.

Nos últimos anos, as tensões relacionadas às reformas do EM apontam para a necessária problematização de muitos aspectos, como a formação com ênfase em competências e na formação técnica e profissional. Ambos se alinham com o atendimento à exigências do mercado de trabalho; a influência de setores privados na educação pública e na formação de jovens; a fragmentação do currículo com a presença de uma dicotomia entre atividades curriculares e extracurriculares para dar conta da ampliação do tempo na escola; a flexibilização do currículo, pois torna não obrigatórios alguns conteúdos e possibilita que estudantes optem por áreas com as quais se identificam, mas que pode produzir ainda mais desigualdades quanto à oferta, precarização do ensino e empobrecimento da formação; reforço da dualidade histórica entre ensino médio e técnico, ao tornar a formação profissional um itinerário formativo; distanciamento do ensino médio público e privado; e, ainda, a diminuição da possibilidade de acesso ao ensino superior (Lima, 2021 / Motta; Frigotto, 2017). Observa-se, ademais, que há uma preocupação com o caráter público da política de educação e os interesses privatizantes e individualizantes presentes nos discursos interessados na formação integral de estudantes, cuja definição e condução abrangem e direcionam a educação (Silva; Scheibe, 2017).

É possível encontrar o Projeto de Vida como tema junto aos debates da educação integral no Brasil. Na BNCC, segundo a perspectiva de uma educação integral, o PV é considerado uma estratégia pedagógica “[...] cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades” (Brasil, 2018, p. 464). A perspectiva da educação integral, que comporta a ampliação da jornada escolar e a reorganização curricular da educação básica brasileira, já estava presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. O

Plano Nacional de Educação, de 2001, reforçou tal objetivo (Brasil, 2001). Posteriormente, outros programas do governo federal, como o Programa Mais Educação (PME), de 2010, continuaram a buscar essa implementação (Brasil, 2010).

No manual Operacional de Educação Integral do Ministério da Educação, vinculado ao PME, do ano de 2014, o PV aparece como atividade inovadora e direcionada a jovens de 15 a 17 anos. Sua expectativa é a de trabalhar com as trajetórias escolares “[...] planejando e executando propostas de caráter investigativo e de organização de ações que lhes assegurem o prosseguimento de seus estudos e a realização de aproximações com o mundo do trabalho” (Brasil, 2014, p.36). A educação em tempo integral nas políticas educacionais do Brasil surge como sinônimo de melhoria da qualidade da educação, porém, como aponta Miesse *et al.* (2024), a ampliação da jornada escolar não garantirá uma formação integral dos sujeitos, tendo em vista que há outras questões estruturais a serem consideradas.

O PV é um componente, portanto, tomado como estratégia pedagógica da perspectiva de formação integral do sujeito. Isso não é trivial, na medida que o integral presente nos discursos atuais do campo educacional parece incidir na incorporação, cada vez maior, da carreira profissional como preocupação da formação, colocando o indivíduo no papel central da transformação de sua vida, desde que estimulado em seu protagonismo, na capacidade de aprender a fazer escolhas e sustentá-las. A matéria de trabalho é o futuro, “[...] esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro” (Brasil, 2018, p. 62).

Em relação ao projeto de educação integral Miesse *et al.* (2024, p. 24) indica: “Os estudos demonstram que, ao contrário da garantia por parte do Estado de uma educação em tempo integral, enfatiza-se uma qualidade da educação com base em princípios gerencialistas neoliberais”. O “integral” em questão, paradoxalmente, parece gerar a centralidade no indivíduo, a responsabilidade por seu destino, a incidência de um discurso sobre futuro e a carreira profissional, o que implica certa direção individualizante para pensar a política de educação.

O que está em jogo é também o que a perspectiva de uma educação integral, focada nos projetos, escolhas e protagonismo da (o) estudante não leva em consideração: a infraestrutura dos estabelecimentos educacionais, os recursos para financiamento e

sustentação das práticas, a organização do trabalho docente e sua precarização, as desigualdades históricas que se atualizam no campo educacional e que atravessam as perspectivas de vida e de construção dos sujeitos (Miesse *et al.*, 2024).

Às escolas cabe a implementação do PV, considerando a recomendação de ser desenvolvido em unidades curriculares. A carga horária desse trabalho deve também estar na matriz curricular, o que desprende o PV da ideia de investimento opcional e o consolida como uma proposição curricular formal a ser trabalhada desde o primeiro ano do EM (Passegi; Cunha, 2020).

Sem dúvida, acabam surgindo singulares modos de constituição do componente curricular a partir do contexto que marca cada comunidade escolar, na via de diferentes formas de condução dos processos relativos ao PV e de apropriação da experiência para docentes e estudantes. A diferente adequação desse componente curricular nas escolas parece se basear em sua novidade e na difícil compreensão do que seja o Projeto de Vida, termo que não surge, necessariamente, no campo da educação e não se inaugura no Brasil com sua presença na BNCC. Ao contrário, tendo em vista que já era encontrado em anos anteriores à reforma educacional em publicações científicas, normalmente, vinculadas às áreas da saúde e de assistência social (Mendonça *et al.*, 2018).

O levantamento bibliográfico a respeito do PV mostrou que são quase inexistentes estudos científicos sobre essa prática no campo das políticas públicas de educação básica no Brasil. O projeto de vida como experiência, realizada de diferentes modos, antes de sua presença no campo das políticas públicas, está mais ligada a fundações, institutos e setores vinculados a iniciativas de empresas privadas que, muitas vezes, articula-se à ação de promoção do empreendedorismo. Também é possível encontrar trabalhos com projetos de vida desenvolvidos por organizações não governamentais (ONGs) como um novo instrumento teórico para projetos educacionais. Inclusive, é importante perceber que, após o estabelecimento do PV na BNCC, ou seja, sua institucionalização na educação pública, vemos em larga medida o debate e veiculação nas mídias digitais de empresas privadas, institutos e fundações comemorando-o como oportunidade de trabalhar o jovem do século XXI e suas perspectivas de futuro e carreira.

Assim, é importante compreender a premência do debate a respeito do projeto de vida, além do pensamento, das expectativas e das práticas que se estabelecem em torno



dele, como importante componente curricular na educação básica. É inegável que há muitos interesses de setores privados e lógicas empresariais que perspectivam e influem no PV, endossando certas noções de educação, de juventude, de futuro, além da sua relação com o trabalho e com a vida. Perspectivas que permanecem naturalizadas e implícitas nos discursos e materiais, inclusive aqueles didáticos, a respeito do PV. Por isso, para a defesa da educação pública e de sua direção democrática é fundamental acompanhar de modo atento e crítico os sentidos construídos e efetivos da instituição do PV na política pública educacional.

A seguir, abordaremos, especialmente, o Projeto de Vida na relação com uma perspectiva de futuro nele implícita, compreendendo que o “futuro” aparece como fundamental na própria ideia de que seja possível projetar a vida.

## 2. PROJETO DE VIDA E RELAÇÃO COM O TEMPO

No Estado do Espírito Santo (ES), a partir da proposta da reforma do Ensino Médio, a implementação do PV foi construída pela Secretaria Estadual de Educação (Sedu, 2020) como um projeto piloto em algumas escolas, no ano de 2019. Em 2020, expandiu-se para as demais escolas da rede estadual de ensino. Nesse contexto, a Sedu indicou algumas direções de trabalho com o PV, sendo elas: o incentivo ao protagonismo das (os) jovens e a abertura à conversa de temas de interesse das (os) estudantes; a importância da construção de confiança mútua entre os estudantes; a realização de uma escuta ética e de reflexão contínua sobre as trajetórias de cada estudante e sobre as próprias aulas de PV (Sedu, 2020).

Em um dos livros didáticos, que fez parte da consulta às escolas para a adoção no trabalho com o PV, o texto introdutório “O que é projeto de vida? E por que aprender ele na escola?” aponta uma direção para esse componente curricular, definindo que o projeto de vida é “[...] uma intenção estável, com sentido pessoal e ético, vinculada a um planejamento que permita conquistá-la” (Danza; Silva, 2020, p. 8). No texto, a “intenção estável” é sinônimo do “sonho” de uma vida futura que permanece inalterado por um período, sinalizando a vontade e a possibilidade de concretizá-lo por meio do



planejamento. Essa intenção também é considerada individual ao ter um “sentido pessoal”, como mostra o exemplo a seguir:

Imagine que uma pessoa tenha a intenção (ou o sonho) de ter filhos. E quando perguntamos por que ela quer que isso aconteça, sua única resposta é: ‘Porque a vida é assim, todo mundo tem filhos’. Você acha que essa resposta expressa um sentido pessoal ou apenas uma expectativa social? E se ela respondesse: ‘Eu quero ter filhos para ter alguém para amar, para ter companhia, para dividir momentos de felicidade e para poder educá-lo de forma como eu acredito que deva ser feito’? Diferente, não? Agora você consegue entender o que é ter uma intenção com sentido pessoal? (Danza; Silva, 2020, p. 8).

Na sequência, também é afirmado que “ter” um projeto de vida é o meio para “[...] ajudar, e muito, a organizar sua vida de modo que o futuro não o assuste e que você possa conquistar aquilo que almeja” (Danza; Silva, 2020, p.8). Também é dito que “[...] sonhos, previsões, planos e, claro, projetos de vida são formas de tentar antecipar e influenciar esse tempo misterioso” (Danza; Silva, 2020, p. 8). E é através do planejamento, algo a que se dá uma forte ênfase, que essa intenção pode se concretizar, como revela outro exemplo:

Se você deseja ser um artista plástico, precisa aprender técnicas de desenho, pintura, entre outras, além de treinar, se aperfeiçoar, produzir obras e encontrar uma galeria que deseje vendê-las. Tudo isso leva tempo e dedicação e precisa estar organizado em uma linha do tempo que indique quais são as metas prioritárias e quais devem ser perseguidas mais tarde (Danza; Silva, 2020, p. 9).

A definição do projeto de vida, apresentada no livro didático destinado a dar suporte à docentes nas aulas de PV no EM, foi produzida a partir das diretrizes presentes na BNCC, que aqui nos servirá de meio para distinguir discursos e práticas, por vezes, naturalizados.

Como explicitado acima, o projeto de vida é considerado como um planejamento, que visa minimamente controlar o que se espera de um futuro. Este, como aponta Leccardi (2005) é o próprio espaço de construção de um projeto de vida - diríamos também, que é a própria matéria da qual é feito um projeto. Como o material didático indica, o tempo é vivido como uma linha temporal, na qual se desenrolam metas prioritárias que devem ser perseguidas. É, pois, projetando o futuro que também se projeta quem se quer ser, ao pensarmos que o projeto de vida implica “[...] a presença de um horizonte temporal estendido, uma grande capacidade de autocontrole, uma conduta de vida para a qual a programação do tempo se torna crucial” (Leccardi, 2005, p. 36). Definição muito próxima

também aparece no texto de Rosane Castilho (2022) sobre “Juventudes, universidade e projeto de vida: expectativas quanto a carreira profissional”, uma publicação ibero-americana, em que:

O Projeto de Vida é tomado aqui como um recurso de antecipação do futuro [...]. Assim, os projetos são uma estratégia que busca antecipar um devir, permitindo vislumbrar possíveis saídas para os reveses sempre presentes na dinâmica cotidiana (Castilho, 2022, p. 32).

Logo, ainda que a ideia de tempo e de tempo futuro estejam pressupostas na construção de um projeto de vida, de nele comparecer como imagem, direção ou motor, incluindo a ideia de que é possível que a vida possa ser projetada, pouco vemos a própria noção de futuro sendo debatida no campo educacional. De modo geral, a relação com o tempo e o futuro aparecem como algo natural, desde sempre existente e disponível, possível de programação individual a partir de planejamento, esforço e capacidade de acolher modificações no percurso.

Outro aspecto também importante é que a ideia de futuro vinculada ao PV está implicitamente ligada a uma trajetória individual, uma perspectiva biográfica, pois é o futuro de cada um (a) estudante que está em jogo, o que se vai fazer para ser o que se almeja. Além disso, esse futuro, majoritariamente, atrela-se às expectativas em torno da carreira e do trabalho - como no exemplo apresentado anteriormente do processo para se tornar artista plástico - em que a relação entre ser artista e PV, na perspectiva proposta, remeterá diretamente ao projeto de vida, nesse caso, a um projeto profissional em que aprender técnicas, treinar, gerar obras, saber vender (como passos para realização de uma carreira) exigirá organização, construção de uma linha do tempo e o estabelecimento de metas. Ou seja, a ideia de futuro, do que vem a ser esse futuro do qual se fala, que está fortemente presente na base da construção de um projeto de vida, não está em questão, tampouco a relação direta entre futuro e inserção no mercado de trabalho. Nossa relação com o tempo parece desde sempre ter sido a mesma, o próprio tempo comparece subestimado, categoria atemporal. Por isso nos parece pertinente perguntar: mas, o futuro o que é? Como lidamos com essa perspectiva na relação com projetos de vida?

## 2.1 E o futuro, o que é?

Norbert Elias (1984) aponta que o pensamento sobre o futuro nos impele a reencontrar a relação com o próprio tempo. Logo, compreender os modos de conceber e de vivenciar a temporalidade não é uma experiência biológica, um dado já pressuposto em nossa constituição humana. É, antes, uma dimensão social, situada e contingenciada pelos diferentes modos de vida presentes nas distintas sociedades e ao longo da história.

O tempo não é homogêneo ou imutável. Na história, encontramos distintos modos de viver e perspectivar o tempo. Pierre Lévy (1993), no debate das transformações das tecnologias da informação, aponta ao menos três modos ou imagens da relação com o tempo: cíclico, linear e em rede. Essas imagens também são próximas da discussão realizada por Carmen Leccardi (2005), que aponta a relação com o futuro em três percepções distintas: percepção cíclica, percepção linear do tempo e uma categoria de futuro aberto.

A dimensão cíclica da relação com o tempo e o que se perspectiva como futuro era profundamente vivida pelas sociedades antigas, em que, como aponta Leccardi (2005), a concepção linear do tempo, comumente experimentada nas sociedades modernas, estava ausente. É como se o futuro não se distanciasse ou se diferenciasse do passado. No novo morava o antigo. Nessas sociedades, o tempo não se desenvolvia do passado ao futuro, mas era vivido de modo cíclico, pois o que foi não exatamente passou ou ficou para trás, mas será novamente. O passado vive transformado no futuro e os ritmos da natureza e da vida marcam os parâmetros temporais sociais. O tempo é incorporado, vivo, coletivo e tangenciado pela ação e pelo corpo. Não é uma entidade abstrata e controlável:

Inexiste, nessa concepção do tempo, a ideia de futuro a longo prazo. Para além do que ocorre no imediatismo do ambiente circunstante, estende-se uma cortina que impede observar o tempo, interrogar-se sobre seu significado. Para lá do presente, abre-se o território misterioso da lenda, do mito, do qual só é possível aproximar-se por intermédio da dimensão do ritual. De fato, todas as três áreas temporais, do passado, do presente e do futuro, aparecem indistinguíveis umas das outras - todas as três são igualmente subtraídas do controle humano (Leccardi, 2005, p. 39).

No pensamento de Lévy (1993) o tempo cíclico estaria ligado à tradição oral e à continuidade dos saberes. O aspecto cíclico do tempo está na relação com os ciclos da

natureza, com a sucessão das gerações, com o gesto de transmissão da memória e das histórias. Ou seja, o tempo é feito e vivido em um movimento circular persistente de sustentação e manutenção de saberes, de relações, de cultivo do viver coletivo (com seres humanos e não humanos). Sobre esse aspecto Leccardi (2005) lembra que, inclusive, no pensamento grego-helenístico a concepção cíclica do tempo estava presente, onde o coração do mundo social não era o futuro, mas o passado mítico.

A ruptura com essa imagem de um tempo cíclico nas sociedades ocidentais se relaciona com a difusão gradual e complexa da concepção cristã do tempo, que diferenciará conceitualmente o “tempo terrestre” (tempus) do “tempo da eternidade” (aeternitas), concebendo o primeiro como possível de ser controlado pelos seres humanos. Nesse ponto, abre-se a possibilidade de, em alguma medida, o tempo ser dominado.

Porém, é com a expansão da racionalidade iluminista, na modernidade ocidental, que a concepção do tempo como sendo linear é laicizada, onde sobressai a imagem de um tempo estruturado por um antes e um depois. Leccardi (2005), na leitura de Giorgio Agamben, afirma que essa concepção de tempo se tornou funcional para o capitalismo industrial e a difusão das manufaturas e de um modelo seriado de trabalho. O tempo é apropriado em um mundo secularizado e o futuro é destituído de relações com o divino ou com a natureza. Torna-se um futuro aberto e incerto, que guarda a novidade absoluta produzida pelo ser humano. Lia Pappámikail, pesquisadora da relação entre juventude e transição para a vida adulta, também corrobora esse pensamento:

A ideia de progresso, assente na razão humana e no controle da natureza, ou seja, a ideia de que é possível controlar de certa forma o futuro, tornando-o previsível, a partir da ação humana, num tempo em que o valor do indivíduo (homem, branco, naturalmente) se tornava paulatinamente o constituinte base das novas sociedades igualitárias, são ideias chave para a compreensão da formação das sociedades modernas (Pappámikail, 2022, p. 16).

Nas sociedades ocidentais modernas, progresso, controle e domínio, são ideias que marcam a relação que se estabelece com o tempo, inclusive, com o tempo futuro que, desde então, depende das escolhas e decisões do presente realizadas pelos indivíduos.

Como lembra, uma vez mais, Pappámikail (2022): o indivíduo “[...] homem, branco, naturalmente”. Assim:

O futuro, de modo análogo à história, não pode, com efeito, repetir-se: por antonomásia, é o reino do novo, do inédito, é um agente do progresso (o futuro será sempre melhor que o passado). É desse futuro, e não mais do passado, que se origina a nova identidade temporal das sociedades ocidentais (Leccardi, 2005, p. 41).

Observemos que um dos efeitos dessa mudança sobre nós está também no lugar que o passado ocupa. A ideia de progresso e de tempo linear, de “linha do tempo”, dissocia o que se espera do futuro e as experiências vividas no passado, que se torna algo arcaico, já vivido e ultrapassado.

O enfraquecimento da experiência e dos patrimônios ancestrais, parte dessa “identidade temporal” das sociedades ocidentais e relaciona-se com o que Jonathan Crary (2016) define como uma “duração sem descanso”. Tal relação com o tempo, efeito da expansão dos modos de produção capitalistas desde o século XVIII, refere-se a um tempo “24/7”, que se faz em função da produção constante da novidade, do descarte e do funcionamento ininterrupto dos mercados. Desse modo, para a sustentação do ritmo de produção, há a redução das possibilidades de descanso e a necessidade de funcionamento contínuo, produzindo uma experiência temporal de não acúmulo e que não varia em outros ritmos, não se prolonga, e opera em função do dia e, no máximo, da semana. Paradoxalmente, essa demanda por novidade constante, ao mesmo tempo que convoca à construção e ao controle de um futuro, depende de ações individuais no presente, mostra-se também como pouco durável, abrindo rapidamente espaço para a incerteza e para a impossibilidade de controlá-lo.

Entretanto, em concordância com o otimismo afirmado por uma ideologia do progresso presente no Ocidente desde o século XVIII, o controle sobre o futuro permaneceu como evidente, de modo que “[...] o tempo aberto e irreversível do futuro avança, sem incertezas, na direção de um indiscutível melhoramento” (Leccardi, 2005, p. 42). Esse futuro, supostamente melhor e aberto, diferentemente da temporalidade cíclica, é desconectado dos processos históricos, de modo a centrar sobre o indivíduo a possibilidade da construção do que virá a ser esse futuro.

Nesse ponto é importante que compreendamos a convivência, na atualidade, de diferentes concepções e modos de experimentar o tempo. A relação com o tempo que guarda laços com a perspectiva de circularidade e relaciona-se com o passado como algo vivo e ativo é possível de ser contemplada nas cosmologias de povos originários e populações quilombolas, como no afroperspectivismo, por exemplo (Noguera, 2011).

No entanto, de modo mais hegemônico, a relação com o tempo marcada em nossos corpos, a partir dos séculos XVII e XVIII, especialmente, é aquela de uma perspectiva linear e um futuro aberto, alimentada pela ambição do controle e pela centralidade no indivíduo, porque amalgamada com o modo de produção capitalista vigente nas sociedades ocidentais e com a cosmovisão que orienta nossa produção de conhecimento e vida. Nesse sentido, podemos dizer que vivemos uma colonização do tempo. Essa colonização, no sentido da tomada do tempo ao sabor do ritmo das produções, e invasão não apenas da ação do corpo e do movimento, mas do descanso e do sono, como aponta Crary (2016), também pode ser acompanhada nas análises foucaultianas a respeito das sociedades disciplinares que se fortalecem a partir do século XVII (Foucault, 1987).

A partir do século XX, vemos a introdução de uma modulação notável em nossas relações cotidianas com o tempo: os processos de individualização estão completamente arraigados em nossos modos de vida e racionalidade, a globalização e acentuação do neoliberalismo sob novas estratégias se afirma. Nesse sentido, Leccardi (2005, p. 9) ressalta a marca de riscos globais que caracterizam o tempo hodierno:

[...] crise ambiental, terrorismo internacional, ameaças econômicas (mas também, por exemplo, sanitárias) de tipo planetário, novas modalidades de desigualdade social, a partir do empobrecimento crescente de áreas cada vez mais vastas do planeta, e, associadas a essa última, novas formas de subocupação com reflexos devastadores no plano existencial. Nesse cenário, há cada vez menos espaço para dimensões como segurança, controle, certeza.

Estamos diante dos limites de controlar o tempo e o futuro. O que isso trará como consequência é a experiência de um futuro indeterminado, incerto e feito por meio da ameaça. É governado pelo risco, exatamente pela dificuldade ou impossibilidade de

construir previsões, de calcular, de fazer uso de uma racionalidade instrumental para projetar o futuro. Referimo-nos a efeitos planetários de riscos dificilmente controláveis.

Desse modo, quando nos atentamos aos processos históricos e a diferentes modos de perspectivar o tempo e o futuro, podemos vislumbrar o quanto é grave naturalizar, ou considerar como dado e já sabido o “tempo” e o “futuro”. Essas noções estão na base da construção de projetos de vida nas escolas e são permeadas por atravessamentos políticos, econômicos e sociais. Mas, não apenas esses, pois sem considerarmos, efetivamente, como nos relacionamos com o presente, passado e futuro, podemos não observar que a própria ideia de projetar a vida está em crise, junto com o futuro. Não à toa que docentes, no cotidiano das aulas e da disciplina de projeto de vida, apontam o quanto têm encontrado dificuldades para trabalhar com estudantes “seus” projetos de vida. Parece não haver perspectivas, sonhos, não há projetos. A não problematização de aspectos que produzem nossa atualidade pode gerar uma sensação de que há um problema vivido por estudantes individualmente: o fracasso da capacidade de projetar a vida, de fazer planos, de estabelecer metas, de realizar-se.

Estamos todos (as) mergulhados (as) na relação com um tempo fugaz, acelerado, desterritorializante, um futuro incerto, indeterminável. No entanto, caminhamos com esforço para produzir o controle, trabalhando na perspectiva de projetos de vida individuais, mesmo quando a vida indica a debilidade dos projetos e os limites da individualização. Com isso, não queremos desestimular nossa possibilidade de sonhar e perspectivar, mas é importante fazer isso na aliança com um olhar crítico. Talvez essa seja uma indicação para pensar um “projeto de vida”, primeiramente, situarmo-nos nas condições que estão nos produzindo como sujeitos nesse tempo histórico e, assim, recuperar nossas possibilidades de transformação.

É interessante considerar uma observação de Lia Pappámikail (2022), que também nos ajuda a pensar que não só problematizamos pouco ou nada sobre o que seja esse futuro, do qual falamos no contorno do trabalho com projetos de vida, como também naturalizamos a ideia da necessidade de que estudantes precisem fazer tais projetos. A pesquisadora traz na discussão sobre a complexidade e pluralidade do ser jovem a relação estabelecida entre juventude e ser aluno, ser estudante. Como se ao falarmos de jovem, nas últimas décadas, necessariamente estivéssemos falando de estudante. À juventude se



liga o discurso sobre o futuro. A “alunização da juventude” trará o futuro como pauta para o presente na educação.

Portanto, fala-se em particular da alunização da juventude porque esta se traduz numa força que mobiliza indelevelmente o futuro para o presente na medida em que força o jovem, na condição de aluno, e em diferentes etapas do percurso, a projetar-se no futuro, antecipando um projeto de si sob o qual, para mais, impendem inúmeras incertezas (Pappámikail, 2022, p. 18).

Daí que precisamos pensar os efeitos de sermos forçados a estabelecer projetos de vida, dentro de condições extremamente incertas e complexas, com contextos de vida também diversos.

Lia Pappámikail (2022), problematizando a relação de jovens com projetos de vida em um futuro incerto, aponta no estudo do sociólogo australiano Dan Woodman, duas grandes tendências no modo como o futuro comparece em estudos mais recentes sobre juventude. Uma primeira tendência, mais argumentada por um conjunto de autores(as), é que diante do incerto, do imprevisível, as(os) jovens tendem

[...] sobretudo a planejar mais o seu futuro, mitigando os sentimentos de ansiedade face ao futuro, adotando uma lógica de ação que, no presente, antecipa possibilidades e riscos, permitindo compor soluções hipotéticas com vista a preparar esse futuro, apesar de incerto. Outros sustentam que os jovens, face ao futuro incerto, se refugiam no presente estendendo-o e desinvestindo do futuro percebido como uma realidade distante, tornando-se numa espécie de nómadas do presente tal como definidos por Melucci (1989), que constroem o seu percurso de vida «navegando à vista», rejeitando o futuro na forma de planos a longo prazo (Pappámikail, 2022, p. 23).

É uma posição também assumida por Carmen Leccardi (2005). Nos estudos realizados sobre a juventude sobressai tanto a perspectiva de seguir tentando projetar a vida, exatamente pela incerteza vivida, para talvez ultrapassá-la, quanto outra posição que desinveste ou quase desiste de fazer planos, diante do futuro imponderável. Pappámikail (2022), no entanto, aponta as dificuldades de nos contentarmos com a formulação dessas duas tendências. Em suas pesquisas diz ter comprovado que a lida com o futuro é diversa e que os (as) jovens se relacionam com o futuro de diferentes formas em diferentes momentos e contextos, variando entre maior investimento no presente ou maior foco no futuro. O olhar para o futuro, normalmente, aparece acompanhado de momentos em que esse (a) jovem se vê forçado por pressões de variadas ordens a agir, decidir, escolher.

Vemos assim o quão complexa vai se tornando a ideia de projetar a vida e pensar o futuro e o perigo de naturalizar e individualizar nossa experiência. Nessa direção, a problematização de nossa relação com o futuro faz pensar na relação que construímos com as juventudes e os perigos do adultocentrismo em projetos de vida.

### 3 PROJETOS DE VIDA E PRÁTICAS ADULTOCÊNTRICAS

Em um dos livros didáticos adotado por algumas escolas para o trabalho com o PV, vemos em sua introdução a afirmação de que “[...] durante muito tempo, a função principal da escola era transmitir o conhecimento científico, histórico e cultural desenvolvido nas mais diversas áreas do conhecimento, para que os jovens adentrassem o mundo adulto conhecendo como ele funciona” (Danza; Silva, 2020, p. 9). Porém, com as mudanças vividas em nossa sociedade, esse objetivo se tornou “pequeno”, sendo necessário aprendermos também sobre:

[...] o que se passa dentro de nós e nas relações que estabelecemos com outras pessoas. Temos, enquanto sociedade, muito conhecimento sobre o mundo. Mas nos falta conhecer mais sobre nós mesmos e utilizar esse conhecimento em benefício próprio e dos demais (Danza; Silva, 2020, p. 9).

A reforma do ensino médio e a introdução do projeto de vida acionam debates acerca do currículo, do conhecimento considerado importante para a formação. No trecho acima, destaca-se a perspectiva de que o conhecimento científico, histórico e cultural se distingue do conhecimento sobre os sujeitos em suas relações. Essa não é uma visão trivial, tem como efeito a dicotomização do conhecimento, que invisibiliza a produção dos sujeitos como inseparável da produção do mundo. Ao problematizarmos a complexidade que envolve a produção de nosso mundo vislumbramos as forças que atravessam a construção de nós mesmos, o que aponta que o currículo não é neutro, não aborda somente uma questão técnica ou puramente epistemológica (Silva, 1999), pois se trata de um campo de disputas. Como aponta Ball (2010) a educação tem sido alvo de processos de mercantilização e privatização, impondo o que ele chama de currículo neoliberal global, marcado pela perspectiva de reforma do setor público, com base em práticas, métodos e valores do setor privado, modificações curriculares para formação de sujeitos

empreendedores, e o currículo como uma oportunidade de lucro, em que a educação se torna um mercado para a oferta de serviços, materiais, metodologias, assessorias etc.

Diante disso, há que se guardar uma atenção em relação aos discursos que apresentam saídas inovadoras para a educação e para a vida dos sujeitos aportadas em perspectivas e ações que aprofundam desigualdades estruturais. Em relação ao projeto de vida no contexto das reformas atuais acompanhamos como o pensamento sobre o futuro tem sido utilizado para definir direção para a educação.

O futuro sempre foi perspectivado como discurso da educação, em sua missão de formar crianças e jovens, de modo a torná-los cidadãos adultos. Atualmente, a presença do PV também perspectiva desenvolver o sujeito para que possa apreender o mundo, descobri-lo e conhecê-lo, mas evidencia a necessidade contemporânea de um “conhecer a si mesmo” como via de encontrar seu projeto individual de futuro. Temos, assim, na formulação de projetos de vida na educação, a presença da ideia de um futuro ligado a cada sujeito, e que por este precisa ser controlado. Mas, para isso, esse sujeito precisa conhecer-se. A intervenção no futuro passa pelo aprofundamento de um conhecimento de si com efeito individualizante, presente na preocupação com a formação do adulto que as (os) jovens virão a ser.

Tal diferença entre a educação do passado e do presente, apresentada no material didático e embasada na BNCC, ainda que não rompa com a visão instituída de que a criança e a (o) jovem são seres em preparação para se tornarem adultos “completos”, chama a atenção os modos contemporâneos como se dá a construção deste corpo adulto no contexto escolar e os discursos associados. Vemos introduzir-se na reforma do EM, por exemplo, a imagem do protagonismo juvenil, tomado como objeto de trabalho e objetivo a ser alcançado através, inclusive, dos projetos de vida. Frequentemente associado à ideia de protagonismo, não apenas na educação, mas de modo geral, nos canais midiáticos e discursos do cotidiano, temos a imagem do empreendedorismo.

Quando observamos os materiais didáticos ofertados por empresas, institutos, ONGs, para apoio didático à prática educativa e do PV, em que participam, muitas vezes, da consulta à estudantes, professores (as) de escolas públicas de educação básica e a outras instituições conveniadas com o Poder Público, dentro do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), percebemos o interesse renovado pela entrada do

discurso empreendedor na educação pública e a sua introdução aliançada à projeção da vida, além da relação direta sendo produzida entre ser jovem = ser estudante = ser protagonista, logo, ser empreendedor.

Chama atenção a naturalização dessas relações atravessando a educação. Dentre as muitas ofertas disponíveis hoje de materiais didáticos de suporte ao componente curricular PV, encontramos produções que se articulam às competências gerais da BNCC, fortalecendo a direção para o trabalho com projetos de vida no desenvolvimento de educação financeira, educação fiscal, empreendedorismo e gestão financeira pessoal para alunas (os) e professoras (es) dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio.

Há no Brasil a presença de muitos institutos e fundações ligados a grandes empresas com atuação intensa na educação pública para a produção de bens e serviços: projetos de capacitação para profissionais da educação, programas de formação estudantil visando seu futuro, planos de aulas de projetos de vida, videoaulas, podcasts. A atuação, de modo geral, é justificada pelo propósito de desenvolver e manter programas educacionais pelo país. É interessante perceber esse processo de profissionalização realizado por empresas privadas e organizações não governamentais quanto ao investimento no campo educacional, e que têm se inserido não apenas na formulação de materiais de apoio didático ao PV, mas na formulação de políticas educacionais “públicas”. Na introdução preparada por uma dessas instituições para apresentação de materiais didáticos, lemos:

Quando o assunto são Projetos de Vida, a tendência é logo pensar em futuro. E não em um futuro qualquer, **mas nos planos que os estudantes fazem para a vida adulta**, em particular a inserção e a movimentação no mundo do trabalho. Nessa perspectiva, o papel da escola seria ajudá-los a traçar um percurso coerente: identificar seus sonhos profissionais e planejar as estratégias para alcançá-los (Arantes, 2020, p. 04, grifo nosso).

Há em muitos outros materiais didáticos a relação projeto de vida, futuro, preparação para a vida adulta, trabalho e vida profissional. Em alguns casos, que não são poucos, vemos ainda juntar-se a educação financeira nos livros didáticos. Essas relações, aparentemente necessárias, em resposta a um mundo cada vez mais competitivo merece nossa atenção. Afinal, para quê educação?

A relação entre futuro, adultez, lógica empresarial e educação em nossa sociedade estão cada vez mais alinhadas. As sociedades marcadas pelo contexto do capitalismo industrial experimentaram a intensificação das tecnologias de disciplinarização e de gestão do tempo e espaço, investidas na produção de sujeitos e corpos para se alcançar a máxima produtividade, cuja reprodução se nota na fábrica, na escola ou na casa. Com as mudanças no modo de produção, pouco a pouco, tais tecnologias foram sendo substituídas ou ampliadas pela “empresa”, por uma lógica que não se restringe mais apenas a um espaço de trabalho, mas funciona alcançando a vida, na demanda por “vestir a camisa” feita constantemente aos indivíduos atravessados por ela (Deleuze, 1992). Desse modo, a produção de um corpo apto ao trabalho não se faz somente pensando em sua entrada na fábrica, mas para uma constante entrega de uma boa performance para a empresa, que rompe com os limites de seu espaço físico.

Vemos que nas formulações sobre projeto de vida há perigos em relação ao comprometimento do sentido da educação pública e da formação dos sujeitos. De modo geral, ainda que não explícito, os discursos que ligam empreendedorismo, projeto de vida e juventudes estão preocupados com o lugar que a (o) jovem irá ocupar na sociedade adulta, “[...] a benefício próprio e dos demais” (Danza; Silva, 2020, p. 9), e para isso é preciso preocupar-se com os lugares ocupados agora. Tal pensamento diz da produção de um corpo que incessantemente responde às demandas de um mercado ‘24/7’”, como definido por Jonathan Crary (2016). Trata-se não apenas de um ritmo de produção global dos bens de consumo, mas uma produção de subjetividade que tem como engrenagem o “homem” que não dorme e que responde às incessantes necessidades de inovação, em um processo constante de produção e descarte, seja de bens materiais, de corpos e de ideias. O “[...] ambiente 24/7 aparenta ser um mundo social, mas na verdade é um modelo não social, com desempenho de máquina – e uma suspensão da vida que não revela o custo humano exigido para sustentar a sua eficácia” (Crary, 2016, p. 18).

A produção desses corpos “24/7” conversam diretamente com a necessidade de desenvolvimento de competências educacionais, cujo objetivo final é que a criança e o (a) jovem encerrem seu percurso educacional próximos de um ideal de adulto, adaptado às novas necessidades do mercado. Essas noções são atravessadas pela produção de individualização, onde a concepção de autonomia está atrelada a uma ideia de

independência, pertencente a um modelo social de homem produtivo. Tal concepção, que assume cada vez mais força no modo de produção capitalista neoliberal, se dá em meio à produção de sujeitos que Foucault (2008) define como “unidade-empresa”, inaugurando a produção de um homo-economicus, em um modelo neoliberal de sociedade, que receberá investimentos desde a infância, desde saberes educacionais aos de saúde, visando à maximização dessa vida que irá fazer parte das engrenagens de produção, inovação e consumo.

Na definição proposta para o PV, encontramos atravessamentos desses processos de individualização na educação, tendo em vista que o projeto de vida é colocado como efeito da demanda educacional por “autoconhecimento” e pela preparação para o futuro, “[...] E não em um futuro qualquer, mas nos planos que estudantes fazem para a vida adulta, em particular a inserção e a movimentação no mundo do trabalho”, como destacamos no trecho citado. Desse modo, é colocado no jovem a responsabilidade por construir o seu caminho individual de entrada no “mundo adulto”, orientado por adultos que irão dizer os meios para este planejamento e as competências a serem desenvolvidas para que seja possível alcançar este lugar.

A produção de responsabilização do sujeito por seus sucessos e fracassos na entrada no mundo adulto (mundo do trabalho) se ancora na invisibilidade do debate em relação às desigualdades econômicas, sociais, étnico-raciais, de gênero, etárias, ou seja, desigualdades interseccionais (Crenshaw, 2002) que estão na base da construção da sociedade brasileira e determinam o acesso à educação, carreira profissional e emprego. Logo, parece possível projetar a vida sem considerar esses aspectos críticos, gerando individualização e naturalização em relação a condições políticas-econômicas-sociais.

Lapassade (1975) ao se debruçar nos estudos teóricos da psicologia e da pedagogia desde a primeira metade do século XX analisa características esperadas por/para um adulto, que irão orientar as intervenções realizadas sobre as crianças e jovens, visando o alcance de tais capacidades. Dentre elas, um “adulto-padrão” deverá fazer o uso da razão frente às suas decisões e tolerar frustrações ao gerenciar emoções. Espera-se que alcance sua independência econômica em relação à sua família de origem e tenha boa capacidade adaptativa à realidade. Perspectivas que nutrem a ideia de um adulto-padrão que

desconsideram as experiências vividas, onde os sujeitos surgem inseparáveis entre mundos e saberes localizados.

Encontramos nesses discursos uma tendência a centralizar no ideal de adulto-padrão as metas e os objetivos dos programas educacionais e de vida. Lapassade (1975, p. 271) afirma que esses ideais são bases de determinadas práticas pedagógicas e psicológicas, que “[...] mantém-se muitas vezes marcada por uma concepção implícita do homem que não põe em questão os seus pressupostos normativos”.

Essa centralidade pode ser definida como um adultocentrismo, noção esta afirmada no campo da Sociologia da Infância (Abramowicz, 2018) para dar visibilidade a uma desigualdade etária presente na sociedade contemporânea, que problematiza a centralidade da organização dos modos de viver em torno do adulto. A partir do entendimento de dois lugares possíveis e engessados para se compreender a vida (adulto e criança), que fariam parte de um mesmo contínuo do desenvolvimento, a criança e o (a) jovem são pensados em oposição ao adulto e não como uma existência singular.

Ao viabilizar esses atravessamentos de interesses, discursos e práticas que permeiam o projeto de vida, podemos perguntar: quais os efeitos do projeto de vida na formação de jovens? A problematização nos leva ao compromisso de espreitar na educação outras relações com o tempo e com o futuro. Pensar um projeto de vida para além do projeto individual ilusório para uma vida adulta útil, empreendedora e bem-sucedida.

#### **4 O FUTURO É ANCESTRAL<sup>3</sup>**

Estivemos até aqui dedicados ao exercício de problematizar as relações entre projeto de vida e futuro, apontando ser o futuro preocupação central e motor da realização de projetos de vida. No entanto, essa relação e tal preocupação não são naturais. Há inúmeras forças hegemônicas interessadas na formação de jovens, na produção de adultos-padrão, para a continuidade de um certo mundo, cada vez mais 24/7 e cada vez mais desigual.

Desse modo, nestas notas finais, tendo em vista certa colonização do futuro e a venda do amanhã (Krenak, 2020a): como podemos não abrir mão do futuro? Como



podemos nos reapropriar do futuro, para além e aquém do sonho individual, “meu projeto”, “meu futuro”, de modo a ampliarmos as possibilidades de mundos?

Assim aponta Ailton Krenak, em conversa com o xamã yanomami Davi Kopenawa, que fez parte de um ciclo de conferências chamado *Futuro*, essa palavra.

Uma vez usei uma expressão na mídia que se espalhou por todo lado: o futuro é ancestral. Foi uma resposta que dei a uma pergunta sobre futuro. Foi uma prospecção, porque, na cultura do ocidente, o napa [o branco] pensa que o futuro é um outro lugar. Não aqui, nem agora. O futuro é uma parábola sobre uma coisa que não existe. Ninguém pode vencer o amanhã, o amanhã não está à venda. Quando você cogita alguma coisa que não pode acontecer aqui e agora, só depois, você está fazendo um jogo, é um bingo: vamos ver se dá. O futuro é: vamos ver se dá pra gente parar de comer a terra? Vamos ver se dá pra gente ser sustentável? Vamos ver se dá pra gente inventar uma outra narrativa sobre nós e o mundo para que a gente continue comendo a terra? (Rafael, 2022).

O efeito de desresponsabilização na relação com a terra está em questão; efeito da excessiva centralidade dada ao futuro, ao que não se sabe, de certa relação com um futuro incerto e imprevisível, e, sobretudo, individualizado. Retomando a análise de Lia Pappámikail (2022), quando traz estudos que apontam ao menos duas tendências do modo como as (os) jovens lidam com a incerteza do futuro - agir no presente antecipando riscos e hipotetizando soluções para preparar o futuro e/ou desinvestir do futuro e refugiar-se no presente entregue a um certo “agora” imediatista -, podemos espreitar esse efeito.

Poderíamos pensar que a construção de projetos de vida trabalharia na direção contrária à de uma desresponsabilização, afinal trata-se ainda de agir e controlar o futuro de alguma forma. No entanto, a excessiva individualização dos projetos de vida e do futuro, muito alicerçados em preocupações ditas pessoais, no discurso do “autoconhecimento” e nas pressões adultocêntricas de trabalho e carreira, fazem perder de vista que não há possibilidade de vida solitária e independente, que a vida é feita em uma rede de interdependência, como alerta Ailton Krenak (2020, p. 39): “Não conheço nenhum sujeito de nenhum povo que saiu sozinho pelo mundo. Andamos em constelação”.

Voltando então à conversa entre Krenak e Kopenawa, escutamos que:

O futuro, essa palavra, dispara em cada um de nós, na célula de cada um, uma expectativa sobre alguma coisa que vai acontecer depois: amanhã, por exemplo. (...) Que tal a gente deixar a nossa mente baixar a temperatura, ficar no nível do coração e imaginar o futuro agora? Por que depois? Imagine

só: você encontra a sua mãe e diz pra ela: depois, no futuro, eu te abraço. Por que nós temos tanta dificuldade de invocar o futuro aqui, agora? (Rafael, 2022).

E o que é esse “agora”? Compreendemos que é nosso presente histórico e político, que permite olhar e problematizar sobre no que nos tornamos enquanto sujeitos (as), sobre o que estamos fazendo de nós (Foucault, 2010). Podemos dizer que esse “agora” é preñado de passado e de futuro. Como criar futuro sem colher e aprender com os percursos vividos, com seus efeitos no presente, com os deslocamentos que avaliamos importantes a serem feitos em relação ao que somos? Como separar conhecimento do mundo e conhecimento de si? Por isso, pode ser interessante pensar o lugar do passado em um projeto de vida, para perspectivar outra relação com o futuro. Em um dos livros didáticos intitulado “Projeto de vida: Construindo o futuro”, lemos:

Ao pensarmos no passado, constatamos que ele é irreversível; já o futuro nos traz outra sensação: a de total incerteza. No entanto, é possível encarar a incerteza de maneira positiva, focando em nosso papel como agentes na definição dos caminhos a serem seguidos. [...] O futuro é parte de nossas preocupações por influenciar as decisões que encaminham nossa vida. Com base na previsão de determinados acontecimentos, é possível estabelecer objetivos e metas individuais e coletivas, entendendo a necessidade da persistência para alcançá-los (Danza; Silva, 2020, p. 55).

Nessa concepção, que atravessa a formulação do PV, vemos que o passado não ocupa lugar, pois é irreversível, já aconteceu. Mas, o futuro, esse sim, apesar de incerto, é o que é capaz de influenciar nossas decisões. Se pararmos para atentar a essas afirmações, podemos estranhar: afinal, por que é o futuro que nos determina? Por que o passado é marginalizado e desqualificado na nossa experiência?

No recentramento e requalificação da importância do passado é que a frase “o futuro é ancestral” tem lugar. Ela nos atina para um ethos, um modo de viver e de se conduzir: a capacidade de se manter vivo na relação com um patrimônio de saberes e práticas. Katiúscia Ribeiro (2020), segundo a ligação entre as tradições e a ancestralidade africana, aponta “[...] que se tratando do povo negro a humanidade nasceu no amanhecer de ontem”. Nessa concepção é o passado que explica, que nos influencia, exatamente porque não passou, posto que continua passando e modificando-se, num rio que vira presente e futuro.

Daí podemos pensar a armadilha que é perspectivar nossa vida deslocalizada de nossas histórias, despossuídos dos fios que nos constituem, da memória coletiva, das fundações de nossos territórios de vida, inclusive para transformá-los.

Como as (os) jovens podem perspectivar projetos de vida sem acessar e problematizar a história de colonização, racismo, sexismo, patriarcalismo e desigualdades fundadoras de nossos saberes e fazeres nesse país? Como podem sonhar sem reatualizar as forças que movem as lutas históricas por uma vida mais digna e interessante para todos os seres?

Como podem se ver sem se situarem na história do nosso presente?

Podendo, inclusive, problematizar as armadilhas meritocráticas que fazem acreditar que são as ações individuais dedicadas e persistentes que vão salvar a cada um (a) do destino trágico do desemprego, da violência e da morte: “Essa experiência de uma consciência coletiva é o que orienta as minhas escolhas. É uma forma de preservar nossa integridade, nossa ligação cósmica”, afirma Krenak (2020, p. 39).

## 5 CONCLUSÃO

Ao contrário de encerrar a discussão acerca da implantação do Projeto de Vida e das concepções que baseiam suas práticas, o exercício aqui proposto é o de continuar a problematizar as políticas educacionais em movimento e vislumbrar uma relação com o futuro descolonizadora, que nos territorialize, segundo nossa história, possibilitando pensá-lo na sua dimensão coletiva.

Para não renunciarmos ao futuro, podemos pensar em uma relação com esse vir a ser, que recentra o passado e reposiciona o presente, assim como podemos aprender com os povos originários, que nos ensinam sobre uma relação com o tempo em que o passado vive transforma(n)do no futuro. Desnaturalizar a construção do (a) jovem para o futuro na educação pública passa, então, por reapropriação e transformação do passado e aterramento no presente, para a geração de futuros coletivos.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 371-383, 2018. Disponível em:

<https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/653/pdf>.

Acesso em: 03 out. 2022.

ARANTES, Valéria. **Materiais pedagógicos**. Projetos de vida. Projetos de vida na escola. O quê? Por quê? Como? IUNGO INSTITUTO. 11 mai. 2020. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.iungo.org.br/wp-content/uploads/2021/04/00\\_Projetos-de-vida-na-escola.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.iungo.org.br/wp-content/uploads/2021/04/00_Projetos-de-vida-na-escola.pdf).

Acesso em 06 out. 2022.

BALL, Stephen John. Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. **Espaço do currículo**, João Pessoa, v.3, n.1, p. 485-498, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/36AWE2Z>.

Acesso em: 03 out. 2022.

BRAGGIO, Ana Karine; SILVA, Rosangela da. O projeto de vida no Novo Ensino Médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, p.1-20, 2023.

Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.1626>. Acesso em: 05 ago. 2024.

BRASIL. Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Distrito Federal, 10 jan. 2001. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em:

em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Decreto no. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Distrito Federal, 27 jan. 2010. Disponível em

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm). Acesso em:

em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Manual operacional de educação integral**.

Brasília: MEC, 2014. Disponível em: [https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2013/11/manual\\_operacional\\_de\\_educacao\\_integral\\_2014.pdf](https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2013/11/manual_operacional_de_educacao_integral_2014.pdf).

Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Distrito Federal, 15 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 07 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 06 ago. 2024.

CASTILHO, Rosane. Juventudes, universidade e projeto de vida: expectativas quanto a carreira profissional. *In*: BONILLA, Martha Lucía Gutiérrez, CORREIA, Vanessa Araújo (org.). **Aproximações aos mundos juvenis: dialogos ibero-americanos**. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2022, p. 29-38.

CRARY, Jonathan. **24/7, capitalismo tardio e os fins do sono**. São Paulo: Ubu, 2016.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. *In*: **Cruzamento, raça e gênero**. Brasília: UNIFEM, 2002, p. 7-16.

DANZA, Hanna Cebel; SILVA, Marco Antonio Morgado da. **Projeto de vida: Construindo o futuro**. São Paulo: Ática, 2020.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: 34, 1992.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1984.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da. Apresentação do Dossiê Centralidade do ensino médio no contexto da nova “ordem e progresso”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 287-292, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/88zn9TyCKLVg9xCY8ghshCq/?lang=pt>. Acesso em: 02 out. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. Aula de 14 de março de 1979. *In*: FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 329-363.

FOUCAULT, Michel. Verdade, poder e si mesmo. *In*: FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. Ditos & Escritos. Volume V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 294-300.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2020a.

LAPASSADE, Georges. O adulto-padrão. *In*: LAPASSADE, Georges. **A entrada na vida**. Lisboa: Edições 70, 1975, p. 263-298.

LECCARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 35-57, 2005. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/ts/a/3p3mXn5TfgkkGSnWsXZ3zxr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2022.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: 34, 1993.

LIMA, Maria Daniele Coelho. Os impactos da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 15, n. 26, p. 91-112, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.48075/rtm.v16i27.29235>. Acesso 05 out. 2022. Acesso em: 13 jul. 2022.

LOURAU, René. Implicação e sobreimplicação (1990). In: ALTOÉ, Sonia (org.). **Analista Institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004.

LOURAU, René. René Lourau na UERJ: análise institucional e práticas de pesquisa. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

MENDONÇA, Érika de Sousa; MOURA, Renata Paula dos Santos; GAIA, Stellamary Brandão Rodrigues; MENEZES, Jaileila de Araújo. Juventude e projeto de vida: trajetórias na pesquisa acadêmica brasileira. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, p. 230-248, v. 24, n. 1, abr. 2018. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v24n1/v24n1a14.pdf>. Acesso em: 03 out. 2022.

MIESSE, Maria Carolina; QUEIROZ, Leonardo Cordeiro de; ROMERO, Francielli Ferreira da Rocha; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de. Políticas educacionais na realidade brasileira pós-BNCC: um enfoque na eficiência e eficácia educacional ou na formação? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-29, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/53424/44501>. Acesso em: 06 ago. 2024.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun.2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 ago. 2024.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. **Griot**, Amargosa, v. 4, n. 2, p.1-19, dez. 2011. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/500/222>. Acesso em: 03 out. 2022.

PAPPÁMIKAIL, Lia. Futuro incerto e transição para a vida adulta: as novas gerações diante do projeto de vida. In: BONILLA, Martha Lucía Gutiérrez, CORREIA, Vanessa Araújo (org.).



**Aproximações aos mundos juvenis:** dialogos ibero-americanos. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2022, p. 13-28.

PASSEGI, Maria da Conceição; CUNHA, Luciana Medeiros da. Projetar-se no amanhã: condição biográfica e projeto de vida no novo ensino médio. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 15, p. 1039-1058, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9730/6828>. Acesso em: 18 jul. 2022.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCOSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010.

RAFAEL, Hugo. UFMG. Pensar o futuro é urgente, defendem Davi Kopenawa e Ailton Krenak. Ciclo de conferências. **Futuro, essa palavra**. Conferência de 27 de junho de 2022. Celebração dos 95 anos da UFMG e do Bicentenário da Independência do Brasil, ambos completados em 7 de setembro de 2022. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/davi-kopenawa-e-ailton-krenak-defendem-urgencia-de-pensar-o-futuro-agora-em-conferencia-no-auditorio-da-reitoria>. Acesso em: 07 out. 2022.

RIBEIRO, Katiúscia. O futuro é ancestral. **Le Monde Diplomatique Brasil**. Sessão ORALITURAS. 19 de novembro de 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-futuro-e-ancestral/>. Acesso em: 05 out. 2022.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

SEDU. Secretaria da Educação do Estado do Espírito Santo. **Diretrizes curriculares e operacionais para projeto de vida 2020**. Vitória: SEDU, 2020. Disponível em: <https://blogteca.sedu.es.gov.br/novoensinomedio/wp-content/uploads/2020/02/Ementa-Projeto-de-Vida.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SILVA, Marco Antonio Morgado da; DANZA, Hanna Cebel. Projeto de vida e identidade: articulações e implicações para a educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469835845>. Acesso em: 06 ago. 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>. Acesso em: 05 out. 2022.

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



---

**NOTAS:**

<sup>1</sup> Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, n. 41891520.4.0000.5542.

<sup>2</sup> Durante o processo de publicação deste artigo foi instituída a Política Nacional de Ensino Médio por meio da Lei 14.945/2024. A Lei reestrutura o Ensino Médio, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) e revoga parcialmente a Lei 13.415/17, que dispõe sobre a reforma do ensino médio. As mudanças reafirmam as tensões quanto aos sentidos e finalidades dessa etapa de ensino.

<sup>3</sup> “O futuro é ancestral” é o nome de um programa televisivo, que teve seu primeiro episódio exibido em 31 de março de 2022 apresentado e construído pela filósofa e professora Katiúscia Ribeiro. Apresenta contribuições sobre a produção filosófica de pessoas negras, a partir de uma filosofia da ancestralidade. “O futuro é ancestral” é uma frase também proferida por Ailton Krenak, ambientalista, filósofo, poeta e escritor brasileiro do povo indígena krenak. Ele usa a frase como título de seu último livro, lançado no final de 2022.

Recebido em: 21/02/2023

Aprovado em: 19/01/2024

Publicado em: 23/12/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.