

Teoria Compreensiva dos Projetos de Vida: Contributos para a Educação Básica

Vinicius Coscioni¹

Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, CINEICC, Portugal; e
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil

Resumo

O objetivo desta conferência é introduzir a Teoria Compreensiva dos Projetos de Vida como um possível conjunto de pressupostos orientadores para as práticas profissionais no âmbito da educação básica. Antes de introduzir os principais pressupostos da teoria, farei uma análise crítica do uso do termo ‘projeto de vida’ em outros contextos: no sistema socioeducativo, nas políticas públicas da educação básica e na literatura científica brasileira. Ainda que o emprego do termo nestes contextos traga contribuições, os sentidos atribuídos ao conceito o têm abordado de forma restrita, considerando apenas uma pequena parte das suas dimensões. A Teoria Compreensiva dos Projetos de Vida é então introduzida enquanto o produto da integração de diferentes perspectivas teóricas, valorizando o saber oriundo de diferentes áreas.

Palavras-chave: projeto de vida, educação básica, políticas públicas.

Abstract: Comprehensive Theory of Life Projects: Contributions for Basic Education

This conference introduces the Comprehensive Theory of Life Projects as a possible set of guiding assumptions for professional practices in basic education. Before introducing its main theoretical assumptions, I will make a critical analysis of the use of the term ‘life project’ in other contexts: in the Brazilian assistance service for juvenile offenders, in the public policies of basic education, and in the Brazilian scientific literature. Even though the use of the term in these contexts contributes to the field, the meanings ascribed to the concept have approached it in restricted ways, considering only a small part of its dimensions. The Comprehensive Theory of Life Projects is, then, introduced as the product of the integration of different theoretical perspectives and, thus, values knowledge from different areas.

Keywords: life project, basic education, public policies.

Resumen: Teoría Comprensiva dos Proyectos de Vida: Contribuciones para la Educación Básica

El propósito de esta conferencia es presentar la Teoría Comprensiva dos Proyectos de Vida como un posible conjunto de supuestos rectores para las prácticas profesionales en el contexto de la educación básica. Antes de introducir los principales supuestos de la teoría, haré un análisis crítico del uso del término ‘proyecto de vida’ en otros contextos: en el sistema socioeducativo, en las políticas públicas de educación básica y en la literatura científica brasileña. Si bien el uso del término en estos contextos trae contribuciones, los significados atribuidos al concepto lo han abordado de manera restringida, considerando solo una pequeña parte de sus dimensiones. Por fin, se introduce la Teoría Comprensiva dos Proyectos de Vida como producto de la integración de diferentes perspectivas teóricas, valorando conocimientos de diferentes áreas.

Palabras clave: proyecto de vida, educación básica, políticas públicas.

¹ Endereço para correspondência: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Edifício I, Gabinete 5.15, Rua do Colégio Novo, 3000-115, Coimbra, Portugal.

Introdução

O ‘termo ‘projeto de vida’ tem se tornado cada vez mais popular na literatura científica. Parte da sua popularidade deve se relacionar com preferências pessoais na comunidade científica. Todavia, há parte da sua popularidade que certamente pode ser explicada devido a aspectos históricos. Segundo Leccardi (2005), o mundo sedia atualmente um período histórico caracterizado pela instabilidade e incerteza em relação a diferentes aspectos da vida, dentre eles o futuro. Autores como Giddens (1991) sugerem que, diante deste cenário de constante transformação, o planejamento da vida futura pode favorecer o desenvolvimento de um senso de unidade e propósito. Não é de se espantar que a comunidade científica volte a sua atenção ao futuro como reflexo de uma preocupação compartilhada também por leigos.

A preocupação generalizada em relação ao futuro parece se relacionar também com a popularização do termo em outros contextos. A expressão projeto de vida é mencionada no âmbito da orientação profissional e de carreira, muito embora frequentemente sem uma definição clara e sem menção a alguma teoria. O termo é também utilizado pelo senso comum para denotar uma espécie de desejo em relação ao futuro. De certa forma, há congruência entre o significado atribuído pelo senso comum e aquilo que abordamos nesta conferência. Mas há também diferenças, sobretudo derivadas do fato de que a ciência e o senso comum possuem finalidades distintas. Veremos adiante as concepções científicas do termo.

No Brasil, o termo projeto de vida vem ocupando um papel importante no âmbito das políticas públicas. Em 2006, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) produziu um documento intitulado Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE, Brasil, 2006), cujo objetivo principal é apresentar parâmetros e diretrizes para a execução das medidas socioeducativas no Brasil. Isto é, trata-se de um documento que busca orientar as intervenções junto a adolescentes responsabilizados pela prática de atos infracionais. Neste documento, a reconstrução dos projetos de vida é mencionada enquanto um dos objetivos a serem atingidos com o cumprimento da medida socioeducativa. Mais recentemente, em 2017, a Reforma do Ensino Médio (Lei no 13.415/2017, Brasil, 2017a) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2017b) reconheceram que os currículos escolares deveriam considerar a construção de projetos de vida como norteadores de uma educação integral. Em razão disto, alguns estados passaram a ofertar disciplinas escolares obrigatórias cujo objetivo é auxiliar os alunos na construção de projetos de vida.

A popularidade do termo projeto de vida no meio científico, nas práticas profissionais, no senso comum e nas políticas públicas, infelizmente, não é acompanhada

de maior precisão em relação ao seu uso. O termo é ainda frequentemente utilizado sem uma definição explícita. Em outras situações, é utilizado de modo vago, sendo comumente empregado como sinônimo de aspirações, expectativas, perspectivas de futuro, metas, propósito, entre outros. (Coscioni, Teixeira, Portugal, & Paixão, *under review*; Coscioni, Teixeira, Damásio et al., 2020). O termo parece assumir, em diversos contextos, uma espécie de psitacismo – isto é, o emprego de palavras sem levar em conta o seu significado. Muito embora psitacismos possam ser esperados em práticas do senso comum, eles podem gerar limitações em contextos científicos e profissionais.

Toda prática traz subjacentemente um conjunto de pressupostos orientadores (Slife & Williams, 1995). Por exemplo, psicanalistas partem do pressuposto de que o ser humano é regido por pulsões inconscientes. Portanto, dão menos importância ao discurso racional dos pacientes e valorizam sobretudo técnicas como a associação livre e a interpretação dos sonhos. Comportamentalistas, por sua vez, partem do pressuposto de que o comportamento é o resultado do condicionamento clássico e operante. Logo, dão prioridade a métodos tais como a análise de contingências. Mesmo no caso de psicólogos que não se declaram pertencentes a nenhuma escola teórica, pressupostos embasam a sua prática profissional, estejam eles claros ou não. O que se depreende a partir desses exemplos é que é impossível pensar uma prática profissional sem uma teoria. Consequentemente, a clareza a respeito dos pressupostos das nossas práticas permite uma postura mais crítica frente à nossa atuação enquanto cientistas e profissionais.

O objetivo desta conferência é introduzir a Teoria Compreensiva dos Projetos de Vida como um possível conjunto de pressupostos orientadores para as práticas profissionais no âmbito da educação básica. A Teoria Compreensiva dos Projetos de Vida é o resultado de estudos de diferentes perspectivas metodológicas que desenvolvi ao longo do meu Doutorado em Psicologia na Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS) e na Universidade de Coimbra (UC), em Portugal. Tratando-se de um programa de cotutela entre as universidades, fui orientado por professores de ambas as instituições, o Professor Doutor Marco Antônio Teixeira, da UFRGS, e a Professora Doutora Maria Paula Paixão, da UC. O seu nome é derivado do seu objetivo de integrar diferentes perspectivas teóricas. Uma teoria compreensiva é uma teoria abrangente que integra conteúdos de diferentes áreas.

Antes de introduzir a Teoria Compreensiva dos Projetos de Vida, discutirei em maior profundidade parte do conteúdo brevemente apresentado até então. Inicialmente, analisarei criticamente o uso do termo projeto de vida no sistema socioeducativo brasileiro e nas políticas públicas da educação básica. A partir da sinalização das limitações derivadas da imprecisão do termo no contexto

socioeducativo, pretendo indicar caminhos para prevenir que o mesmo ocorra no âmbito da educação básica. Em seguida, analisarei criticamente o uso do termo projeto de vida em algumas perspectivas teóricas que acabam por o igualar aos conceitos de meta ou propósito. Como veremos a seguir, estas definições restringem a ideia de projeto de vida a apenas uma de suas dimensões, o que pode trazer consequências práticas indesejadas. Ao final, pretendo introduzir brevemente os principais pressupostos da Teoria Compreensiva dos Projetos de Vida, de modo a apontar possíveis direções para a construção de projetos de vida na educação básica.

O uso do termo projetos de vida no sistema socioeducativo

Como já mencionado, o termo projeto de vida está presente no SINASE (Brasil, 2006), documento escrito pelo CONANDA com o objetivo de subsidiar a execução das medidas socioeducativas no Brasil. Muito embora evocado três vezes, em nenhuma delas o termo é devidamente definido. De modo geral, ele é empregado para indicar um resultado que se espera atingir com a medida socioeducativa. Isto fica particularmente claro quando discutido o desenvolvimento pessoal e social do adolescente enquanto dimensão básica do atendimento socioeducativo (Seção 6.2.2):

As ações socioeducativas devem exercer uma influência sobre a vida do adolescente, contribuindo para a construção de sua identidade, de modo a favorecer a elaboração de um projeto de vida, o seu pertencimento social e o respeito às diversidades (cultural, étnico-racial, de gênero e orientação sexual), possibilitando que assumam um papel inclusivo na dinâmica social e comunitária. (Brasil, 2006, p. 52)

Esse extrato antecede o trecho do SINASE em que o Plano Individual de Atendimento (PIA) é apresentado como uma ferramenta para a evolução pessoal e social dos adolescentes durante a medida socioeducativa. Muito embora o PIA já tivesse sido mencionado no SINASE em páginas anteriores, é nessa seção em que ele é descrito com maior detalhe. O PIA é definido enquanto diagnóstico polidimensional, elaborado com base em intervenções técnicas junto aos adolescentes e suas famílias. Cinco grandes áreas para a sua elaboração são apresentadas: jurídica, saúde, psicológica, social e pedagógica. Isto é, ao contrário do termo projeto de vida, o PIA recebe uma definição explícita e bastante clara.

Em 2012, a lei que instituiu o SINASE (Lei Federal no 12.594/2012, Brasil, 2012) não mencionou o termo projeto de vida, embora tenha evocado o termo PIA em

diferentes capítulos. Os termos projetos de vida e PIA passaram, então, a ser recorrentemente utilizados como sinônimos (Moreira et al., 2015). A ideia de igualar os termos projeto de vida e PIA parece inadequada sob diferentes perspectivas. Por um lado, projeto de vida refere-se a uma construção pessoal a partir do qual alguém edifica uma narrativa sobre o seu futuro. Por outro lado, PIA diz respeito a um documento produzido com base em intervenções de uma equipe. Muito embora elaborado em conjunto com os adolescentes, o PIA é um documento e não uma narrativa pessoal. Enquanto o PIA é uma exigência institucional, o projeto de vida é uma construção pessoal voluntária.

A imprecisão em relação ao termo projeto de vida trouxe implicações de ordem prática. Isto torna-se evidente a partir dos resultados da minha pesquisa de mestrado (Coscioni, Marques et al., 2018, Coscioni, Nascimento et al., 2018), conduzida em quatro unidades socioeducativas de dois estados brasileiros. A partir de grupos focais, entrevistas e diários de campo, busquei compreender de que maneira as relações interpessoais estabelecidas por adolescentes em medida socioeducativa de internação contribuíam para a elaboração de seus projetos de vida. Para esta conferência, focarei a minha reflexão nos resultados associados às equipes técnicas, então responsáveis pela elaboração do PIA. Quando questionados sobre a influência da equipe técnica na construção dos seus projetos de vida, os adolescentes de ambos os estados fizeram menção a um *plano* (palavra usada pelos próprios participantes) que deveria ser enviado ao Poder Judiciário como meio de avaliação da medida socioeducativa. O plano referido parece coincidir com o PIA, muito embora o termo não tenha sido referido por nenhum participante. Permitam-me apresentar um trecho extraído de um dos grupos focais realizados:

Eles [a equipe técnica] planejam, fazem nosso plano de vida para o juiz saber o que nós quer fazer. Então muitas das vezes a gente não pode ser sincero: “eu quero fazer uma faculdade, eu quero fazer isso”. Eu tenho que falar isso pra mim ter um ponto positivo, entendeu? (Questionador [nome fictício], 18 anos)

O trecho apresentado traz ao menos três aspectos importantes para o âmbito desta conferência. Primeiro, o sujeito que constrói o plano em questão não é o próprio adolescente, mas a equipe técnica. Segundo, a finalidade deste plano é informar o Poder Judiciário a respeito do que os adolescentes desejam fazer no futuro. Terceiro, os adolescentes simulam discursos a fim de atender ao que o juiz e a equipe técnica esperam ouvir. Nesse sentido, o suposto projeto de vida construído durante a medida socioeducativa é uma narrativa fictícia. Narrativa esta que é construída pela equipe técnica com base em discursos

simulados que os adolescentes emitem na tentativa de antecipar o fim do período de internação. Esta narrativa é justificada por uma racionalidade jurídica que visa responder a uma demanda institucional.

A interpretação dos projetos de vida a partir de uma racionalidade jurídica é corroborada também por discursos proferidos pela própria equipe técnica. Nos registros dos diários de campo da minha pesquisa de mestrado, há várias menções sobre o PIA enquanto tema de debate entre os técnicos que me acompanharam durante a coleta de dados (Coscioni, Farias et al., 2018). Há um acontecimento em particular que merece atenção nesta conferência. Trata-se de um dia em que eu falava a respeito da minha pesquisa com uma assistente social. Em determinado momento, ela me interrompeu e perguntou o que exatamente eu queria dizer com projeto de vida. Ela, então, opinou sobre a existência de dois sentidos distintos atribuídos ao termo. O primeiro referia-se a um conceito da psicologia relacionado ao que as pessoas desejavam fazer no futuro. O segundo, por sua vez, descrevia um documento que deveria ser escrito pela equipe técnica e enviado ao Poder Judiciário. O projeto de vida enquanto demanda judicial parece se inserir no contexto socioeducativo como uma espécie de exame, no sentido atribuído por Foucault (2014) ao descrever o sistema panóptico. Isto é, o projeto de vida configura-se como uma tarefa necessária para a garantia da disciplina.

E qual a razão para discutir, num evento sobre educação básica, os sentidos atribuídos ao termo no sistema socioeducativo? Inicialmente, o relato até então traz um exemplo de como a imprecisão do uso do termo projeto de vida pode trazer implicações práticas. Isto é, considerando as unidades socioeducativas participantes da minha pesquisa de mestrado, parece que a imprecisão do termo contribuiu para o predomínio de uma racionalidade jurídica. Não quero de modo algum questionar a competência técnica dos funcionários que trabalham neste contexto, mas tão somente destacar que diretrizes com definições claras poderiam ter mobilizado outros caminhos. Voltando, pois, ao tema central desta conferência, conhecer as possíveis implicações de terminologias vagas em práticas profissionais pode evitar erros semelhantes no âmbito da educação básica. Nesse sentido, ao almejar a construção de projetos de vida, as escolas devem promover o desenvolvimento de narrativas voluntárias, o que difere substancialmente da criação de ficções para o agrado de professores ou funcionários.

O uso do termo projeto de vida nas políticas públicas da educação básica

Há atualmente ao menos três documentos produzidos pelo Ministério da Educação que fazem menção ao termo projeto de vida. A Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017a) faz uma única menção ao termo como

uma espécie de norteador para a educação integral, muito embora nenhuma definição explícita seja introduzida. Na BNCC (Brasil, 2017b), o termo é empregado 28 vezes, na maior parte delas como meio de afirmar o compromisso da escola com a construção dos projetos de vida dos alunos. Estas menções são frequentemente acompanhadas de referências ao conceito de educação integral, o que corrobora o sentido atribuído ao termo na Reforma do Ensino Médio. O termo é também mencionado quando descritas as 10 competências gerais da Educação Básica, particularmente a sexta, que tem sido intitulada como 'Projeto de Vida e Trabalho'. Esta competência define-se como:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (p. 9)

As disciplinas emergentes em alguns estados (e recorrentemente intituladas 'Projeto de Vida') são meios de operacionalizar esta competência em uma disciplina inserida no currículo obrigatório. Ao se embasar na ideia de educação integral, a BNCC endossou um entendimento de educação para além da formação técnica e acadêmica. Como instituição social, compreende-se a escola como responsável pela educação em cidadania e pelo desenvolvimento pessoal e social. A forma como a BNCC faz menção ao termo projeto de vida de alguma forma se assemelha ao modo como o SINASE (Brasil, 2006) empregou o termo. Todavia, a BNCC foi mais clara no sentido de apresentar uma definição explícita:

o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos. (pp. 472-473)

Muito embora vaga, a definição claramente parte do entendimento de que o projeto de vida é uma construção pessoal, intimamente ligada ao desenvolvimento da identidade e à cultura. Esta definição contrasta com a forma como o termo é empregado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM; Resolução no 3/2018, Brasil, 2018). Neste documento, o termo aparece cinco vezes, das quais em três ele é associado à ideia de educação integral. Nas outras duas menções, o termo assume definições explícitas. A

primeira delas, no Art. 5, refere-se ao “projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (Brasil, 2018 Art. 5º, II). Adiante, no Art. 27, outra definição é apresentada:

o projeto de vida e carreira do estudante como 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, Art 27, XXIII)

Ou seja, enquanto na BNCC o projeto de vida é compreendido como uma construção pessoal, na DCNEM ele é definido como uma estratégia pedagógica. Esta dicotomia parece semelhante à polissemia do termo no discurso da assistente social com quem conversei durante a minha pesquisa de mestrado. Parece também semelhante à imprecisão do emprego dos termos projeto de vida e PIA no sistema socioeducativo. Compreender projetos de vida como uma estratégia pedagógica pode o inserir numa racionalidade técnica semelhante à racionalidade jurídica que lhe atribui sentido nas unidades socioeducativas. Isto é, enquanto instrumento, o projeto de vida perde o sentido de construção pessoal e transforma-se num procedimento. É preciso evitar que, nas escolas, os projetos de vida assumam uma função de exame ou de mera obrigação. Não pretendo aprofundar a resposta a esta questão, uma vez que não sou psicólogo escolar e tampouco me declaro foucaultiano. Todavia, vale ressaltar que, em *Vigiar e Punir*, Foucault (2014) considerou não somente as prisões enquanto instituições disciplinares, mas também as escolas.

Ainda é cedo para dizer que o que ocorreu no sistema socioeducativo ocorre hoje na educação básica. Certamente, o reconhecimento dos projetos de vida como orientadores da educação integral constitui um avanço para as políticas públicas de educação. Este reconhecimento abre a possibilidade de diálogos entre escolas, secretarias, psicólogos, orientadores de carreira, teóricos e pesquisadores. Eu, enquanto teórico e pesquisador, faço hoje provocações. Baseado na minha experiência no sistema socioeducativo e no conhecimento que construí com a Teoria Compreensiva dos Projetos de Vida, considero que os projetos de vida, enquanto orientadores da educação integral, devem se manter enquanto tais, isto é, enquanto orientadores. Isto significa dizer que, enquanto construções pessoais, os projetos de vida geram sentidos e valores que podem orientar as estratégias pedagógicas. Ou seja, eles não são as estratégias pedagógicas propriamente ditas, mas os alicerces éticos para a sua execução e orientação. Esta questão aparentemente semântica tem implicações práticas. O entendimento de projeto de vida

enquanto construção pessoal insere o aluno enquanto protagonista. Ao contrário, se definido enquanto estratégia pedagógica, o protagonista é a técnica.

O uso do termo projeto de vida na literatura científica brasileira

A imprecisão em relação ao uso do termo projeto de vida não se encontra presente somente no âmbito das políticas públicas, mas também entre os membros da comunidade científica. Permitam-me exemplificar o que digo a partir dos resultados de uma revisão sistemática da literatura que realizei, cujo objetivo foi levantar as contribuições das pesquisas brasileiras para a caracterização de projetos de vida de adolescentes em medida socioeducativa (Coscioni, Rosa et al., *under review*). Para tanto, fiz buscas em quatro bases de dados (SciELO, PePSIC, LILACS e Index Psi), bem como no Portal de Teses e Dissertações da CAPES. As buscas foram realizadas considerando diferentes derivações do termo projeto de vida associados a termos que remetiam à condição de conflito com a lei. Ao final, foram analisadas 24 pesquisas que caracterizaram os projetos de vida de adolescentes em medida socioeducativa a partir da coleta e análise de dados empíricos.

A análise sistemática dos resultados das pesquisas selecionadas permitiu a identificação de contradições. Parte dos trabalhos consideravam que os adolescentes possuíam projetos de vida relacionados à educação, trabalho e família, muito embora esses então chamados projetos de vida fossem acompanhados de uma dúvida a respeito da sua real efetivação. Algumas dessas pesquisas eram claras no sentido de identificar que os projetos de vida dos participantes eram desacompanhados de um plano de ação que ilustrasse o meio a partir do qual ensejavam atingir as suas metas. Ou seja, ter projetos de vida era sinônimo de ter sonhos, de ter desejos em relação ao futuro, independentemente se esses desejos fossem orientados por um plano. Outros trabalhos possuíam conclusões distintas. Isto é, compreendiam que os adolescentes possuíam sonhos relacionados ao futuro, mas que não atingiam a categoria de projeto de vida por não estarem acompanhados de um plano de ação. Este segundo grupo de artigos diferenciavam, portanto, a ideia de aspirações (ou sonhos) da ideia de projeto de vida.

Igualar o conceito de projeto de vida a aspiração ou sonho parece assumir uma definição mais restrita do conceito. Analisemos brevemente o uso do termo projeto em outros contextos, tais como na expressão ‘projeto de pesquisa’. Ora, um projeto de pesquisa não é composto somente por objetivos, mas também por um método que descreve um plano de ações futuras. O projeto de pesquisa tampouco se resume a um documento, uma vez que se refere também às próprias ações em andamento durante a execução de uma pesquisa. Quando nossos orientadores

perguntam “Como anda o seu projeto?”, frequentemente eles se referem às ações que temos tomado para atingir os objetivos com os quais nos comprometemos. Isto é, o projeto de pesquisa envolve uma série de ações desde a revisão da literatura, o pensar dos objetivos e método, a redação de um plano de ação, a coleta de dados, a análise e interpretação dos dados e a redação final de um artigo, dissertação ou tese. Trata-se, portanto, de uma atividade bastante complexa que de modo algum pode ser reduzido somente a seus objetivos.

Etimologicamente, a palavra projeto deriva do latim *proiacere*. Trata-se da reunião do prefixo *pro-* (à frente) ao verbo *iacere* (lançar). Portanto, considerando a sua raiz etimológica, a palavra remete a algo que é lançado à frente (Partridge, 1966). Algumas palavras de mesma origem ainda guardam este sentido mais material, como é o caso de ‘projétil’. Uma flecha, por exemplo, é considerada um projétil, pois é um objeto lançado à frente. Mas uma flecha só se torna um projétil quando lançada. Uma flecha parada é somente uma flecha. É preciso uma ação, um movimento, para que a flecha se torne um projétil. Da mesma forma, uma aspiração ou sonho só ascende à categoria de projeto de vida quando uma ação lança o seu projetor à frente, isto é, em direção ao futuro. Um projeto de vida não é apenas um sonho, mas um sonho que mobiliza um conjunto de ações na vida cotidiana. Um sonho que se mantém somente no nível do desejo ainda não é um projeto de vida, muito embora um dia possa vir a ser.

O emprego do termo projeto de vida para se referir a desejos em relação ao futuro possivelmente relaciona-se com um equívoco de tradução que merece atenção. William Damon (2009) é um teórico e pesquisador estadunidense que desenvolveu uma perspectiva teórica sobre o propósito (*purpose*) dos jovens frente ao contexto de incerteza e instabilidade da pós-modernidade. A teoria de Damon é bastante influente no contexto internacional enquanto uma possível abordagem ao conceito de propósito (ou propósito de vida), o qual ele define como “uma intenção estável e generalizada de alcançar alguma coisa que é ao mesmo tempo significativa para o eu e gera consequências no mundo além do eu” (p. 53). Na tradução do seu livro para o português brasileiro, o termo foi concebido como ‘projeto vital’. Parafraseando o editor da versão brasileira do livro, a justificativa para tal decisão iniciou-se a partir do reconhecimento de que a tradução direta do termo para o português é, de fato, propósito. Dois significados distintos deste termo são então apresentados: (a) desígnio, intento, intenção; e (b) sentido, objetivo, finalidade. O editor então conclui: “a melhor definição para um trabalho sobre a moralidade humana é ‘sentido, objetivo, finalidade’” (Araújo, 2009, em Damon, 2009, p. 13). A afirmação parece contradizer o próprio Damon, que, na sua definição de *purpose*, utiliza o termo intenção (*intention*) como elemento central.

O editor prossegue: “Em português, talvez o significado mais próximo de *purpose* seja ‘projeto’” (Araújo, 2009, em Damon, 2009, p. 13). Para tanto, cita o educador brasileiro Nilson Machado, que desenvolveu uma abordagem educacional a respeito da noção geral de projeto. Machado (2006) defendeu que “a palavra [projeto] designa igualmente tanto aquilo que é proposto realizar-se quanto o que será feito para atingir tal meta” (p. 4). Em seguida, definiu o termo como “a antecipação de uma ação em busca de uma meta, em um futuro não determinado, cuja realização depende efetivamente dos agentes” (p. 7). Isto é, a definição de Machado claramente inclui um componente ativo (o lançar-se à frente), que é ausente na definição de propósito de Damon (2009). Ainda que Damon tenha se referido a ações relacionadas a propósitos, estas ações foram compreendidas não como elementos constituintes, mas como uma possível consequência de ter um propósito. Isto de maneira alguma reflete limitações da teoria de Damon, que, como mencionado, é um grande teórico do conceito de propósito. As diferenças entre as definições de Machado e Damon somente trazem evidências de que projeto e propósito são conceitos distintos, embora intimamente relacionados. Cabe ainda destacar que, nas traduções de William Damon para o português europeu (isto é, o português falado em Portugal), *purpose* foi concebido como ‘propósito’.

As diferenças entre projeto e propósito podem ser percebidas a partir das suas raízes etimológicas. Propósito é derivado do latim *proponere*, que possui o mesmo prefixo da palavra que originou projeto – *pro-* (à frente). A diferença refere-se ao verbo que funda cada um dos termos. Enquanto projeto origina-se do verbo *iacere* (lançar), propósito advém do verbo *ponere* (por, colocar). Dessa forma, enquanto projeto remete a algo ‘lançado à frente’, propósito refere-se a algo ‘posto à frente’ (Partridge, 1966). Uma palavra passa o sentido de movimento, ação; a outra transmite a ideia de prioridade. Metaforicamente dizendo, se evocarmos a cena de um tiro ao alvo, o projeto seria a flecha em movimento (o projétil lançado à frente), enquanto o propósito seria o alvo (um artefato posto à frente, o qual se pretende atingir).

Portanto, os conceitos de projeto de vida e propósito são intimamente relacionados, mas não são sinônimos. O elemento que assemelha os conceitos é a referência a objetivos e metas. Na ideia de propósito, a meta ilustra o objeto da intenção, objeto este que é significativo para o eu e que gera impacto no mundo além do eu. Na ideia de projeto de vida, por sua vez, a meta ilustra uma intenção já em execução e inserida numa narrativa prospectiva que orienta a história de vida e a identidade do projetor. O propósito pode se configurar como conteúdo motivacional na construção e execução de projetos de vida, ainda que nem todos os projetos de vida sejam orientados por propósitos. Suponhamos o caso de um estudante que tenha estabelecido a meta de ser médico. Para tanto, o estudante

construiu uma narrativa a respeito do futuro, incluindo os meios de atingir tal meta. Este estudante tem clareza a respeito de um projeto de vida. Não necessariamente este projeto de vida é motivado por um propósito, pois o tornar-se médico pode derivar de uma pressão, tal como uma tradição familiar. O propósito não é uma intenção estável qualquer, mas uma intenção que visa ao cumprimento de algo que é significativo para o eu e que traga consequências ao mundo para além do eu.

Assim como nem todo projeto de vida é motivado por um propósito, nem todo propósito transforma-se num projeto de vida. Por exemplo, um adolescente pode ter o propósito de ajudar as pessoas carentes da sua cidade, sem que isto de fato se traduza em ações. A Teoria do Controle da Ação (Kuhl, 1984) ilustra efetivamente o hiato existente entre intenção e ação. De fato, não é difícil pensar em exemplos de intenções que não se transformam em ações. Um homem pode intencionalmente emagrecer, mas não deixar de comer doce. Uma mãe pode intencionalmente passar mais tempo com os filhos, mas trabalhar todos os dias até às 23h00.

A polissemia associada ao termo projeto de vida na literatura científica traduz-se em resultados contraditórios, como é o caso da revisão sistemática da literatura que mencionei anteriormente (Coscioni, Rosa et al., *under review*). Permitam-me trazer mais alguns exemplos de contradições que esta polissemia gerou. Uma revisão sistemática da literatura estabeleceu o objetivo de investigar as definições de projetos de vida em pesquisas com coleta de dados com adolescentes (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015). As autoras buscaram pelos termos “projeto de vida” e “projeto vital”, em português; e “*life purpose*” e “*purpose in life*”, em inglês. Considerando a diferença entre projeto de vida e propósito, as estratégias de busca utilizadas em cada idioma referem-se a termos distintos, de modo a se questionar a comparação dos artigos em diferentes idiomas. Projeto de vida, em inglês, é devidamente traduzido como *life project*, termo utilizado por diferentes autores na área, tais como Willy Lens (Lens et al., 2012), Mark Savickas (2012), Dan McAdams (2008) e Carmen Leccardi (2014). Muitos desses autores inclusive contrastam os termos *life project* e *purpose* como ideias distintas.

A Escala de Projetos de Vida para Adolescentes (EPVA) é baseada na teoria de Damon e se propõe a mensurar especificamente “objetivos de longo alcance, ou seja, objetivos que vão além da realização de tarefas diárias” (Dellazzana-Zanon et al., 2019, p. 430). Nesse sentido, muito embora declarado como um instrumento sobre projetos de vida, a escala parece mensurar sobretudo nível de aspirações (i.e., grau de importância atribuído a metas). De modo geral, ele contém itens que indicam o desejo ou a intenção de que determinadas metas ocorram no futuro. Ora, isto assemelha-se consideravelmente ao conteúdo do *Aspiration Index* (Grouzet et al., 2005), um instrumento reconhecido internacionalmente para a mensuração da

aspiração. No *Aspiration Index*, várias metas são listadas, sobre as quais os participantes respondem três questões, dentre as quais o quão importante a meta é. Da mesma forma que se assemelha a instrumentos que avaliam aspiração, o conteúdo da EPVA difere substancialmente de outros instrumentos que avaliam *purpose*, tal como o *Purpose in Life Test* (Crumbaugh, 1968).

Não quero de maneira alguma questionar a relevância e a qualidade do trabalho dos nossos colegas brasileiros que se embasaram em Damon para se referir ao conceito de projeto de vida. Tenho imenso interesse e admiração pelo seu trabalho e acompanho assiduamente as suas novas publicações. Toda a sua produção científica é de grande valor para a compreensão dos propósitos, aspirações e mesmo os projeto de vida de adolescentes brasileiros. Minha intenção é tão somente trazer evidências teóricas de que os conceitos projeto de vida e propósito são distintos e que compreendê-los como sinônimos pode trazer contradições para as práticas de intervenção educacionais e psicológicas.

Ainda que nossos colegas tenham partido da teoria de Damon, no meu entendimento eles foram além e desenvolveram uma nova perspectiva sobre projetos de vida e propósitos. Todavia, a herança da teoria de Damon parece ter gerado um particular enfoque sobre as metas dos projetos de vida, de modo que o seu componente ativo é menos considerado. Isto fica particularmente evidente se analisado o conteúdo da EPVA. Enfocar nas metas dos projetos de vida em detrimento dos seus demais componentes pode, contudo, trazer implicações práticas. Isto é, intervenções embasadas num conceito de projeto de vida enquanto desejo ou propósito em relação ao futuro possivelmente diferirão de intervenções que conceituem projeto de vida enquanto uma narrativa que interrelaciona metas, planos e ações. Os resultados das intervenções, por consequência, poderão também ser diferentes.

Permitam-me ilustrar o meu posicionamento a partir dos resultados de um levantamento longitudinal que acompanhou, nos Estados Unidos, 1.117 adolescentes que cometeram atos infracionais (Mahler et al., 2017). O estudo avaliou o nível de aspiração (grau de importância atribuído a uma meta) e expectativa (confiança subjetiva na realização de uma meta) dos participantes em relação a diferentes domínios da vida (um instrumento bastante semelhante à EPVA, inclusive). A bateria de testes incluiu também a avaliação do controle de impulsos e o cometimento de novas infrações (a partir de autorrelato). O estudo revelou que adolescentes que possuíam elevados índices de expectativa tendiam a se envolver menos em novas infrações. Elevados índices de aspiração pareciam prevenir o cometimento de novas infrações somente nos casos de adolescentes com elevado controle de impulsos. Por fim, talvez o resultado mais importante para o âmbito desta conferência, adolescentes com elevados índices de aspiração, mas baixos índices de expectativa, tendiam a

cometer mais infrações. Isto é, somente ter metas não era o suficiente para prevenir a reincidência infracional. Era preciso ter a confiança de que a realização das metas seria possível. Ter metas sem ter a confiança subjetiva de poder realizá-las parecia funcionar como um fator de risco ao envolvimento com infrações.

Voltando ao tema desta conferência, concluo defendendo que uma conceituação mais abrangente do termo projeto de vida pode favorecer o desenvolvimento de intervenções no campo que visem não somente o desenvolvimento de metas, mas também a construção de narrativas e planos de ações. A construção de narrativas e planos, em conjunto com as metas, poderão auxiliar os adolescentes na execução dos seus projetos de vida. É preciso que a intenção se transforme em ação e que, a partir da ação, o futuro se torne possível.

A Teoria Compreensiva dos Projetos de Vida

Os primeiros passos para a construção da Teoria Compreensiva dos Projetos de Vida incluíram uma revisão de escopo (Coscioni, Teixeira, Portugal, & Paixão, *under review*). A revisão iniciou-se com buscas em quatro bases de dados internacionais (PsycNET, PubMed, Sociological Abstract e ERIC). Optamos por uma estratégia de busca ampla, qual seja: o termo “*life project*”, no singular e plural, restringindo-se a busca a títulos, resumos e palavras-chave. Como a maior parte dos trabalhos encontrados eram escritos por brasileiros, ampliamos a busca para bases que tradicionalmente indexam trabalhos latino-americanos (SciELO, LILACS e PePsic). Nestas bases, as buscas foram feitas em português, incluindo os termos “projeto de vida” e “projeto vital”, no plural e singular. Foram selecionados todos os artigos que continham trechos que definiam ou descreviam características e propriedades do conceito de projeto de vida. No total, 93 artigos foram analisados.

Uma análise temática (Braun & Clarke, 2006) foi realizada considerando todos os trechos dos artigos que traziam contribuições teóricas para o conceito. A análise gerou seis categorias, que foram intituladas como dimensões volitivo-estratégica, dialético-contextual, biográfico-identitária, teleológico-existencial, histórica e desenvolvimental. A dimensão volitivo-estratégica refere-se a um conjunto de processos psicológicos relacionados com a construção e implementação dos projetos de vida, incluindo a identificação de metas, o planejamento e a execução. A dimensão dialético-contextual enfatiza a influência da cultura e dos recursos ambientais na construção e implementação dos projetos de vida; reconhece também o papel ativo das pessoas na interação com o contexto. A dimensão biográfico-identitária estabelece que o projeto de vida é um componente da identidade, especificamente um elemento narrativo acerca do futuro. A dimensão teleológico-existencial

aborda o caráter significativo dos projetos de vida, estando eles relacionados a conceitos, valores e crenças que possuem uma importância especial. A dimensão histórica compreende a influência da época histórica na construção e implementação dos projetos de vida. Por fim, a dimensão desenvolvimental destaca a associação dos projetos de vida a processos maturacionais. Para além dessas seis dimensões teóricas, a revisão também identificou os principais expoentes do conceito de projeto de vida, totalizando 15 abordagens teóricas.

A Teoria Compreensiva dos Projetos de Vida representa um esforço para integrar essas diferentes perspectivas. Como mencionado, esta é a razão do seu nome, tendo em vista que uma teoria compreensiva é uma teoria que visa a integração de conteúdo distintos. Dentre os expoentes identificados na revisão sistemática, os mais influentes na construção da teoria foram Jean-Paul Sartre (1957/1963), Jean-Pierre Boutinet (1990) e Ovidio D’Angelo (1986). Somada às teorias identificadas na revisão sistemática, a Teoria Compreensiva dos Projetos de Vida também se embasou na Teoria da Identidade Narrativa, de Dan McAdams (2008), na Teoria Relacional das Dinâmicas do Comportamento, de Joseph Nuttin (1984/1980), e na Teoria do Controle da Ação, de Julius Kuhl e Jürgen Beckmann (1985).

A teoria criada traz diferentes contribuições que estão detalhadas em artigos a serem publicados. Para esta conferência, focarei sobretudo na definição que construímos, qual seja: “o projeto de vida é um processo em contínua evolução, constituído pela formação, execução e manutenção de estruturas e ações intencionais, que, em conjunto, formam uma narrativa significativa e prospectiva de longo prazo, capaz de incitar decisões e esforços na vida cotidiana”. Permitam-se decodificar os elementos desta definição a seguir.

- 1) *Um processo em contínua evolução*: o projeto de vida está em contínua ação e transformação. Trata-se de uma resposta às demandas, limitações e recursos existentes na situação de vida da pessoa, o que inclui elementos da sua história de vida e do contexto. Quando a situação de vida muda, o projeto de vida também tende a mudar. Este aspecto evoca a reflexão em torno do fato de que, muito embora uma construção pessoal, o projeto de vida não é uma construção individual. Uma vez que traz elementos fortemente influenciados pelo contexto, o projeto de vida é também uma construção social.
- 2) *Constituído pela formação, execução e manutenção de estruturas e ações intencionais*: o projeto de vida é formado por processos, estados e representações cognitivas, motivacionais, volitivas, afetivas e comportamentais. Esses componentes interagem de modo a formar, executar e manter estruturas e ações intencionais. As estruturas intencionais são

as metas, planos, propósitos e outras representações mentais. No projeto de vida, essas estruturas não apenas organizam metas e planos, mas também impulsionam ações em direção àquilo que é intencionado para o futuro. Portanto, projeto de vida não é sinônimo de sonho, aspiração ou propósito, uma vez que estes termos não necessariamente implicam ações.

- 3) *Formam uma narrativa significativa e prospectiva de longo prazo*: trata-se da relação inerente entre projeto de vida e identidade narrativa. Isto é, o projeto de vida relaciona-se intrinsecamente ao modo como a pessoa narra a sua vida no futuro. Certamente todos nós temos desejos ou pensamentos em relação ao futuro. Ademais, muitos de nós estão engajados em projetos que visam recompensas no futuro. Entretanto, ter desejos e estar engajado em projetos não significa necessariamente que refletimos sobre eles ao ponto de construir uma narrativa. Um projeto de vida implica um grau de reflexão que leva ao discernimento de objetivos significativos que, então, orientam o modo como intencionamos viver no futuro.
- 4) *Capaz de incitar decisões e esforços na vida cotidiana*: devido ao seu caráter significativo, o projeto de vida afeta diretamente o cotidiano, seja nas decisões ou nas ações desenvolvidas. Nesse sentido, o projeto de vida influencia não somente como a pessoa viverá no futuro, mas como ela já vive no presente.

Os quatro tópicos apresentados não são dimensões distintas do projeto que podem ser avaliadas separadamente. Tratam-se de propriedades do projeto de vida que se entrelaçam de modo a lhe atribuir um sentido abrangente (ou compreensivo). A definição permite, pois, a articulação dos diferentes enfoques dados ao termo pelas variadas perspectivas teóricas que o abordaram (abarcando, inclusive, o modo como o conceito de *purpose* assumiu sentido no contexto científico brasileiro).

A definição de projeto de vida apresentada embasou dois estudos empíricos que também integram a minha pesquisa de doutorado. O primeiro deles, de perspectiva qualitativa, foi o resultado da análise de entrevistas com 26 brasileiros de 15 a 59 anos (Coscioni, Teixeira, Cassarino-Perez, & Paixão, *under review*). O objetivo do estudo foi construir um modelo teórico associando os antecedentes pessoais e contextuais dos projetos de vida. A partir da análise temática do conteúdo trazido pelos participantes, foi possível criar um modelo que articula as seis dimensões teóricas identificadas na revisão sistemática. Neste modelo, o campo de possibilidades (o que inclui elementos da história de vida e do contexto), os processos maturacionais e autorregulatórios e as tendências motivacionais interagem de modo complexo e influenciam a

construção e implementação dos projetos de vida. Este estudo permitiu também a validação de um roteiro de entrevista que se encontra disponível para uso.

Por fim, o segundo estudo empírico refere-se à construção de um instrumento que avalia diferentes indicadores dos projetos de vida, o Questionário de Projeto de Vida (QPV). Numa etapa inicial, os participantes são convidados a listar as suas principais metas em relação ao futuro, bem como indicar a idade que acreditam que terão quando estas metas forem realizadas. Trata-se, portanto, de uma tarefa indutiva, no sentido de que os participantes trazem livremente o conteúdo das suas metas, sem que domínios da vida a priori sejam estabelecidos (como é o caso da EPVA). A vantagem desta abordagem é que ela não restringe os domínios da vida considerados. A desvantagem é que ela dificulta a padronização e a quantificação. Esta tarefa permite ainda identificar outros dois indicadores: a extensão (o quão distante no futuro os participantes se projetam) e a densidade (a quantidade de metas listadas).

A segunda tarefa do instrumento consiste na indicação dos domínios da vida aos quais as metas dos participantes se enquadram. Esta é, portanto, uma tarefa dedutiva e restringe as possibilidades de domínios da vida a 14 campos (educação e conhecimento, trabalho e carreira, bens materiais e finanças, amor e relações íntimas, paternidade/maternidade, família, amigos, comunidade, religião e espiritualidade, saúde e qualidade de vida, personalidade, aparência física, fama e status social, e lazer), extraídos de uma revisão sistemática da literatura que avaliou diferentes instrumentos de aspiração e expectativa (Oliveira, 2020). Os pesquisadores e profissionais que utilizarem o instrumento poderão optar por apenas uma das tarefas, a depender dos objetivos da pesquisa ou intervenção. Se o objetivo for avaliar a importância atribuída às metas, a EPVA é preferível (considerando apenas amostras de adolescentes).

A terceira tarefa consiste numa escala psicométrica, que intitulamos Escala de Projeto de Vida (EPV). A EPV avalia dois fatores a partir de uma abordagem atemática, isto é, sem se referir a nenhum domínio da vida em específico. A vantagem desta abordagem é que ela é abrangente a todo tipo de projeto de vida, independentemente dos domínios da vida aos quais estão associados. O primeiro fator, identificação, contém quatro itens (e.g., “Sei o que quero para a minha vida no futuro”) que mensuram a clareza a respeito do futuro intencionado. O segundo fator, envolvimento, também possui quatro itens (e.g., “Estou me esforçando para alcançar o que quero para o futuro”) que mensuram a mobilização de planos e ações relacionadas ao futuro intencionado. Os dois fatores avaliam, respectivamente, as estruturas e ações intencionais relacionadas aos projetos de vida dos participantes. Portanto, são indicadores do grau de estruturação dos projetos de vida.

A escala possui evidências de validade e fidedignidade identificadas a partir da consulta a especialistas, grupos focais, análises fatoriais exploratórias e confirmatórias, relações com outras medidas, coeficientes de confiabilidade (alfa, ômega e Spearman-Brown) e correlações teste-reteste. Análises fatoriais confirmatórias multigrupo identificaram a invariância da medida, em nível configural, métrico e escalar, considerando diferentes grupos de gênero, idade, níveis de preocupação com o Covid, métodos de aplicação (com ou sem as duas primeiras tarefas do instrumento) e cultura (brasileiros e portugueses). Isto significa dizer que o instrumento funciona de forma semelhante, independentemente do pertencimento a estes diferentes grupos. O instrumento foi criado também em outros idiomas e submetidos a amostras de outros países além de Brasil e Portugal. Até o presente momento, tem excelentes evidências de validade e fidedignidade extraídas de estudos que totalizam mais de cinco mil participantes. As amostras são oriundas do Brasil, Portugal, Estados Unidos, Eslovênia e China, todas contendo participantes dos 18 aos 65 anos de idade. Se todas as amostras são consideradas, não se verifica invariância em nível escalar, o que é um achado comum em estudos transculturais (e.g., Dong & Dumas, 2020). O instrumento está ainda em fase de validação na Espanha, Israel (especificamente com palestinos), Itália e Holanda. Nos demais idiomas (português, inglês, esloveno e chinês), encontra-se já disponível para ser utilizada em sua versão final.

Considerações Finais

O objetivo desta conferência foi introduzir a Teoria Compreensiva dos Projetos de Vida como um possível conjunto de pressupostos orientadores para as práticas profissionais no âmbito da educação básica. Antes de introduzir a teoria, analisei criticamente o emprego do termo projeto de vida em outros contextos, de modo a destacar limitações. Inicialmente, trouxe o caso do sistema socioeducativo, onde o termo tem sido utilizado para se referir a um conjunto de intervenções da equipe técnica como meio de atender a demandas judiciais. O termo recebe sentido a partir de uma racionalidade jurídica que desfavorece a real construção de projetos de vida durante a medida socioeducativa. Com este relato, pretendi trazer contributos para que a polissemia do termo não impacte negativamente as práticas profissionais que tem se instaurado na educação básica visando a construção dos projetos de vida dos estudantes.

Ao analisar o uso do termo em três políticas públicas da educação básica, foi possível verificar uma dicotomia. Na BNCC, o termo é referido como uma construção

pessoal, enquanto na DCNEM ele assume o sentido de estratégia pedagógica. Compreender o projeto de vida como uma estratégia pedagógica pode o inserir numa racionalidade técnica semelhante à racionalidade jurídica que predominantemente lhe atribui sentido no âmbito das medidas socioeducativas. Uma possível forma de evitar a prevalência do sentido técnico é que o termo receba definições mais claras nas próximas legislações, caracterizando o termo sobretudo enquanto uma construção pessoal. Como procurei defender com diferentes argumentos, a imprecisão de conceitos teóricos pode levar a implicações de ordem prática indesejadas.

O passo seguinte foi analisar criticamente o uso do termo na literatura científica brasileira. O enfoque foi em algumas perspectivas teóricas que acabam por voltar a sua atenção nas metas dos projetos de vida. Com isto, o seu componente ativo (relativo a planos e ações já em execução) acaba por ocupar uma prioridade secundária. Advoguei que este enfoque possivelmente se relaciona com uma imprecisão a respeito das diferenças entre os conceitos de projeto de vida e propósito, que, embora relacionados, não são sinônimos. Estas diferentes abordagens do conceito podem se traduzir em implicações práticas. Isto é, reconhecer o componente ativo de modo secundário pode fazer com que intervenções em projetos de vida voltem a atenção sobretudo na identificação de metas. Estratégias que visem ao engajamento ativo, à prevenção de comportamentos de risco e ao florescimento do bem-estar deveriam, em conjunto com a identificação de metas, mediar a construção de narrativas e planos de ação. A construção de narrativas e planos possibilita que as intenções se transformem em ações e que o futuro intencionado se transforme em futuro possível.

A Teoria Compreensiva dos Projetos de Vida parece então adequada para subsidiar práticas profissionais no âmbito da educação básica. Trata-se de uma teoria compreensiva no sentido de que busca integrar e articular diferentes perspectivas teóricas. Uma teoria que não se compromete com nenhum sistema teórico prévio, mas que sobretudo visa construir um conhecimento multifacetado a respeito dos projetos de vida. A finalidade desta teoria, desde o seu princípio, é ser integradora, no sentido de valorizar o conhecimento de diferentes áreas. Nesse sentido, espera-se que, aliada ao conhecimento prático de professores e orientadores de carreira, ela possa vir a orientar as práticas em ascensão que visam auxiliar a construção dos projetos de vida. Fica também sublinhada a ideia de que os instrumentos apresentados possam ser um ponto de partida, seja enquanto diagnóstico situacional, seja como motor inicial para as demais ações que visem a construção de narrativas relacionando metas, planos e ações.

Referências

- Boutinet, J. P. (1992). *Anthropologie du projet* (2ª Ed.). Presses Universitaires de France.
- Brasil. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. (2012). *Lei nº 12.594, de 18 de Janeiro de 2012*. Diário Oficial da União.
- Brasil. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. (2017a). *Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017*. Diário Oficial da União.
- Brasil. Ministério da Educação. (2017b). *Base nacional comum curricular*. Ministério da Educação.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2018). *Resolução nº 3, de 21 de Novembro de 2018*. Diário Oficial da União.
- Brasil. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. (2006). *Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo*. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Coscioni, V., Farias, B. G., Garcia, A., Rosa, E. M., & Koller, S. H. (2018). O convívio de adolescentes em medida socioeducativa de internação com a equipe técnica. *Psico*, 49(2), 137-147. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2018.2.27890>
- Coscioni, V., Marques, M. P., Rosa, E. M., & Koller, S. H. (2018). Projetos de vida de adolescentes em medida socioeducativa de internação. *Ciencias Psicológicas*, 12(1), 109-120. <https://doi.org/10.22235/cp.v12i1.1601>
- Coscioni, V., Nascimento, D. B. D., Rosa, E. M., & Koller, S. H. (2018). Pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano: Uma pesquisa com adolescentes em medida socioeducativa. *Psicologia USP*, 29(3), 363-373. <https://doi.org/10.1590/0103-656420170115>
- Coscioni, V., Rosa, E. M., Koller, S. H., & Dell’Aglío, D. D. (under review). *Projetos de vida e medidas socioeducativas: Uma revisão da literatura*.
- Coscioni, V., Teixeira, M. A. P., Cassarino-Perez, L. & Paixão, M. P. (under review). *Life projects’ personal and contextual antecedents*.
- Coscioni, V., Teixeira, M. A. P., Damásio, B. F., Dell’Aglío, D. D., & Paixão, M. P. (2020). Perspectiva temporal futura: Teorias, construtos e instrumentos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(2), 215-232. <http://doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n208>
- Coscioni, V., Teixeira, M. A. P., Portugal, M., & Paixão, M. P. (under review). *A scoping review on the notion of life project*.
- Crumbaugh, J. C. (1968). Cross-validation of purpose-in-life test based on Frankl’s concepts. *Journal of Individual Psychology*, 24(1), 74.
- D’Angelo, O. (1986). *La formación de los proyectos de vida del individuo: Una necesidad social*. Revista Cubana de Psicología, 3(2), 31-39. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v3n2/05.pdf>
- Damon, W. (2009). *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. (Valpassos, J., Trans.) Summus.
- Dellazzana-Zanon, L. L., & Freitas, L. B. L. (2015). Uma revisão de literatura sobre a definição de projeto de vida na adolescência. *Interação em Psicologia*, 19(2), 281-292. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v19i2.35218>
- Dellazzana-Zanon, L. L., Zanon, C., Noronha, A. P. P., Oliveira, M. V., & Rosado, A. F. P. (2019). Evidências preliminares de validade da Escala de Projetos de Vida para Adolescentes. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 18(4), 429-437. <https://doi.org/10.15689/ap.2019.1804.18602.11>
- Dong, Y., & Dumas, D. (2020). Are personality measures valid for different populations? A systematic review of measurement invariance across cultures, gender, and age. *Personality and Individual Differences*, 160, 109956. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109956>
- Foucault, M. (2014). *Vigiar e punir*. Leya.

- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford University Press.
- Grouzet, F. M., Kasser, T., Ahuvia, A., Dols, J. M. F., Kim, Y., Lau, S., ... & Sheldon, K. M. (2005). The structure of goal contents across 15 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology, 89*(5), 800-816. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.89.5.800>
- Kuhl, J. (1994). A theory of action and state orientations. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation* (pp. 9-46). Hogrefe & Huber.
- Kuhl, J., & Beckmann, J. (1985). *Action control: From cognition to behavior*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-69746-3>
- Leccardi, C. (2005). Por um novo significado de futuro: mudança social, jovens e tempo. *Tempo Social, 17*(2), 35-57. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702005000200003>
- Leccardi, C. (2014). Young people and the new semantics of the future. *Società Mutamento Politica, 5*(10), 41-54. <https://doi.org/10.13128/SMP-15404>
- Lens, W., Paixao, M. P., Herrera, D., & Grobler, A. (2012). Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. *Japanese Psychological Research, 54*(3), 321-333. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5884.2012.00520.x>
- Machado, N. J. (2006). *Educação: Projetos e valores* (6ª Ed.). Escrituras.
- Mahler, A., Simmons, C., Frick, P. J., Steinberg, L., & Cauffman, E. (2017). Aspirations, expectations and delinquency: The moderating effect of impulse control. *Journal of Youth and Adolescence, 46*(7), 1503-1514. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0661-0>
- McAdams, D. P. (2008). Personal narratives and the life story. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed.) (pp. 242-262). Guilford Press.
- Moreira, J. D. O., Albuquerque, B. S. D., Rocha, B. F., Rocha, P. M. D., & Vasconcelos, M. A. M. (2015). Plano Individual de Atendimento (PIA) na perspectiva dos técnicos da semiliberdade. *Serviço Social & Sociedade, 122*, 341-356. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.026>
- Nuttin, J. (1984). *Motivation, planning, and action: A relational theory of behavior dynamics* (R. P. Lorion, & J. E. Dumas, trans.). Leuven University Press. (Original published in 1980)
- Oliveira, B. C. (2020). *Aspirations and expectations measures for adolescents and emerging adults: A systematic review of the literature*. Unpublished master thesis. Universidade de Coimbra.
- Partridge, E. (1966). *Origins: A short etymological dictionary of modern English* (4th Ed.). Routledge.
- Sartre, J. P. (1963). *Search for a method* (H. E. Barnes, trans.). Alfred A Knopf. (Original published in 1957)
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development, 90*(1), 13-19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>
- Slife, B. D., & Williams, R. N. (1995). *What's beyond science?*. Sage.

Nota do autor:

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 88882.346414/2010-01 (Bolsa de Doutorado) e 88887.363292/2019-00 (Bolsa de Doutorado Sanduíche).

Meu agradecimento à toda linda equipe formada na construção do evento “Projetos de Vida e Educação Básica”, especialmente à Profa. Dra. Lucy Leal Melo-Silva, pelo seu entusiasmo e apoio na construção desta conferência. Agradeço também aos meus orientadores, o Prof. Dr. Marco Antônio P. Teixeira e a Profa. Dra. Maria Paula Paixão, sem os quais este trabalho não seria possível.

Sobre o autor:

Vinicius Coscioni é Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pela Universidade de Coimbra (UC). Membro associado ao Núcleo de Estudos e Intervenções em Carreira (NEIC-UFRGS) e integrado no Centro de Investigação em Neuropsicologia e Intervenção Cognitivo-Comportamental (CINEICC-UC).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4007-957X>

E-mail: viniciuscoscioni@gmail.com