

## **Projeto de Vida no Ensino Médio: perfil e necessidades formativas de professores da rede estadual paulista**

## **Life Project in High School: profile and professional development needs of teachers in the São Paulo State School System.**

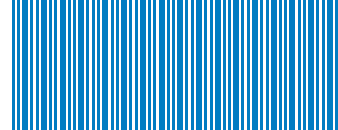
*Itale Luciane Cericato* é docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1163-3551>.

Contato: [itale.luciane@unifesp.br](mailto:itale.luciane@unifesp.br)

### **Resumo**

O estudo investiga o perfil formativo de professores que lecionam *Projeto de Vida* no Ensino Médio paulista, dada sua centralidade nas políticas educacionais recentes e suas implicações para o desenvolvimento juvenil. Fundamenta-se na psicologia histórico-cultural em articulação com autores que discutem o tema em suas dimensões educacionais. A pesquisa utilizou entrevistas e questionário. Os resultados mostram que os docentes, em sua maioria concursados e experientes, identificam-se com o trabalho, mas carecem de formação específica para realizá-lo. Conclui-se pela necessidade de fortalecer processos formativos contínuos e situados na escola, capazes de promover o desenvolvimento de professores e estudantes e consolidar o Projeto de Vida como prática educativa integral e humanizadora.

Palavras-chave: Projeto de Vida. Adolescência. Ensino Médio. Formação de professores.



## Abstract

The study investigates the educational background of teachers who teach the *Projeto de Vida* component in São Paulo's upper secondary education, reflecting its central role in recent educational policies and its implications for youth development. It is grounded in historical-cultural psychology and draws on authors who discuss the topic in its educational dimensions. The research employed interviews and a questionnaire. The results show that most teachers, who are tenured and experienced, identify with the work but lack specialized professional development to carry it out. The study concludes that it is necessary to strengthen school-based professional development capable of fostering the development of teachers and students and consolidating *Projeto de Vida* as an integral and humanising educational practice.

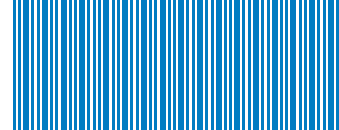
Keywords: Life Project. Adolescence. High School. Teacher Education.

## Introdução

O debate sobre Projeto de Vida ganhou força no campo educacional impulsionado por políticas que o reconhecem como dimensão do desenvolvimento humano. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a), consolidou esse movimento ao torná-lo componente obrigatório da educação básica, abrindo novas frentes de pesquisa sobre como se constroem projetos de vida nos contextos escolares.

Homologada em 2018, a BNCC estabelece um conjunto de aprendizagens aos estudantes e apresenta o Projeto de Vida como eixo articulador das práticas pedagógicas na educação básica. A Lei nº 13.714/2017, reestruturada pela Lei nº 14.945/2024, trata do Novo Ensino Médio, que combina a Formação Geral Básica, definida pela BNCC, com itinerários formativos de escolha do estudante, reorganizando essa etapa formativa.

Nas escolas paulistas, o Projeto de Vida está presente como componente curricular desde 2012, inserido pelo Programa Ensino Integral, instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012.



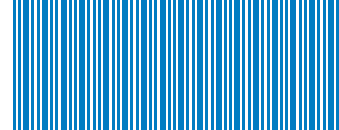
Na Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, o Projeto de Vida aparece no artigo 5º, inciso II, como um princípio orientador “de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (Brasil, 2018b). A partir do princípio da formação integral, a dimensão pessoal estimula o estudante a reconhecer potencialidades, enfrentar desafios do amadurecimento e adotar estratégias de superação. A dimensão cidadã promove a convivência e a atuação coletiva, levando o estudante a se reconhecer como parte dos contextos familiar, escolar, comunitário e social. A dimensão profissional articula trabalho, cidadania e desenvolvimento pessoal, apoiando a identificação de habilidades e conhecimentos para o planejamento de metas no mundo do trabalho (São Paulo, 2020).

A Resolução nº 2, de 13 de novembro de 2024, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2024) e revoga a Resolução nº 3/2018, determina que os sistemas de ensino assegurem oportunidades estruturadas de construção do Projeto de Vida, promovendo o desenvolvimento integral dos jovens por meio de propostas didáticas intencionais. O documento orienta a reflexão sobre dilemas contemporâneos, trajetórias pessoais e comunitárias, participação social e projetos de futuro, reconhecendo o caráter coletivo do Projeto de Vida e estimulando a escolha de itinerários formativos, a transição para a vida adulta e o mundo do trabalho.

Define ainda o Projeto de Vida como estratégia curricular transversal em todo o Ensino Médio, com foco inicial no autoconhecimento e na orientação vocacional e, ao final da etapa, na continuidade dos estudos e na inserção profissional.

Enquanto na Resolução nº 3/2018 o Projeto de Vida figurava como um princípio orientador voltado à reflexão sobre as dimensões pessoal, cidadã e profissional, na Resolução nº 2/2024 passa a ocupar um lugar mais estruturado no currículo, concebido como estratégia curricular transversal ao longo de todo o Ensino Médio. Se antes já se buscava articular formação pessoal, participação cidadã e inserção no mundo do trabalho, agora essa relação é sistematizada por diretrizes que preveem propostas didáticas, acompanhamento contínuo e processos intencionais de aprendizagem. Assim, o Projeto de Vida torna-se dispositivo curricular de ação, articulando escolhas individuais, trajetórias acadêmicas e engajamento social na construção do desenvolvimento integral dos estudantes.

Os documentos citados e a reforma educacional que



eles embasam têm sido alvo de críticas, principalmente por relacionarem o Novo Ensino Médio a uma formação profissional precoce e precária para a juventude, em especial das camadas populares (Catini, 2020; Silva; Brunet; Moura, 2022; Zanardi; Guimarães; Cleres, 2023). Em que pesem as críticas existentes, é fato que toda proposta curricular atende aos interesses de determinada ideologia.

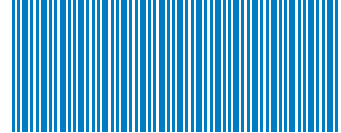
Há anos investigamos, sob a perspectiva da psicologia educacional, a formação e o trabalho dos professores da educação básica em interlocução com os processos de aprendizagem e desenvolvimento promovidos pela escola. Nesse contexto, o Projeto de Vida é relevante, sobretudo em face da centralidade que adquiriu nas políticas educacionais recentes, pois, quando bem realizado, pode contribuir para o desenvolvimento e a emancipação dos estudantes, orientando escolhas conscientes. É necessário, contudo, preparar o quadro docente para que os objetivos e as potencialidades do componente sejam efetivamente alcançados. Surge então a questão que orienta este estudo: os professores estão preparados para atuar com esse componente curricular ou demandam ações formativas?

Em consulta aos documentos que norteiam a formação docente para lecionar Projeto de Vida no estado de São Paulo, não se encontraram especificidades legais, mas indicações de que o docente deve fazer parte da rede e realizar um curso de formação a distância, em formato de estudos autônomos. O curso, oferecido à época da coleta de dados desta pesquisa pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (Efape)<sup>1</sup>, criado a partir do Programa Inova Educação lançado em 2019, é composto de dois módulos, básico e avançado, com 30 horas de duração cada um. Os professores que o completam recebem materiais didáticos para orientar o trabalho em aulas semanais de dois tempos de 45 minutos, preferencialmente em sequência ou bloco (São Paulo, [20--]).

<sup>1</sup>No site da Efape, o último registro de curso voltado à formação de professores em Projeto de Vida é de 2022.

Com base no exposto, esta pesquisa identifica o perfil formativo dos professores que lecionam Projeto de Vida no Ensino Médio paulista. A escolha pela rede paulista justifica-se por ser a maior do país, e o foco no Ensino Médio decorre do elevado índice de evasão, uma das justificativas para a inclusão do componente na BNCC, conferindo pertinência empírica e política ao estudo.

A principal contribuição do estudo é caracterizar o perfil formativo dos professores que atuam com Projeto de Vida na rede estadual paulista, identificando suas necessidades formativas.



O cruzamento de evidências de campo com a literatura aponta lacunas e prioridades de formação continuada e oferece quadro analítico para subsidiar discussões sobre políticas e programas formativos, especialmente quanto ao papel da coordenação pedagógica e da aprendizagem entre pares.

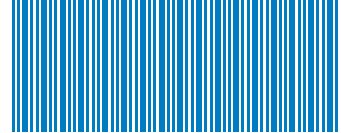
### **Referencial teórico: projeto de vida na literatura**

Embora recente no campo educacional, a discussão sobre projeto de vida tem longa trajetória na psicologia e ganha novo fôlego na contemporaneidade com Damon (2009), principal referência atual sobre o tema. O autor investiga o desinteresse juvenil em um mundo em transformação e emprega o termo *purpose* – que, segundo Araújo (2009), corresponde a projeto – para definir “[...] uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu” (Damon, 2009, p. 53). O autor acrescenta:

Um projeto vital verdadeiro é uma preocupação central. É a resposta à pergunta: Por quê? – Por que estou fazendo isso? Por que isso é importante? Por que isso é importante para mim e para o mundo? Por que me esforço para alcançar esse objetivo? (Damon, 2009, p. 54).

Em um estudo de revisão, Dellazzana-Zanon e Freitas (2015) destacam que o projeto se inicia na infância, ganha relevo na adolescência e pode modificar-se ao longo da vida, conforme experiências socioculturais. Ele articula sentido pessoal e valor social, ao pressupor o desejo de fazer diferença no mundo e contribuir com a sociedade.

A psicologia histórico-cultural oferece um quadro teórico para compreender essa articulação. Como Cericato (2024) observa, embora Vigotski não trate diretamente do projeto de vida, o conceito pode ser construído a partir das categorias sentido e significado (Vigotski, 2001). O significado é uma construção coletiva, formada historicamente nas relações sociais; sua função é possibilitar a comunicação e socialização das experiências. Já o sentido refere-se a construções subjetivas resultantes do confronto entre significados sociais e vivências individuais. Ao longo da vida, as pessoas constroem sentidos articulados ao tempo, cultura, vivências, afetos e imaginação.



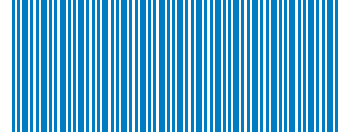
A síntese entre sentidos vividos e significados sociais vincula-se a necessidades e motivos: o motivo é “aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula” (Leontiev, 2004, pp. 103-104). Assim,

os motivos que conduzem uma pessoa à ação atendem a uma necessidade que, por sua vez, é carregada de um sentido pessoal, razão pela qual tem potencial para sustentar ações de longo prazo, configuradas como projetos de vida, constituídos no entrelaçamento dos interesses individuais com os valores compartilhados com a cultura. Assim, se para Vigotski o ser humano é compreendido em sua relação com o outro social, entendemos que a construção dos projetos de vida em tal perspectiva também pode ser concebida a partir da relação dinâmica e dialética do indivíduo com a sociedade (Cericato, 2024, p. 26).

A imaginação exerce papel central na elaboração do projeto de vida ao articular memória, experiência social, necessidades, interesses, capacidade combinatória e condições históricas, permitindo transformar ideias em realidade. Na interação com o outro, os projetos de vida alcançam dimensão ética, sendo, ao mesmo tempo, significativos para o sujeito e gerando impactos positivos na sociedade. Nesse processo, a escola é fundamental ao mediar conhecimentos social e historicamente construídos, possibilitando que o estudante os assimile e, de forma crítica, atue para a transformação social.

Dado o entrelaçamento entre dimensões singulares e coletivas do Projeto de Vida, Tartuce, Souza e Almeida (2023) destacam a importância de esse trabalho ser institucionalizado, para que o jovem elabore seu projeto considerando fatores macro e microsociais. A escola é o espaço mais adequado para essa institucionalização, pelas mediações que podem ser realizadas pelos professores, profissionais formados para organizar processos de desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, a institucionalização do trabalho com Projeto de Vida na escola não responde apenas a uma diretriz normativa, mas também a um desafio recorrente nos contextos educacionais contemporâneos: a baixa motivação juvenil e a dificuldade de os estudantes estabelecerem vínculos significativos entre a experiência escolar e suas projeções de futuro.

Damon (2009) aponta que a desmotivação juvenil é recorrente e destaca a importância de conectar os conteúdos escolares aos interesses e contextos de vida dos estudantes, perspectiva



incorporada à política educacional brasileira. Mais que participar de atividades dotadas de sentido, é fundamental que, na transição da adolescência para a vida adulta, os estudantes reflitam sobre o futuro. Essa reflexão pode levá-los a reconhecer a escola como espaço de apoio ao desenvolvimento integral, capaz de fomentar pensamento crítico, científico, autônomo e autorregulação da conduta. Nessa direção, Dayrell e Jesus (2016) mostram que, embora os estudantes do Ensino Médio enxerguem a escola como promessa de futuro melhor, enfrentam dificuldades em dar-lhe um sentido que legitime sua frequência no presente.

Essa escola não se faz sem professores que reconheçam o potencial do Projeto de Vida e saibam atuar para alcançar tais objetivos.

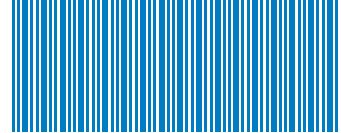
### **Procedimentos metodológicos**

Os dados desta pesquisa foram coletados em duas etapas, com instrumentos distintos. A primeira consistiu em entrevistas exploratórias, orientadas por roteiro semiestruturado, realizadas com professores – público-alvo do estudo – selecionados pelo método Bola de Neve (Vinuto, 2014). O objetivo foi obter informações sobre o perfil desses profissionais na rede estadual paulista e sobre como pensam, sentem e agem em relação ao trabalho com o componente. Participaram seis mulheres e dois homens, entre 30 e 50 anos, com vínculos variados (efetivos e contratados), atuando em escolas de tempo integral e parcial, lecionando em diferentes áreas, além de Projeto de Vida.

As entrevistas foram feitas por telefone ou videochamada, conforme escolha dos participantes. Quando permitido, foram gravadas; caso contrário, registradas em forma cursiva. As informações coletadas subsidiaram a elaboração do questionário, instrumento final da pesquisa.

O questionário, previamente testado quanto à clareza, foi composto por questões de múltipla escolha, algumas com mais de uma alternativa<sup>2</sup>, e disponibilizado em formulário eletrônico divulgado em redes sociais em grupos de professores do Ensino Médio da rede paulista, especialmente docentes de Projeto de Vida. As questões buscaram caracterizar o professor e identificar possíveis necessidades formativas para o trabalho com o componente.

<sup>2</sup> As questões que apresentam total de respostas superior ao número de participantes (16) correspondem a itens em que os respondentes puderam assinalar mais de uma alternativa, conforme previsto no instrumento de coleta.



O critério de inclusão foi a atuação no Ensino Médio da rede estadual paulista e no ensino de Projeto de Vida. A localização das escolas não foi investigada. O formulário permaneceu disponível por 90 dias, obteve 16 respondentes, embora tenha alcançado 50.813 visualizações.

Os dados foram organizados de forma descritiva e analisados com base na literatura nacional e internacional sobre Projeto de Vida, articulada à psicologia histórico-cultural. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Paulo sob o parecer nº 5.999.507.

A seguir, apresentam-se os dados obtidos, seguidos de análise e discussão.

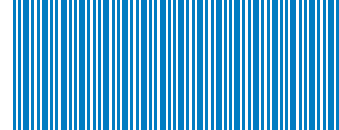
### **Apresentação, análise e discussão dos dados**

Entre os 16 participantes, 12 se identificaram como mulheres e 4 como homens; a faixa etária predominante foi 41–50 anos (6), seguida por 51–60 (4), 31–40 (3) e 21–30 (3). Nove são concursados; 12 atuam em escolas de tempo parcial e 4 em escolas de tempo integral. O tempo de atuação na rede variou: até cinco anos (2); 6–10 (3); 11–15 (4); 16–20 (4); e três com mais de 20 anos. Quanto ao tempo lecionando o componente, cinco responderam três anos; quatro, um ano; três, dois anos; três, cinco anos ou mais; e apenas um, quatro anos.

A formação inicial é majoritariamente em Letras (7), seguida de História (3) e Matemática (2). Houve uma resposta para Geografia, Educação Física, Sociologia e Ciências Humanas. A maioria tem especialização *lato sensu* (11), dois com mestrado e um com doutorado.

Em relação às condições de trabalho, 11 docentes têm jornada de 40 horas. O componente é ministrado principalmente no 1º ano (11), para até três turmas, em geral acumulando outro componente curricular. Sete lecionam apenas um componente além de Projeto de Vida; quatro, dois; dois, três; um, quatro; e dois, cinco ou mais. Destaca-se que a maior parte tem formação em Letras, componente curricular que, junto à Matemática, tem maior número de aulas semanais.

Sete relataram atender até 200 alunos; nove atuam apenas no Ensino Médio e 12 exclusivamente na rede estadual. Inicialmente, supunha-se que o Projeto de Vida fosse lecionado por professores temporários em início de carreira, mas os dados não confirmaram

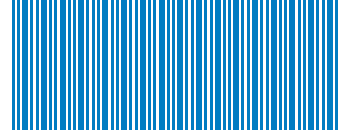


essa hipótese: em sua maioria, o componente é ministrado por professores concursados com mais de dez anos de vínculo.

Onze professores apontaram como principal motivo para assumir as aulas “Ter se identificado com esse componente”, seguido de seis que disseram “Completar a minha carga horária”. Embora a escolha ocorra em contexto de complementação de carga horária, os dados indicam identificação com algo que, entre as opções possíveis, pareceu significativo aos professores. No currículo paulista, a carga horária do docente também pode ser completada com Eletivas e Tecnologias, mas os motivos da preferência por Projeto de Vida pelos professores da área de Linguagens não puderam ser mensurados.

As categorias teóricas necessidades e motivos (Leontiev, 2004) contribuem para compreender a escolha dos docentes não apenas como uma resposta objetiva à organização da carga horária, mas como um processo de atribuição de sentidos: necessidades objetivas (estabilidade, tempo, acúmulo de aulas) articulam-se a motivos subjetivos (identificação, compromisso social, valores). Assim, a identificação relatada se configura como vínculo pedagógico, não mera obrigação administrativa. Afirmarções como “Ter experiência em trabalhar com projetos” (4) e “Conhecer melhor os alunos” (4) reforçam essa interpretação. Assim, os motivos vinculados ao sentido do trabalho educativo parecem prevalecer sobre a mera complementação de carga horária.

Destaca-se que não existe formação inicial específica para lecionar Projeto de Vida. À época da coleta de dados desta pesquisa, considerando-se esse componente como eixo articulador do projeto pedagógico da escola, sua atribuição era determinada a professores de todas as áreas do conhecimento. Tal encaminhamento se justifica porque os objetivos do componente coincidem com aqueles atribuídos à própria escola: desenvolvimento do educando como pessoa humana, preparo para cidadania e qualificação básica para o trabalho (Brasil, 1996), mediante a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que permitam planejar o futuro e fazer escolhas que respondam aos desafios sociais contemporâneos (São Paulo, 2020). Contudo, alguns docentes demonstram maior facilidade para o trabalho, seja pelo reconhecimento da importância do tema, seja por terem uma visão positiva de futuro, abertura ao diálogo e à construção de vínculos afetivos e curriculares ao conhecerem as experiências de vida de seus estudantes. Porém, tais características não bastam: são necessários recursos teóricos e metodológicos adquiridos em processos formativos planejados.

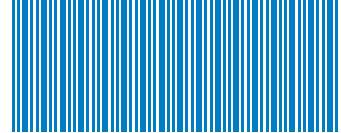


Quatorze professores realizaram a formação obrigatória oferecida pela rede estadual para lecionar o componente; nove buscaram formação externa; cinco participaram de ações em horário coletivo.

Dez avaliaram a formação como “Razoável, porque precisaria ter sido mais aprofundada e mais prática”, enquanto seis a julgaram excelente. Dez sentem-se parcialmente preparados e seis plenamente preparados. Quando têm dúvidas, 13 recorrem a colegas, 12 à coordenação pedagógica e poucos a professores de outras escolas ou a cursos. Isso reforça a importância da formação continuada no interior da escola, em respeito às especificidades locais, mediada pela coordenação pedagógica e em interlocução com universidades reconhecidas pelo desenvolvimento de pesquisas no campo educacional, mais tradicionalmente as públicas em nossa realidade (Davis *et al.*, 2011; Almeida, 2013; Placco; Almeida; Souza, 2015; Oliveira; Cericato, 2022; Silva; Cericato, 2022).

Sobre os pontos positivos do componente, a maioria (12) destacou “Organiza interesses, habilidades, conhecimentos e oportunidades relacionadas à escolha da profissão”. Contudo, embora importante, a escolha da profissão constitui uma das dimensões que compõem o processo de formação da pessoa. Assim, restringir o Projeto de Vida apenas à dimensão profissional é uma visão reducionista, pois, como visto, ele abarca também as dimensões pessoal e social.

Representações que atribuem a responsabilidade do Projeto de Vida exclusivamente ao indivíduo tiveram oito respostas. Em seguida, seis respostas o associaram ao autoconhecimento, interesses e valorização da escola. A alternativa que relaciona o Projeto de Vida aos direitos, deveres e participação cidadã recebeu o menor número de respostas (2). A associação entre autoconhecimento e o trabalho com Projeto de Vida é considerada por Damon (2009) imprescindível, pois é mediante o reconhecimento de suas habilidades e seus anseios que o indivíduo pode traçar estratégias de curto, médio e longo prazos, para concretizar o que almeja para si. Contudo, esse trabalho não pode desconsiderar reflexões sobre as desigualdades e contradições existentes na sociedade brasileira (e que afetam muitos dos jovens das escolas públicas), a fim de que a construção do projeto de cada estudante seja factível.



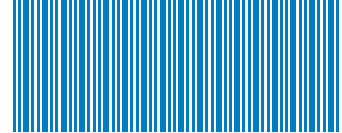
Entre os pontos negativos, apareceram críticas semelhantes às feitas à BNCC e ao Novo Ensino Médio (6), relacionando o programa Inova Educação à privatização da escola pública e à formação precária de jovens (Goulart; Alencar, 2021). Cinco assinalaram que “Os estudantes não se interessam pela proposta” e cinco mencionaram que “Os docentes não possuem perfil para ministrar o componente”.

Quanto às dificuldades, oito professores apontaram “Lidar com alunos sem limites e desinteressados”; sete, “Não ter tempo nem espaço para fazer um trabalho aprofundado”; e sete, “Criar um clima de confiança e segurança para os alunos se expressarem”. O maior desafio, para 12, foi “Envolver e motivar os alunos a participarem das atividades propostas”, seguido por “Conseguir que os alunos entendessem os objetivos do componente” (8); “Trabalhar as histórias de vida dos alunos sem que a aula se torne terapia” (7); “Relacionar o que é feito no Projeto de Vida ao que é feito nos outros componentes” (6). Essas dificuldades evidenciam contradição entre as diretrizes oficiais e as condições concretas de implementação da política que abriga o componente (São Paulo, 2020).

A Resolução Seduc 84/2024 (São Paulo, 2024) agravou parte dessas limitações ao reduzir a carga horária do componente Projeto de Vida no Ensino Médio Parcial para apenas uma aula semanal no 3º ano e estabelecendo distinção entre as cargas horárias do Ensino Integral e do Ensino Parcial, que sugere, implicitamente, que certos estudantes merecem mais e melhores oportunidades formativas do que outros. Assim, considerando a organização predominante das turmas na rede paulista, caracterizadas por número elevado de estudantes por classe, é legítimo questionar como o professor pode, no tempo disponível, atender efetivamente às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento de cada jovem. Ainda que as intervenções ocorram em grupo, há de se prever momentos de acompanhamento individualizados, pouco viáveis em turmas numerosas.

Diante desse cenário, compreender o papel do professor é central. Damon (2009) ressalta que a chave para o trabalho com Projeto de Vida é o professor mostrar o significado do estudo, relacionando-o a algo pessoalmente importante para o estudante.

Nesse contexto de desafios estruturais e subjetivos, a psicologia histórico-cultural aponta caminhos para repensar a motivação e o envolvimento dos estudantes em seus processos de aprendizagem.



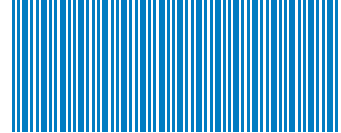
Se tomarmos como referência a Atividade de Estudo<sup>3</sup>, definida por Davidov (1999) como responsável pelo desenvolvimento do conhecimento teórico e das capacidades intelectuais a ele vinculadas, podemos entender que cabe ao professor, valendo-se da atividade de ensino, criar condições para que se constituam necessidades e motivos nos estudantes que se transformem em planos de ação, permitindo leituras de mundo que subsidiem a imaginação de um futuro possível e significativo. Nesse sentido, os objetivos do componente Projeto de Vida ganham concretude: ao longo dos três anos do Ensino Médio, a tarefa educativa consiste em acompanhar e refinar esse plano de ação, oferecendo desafios que promovam o aperfeiçoamento intelectual, a autonomia progressiva e a autorregulação da conduta juvenil.

A partir dessa perspectiva, é possível compreender que o envolvimento estudantil não se constitui apenas como resultado de estímulos externos ou de metas cognitivas. Como afirma Vigotski (2004, p. 139), “as emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações”. Assim, a construção de sentidos para o estudo está vinculada aos processos afetivos e volitivos, que participam da constituição das necessidades e motivos que orientam como o estudante se envolve na atividade de estudo (Davidov, 1999; Vigotski, 2001). Ao provocar necessidades e motivos que se constituam como desejo de compreender e transformar a realidade, a atividade de ensino do professor contribui para que o Projeto de Vida deixe de ser um discurso abstrato e se converta em um movimento subjetivo e intencional de desenvolvimento, sustentado na unidade entre cognição e afeto.

Nessa direção, o trabalho com o Projeto de Vida alcança sua dimensão transversal no currículo, articulando as diferentes áreas do conhecimento em prol da formação integral do estudante. Essa transversalidade implica compreendê-lo não como um conjunto de atividades isoladas, mas como um princípio orientador que integra dimensões cognitivas, afetivas, éticas e sociais do aprender. Ao permear todo o percurso formativo, o Projeto de Vida pode favorecer a construção de sentidos pessoais e coletivos para o estudo, ampliando a capacidade dos jovens de projetar-se no mundo de forma crítica e autônoma.

Nesse contexto ampliado de reflexão, os desafios relatados pelos professores como “Trabalhar histórias de vida sem que se torne terapia” (7) e “Relacionar o Projeto de Vida aos demais componentes” (6) evidenciam as dificuldades de concretizar

3 Segundo Facci (2004), a atividade de estudo se inicia por volta dos 6 anos, com a entrada da criança na escola, quando surgem os motivos para estudar e compreender a realidade. Nesse processo, desenvolvem-se o pensamento teórico, a reflexão, a análise e o planejamento. Na adolescência, essa atividade se transforma em atividade profissional de estudo, voltando-se à preparação para o trabalho, desenvolvimento de competências científico-investigativas, e do pensamento conceitual e autônomo, contribuindo para formação do sujeito frente às demandas do trabalho e da vida social adulta. Assim, compreende-se que a atividade de estudo do aluno e a de ensino do professor formam uma unidade dialética, essencial ao desenvolvimento humano.



essa transversalidade e de articular o componente ao necessário trabalho interdisciplinar que fomente leituras de mundo mais amplas. Isso ocorre porque o trabalho com as histórias de vida dos estudantes é justamente o que possibilita transformar experiências individuais em oportunidades educativas que conectam o conhecimento escolar à construção de sentido e identidade.

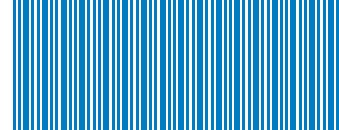
Dez professores sentem-se parcialmente preparados para trabalhar histórias de vida; seis, plenamente preparados. As estratégias mais votadas foram “debates e rodas de conversa” (11), “recursos audiovisuais” (10), “teatro” (4) e “tudo a que tem direito” (3).

Os recursos empregados pelos professores são escolhas que permitem reelaborar experiências e construir representações simbólicas sobre o futuro. A imaginação, como função psicológica superior (Vigotski, 2009), possibilita articular elementos do real e do idealizado. Contudo, tais recursos despertam conteúdos afetivos, raramente contemplados na formação inicial docente, motivo pelo qual seu manejo requer fundamentação teórica e metodológica, sob pena de transformar-se em uma atuação intuitiva, improvisada, e que pouco pode contribuir para o aprimoramento dos processos de desenvolvimento e aprendizagem estudantis.

Em relação à adolescência, os professores apresentaram concepções diversas: dez a definiram como “período de descobertas”; oito como “construção social”; seis como “fase de formação da pessoa adulta”; dois como “etapa em que nada parece atraente”. Essa heterogeneidade revela conhecimento limitado sobre as especificidades do desenvolvimento adolescente e pode levar a práticas simplificadoras, pouco sensíveis às demandas dessa etapa. A dificuldade relatada em lidar com estudantes desmotivados, inseguros ou desinteressados demonstra que o reconhecimento conceitual não se traduz em práticas pedagógicas efetivas, reforçando a necessidade de formações que qualifiquem a atuação docente ante as particularidades da adolescência.

### **Considerações finais**

O objetivo deste estudo foi identificar o perfil formativo dos professores que lecionam Projeto de Vida no Ensino Médio paulista, visando compreender indicativos de suas necessidades formativas para o trabalho com o componente.

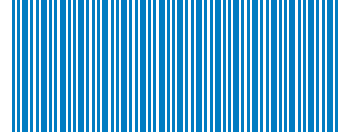


Os resultados permitem caracterizar o grupo investigado: majoritariamente concursado, experiente e com trajetória consolidada na rede, desfazendo a hipótese de que o componente estaria sob responsabilidade de docentes iniciantes ou com vínculos precários. Observou-se predominância de mulheres entre 41 e 50 anos, com formação em Letras e especialização *lato sensu*, indicando maturidade profissional e investimento em formação continuada. Ainda que a complementação da carga horária seja um fator recorrente para a atribuição de aulas, a identificação pessoal com o tema surgiu como principal motivo, configurando a docência em Projeto de Vida como vínculo pedagógico e social, apesar de limitações estruturais.

Quanto às necessidades formativas, as demandas docentes revelam carência de conhecimentos teóricos, didáticos e metodológicos específicos, especialmente quanto à compreensão do desenvolvimento adolescente, à condução planejada de histórias de vida, à articulação interdisciplinar e às estratégias de envolvimento e motivação dos estudantes. A maioria dos docentes participou de formações oferecidas pela rede, mas as avaliou como insuficientes, reforçando a centralidade da formação continuada situada na escola, mediada pela coordenação pedagógica e sustentada pela aprendizagem entre pares.

As condições estruturais da rede, como a redução da carga horária do componente, o elevado número de estudantes por turma e a desigualdade entre modalidades de oferta, limitam a efetivação do trabalho com o Projeto de Vida e tensionam a coerência entre diretrizes normativas e possibilidades reais de implementação. Tais limites comprometem o alcance das potencialidades formativas do componente no desenvolvimento juvenil e colocam desafios centrais para sua consolidação como política educacional.

Inspiradas em Moriconi e Pereira (2024), sistematizaram-se oito características que podem orientar processos formativos mais consistentes e sustentáveis, alinhados a pressupostos que defendem a formação continuada centrada na escola, mediada pela coordenação pedagógica e em diálogo com as universidades (Davis et al., 2011; Almeida, 2013; Placco; Almeida; Souza, 2015; Oliveira; Cericato, 2022; Silva; Cericato, 2022). Essas características envolvem: (1) planejar percursos formativos que articulem fundamentos conceituais, discutidos na literatura da área, a estratégias pedagógicas adequadas à sala de aula; (2) privilegiar metodologias que envolvam os docentes em

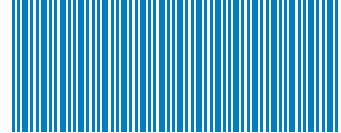


experiências semelhantes às propostas aos alunos, como oficinas reflexivas, análise de histórias de vida e elaboração de planos de ação, favorecendo uma aprendizagem situada; (3) apresentar exemplos concretos de aulas, projetos e sequências didáticas, utilizando vídeos, observações supervisionadas e estudos de caso que permitam aos professores visualizar, analisar e adaptar práticas bem-sucedidas ao contexto escolar; (4) formar comunidades de aprendizagem entre pares e cultura colaborativa com espaços coletivos de estudo, planejamento e reflexão compartilhada; (5) oferecer mentorias e tutorias por profissionais experientes, para apoiar os docentes no enfrentamento de desafios como envolvimento e motivação estudantil, diálogo sobre sentido e integração interdisciplinar; (6) instituir processos formativos contínuos, articulados ao calendário escolar e aos momentos de trabalho coletivo docente, assegurando acompanhamento sistemático e aprofundamento teórico, didático e metodológico; (7) incorporar devolutivas formativas por meio de observações, diários reflexivos e rodas de conversa que ampliem a consciência profissional e a autonomia pedagógica; e (8) alinhar as ações formativas às diretrizes curriculares da rede e às políticas de juventude, garantindo coerência entre discurso e prática e fortalecendo o compromisso coletivo com a formação integral dos estudantes.

Essa coerência é condição para que o Projeto de Vida, ancorado em seus fundamentos conceituais, promova uma educação integral, crítica, reflexiva e humanizadora, no sentido defendido por Saviani e Duarte (2010). Tais características, longe de instrumentalizar a formação docente criando dispositivos de vigilância e índices de desempenho (Devechi; Trevisan; Cenci, 2022), orientam-se pela promoção dialética da aprendizagem e do desenvolvimento de estudantes e professores, fortalecendo a escola e seus atores.

Como limitação, destaca-se o número reduzido de participantes, razão pela qual se recomenda que pesquisas futuras ampliem a amostra e incluam outras redes estaduais, a fim de identificar padrões ou especificidades regionais e aprofundar as análises aqui apresentadas.

Importa destacar que o componente Projeto de Vida, embora previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nas normativas mais recentes do Ensino Médio, ainda se configura como um campo em construção na política educacional brasileira. Essa condição reforça a relevância de estudos que investiguem suas formas de implementação e seus efeitos sobre a atuação docente, contribuindo para o amadurecimento teórico e metodológico do campo e para o aperfeiçoamento das políticas de formação e



desenvolvimento profissional dos professores.

Por fim, o estudo aprofunda a compreensão do papel do professor na efetivação do Projeto de Vida, ao oferecer subsídios teóricos e empíricos para a formulação de políticas de formação docente no contexto da reforma curricular. Ancorada na psicologia histórico-cultural, a análise articula os conceitos de sentido, significado e imaginação ao desenvolvimento adolescente e às práticas pedagógicas, superando abordagens instrumentais ou normativas. Evidencia-se, assim, que as necessidades formativas docentes exigem processos continuados, institucionalizados e articulados ao projeto pedagógico da escola, com centralidade na coordenação pedagógica e na aprendizagem entre pares.

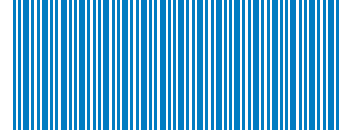
## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.R. de. Formação centrada na escola: das intenções às ações. In: ALMEIDA, L.R. de; PLACCO, V.M.N. de S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo: Loyola, 2013. pp. 9-24.

ARAÚJO, U.F. Apresentação à edição brasileira. In: DAMON, W. *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. São Paulo: Summus, 2009. pp. 11-15.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 22 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, SEB, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 22 jan. 2026.



BRASIL. *Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 21 nov. 2018b. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category\\_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 22 jan. 2026.

BRASIL. *Resolução nº 2, de 13 de novembro de 2024*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 13 nov. 2024. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2024/265041-rceb002-24/file>. Acesso em: 22 jan. 2026.

CATINI, C. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. *Revista USP*, São Paulo, n. 127, pp. 53-68, out./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p53-68>. Acesso em: 22 jan. 2026.

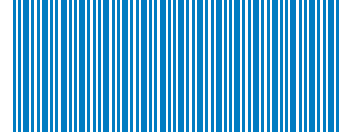
CERICATO, I.L. *Projeto de vida na escola*. Salto, SP: Lab Txts, 2024.

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

DAVIDOV, V.V. O que é a atividade de estudo. Tradução de Ermelinda Prestes. *Revista Escola Inicial*, [s. l.], n. 7, pp. 1-9, 1999. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/438716870/Davidov-O-Que-e-Atividade-de-Estudo>. Acesso em: 22 jan. 2026.

DAVIS, C.L.F. et al. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, pp. 826-849, set./dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300010>. Acesso em: 22 jan. 2026.

DAYRELL, J.T; JESUS, R.E. de. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 135, pp. 407-423, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016151533>. Acesso em: 22 jan. 2026



DELLAZZANA-ZANON, L. L.; FREITAS, L. B. de L. Uma revisão de literatura sobre a definição de projeto de vida na adolescência. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 19, n. 2, pp. 281-292, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/psi.v19i2.35218>. Acesso em: 22 jan. 2026.

DEVECHI, C.P.V.; TREVISAN, A. L.; CENCI, Â.V.A abordagem da educação baseada em evidências científicas na formação de professores: recuo da prática. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], v. 27, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270106>. Acesso em: 22 jan. 2026.

FACCI, M.G.D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 24, n. 62, pp. 64-81, abr. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005>. Acesso em: 10 out. 2025

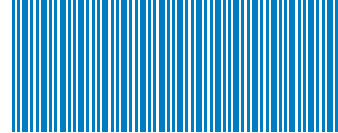
GOULART, D.C.; ALENCAR, F. Inova Educação na rede estadual paulista: Programa empresarial para formação do novo trabalhador. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 13, n. 1, pp. 337-366, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43759>. Acesso em: 22 jan. 2026.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.

MORICONI, G.M.; PEREIRA, R. Um debate em construção: em busca de evidências para a melhoria da formação continuada de professores. In: *Síntese de evidências*. São Paulo: D3e – Dados para um Debate Democrático na Educação, dez. 2024. 14 p. Disponível em: <https://d3e.com.br/relatorios/um-debate-em-construcao-em-busca-de-evidencias-para-a-melhoria-da-formacao-continuada-de-professores/>. Acesso em: 22 jan. 2026.

OLIVEIRA, L.H.M. de P.; CERICATO, I. L. Significações da formação continuada para o professor coordenador. *Atos de Pesquisa em Educação*, [s. l.], v. 17, n. 1, pp. 1-24, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.7867/1809-03542022e9862>. Acesso em: 22 jan. 2026

PLACCO, V.M.N. de S.; ALMEIDA, L.R. de; SOUZA, V.L.T. de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuanças das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, V.M.N.



de S.; ALMEIDA, L.R. de (Orgs.). *O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador*. São Paulo: Edições Loyola, 2015. pp. 9-24.

SÃO PAULO (Estado). *Documento de formação docente – projeto de vida*. São Paulo, [20--]. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/447717226/Preparatorio-Projeto-de-Vida-completo-revisado>. Acesso em: 22 jan. 2026

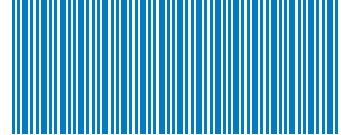
SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. *Diretrizes Curriculares Projeto de Vida*. São Paulo, 2020. Disponível em: [https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/download/Projeto%20de%20Vida/Diretrizes%20Curriculares%20Projeto%20de%20Vida%20Revisa%CC%83o\\_V1.pdf](https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/download/Projeto%20de%20Vida/Diretrizes%20Curriculares%20Projeto%20de%20Vida%20Revisa%CC%83o_V1.pdf). Acesso em: 22 jan. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Resolução Seduc nº 84, de 31 de outubro de 2024. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*: seção 1: Poder Executivo, São Paulo, v. 134, n. 211, p. 36, 1º nov. 2024. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1VPHSIJGOrPAOHR4tNFE\\_fgiH209Ji7l4/view](https://drive.google.com/file/d/1VPHSIJGOrPAOHR4tNFE_fgiH209Ji7l4/view). Acesso em: 22 jan. 2026.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], v. 15, n. 45, pp. 422-433, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yXjXQvzWfhSp5VNHX6KqKLh/?format=pdf>. Acesso em: 22 jan. 2026.

SILVA, M.V. da; CERICATO, I.L. A formação continuada na perspectiva da colaboração profissional entre professores: uma revisão bibliográfica. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 29, pp. 1-24, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ER-v29a2022-9>. Acesso em: 22 jan. 2026.

SILVA, F.V. da; BRUNET, P.D. de M.; MOURA, T.S. de. Projeto de vida, novo ensino médio e(m) discurso no Twitter. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – Rev. Pemo*, Fortaleza, v. 4, pp. 1-11, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v4.e49148>. Acesso em: 22 jan. 2026.



TARTUCE, G.L.B.P.; SOUZA, L.B. de; ALMEIDA, P.A. Projeto de vida: como pesquisadores da área da Psicologia e da Educação abordam essa categoria? *Revista Eletrônica de Educação*, v. 17, pp. 1-24, jan./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271996187>. Acesso em: 22 jan. 2026.

VIGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L.S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L.S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico* – Livro para professores. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, Campinas, SP, v. 22, n. 44, pp. 203-220, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://econtents.sbu.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 22 jan. 2026.

ZANARDI, T.A.C.; GUIMARÃES, J. de M.M.; CLERES, W. de S. Reforma do Ensino Médio e Projetos de Vida: nada de novo no front. *Interfaces da Educação, Paranaíba*, v. 14, n. 40, pp. 658-678, 2023. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/7660>. Acesso em: 22 jan. 2026.

Submetido em: 15/10/2025

Avaliado em: 18/12/2025

Aprovado em: 25/08/2026

