

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

MARCIA VANIA LIMA DE SOUZA

**PROJETO DE VIDA – SIGNIFICAR, RESSIGNIFICAR A CONSTRUÇÃO
DOS SONHOS DOS ESTUDANTES**

SÃO MATEUS - ES

2021

MARCIA VANIA LIMA DE SOUZA

PROJETO DE VIDA – SIGNIFICAR, RESSIGNIFICAR A CONSTRUÇÃO
DOS SONHOS DOS ESTUDANTES

Dissertação apresentada à Faculdade Vale do
Cricaré como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre junto ao Programa de Pós-
Graduação Mestrado em Ciência, Tecnologia e
Educação. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Luana Frigulha Guisso

SÃO MATEUS-ES

2021

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

S729p

Souza, Marcia Vania Lima de.

Projeto de vida – Significar, ressignificar a construção dos sonhos dos estudantes / Marcia Vania Lima de Souza – São Mateus - ES, 2021.

155 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2021.

Orientação: prof^a. Dr^a. Luana Frigulha Guisso.

1. Planejamento educacional. 2. Ensino médio. 3. Projeto de vida - Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 4. Educação integral.
I. Guisso, Luana Frigulha. II. Título.

CDD: 370.11

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

MARCIA VANIA LIMA DE SOUZA

**PROJETO DE VIDA - SIGNIFICAR, RESSIGNIFICAR A
CONSTRUÇÃO DOS SONHOS DOS ESTUDANTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovada em 25 de novembro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Luana Frigulha Guisso
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientadora



Prof. Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Taisa Shimosakai de Lira
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

DEDICATÓRIA

À minha família com imenso sentimento de gratidão pelo apoio incondicional em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

À minha família por ser meu esteio e fortaleza de todas as horas, pelo apoio e incentivo ao meu crescimento pessoal e profissional.

Ao meu filho, razão da minha vida, pela privação da companhia nos muitos momentos de dedicação à pesquisa.

Aos meus amigos, Gabriel Garcia e Prislaine Carreiro, pelos inúmeros diálogos que me incentivaram a trilhar os caminhos desta pesquisa.

Aos professores do curso por agregarem valores na construção dos meus conhecimentos numa partilha dialógica qualificada.

À orientadora pela compreensão, diálogo e direcionamento na organização das ideias para a pesquisa.

Aos amigos da turma e em especial aos do grupo de trabalho por dividirem anseios, conhecimentos, carga e trazer leveza aos momentos de tensão e dificuldades.

*“Cada sonho que você deixa pra trás,
é um pedaço do seu futuro que deixa
de existir.”*
Steve Jobs

RESUMO

SOUZA, MARCIA VANIA LIMA DE. **Projeto de Vida: Significar, ressignificar a construção dos sonhos dos estudantes.** Dissertação (Mestrado). Faculdade Vale do Cricaré, 2021.

A presente pesquisa teve como foco o estudo, análise e compreensão da visão das juventudes sobre o Projeto de Vida enquanto componente curricular e metodologia ativa com o propósito de ser subsídio para embasar a construção dos seus sonhos. Pensar o projeto de vida, sua justificativa, motivações e maneiras de como realizá-lo é um forte indicador de um planejamento qualitativo para protagonizar ações para além dos aspectos cognitivos e socioemocionais. Logo, podemos compreender o projeto de vida na escola como uma ação que visa ao desenvolvimento de competências e habilidades, com a finalidade de exercitar o protagonismo juvenil com responsabilidade na busca de traçar caminhos para alcançar um propósito sonhado. Essa pesquisa teve como *lócus* uma escola estadual de tempo integral com a participação de adolescentes e jovens da 3ª série do Ensino Médio. Esse estudo foi concebido e orientado sob uma óptica de investigação da problemática relacionada a compreender como a prática e ações estruturantes do componente curricular e metodologia Projeto de Vida se revelam em sua forma de contribuição para a construção dos sonhos de adolescentes e jovens desta instituição, como revelação de uma ação protagonista proativa. Assim sendo, foram tomados os aportes metodológicos baseados no disposto pelos autores Antonio Carlos Gomes da Costa, Paulo Freire, Edgar Morin, Yves de La Taille, Jacques Delors, a BNCC 2018 e os Cadernos Formativos da Escola Viva do ICE. Então, a pesquisa foi inspirada no objetivo de compreender a tramitação do Projeto de Vida dentro da escola para significar e ressignificar a construção dos sonhos para que estes possam ter possibilidades de realização. Como instrumento de pesquisa foi utilizada como metodologia principal a entrevista em grupo focal como momento de escuta da percepção dos estudantes. A análise da entrevista culminou na construção de uma capacitação com o tema Representações significativas para qualificar o projeto de vida dos estudantes, ofertada aos professores da mesma unidade *lócus* da pesquisa e se embasa nos pontos de relevância e de atenção suscitados pelos adolescentes e jovens pesquisados. Essa capacitação é apresentada como produto final desta dissertação.

Palavras-chave: Projeto de Vida; Protagonismo; Sonhos; Educação integral.

ABSTRACT

SOUZA, MARCIA VANIA LIMA DE. **Life Project: Signify, reframe the construction of students' dreams.** Dissertation (Master's). Faculty Vale do Cricaré, 2021.

This research focused on the study, analysis and understanding of the youths' view of the Life Project as a curricular component and active methodology with the purpose of being a subsidy to support the construction of their dreams. Thinking about the life project, its justification, motivations and ways to carry it out is a strong indicator of a qualitative planning to lead actions beyond the cognitive and socio-emotional aspects in an interdimensional perspective in view of the challenges experienced and proposed for the 21st century. Thus, we can understand the life project at school as an action aimed at the development of skills and abilities, with the purpose of exercising youth leadership with responsibility in the search for tracing paths to reach a dreamed purpose. The importance of specific and structured guidelines, concomitant with the intention to develop individual potentials, allow the young person to embark on more assertive paths when seeking to fulfill their dreams combined with their experiences and experiences. This research had as its locus a full-time state school with the participation of adolescents and young people from the 3rd grade of high school. This study was conceived and oriented from the perspective of investigating the problem related to understanding how the practice and structuring actions of the Life Project curricular component and methodology are revealed in their form of contribution to the construction of the dreams of adolescents and young people at this institution, such as revealing a proactive protagonist action. Therefore, the methodological contributions were taken based on the provisions of the authors Antonio Carlos Gomes da Costa, Paulo Freire, Edgar Morin, Yves de La Taille, Jacques Delors, BNCC 2018 and the Training Notebooks of the Escola Viva do ICE, in order to understand whether there is intentionality and effectiveness for the lives of adolescents and young people in the most varied socioeconomic contexts, and its effects on daily school life as they project themselves into the future. So, the research was inspired by the objective of understanding the progress of the Life Project within the school to signify and re-signify the construction of dreams so that they can have possibilities of realization. As a research instrument, the focus group interview was used as the main methodology for listening to the students' perception. The analysis of the interview culminated in the construction of training with the theme Significant representations to qualify the students' life project, offered to teachers from the same locus of research and based on the points of relevance and attention raised by the adolescents and young people surveyed. This training is presented as the final product of this dissertation.

Keywords: Life Project; Protagonism; Dreams; Integral education.

LISTA DE SIGLAS

APNPs	Atividades Pedagógicas Não Presenciais
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CEEFMTI	Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio em Tempo Integral
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
PCA's	Professores Coordenadores de Área de Conhecimento
PDCA	Planejar (<i>Plan</i>), Executar (<i>Do</i>), Avaliar (<i>Check</i>) e Agir (<i>Act</i>)
PV	Projeto de Vida
SEDU	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo
TI	Tempo Integral

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	11
1 INTRODUÇÃO	11
1.1 A INSPIRAÇÃO.....	15
1.2 OBJETIVOS	22
1.3 A ESTRUTURA DA PESQUISA.....	24
CAPÍTULO II	26
2 PROJETO DE VIDA	26
2.1 OS SONHOS	30
2.2 PROJETO DE VIDA E A BNCC	33
2.3 PROJETO DE VIDA - CENTRALIDADE PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL...38	
2.4 PROJETO DE VIDA E INTENCIONALIDADE NA EDUCAÇÃO	46
2.5 PROJETO DE VIDA PARA UMA EDUCAÇÃO INTERDIMENSIONAL	49
2.6 PROJETO DE VIDA E PROTAGONISMO.....	51
CAPÍTULO III	58
3 PERCURSO METODOLÓGICO	58
3.1 SUJEITOS E INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS	61
3.2 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	62
3.3 PROCEDIMENTOS PARA TRATAMENTO DOS DADOS	63
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	65
4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	65
4.2 O SENTIDO E O SIGNIFICADO DE UM PROJETO DE VIDA PARA OS ESTUDANTES	68
CAPÍTULO V	97
5 A CONSTRUÇÃO DOS SONHOS DOS ESTUDANTES	97
5.1 AS REPRESENTAÇÕES DE SI - AUTOCONHECIMENTO	97
5.2 A IMPORTÂNCIA DO PROJETO DE VIDA PARA SUA VIDA - TRAJETÓRIA PARA ESTRUTURAÇÃO	98
5.3 A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS E METODOLOGIAS DE BASE DIALÓGICA NA CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS E SOCIOEMOCIONAIS PARA A CONSTITUIÇÃO DA AUTOCONFIANÇA	99

5.4 ENTENDIMENTO DA ESSÊNCIA DA PRÁTICA DO PROTAGONISMO JUVENIL - FORTALECIMENTO DA AUTONOMIA	101
5.5 OS PONTOS DE ATENÇÃO IDENTIFICADOS NO PROCESSO	103
5.5.1 Capacitação - Representações significativas para qualificar o projeto de vida dos estudantes	110
CONSIDERAÇÕES	112
REFERÊNCIAS	116
ANEXOS	120
Anexo A - Parecer do Conselho de Ética	120
APÊNDICE	124
Apêndice A - Termo de autorização da instituição coparticipante,.....	124
Apêndice B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	125
Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	126
Apêndice D - Roteiro para abordagem do grupo focal com os estudantes	127
Apêndice E - Termo de Compromisso de Utilização de Dados e Prontuários	129
Apêndice F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	130
Apêndice G - Produto Final - Capacitação - Representações significativas para qualificar o projeto de vida dos estudantes	132

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO

Historicamente a escola carrega consigo a importante missão de formar crianças, adolescentes e jovens críticos conscientes e atuantes na sociedade. Partindo do pressuposto de que o estudante só aprende quando ele se dispõe a aprender, esta missão fica à mercê de ações que não estão no controle pessoal de quem se dispõe a ensinar. Muitas metodologias têm sido colocadas em prática para que o fazer pedagógico do professor alcance seu objetivo, impulsionadas pelas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais ao longo dos anos com a finalidade de adequação à realidade de cada momento histórico-político.

Referente ao propósito de elucidar os descaminhos acentuados pelos desinteresse, falta de habilidade para gerir questões conflituosas, desequilíbrios emocionais, imaturidade para organização e proposição de solução aos problemas do cotidiano é que a Base Nacional Comum Curricular/2018 (BNCC) implementa o Projeto de Vida como elemento norteador para recuperar o foco e a atenção dos estudantes no processo educativo e enveredar os jovens em uma trajetória de possibilidades para se organizarem estrategicamente. O Projeto de Vida visa ao resgate de sonhos adormecidos e perdidos pela desilusão da impossibilidade de realização e através de reflexões sobre o mundo atual, assim redesenhá-lo, repaginá-lo, ou pensar em novas possibilidades agregando elementos do cenário, no entendimento de como cada indivíduo pode inserir-se de forma protagonista para escrever sua própria história, fazendo uma leitura crítica e assertiva do contexto em que vive, considerando-se suas limitações, porém com ousadia, e aspirações para o futuro.

Nesta perspectiva, a escola é convidada a traçar e implementar suas rotas para evidenciar suas prioridades e metodologia frente ao novo desafio, que é tornar o estudante e seu Projeto de Vida a centralidade de todas as ações desempenhadas na unidade escolar. Assim sendo, a centralidade de todo o planejamento deve contemplar o jovem e seu projeto de vida com o objetivo de realizar uma educação com sentido e significado para o estudante e sua família. Uma educação que faça sentido, compreende a participação e o entendimento do estudante em todas as

etapas do processo educativo. Ele precisa entender por que e para que estuda cada objeto de conhecimento¹ de cada componente curricular², o educando precisa compreender por qual razão é importante desenvolver cada pilar da educação, dentre os quais são (conhecer³, fazer⁴, conviver⁵, ser⁶) como forma de crescimento pessoal e substancial no campo da relação proximal. Faz sentido quando ele interage, participa, envolve-se, quando fica evidenciado o protagonismo juvenil como premissa de interação e participação ativa e qualitativa com seu processo educativo/aprendizagem.

A prerrogativa remete à formação qualitativa do jovem visando a sua inserção na sociedade de forma consciente, crítica e participativa, sobrepunhando os aspectos cognitivos e socioemocionais. Nesse ínterim, considerar o envolvimento do estudante com questões pertinentes ao seu desenvolvimento político, social e cultural é um desafio que perpassa pelas velas da compreensão de toda a equipe escolar, haja vista que é um trabalho que não pode ser realizado com aspectos de fragmentação do conhecimento por disciplina.

Vale ressaltar a grandiosidade do desafio pelo qual no atual momento histórico brasileiro ainda prepondera o pensamento fragmentado em relação ao fazer educacional pedagógico, construído com base em uma classificação fechada da realidade, ao contrário de se revelar com clareza e objetividade, o que acarretou o afastamento do estudante do mundo real por não atender de forma clara e compreensível a realidade e sua complexidade. Morin (2003) avulta que o pensamento unidimensional impera hodiernamente, pois está marcado pelo ensino fragmentado, o que causa uma visão desconectada da realidade, impedindo que os indivíduos percebam e vivenciam situações problemas essenciais, conseqüentemente, tornando-os inábeis para perceber o todo no mesmo contexto.

¹ Na BNCC (2018) é a nomenclatura que substitui a palavra “conteúdos” de cada componente do currículo, ou seja, em vez de conteúdos usa-se objetos de conhecimento.

² Na BNCC (2018) é a nomenclatura que substitui o termo “disciplinas do currículo”, isto é, em de disciplina passa a ser usado o nome de componente curricular.

³ Pilar que se refere à capacidade cognitiva, relativo ao ato de compreender, descobrir ou construir o conhecimento, traduzido na possibilidade de inferência na capacidade do discernimento.

⁴ Pilar que mobiliza as habilidades cognitivas colocando-as em prática. Refere-se a ações como fazer escolhas, pensar criticamente, solucionar problemas e tomar decisões.

⁵ Pilar que envolve a empatia, o espírito colaborativo, fortalecimento da tolerância e respeito, permite criar laços afetivos. Promove a resolução de conflitos de forma pacífica, sem violência ou hostilidades.

⁶ Pilar que está ligado aos aprendizados da ética, criatividade, responsabilidade, criticidade, e inteligência para traduzir a essência do “ser” apto a escolher seus próprios valores de forma crítica, solidária, plena e autônoma.

Nesse panorama, o autor tece uma crítica ao que se constitui o paradigma da simplificação e da redução.

Regular-se em princípios de desconexão, redução e abstração do pensamento cartesiano é inadequado e obsoleto, tendo em vista as emergentes problemáticas do mundo contemporâneo, e confisca a abordagem da realidade complexa que se expõe como também a qualquer aspiração à uma metodologia integradora. Morin (2001) robustece a importância de reformar o pensamento, para nortear o paradigma epistemológico que sobrepuje essa dialética da fragmentação e a simplificação que domina o conhecimento científico. Essa investigação é, por si só, o oportuno desafio da complexidade, pois a:

[...] viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real, e saber que as determinações - cerebral, cultural, social, histórica - que se impõem a todo o pensamento co-determinam sempre o objeto do conhecimento. É isto que eu designo por pensamento complexo (MORIN, 2008, p. 300).

A indeterminação e incompletude eleitas ao adolescente e jovem, comum e normal para esta faixa etária, mantêm permanentemente portas abertas para as inúmeras possibilidades de planejamentos, de definição e redefinição de objetivos e metas, de ações e escolhas. Fato, não raro, ocorre ao indivíduo que leva a vida como ilustra a música do Zeca Pagodinho “deixa a vida me levar, vida leva eu”, sem planejamento que vislumbre o futuro, e quando a realidade, por vezes se apresenta desconectada da complexidade, vem trazendo à tona o descortinar da responsabilidade e a necessidade premente de inserção no mundo do trabalho, considerando-se as possibilidades, limitações e obrigações humanas, que na maioria das vezes são massivas e definidas a partir de delimitações sociais.

Partindo do pressuposto que a implementação das variantes alusivas ao Projeto de Vida conota de significância a compreensão espaço/temporal, e suas vertentes política, econômica, social e cultural pelo estudante com a finalidade de qualificá-lo nos aspectos cognitivos e socioemocionais, para protagonizar suas ações para a vida numa perspectiva interdimensional diante dos desafios do século XXI, urgem atitudes pedagógicas que evidenciem mudanças no discurso que remete à fragmentação curricular e aos paradigmas epistemológicos práticos para uma rija autenticidade nos comportamentos observáveis, o que Costa (1991) chama de “pequenos nada”. Este termo tem relação às atitudes como jogar o lixo no espaço

próprio, guardar os utensílios que usou, limpar migalhas onde comeu, falar em tom adequado em momentos controversos, agradecer por gentilezas recebidas, pedir desculpas, entre outros.

A possibilidade de escolher e transformar-se em um ser humano melhor é a escolha acertada do ser humano. Escolher é a essência da liberdade, é compreensão entre o projetar, o fazer e o ser. A essência do Projeto de Vida é a predileção. Uma escolha que analisa e compreende as possibilidades, e as potencialidades de cada um com base no seu próprio mundo real.

O Estado do Espírito Santo iniciou a implementação do componente curricular Projeto de Vida nas escolas de tempo integral em 2015 através de uma parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)⁷, o qual compartilhou os caminhos trilhados pela instituição educacional Ginásio Pernambucano (Recife/PE) na recuperação da qualidade no modelo “Escola da Escolha” e trouxe para o Estado os resultados de experiências positivas do percurso implantando o Programa “Escola Viva”⁸. Dentre as várias metodologias de êxito aplicadas pela instituição, a principal defende que:

[...] o projeto de vida é a solução central para atribuir sentido e significado ao projeto escolar em resposta aos desafios advindos do mundo contemporâneo sob o ponto de vista da formação dos jovens. Na Escola da Escolha, os estudantes são levados a refletir sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que desejam para as suas vidas, onde almejam chegar e que pessoas pretendem ser (ICE, BRASIL, 2015, s/p).

O Projeto de Vida objetiva significar o processo de ensino aprendizagem dos estudantes, ressignificar a metodologia para as escolas, e gerar esperanças de que a vida pode ser sonhada e planejada para que o futuro seja desenhado com mais consciência e apropriação de possibilidades. As reflexões acerca do processo perpassam por dimensões cognitivas, emocionais, corpóreas e sociais. Ponderações significativas que considerem “quem eu sou”, “onde estou”, “como estou”, “o que eu

⁷ O ICE é uma instituição “sem fins econômicos”, como se define em seu *site* institucional que introduziu a metodologia no decadente e secular Ginásio Pernambucano (Recife-PE) no ano de 2003, motivados por um grupo de empresários com a finalidade de resgatar o padrão de excelência e prestígio daquela instituição.

⁸ Lei Complementar nº 799/2015 - Art. 1º Fica criado, no âmbito do Estado, o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado “Escola Viva”, vinculado à Secretaria de Estado da Educação – SEDU, com o objetivo de planejar, executar e avaliar um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e à qualidade do ensino médio na rede pública do Estado, assegurando a criação e a implementação de uma rede de escolas de ensino médio em turno único.

quero”, e “como alcançar o objetivo”. A proposta é um alinhamento horizontal de todos os demais componentes curriculares coadunarem em consonância com a metodologia, cuja centralidade é o jovem e seu projeto de vida. É um convite a cada profissional da educação em repensar e adequar metodologias aplicadas à sua disciplina/componente curricular buscando interação no contexto da complexidade que compõe o mundo, e qual é verdadeiramente o sentido da vida, contribuindo assim para a formação interdimensional dos estudantes, ou seja, promover uma educação integral com sentido e significado. A busca constante por alinhamento nas áreas de conhecimentos perpassa por planejamentos de cunho transversal, interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar, regidas por professores coordenadores de área (PCA's) que se alinham para dar fluxo a uma aprendizagem significativa.

A promoção da educação integral gera um grande volume de inquietações em relação ao seu funcionamento, na prática, no chão da escola. Diz respeito a aprender a conhecer, para superar a compreensão de um currículo instrumental técnico, hierárquico, autoritário e disciplinador. Aprender a fazer, para suplantar a ideia de categorização de disciplinas mais ou menos importantes. Aprender a ser, para se negar a praticar trabalhos individualizados, fragmentados, que não contribuem para o pensamento que conectam com a compreensão da complexidade do mundo. E aprender a conviver, para compartilhar as novas aprendizagens formando base de apoio no entendimento que prioriza como centro do processo educativo o jovem e seu projeto de vida.

1.1 A INSPIRAÇÃO

Embora o tema Projeto de Vida já estivesse permeando meu ambiente profissional, como disciplina obrigatória do currículo das escolas estaduais de tempo integral do estado do Espírito Santo, só se tornou um espectro intencional de pesquisa a partir da dialogicidade com minha orientadora.

O tema proposto engendra o desafio de considerar perspectivas de realidades e futuro desiguais na etapa final da educação básica, tendo como cenário as rápidas transformações de cunho social no contexto global, vivenciadas neste início de século XXI.

Diante do panorama, a busca pela compreensão da dimensão e importância do tema se deu no sentido de delinear a seguinte problemática: de que maneira, as ações do componente curricular e metodologia Projeto de Vida contribuem para a construção dos sonhos dos estudantes de uma escola da rede estadual no município de Barra de São Francisco?

Comumente ouve-se a expressão advinda do pensamento popular acerca da escolarização gregária aos jovens ao frequentarem à escola onde justificam que é necessário “*estudar para ser alguém na vida*”. Tal expressão sugere a importância dos conhecimentos adquiridos na escola para a vida do estudante, mas implicitamente traz a ideia de que “os estudantes ‘ainda não sejam alguém’, mas que ‘sejam apenas uma tábula rasa ou uma página em branco’” (ICE, p. 11), e imputa ao professor a responsabilidade e o dever de escrever o que julgar necessário, adequado e conveniente para preencher a lacuna de conhecimento que falta para esse estudante “*ser alguém na vida*”, deixando apenas a cargo da escola definir a forma metodológica do processo de ensino aprendizagem, o que deve suprir ou suprimir, o que é necessário para quem “*ainda não é ninguém se tornar alguém*” de forma a receber o que supostamente falta de maneira passiva.

Esse modelo de educação passiva, no qual o indivíduo é essencialmente ouvinte, que perpetua o silêncio e a obediência a quem ensina, é impelido pelo dinamismo proposto pelos meios de comunicação de massa, já anunciado na década de 60, do século XX, pelo filósofo canadense Marshall McLuhan (1977) ao lançar o livro chamado *A galáxia de Gutemberg*, trazendo a ideia que o mundo se transformaria em uma aldeia global. McLuhan traz uma reflexão da interferência direta dos meios de comunicação na cultura oral (favorecendo e fortalecendo os vínculos grupais às sociedades não alfabetizadas); na cultura tipográfica (condicionando uma consciência linear, a democratização dos instrumentos e uma vulgarização do saber); e a cultura eletrônica (de propagação rápida permitindo apreensão de saberes por aproximação social em larga escala). Vale lembrar que o visionário supracitado acima não se referia à internet. A cultura da virtualidade, chamada de “cibercultura” por Pierre Levy (1999) se desenvolve pelas relações práticas, de atitudes e valores em espaços interconectados propiciados pela internet, chamados de “ciberespaços”.

A disseminação da internet, onde as informações estão a um clique de quem deseja aprender, impõe um divisor de águas na escola, concorrendo entre a figura

emblemática do professor que ensina e a tecnologia que atrai e também pode ensinar. Em meio a uma infinidade de informações, ambos ficam perdidos. Nesta perspectiva Morais (2000, p. 15) salienta que: "[...] não basta apenas levar os modernos equipamentos para a escola [...] É preciso mais! A comunicação precisa ser instaurada, desejada, conquistada". A velocidade do potencial apresentado pelas novas tecnologias, bem como a utilização simultânea de multimeios, a superação das limitações de espaço e temporalidades, ensejam ser repensados com vistas às possibilidades de aplicabilidade para que acompanhe as evoluções da construção de realidades virtuais, conforme descreve Morais (2000, p. 17): "[...] o educador precisa considerar o quanto as tecnologias alteram o cotidiano das pessoas, possibilitando um outro modo de compreender/interpretar o mundo".

É imprescindível salientar a importância latente da figura do professor nessa “era digital” em mais uma função essencial: curadoria de objetos digitais de aprendizagem. É nessa ação que imprime aos estudantes adeptos à tecnologia o foco para os objetos de conhecimentos, alvo do objetivo. Ademais, ajusta, adapta, pondera e organiza o atendimento com equidade, visando à promoção da significação e ressignificação da compreensão do processo de aprendizagem pelo estudante.

Projeto de Vida vem trazendo essa conotação de foco para a vida, desenvolvendo competências e habilidades de modo a assumir uma conduta de responsabilidade, traçando caminhos viáveis com planejamento pautado na realização de um propósito sonhado, de forma estruturada, pensada, exercitando o protagonismo juvenil autêntico, com orientações pontuais através do componente curricular Projeto de Vida, e em torná-lo metodologia ativa como parâmetro para o desempenho do trabalho pedagógico.

Na página do ICE encontra-se um depoimento do ex-Secretário de Educação do Espírito Santo, Haroldo Corrêa Rocha⁹ que traduz sua expectativa e esperança em um novo modelo de educação com a implantação das escolas de tempo integral no estado, que tem como centralidade o jovem e seu projeto de vida, ele destacou que: “uma escola inovadora, comprometida com o desenvolvimento das competências e habilidades do século XXI, que pavimenta o caminho para a aprendizagem e impulsiona os jovens na busca dos seus sonhos” (ICE, extraído do site).

⁹ Haroldo Corrêa Rocha foi Secretário Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo entre 2007 e 2010 e retornou à pasta entre 2015 a 2018.

A página oficial da SEDU traz uma descrição da representatividade do objetivo central das expectativas para as escolas de tempo integral para o estado:

O programa nasceu para ser uma escola de educação integral, com experiências educacionais amplas e profundas. Formar jovens capazes de realizar sonhos, competentes no que fazem e solidários com o mundo em que vivem. É com esses objetivos que o programa foi implantado e está sendo ampliado na rede pública estadual (SEDU, extraído do site, s/p).

Vale ressaltar que o Estado do Espírito Santo inseriu o Projeto de Vida como componente curricular nas escolas de tempo integral em 2015, antes da publicação da BNCC e com a mesma conotação: Projeto de Vida para almejar, projetar, redefinir trajetória, construir identidade(s), contextos e culturas, promover desejos e colocar os pés no chão.

[...] 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 (BRASIL, 2018, p. 472-473).

Tangibilizar a premissa básica estabelecida pela legislação na garantia e provimento do direito ao desenvolvimento das potencialidades dos estudantes é papel fundante da escola. Numa perspectiva interdimensional, no entendimento de que as rápidas transformações globais precisam ser compreendidas em sua complexidade pelos adolescentes e jovens, que indiscutivelmente serão inseridos em um contexto complexo global para o exercício da cidadania, a BNCC (2018), potencializa e direciona o papel da escola em meio ao caos:

Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes têm de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 464).

O modelo curricular ofertado pelo CEEFMTI¹⁰ implantado no Estado do Espírito Santo mescla aulas constituídas pela BNCC e pela parte diversificada, seguindo o mesmo padrão das demais escolas de ensino regular de tempo parcial da rede estadual, com acréscimo de carga horária em alguns componentes para justificar as nove horas e 30 minutos diárias de permanência no ambiente escolar. A parte

¹⁰ Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio em Tempo Integral.

diversificada recebeu um acréscimo de novos componentes curriculares que propõem a prática de atividades protagonistas, sendo favoráveis ao estudante no desenvolvimento de habilidades proativas que traduzem autonomia, participação e solidariedade, a saber: Projeto de Vida, Clubes de Protagonismo, Disciplinas Eletivas e Estudo Orientado, além da parte prática de todos os componentes curriculares das áreas de conhecimento de Ciências da Natureza e Matemática.

Dentre os componentes curriculares acrescidos, o diferencial apresentado pelo novo modelo curricular que permeia toda organização curricular é o componente Projeto de Vida, que carrega a proposta e a incumbência de apoiar o estudante na construção dos seus sonhos perante a visão dele próprio sobre o futuro, com protocolos motivadores, porém sem perder de vista a compreensão da complexidade do mundo em que vive.

Dentre tantos desafios na educação, é um grande desafio também empoderar as “juventudes”¹¹ como participantes na construção da sociedade, retirando o estigma de processo de passagem de vida infantil para a adulta como mero percurso de transição. É *sine qua non* dar sentido, significado e ressignificado nas relações espaço/temporal do estudante com o mundo considerando sua complexidade. É necessária a formação de sentimento de pertencimento a uma comunidade, a um grupo, através de um processo balizador e articulador que transcorre entre “quem sou”, “quem quero ser” e “o que quero ser”. É imprescindível abrir as portas para o diálogo igualitário.

Uma aprendizagem baseada na dialogicidade remete a uma postura de exercício genuíno de protagonismo no qual a argumentação é a força que impulsiona a construção do conhecimento, a participação ativa, a comunicação e a interação nas relações interpessoais. O diálogo igualitário abre espaço de construção coletiva do processo educativo e de valorização do protagonismo do estudante em relação a sua própria vida e seus sonhos, abarca espaço de fala e escuta independente de hierarquização por cargo, idade, classe social, entre outros, para uma construção sólida com sentido e significado para si e de si. Implica inserir na prática, quando necessário, o círculo virtuoso do PDCA¹², como ferramenta democrática, para ajustar,

¹¹ A BNCC (2018) traz o termo no plural como referência à compreensão das culturas juvenis na sua singularidade considerando o universo da diversidade.

¹² Metodologia aplicada para verificação/monitoramento de processos compreendendo o planejamento, desenvolvimento/execução, correção/avaliação e ação. Essa metodologia é largamente utilizada nas

alinhar e corrigir rotas produzindo um ressignificado com aparatos reais para o entendimento da complexidade da vida, e a fundamentação basal e coerente na construção do projeto de vida.

Esse projeto tem a contribuição inspirada pela ministração desta disciplina em uma escola da rede estadual em Barra de São Francisco, no Espírito Santo, onde atuo há 18 anos. Em 2018 esta escola foi transformada pelo governo do Estado do Espírito Santo em uma unidade a ofertar educação em tempo integral, tendo como base o cumprimento da obrigatoriedade definida pela meta 6 do Plano Nacional de Educação cuja previsão é que até o ano de 2022 50% dos estudantes deveriam estar matriculados em escolas de tempo integral, sendo a disciplina Projeto de Vida inserida como componente curricular e recomendada para ser o “coração da escola”, estruturada com um viés pedagógico bem definido e entrelaçado aos demais componentes. As contribuições da nova disciplina, que contou com uma formação exclusiva e direcionada para dois professores da unidade, com objetivo de atuarem como vetores do processo dentro da escola, lecionando seu componente curricular de formação acadêmica e também Projeto de Vida, trouxe uma conotação de empolgação e envolvimento pelos estudantes que era visível no significado que sediava aos seus projetos individuais.

Nessa seara, surgiu o desejo de entender como esse componente curricular pode promover percepções e elaborações que sejam capazes de nortear a realização de sonhos e/ou desejos, numa perspectiva de transformá-los em metas realizáveis, seja a curto, médio e longo prazo, e de uma maneira bem subjetiva, onde tempo é subjetivamente uma percepção unilateral de quem o vive e se projeta nele de acordo com suas vivências e experiências agregadas no percurso de sua vida. As conjecturas tecidas para o exercício do protagonismo acrescidas na Parte Diversificada da Organização Curricular das escolas de tempo integral especialmente pelo Projeto de Vida configuram como prerrogativas na BNCC (2018) à *posteriori*:

[...] é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 473).

ações desenvolvidas na escola de tempo integral, nas atividades pedagógicas, administrativas, gestão de pessoas, entre outros.

Comumente, o estudante e a família ao considerarem as expectativas futuras para o jovem de inserção no mercado de trabalho, e para resolução dos problemas reais da vida cotidiana, geralmente se pautam em duas linhas de foco para sedimentar uma carreira: o plano individual ou o plano sócio-histórico. Duas situações não raras perpassam esse cenário que agravam a tomada de decisão dos estudantes em relação ao seu futuro: muitos pais interferem na carreira que os filhos vão seguir, ou em outro extremo, muitos não têm incentivo, e com isso acabam não tendo projeção para o futuro, ora por condição socioeconômica, ora cronificação da situação de pobreza e da falta de perspectivas.

Caso seja optante por um plano individual, sem projetos com metas a curto, médio e longo prazo, sejam as escolhas pessoais de viver sem pensar em se organizar para realizar algo, a liberdade lhe trará escolhas pouco assertivas ou tardias. Caso considere o plano sócio-histórico valorando tempo, cultura e sociedade, o contexto pode ser fator de limitação de perspectivas que não sejam bem estruturadas e planejadas para que possa fomentar com equilíbrio seu futuro. Esse espectro deve ser visto no limite da acomodação, da falta da ousadia, do prosseguimento da monotonia, e numa sociedade de mutação constante pode ser uma cilada de desatualização em breve espaço de tempo, e trazer desencantamento profissional que pode afetar o campo pessoal e familiar na vida adulta.

Numa outra perspectiva, não parar para pensar em solidificar o futuro pode ser o enveredamento para caminhos porosos de ilegalidade, de inconsciência e inconseqüências irrefutáveis, desfavorável à moral, à ética, ao respeito, e aos bons costumes. No clássico “Alice no País das Maravilhas”, o autor Lewis Carroll retrata um diálogo entre Alice e o Gato Risonho, que se resume na afirmação: “se você não sabe para onde vai, qualquer caminho serve”.

Daí emerge a importância de uma escola que privilegie um espaço de discussão, que ampliem as perspectivas em um leque de oportunidades baseado no perfil individual considerando cada estudante, pensando em bases estruturais vinculados à cidadania, valores, ética e realização profissional e pessoal para o enfrentamento dos desafios do cotidiano.

1.2 OBJETIVOS

Partindo do princípio que a contemporaneidade implica em inclusão de abordagens criativas, inovadoras e ágeis no contexto escolar, como características essenciais para a educação do século XXI, cujo foco é fortalecer o protagonismo dos estudantes para se apropriarem das vivências desse percurso com a intencionalidade de uma formação interdimensional, aguçou-me o desejo de pesquisar relativo ao Projeto de Vida enquanto componente curricular e metodologia que norteia o trabalho pedagógico para a construção de significado aos sonhos dos estudantes.

Esse projeto foi sobrecarregado pela acentuação das incertezas já constantes nas vivências dos adolescentes e jovens, concebidas pelas indecisões, imaturidades e incompletude da faixa etária - normal e estrutural no comportamento deste período da vida, concernentes às aspirações relativas a um futuro próximo estruturado, organizado e de susceptível realização conforme desejado, ficando ofuscado pelo prenúncio da pandemia da covid-19, imprimindo novos desafios e arranjos em estudantes e professores. Neste contexto, acentua e sobressai as características de conceitos de mundo nascidas das rápidas transformações do final do século XX, que se complementam para ofertar uma compreensão da problemática da complexidade real apresentada na concepção do “mundo VUCA”¹³ - Volatility (volatilidade), Uncertainty (incerteza), Complexity (complexidade) e Ambiguity (ambiguidade) para a desenfreada velocidade e competitividade do mercado creditada ao “novo normal”.

Assim, este estudo teve como objetivo geral compreender como as ações do componente curricular e metodologia Projeto de Vida contribuem para potencializar a construção dos sonhos dos estudantes de uma escola da rede estadual no município de Barra de São Francisco.

A discursividade perpassa pela compreensão de que para haver possibilidade de realização de sonhos é necessário significar e ressignificar seu papel de estudante, movimentar suas competências socioemocionais, prover-lhe de habilidades cognitivas para respaldar sua interação com a complexidade cotidiana.

¹³ Sigla de uso militar americano no final dos anos 90 para tratar das ferramentas e métodos necessários para enfrentamento de ambiente extremamente agressivo e desafiador. Após os atentados terroristas desde 2001, os contextos VUCA passaram a ser o novo “normal”. A partir de 2010 o termo passou para o mundo dos negócios na mesma conotação: desafiador, agressivo, competitivo e veloz.

Ampliaram-se os seguintes objetivos específicos: verificar as estratégias de comprometimento e entrelaçamento do Projeto de Vida enquanto componente curricular e metodologia com foco em produzir significado à vida escolar do estudante; evidenciar a compreensão e sua interferência na conduta dos estudantes participantes do Projeto de Vida; desenvolver uma proposta de capacitação da metodologia com base nos dados coletados tendo como parâmetro a compreensão e o desempenho real dos estudantes.

Não obstante, ter-se-á a oportunidade de acoplar novas experiências e reinvenções para atendimento ao mundo virtual, devido ao momento em que a pesquisa acontece em um contexto de pandemia, ocasionada pela covid-19, para ressignificar o seu outrora *modus operandi* e incentivar os estudantes nessa era digital a se adaptarem ao que comumente o mundo está chamando de “novo normal”. Assistir à implementação do modelo híbrido¹⁴ de funcionamento e os efeitos desta transição no PV dos estudantes, uma vez que esta traz em sua raiz uma pedagogia da presença para o estabelecimento, e produção da confiabilidade necessários por sua individualidade.

Corroborando Costa (1991) defende que, a ideia de que pedagogia da presença deve ser exercida de forma construtiva de forma a qualificar a realidade do educando, afirma ainda que ela não é um dom nato e intrínseco, pelo contrário, pode ser aprendido, desde que se apresente disposto, comprometido e sensível ao processo de aprender. Presença não é algo que se possa capturar nos livros ou algo palpável para segurar, presença é sentimento, é envolvimento, é solidariedade. Ela está relacionada ao exercício do “ver”, “sentir” e “cuidar”.

Nenhuma lei, nenhum método ou técnica, nenhum recurso logístico, nenhum dispositivo político-inconstitucional pode substituir o frescor e a imediaticidade da presença solidária, aberta e construtiva do educador junto ao educando (COSTA, 1991, p. 16).

A essência do PV é a relação proximal. Em um momento pandêmico lançar mão dos meios virtuais para manter esta relação é primordial. Por virtual Lévy define: “é virtual toda entidade ‘desterritorializada’, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela

¹⁴ Modalidade de ensino semipresencial que combina práticas pedagógicas presencial e a distância (*on-line* e *off-line*) com objetivo de oportunizar e melhorar a aprendizagem dos estudantes. Esta modalidade também é conhecida como *blended-learning* ou *b-learning*.

mesma presa a um lugar ou tempo em particular” (LÉVY, 2009, p. 47). Reestruturação de espaços físicos ou ciberespaços com propostas acalentadoras e aconchegantes com engajamento das questões cognitivas, emocionais ou sociais, são essenciais para cultivar a relação proximal e fomentar ou ressignificar o componente curricular de Projeto de Vida.

Para elucidar o proposto nesta pesquisa, trilhamos sob a metodologia de cunho qualitativo, foram consideradas as respostas de estudantes para a construção dos elementos norteadores de trato para o resultado. Os estudantes participaram de forma remota de um grupo focal e a entrevista foi conduzida com foco principal na coleta de dados que atendeu ao objetivo proposto, sendo a importância do projeto de vida, enquanto componente curricular e como metodologia dentro dos componentes curriculares das quatro áreas de conhecimento¹⁵ e a parte diversificada¹⁶, para fomentar e incentivar a traçar seu Projeto de Vida com orientações para construção das metas para dar significado em estruturar os caminhos que os possibilite a realização dos sonhos.

1.3 A ESTRUTURA DA PESQUISA

A pesquisa foi estruturada da seguinte forma, em relação à escrita foi dividida em capítulos. Na introdução, que configurou o primeiro capítulo, o tema foi delimitado com apresentação do problema aguçador para a pesquisa. As motivações e justificativas foram descritas para esclarecer e elucidar o contexto propulsor para o início dos procedimentos dos estudos, bem como estruturar o processo de construção. Os objetivos, geral e específicos, explicitam o campo de trato a ser considerado.

No segundo capítulo, traçamos os caminhos basilares ao referencial teórico partindo da conceituação e relevância do projeto de vida, a importância de reavivar os sonhos dos estudantes para dar sentido e (re) significado à vida, sobre educação integral em sua interdimensionalidade, a intencionalidade do componente curricular projeto de vida, percorrendo até o desenvolvimento do protagonismo como atitude transformadora para fomentar a busca pela realização dos sonhos dos estudantes,

¹⁵ As áreas de conhecimento são: Ciências Humanas e sociais aplicadas, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias e Linguagens e suas tecnologias.

¹⁶ No currículo do ensino médio das escolas em tempo integral, no Estado do Espírito Santo, a parte diversificada contempla: Estudo Orientado, Disciplinas Eletivas, Clubes de Protagonismo e Projeto de Vida.

sendo os autores principais desse capítulo Antônio Carlos Gomes da Costa, Paulo Freire, Edgar Morin, Yves de La Taille, Jacques Delors, a BNCC (2018) e os Cadernos Formativos da Escola Viva do ICE.

No terceiro capítulo, abordamos a metodologia aplicada na pesquisa, bem como o caminho percorrido para descrever a influência das metodologias ativas¹⁷ e do espaço escolar no cotidiano do estudante, para integrá-lo à realidade complexa global através da percepção e subjetividade dos instrumentos de coleta de dados relativos à dinâmica de questionário e entrevista em grupo focal.

O quarto capítulo foi destinado a apresentação do estudo e análise dos dados coletados, que permitiram a obtenção de resultados que proporcionou respostas ao que fora indagado como problema central da pesquisa, alinhado aos objetivos propostos.

O quinto capítulo permitiu a descrição da percepção do funcionamento das metodologias ativas no chão da escola com o objetivo de proporcionar aos estudantes uma participação proativa nos processos constitutivos ao fazer, desfazer e refazer a escrita do seu projeto de vida de acordo com o amadurecimento dos valores angariados nas vivências tecidas na teia da complexidade, a partir do entendimento do seu papel como um jovem protagonista autônomo, solidário e competente.

Como produto final para essa dissertação, apresentamos uma capacitação para os professores do *lócus* da pesquisa, com o tema “Representações significativas” para qualificar o projeto de vida dos estudantes, que foi escrita com base nas abordagens consideradas de relevância e nas lacunas apresentadas pelos estudantes em relação ao entendimento e eficácia do componente curricular e metodologia projeto de vida, com nuances da realidade complexa, evidenciadas pelos envolvidos no processo deste trabalho.

¹⁷ São metodologias que promovem o protagonismo dos estudantes, sendo eles participantes ativos do seu processo de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO II

2 PROJETO DE VIDA

Etimologicamente a palavra *projeto* tem referência no latim *proiectus*¹⁸, onde o verbo *proicere*, significa "antes de uma ação", entendendo o prefixo *pró-* numa referência a ideia de algo que vem antes do futuro (precedente) e o particípio *iācere*, com respeito a *iactus*, "lançar, fazer". Ou seja, trata-se de uma descrição escrita e detalhada sobre a intenção de realizar algo no futuro.

Geralmente um projeto é composto de três características básicas: tempo (início e fim), recursos (ferramentas) e inovação (algo que ainda não existe na sua vida). O projeto então, é a instrumentalização da intencionalidade da ação que se pretende realizar no futuro.

Logo, partindo do princípio que projeto de vida é algo para a vida que se projeta para realização no futuro, ele denota um viés carregado de expectativas, perspectivas, aspirações, desejos e sonhos. Porém, um projeto para a vida implica em verificar as possibilidades reais para sua concretude. Deve considerar os aspectos morais e pessoais de interesse, investigar e analisar os limites, contexto social, econômico, cultural, emocional, excluir devaneios. É necessário aguçar o entendimento e discernimento do que é ação positiva, que contribui para a construção do projeto de vida e a probabilidade de sua realização, e o que está no campo dos vislumbres irreais.

Para conceituar Projeto de Vida, Miranda (2007, 2016), define como o percurso compreendido desde o pensar sobre, "passando pela justificativa do projeto, a maneira de realizá-lo e os motivos para realizá-lo", com indicativo de "planejamento ou esperança de realizar algo" (NEIVA-SILVA, 2003, *apud* MIRANDA, 2016).

A construção de um projeto de vida requer do indivíduo o exercício do protagonismo na apreensão de elementos constitutivos de suas vivências que são necessários para promover mudanças significativas e benéficas para si e para o outro. De acordo com Ribeiro (2010, p. 122),

não é somente a vontade subjetiva nem as circunstâncias objetivas que produzem os projetos de vida e sim as relações sujeito/mundo social que,

¹⁸ Conceito construído através da pesquisa em: <https://pt.wiktionary.org/wiki/projeto> e <https://etimologia.com.br/projeto>. Acesso em: 10 out. 2021.

como construções intersubjetivas e psicossociais, permitem ao sujeito organizar seu projeto de vida [...].

Projeto de vida para La Taille (2009) está relacionado à intencionalidade para a realização de algo, e requer o estabelecimento de prioridades, categorizando as possibilidades, tendo subsídios as funções afetivas e cognitivas. Na visão do autor, as mazelas da contemporaneidade podem imputar dificuldades para o estabelecimento de um projeto que exige “consciência de princípios e valores”, que sejam duradouros. Menciona ainda que a construção da identidade do jovem carece de orientações em relação à cultura do tédio e a falta de sentido na vida, pois são fatores que interferem diretamente no projeto de vida, e que pela escassez de referência ao passado e inexistência de perspectiva para o futuro, implica em permanente interesse (desinteresse) sustentado pelas práticas e vivências cotidianas.

Vivemos um momento de busca incessante de prazer e felicidade, com baixa tolerância às frustrações e pouca paciência para acompanhar as mudanças, por vezes paulatinas, que ocorrem em nossos percursos de vida. Paradoxalmente, a busca pela realização de Projetos de Vida que não estejam voltados exclusivamente para ganhos pessoais, parece ser o caminho correto para a felicidade (DAMON, 2009, apud MIRANDA, 2016, p. 83).

Tais considerações remetem a compreensão que o mundo atual e as apropriações das vivências é que delimitam as possibilidades de intencionar o futuro, e escolher posicionamentos mais adequados para construção do futuro próprio, o que concerne ao homem sonhar e querer aquilo que está presente em sua realidade, sendo ela física ou mental (BRUNER, 1997, apud MIRANDA, 2016).

Ribeiro (2010) infere ao termo projeto de vida dois sentidos, porém inseparáveis: um conectado à construção de si mesmo como dispositivo subjetivo da sua identidade; o outro, relaciona-se ao sentido objetivo e prático, como um projeto de vida estruturado com ações que remetem à realização de algo que se deseja. Logo, cada papel exercido imprime um conjunto de procedimentos e condutas, parte advinda das relações de vivências sociais e parte se relaciona a manutenção da própria personalidade. Miranda (2016), complementa sobre essa interação dialética do humano com relação ao eu e ao outro:

A Persona tem entre suas funções a intermediação entre a pessoa e o contexto social, no entanto o processo de adaptação deve também permitir a expressão das características íntimas e pessoais, como as próprias necessidades psíquicas e mesmo sonhos para o futuro (MIRANDA, 2016, p. 81).

O projeto de vida, então traz esta conotação de indissociabilidade das vivências relacionais ao outro e este produz elementos determinantes de transformação constante para o eu. O outro está relacionado à dialogicidade com o mundo e as pessoas que engendram subsídios que se integram na reciprocidade das experiências vividas, como salienta Ribeiro (2004) ao afirmar que,

Todo projeto de vida é uma recriação de si envolvendo múltiplos operadores interrelacionados que produzem representações e representações das ações a serem desenvolvidas para a consecução desse projeto. Um projeto pode organizar e estruturar a vida, mas também pode trazer frustrações, pois ele deve ser concretizado, o que, em última instância, é sempre assumir um risco e apostar na dúvida, que são inerentes à vida (RIBEIRO, 2004, p. 91-92).

Toda dialética relacional infere que para a construção de um projeto de vida há de se avaliar e estabelecer elementos preponderantes e relevantes, carregados de sentido e propósitos no comprometimento da realização de algo que lhe seja valioso e/ou valoroso. Assim, “um plano de vida é, em primeiro lugar, uma escala de valores que colocarão alguns ideais como subordinados a outros e subordinará os valores meios aos [valores] fins considerados como permanentes” (PIAGET e INHELDER, 1976, *apud* MIRANDA, 2016, p. 160). Nessa perspectiva, salienta que somente após o desenvolvimento da capacidade para realização de operações formais, que assente condições de inteligência por estimativas é que o indivíduo apresenta os pré-requisitos necessários para a construção do(s) seu(s) projeto(s) de vida, pois nessas circunstâncias é que apresenta condições de fazer correlação entre ele e as concepções cognitivas e morais. Assim, é que se encontra em aptidão efetiva para envolver-se com pessoas e comprometer-se com os desafios dos propósitos a que pretende alcançar.

Coadunando com o disposto por Miranda (2016) o projeto de vida deve ser um plano com descrição detalhada de um empreendimento que deseja e tem a intenção de realizar no futuro. A ele são adicionadas as orientações que o indivíduo recebe para que conheça suas potencialidades, e possa traçar caminhos assertivos para sua realização considerando suas experiências e vivências analisando suas diferentes dimensões: física (eros), afetiva (pathos), cognitiva (logos), socioemocional (mytho), como já defendia a educação na Grécia Antiga, acrescida da ética (ethos), elemento essencial para as relações sociais da contemporaneidade.

Neiva (2013) destaca que a proposta da construção de um projeto de vida visa a reduzir danos relativos às escolhas mal realizadas, e as orientações com

ponderações para superar a cultura do imediatismo se traduz em alternativa, com expressão de sentido, no enfrentamento dos desafios e incertezas do mundo real. Quanto maior a expectativa é aguçada aos jovens em relação à satisfação e vislumbre de oportunidades, maior o investimento de esforços de eles se envolverem com confiança na realização do seu propósito.

As alterações dos arredores, que estão fora da governabilidade individual, podem ser minimizadas ou maximizadas, assim cabe a decisão do indivíduo em persistir ou renunciar o projeto inicial. Sartre (2009, p. 621-622) salienta que a situação que saiu do controle individual pode significar que simplesmente “[...] a própria impossibilidade de prosseguir em certa direção deve ser livremente constituída; tal impossibilidade vem às coisas por nossa livre renúncia, em vez de nossa renúncia ser provocada pela impossibilidade da conduta a cumprir”.

As dúvidas e as aprendizagens sempre farão presentes no cenário humano, fazem parte da busca constante pelo autoconhecimento para que tenha condições de desenvolver sua trajetória biográfica.

[...] estamos apenas no início da viagem rumo ao entendimento da natureza e de nós mesmos. A teoria que explica tudo não está à nossa espera na curva da próxima descoberta e o fim do risco e da incerteza é apenas uma referência ideal no término da estrada (TESCAROLO, 2005, p. 45).

Diante do exposto, a escola que trabalha com o componente curricular Projeto de Vida contribui com uma aprendizagem com sentido e significado, considerando as apreensões da história cultural e social. Solidifica a declaração de Arroyo (2008, p. 9) ao alegar que “trabalhar com a educação é tratar de um dos ofícios mais perenes da formação de espécie humana”.

À medida que o indivíduo compreende sua transição do paradigma cartesiano para o complexo, capacita-se para repensar sua realidade atual e projetar-se para novos caminhos com a consciência das novas conexões produzidas pela cognição e moralidade. Nessa trajetória, o projeto de vida recebe novas incursões, advindas da ampliação da consciência de vida, e assim, o projeto se redefine a cada aprendizagem significativa que recebe, pois são as vivências que acarretam as mudanças.

Projeto de Vida é a experiência da auto-realização e esta não é um fim, mas um processo. Então “chegar lá” na realização dos sonhos não pode ser o término, mas algo que inclusive deverá ser objeto de revisões periódicas onde nos submetemos a um processo reflexivo de análise consciente e individual sobre se as decisões que tomamos foram satisfatórias e se é chegada a hora de tomar outras decisões ou não (ICE, 2015, p. 5).

As motivações e justificativas para escrever e reescrever o projeto de vida são impulsionadas pela base desses conhecimentos, e valores inculcadas no indivíduo e a partir dessa base é que se apoia o significado e o sentido das escolhas feitas para realização do sonho.

2.1 OS SONHOS

Quando se estabelece um diálogo com alguém sobre as realizações pretendidas para o futuro, via de regra a resposta quase sempre vem precedida de: “eu tenho um sonho de [...]” A palavra sonho remete à utopia ou à romantização de processos inalcançáveis na vida.

A definição de “sonho” por vezes ficou abalada pela sua subjetividade conceitual, contudo Augusto Cury¹⁹ define que os projetos de vida estão atrelados aos sonhos, em contrapartida os desejos são ensejados pelas intenções superficiais. O desejo é ter a vontade de possuir algo, satisfazendo as necessidades elementares, como uma espécie de sobrevivência. Logo, o sonho por si só é algo subjetivo, não tendo fundamentação empírica. Porém, quando alguém diz que tem um sonho a realizar e este concentra um grau de relevância na sua busca de realização pessoal, então se propõe em estabelecer metas para realizá-lo, ele passa de mera utopia para um Projeto de Vida.

Projetos são construções para possibilitar a realização dos sonhos. Cada meta realizada o aproxima do alvo maior, que é seu maior desejo. Trabalhar no indivíduo a possibilidade de realizar algo que no seu subconsciente parece impossível e colocar os desejos em “doses homeopáticas”²⁰ com metas alcançáveis para que possa se desenvolver e conseguir mensurar cada etapa, insere realidade no que outrora parecia impossível.

Os sonhos funcionam como uma mola propulsora para dar significado e sentido à vida, para impulsionar a vontade de comprometer-se com algo que lhe possa ser desafiante, porém prazeroso numa perspectiva de ganho pessoal. Quando esse

¹⁹ Augusto Jorge Cury é um psiquiatra, professor e escritor brasileiro. Autor da Teoria da Inteligência Multifocal.

²⁰ A expressão “doses homeopáticas” está relacionada a algo que acontece aos poucos ou em pequenas quantidades.

desejo é aguçado, faz com que valha a pena debruçar-se sobre o projeto, metas e estratégias para chegar ao ápice do almejado.

E quando alcança o almejado? Há novo vislumbre. Ele continua sendo algo a alcançar. E se no meio do caminho a vida coloca barreiras? Há o entendimento que as estratégias precisam ser redirecionadas. Vale ressaltar a importância de estudar Projeto de Vida enquanto metodologia na escola. É uma oportunidade que o indivíduo tem para pensar e dar significado ou ressignificado ao que ele apetece, com possibilidades de discussões estratégicas nos campos da compreensão histórico-social, econômica e socioemocional, ressaltando a ética e a moralidade como valores que devem ser resguardados e acoplados às vivências na dialética relacional do eu-outro.

Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida (BRASIL, 2018, p. 472).

Quando há entendimento que seu projeto de vida deve ser construído para a realização do(s) seu(s) sonho(s) - expressão no plural, pois todos podem ter uma variedade de objetivos a serem alcançados - a busca pela realização se torna uma constante. Há momentos de intensidade nessa busca, como também terão momentos de lentidão ou até mesmo de estagnação, dependendo da situação socioeconômica e socioemocional de cada indivíduo. Existem situações que parecerão que não há solução que seja capaz de ser realizada, o importante de trabalhar nessa perspectiva é que o indivíduo terá a oportunidade de fazer o PDCA situacional e conectar-se novamente com o que realmente lhe é imprescindível, visando a uma análise nos campos da cognição, moralidade, ética, justiça e cidadania, que lhes são pertinentes identitariamente, para continuar sua busca e redefinir suas decisões.

[...] 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 (BRASIL, 2018, p. 472-473).

Dois questionamentos são necessários nesse momento: todos os sonhos são passíveis de realização? Todos os projetos de vida podem ser realizados? Sonhos por si só são devaneios, utopias e às vezes alucinações, portanto não tendem a

concretizar-se. Parece pesado, mas se considerar que seus sonhos não têm relação com sua realidade espaço/temporal, ou ainda, não considera as limitações do contexto sociocultural, socioeconômico ou socioemocional, o entendimento é que ele vai ficar apenas no sonho. Porém, a partir do momento que esse sonho começa a ser analisado sob a perspectiva de estudos das possibilidades alcançáveis, ele começa a ser projetado para sair do devaneio, utopia e alucinação e passa a ter metas estudadas para as probabilidades. O sonho sai da utopia e passa ao empirismo do projeto. Medir sonho é possível? É possível quando há estabelecimentos de metas alcançáveis e elas são cumpridas. Daí o sonho vira projeto e não apenas sonho.

Ao segundo questionamento, é necessário o entendimento que a realização de um projeto de vida pleiteia esforço, mas também requer flexibilidade e resiliência para lidar com as mazelas das possíveis frustrações. Requer compreensão dos seus objetivos para que possa se reinventar quando as adversidades se fizerem presentes, como orienta a BNCC o aprendizado deverá ser permanente:

[...] o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 2018, p. 466).

Daí a importante e considerável necessidade de uma formação educacional com vistas a pluridimensionalidade, na busca do entendimento e adequação às novas experiências vivenciadas em um mundo complexo em constantes transformações da contemporaneidade.

O desenvolvimento tem por objeto a realização completa do homem, em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos (DELORS, 2001, p. 101).

Pensar e repensar a vida que se pretende e agregar ao projeto os avanços do conhecimento, valores e um repertório de possibilidades baseados nas competências e práticas enriquecidos pelas vivências trilham rumo a escolhas apropriadas e assertivas.

2.2 PROJETO DE VIDA E A BNCC

A educação perpassa por gerações influenciando culturalmente e tradicionalmente seu *modus operandi*. Fato é que a sociedade mudou numa velocidade gigantesca nas últimas décadas, e os ideais positivistas onde professores e alunos são meramente executores de um processo planejado, coordenado e controlado por uma organização racional, não estão aptos a trilharem no mesmo caminho por carecer de incentivo ao desenvolvimento do pensamento crítico. Criticidade, autonomia, desenvolvimento das competências socioemocionais são habilidades necessárias para o enfrentamento nesse contexto de “mundo VUCA”²¹ do século XXI.

A escola tem a importante e nobre missão de ofertar uma educação de qualidade, transformadora, que atenda as expectativas dos jovens e da família, promovendo justiça social. Porém, notamos que este papel não tem se cumprido de forma generalizada nas escolas públicas do país, embora tenhamos documentos outorgados que regem as orientações educacionais a nível nacional, com garantias instituídas em regime de colaboração nas esferas - federal, estaduais e municipais - para garantia da qualidade a todos os estudantes, essa tríade não consegue garantir a eficiência e a qualidade pactuadas e regulamentadas.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, cita a educação como direito de todos e no art. 210, referenda a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, s/p).

A LDB (1996), faz referências às competências e diretrizes como comuns sendo sua função normativa de responsabilidade da União pela coordenação da política nacional de educação e articulação entre os diferentes níveis e sistemas, e no seu art. 26, refere-se aos currículos como diversos, e:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas

²¹ Momento marcado pelo dinamismo, pelo surgimento de novos padrões e tecnologias, contexto de caos e de difícil previsão de cenários. Diante disso, é necessário que profissionais estejam adequados a essa transformação. Mundo de incertezas e grandes hostilidades nos negócios.

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, s/p).

A elasticidade imputada ao disposto no artigo retratada como “características regionais e locais da sociedade” não configurou em uma escola que vinculasse o jovem como pertencente à sua localidade. A parte diversificada praticada como temas transversais ou componentes curriculares não obtiveram êxito na promoção do sentido e significado real para uma formação para a vida, para complementar e enriquecer os conhecimentos, de forma generalizada, como proposto. É suposto registrar que fazer educação com parâmetros igualitários para uma nação de tamanho continental não é uma tarefa fácil, agregando a multiplicidade de culturas, regionalidades e regionalismos e (des)valorização de políticas públicas, considerando as esferas de poder da tripartite.

Atrelado a tantas adversidades em desfavor de um ambiente escolar propício, às manifestações das múltiplas aprendizagens, há de se considerar os não raros desequilíbrios socioemocionais apresentados por adolescentes e jovens no contexto da formação para o estabelecimento da sua própria identidade, considerando as dimensões da moralidade e da ética.

As variadas transformações socioculturais, econômicas, políticas, financeiras e técnicas concorrem diretamente com a promoção da exclusão, e a escola precisa antecipar-se, através de indicadores produzidos dentro do contexto escolar, com um leque de possibilidades para não perpetuar dados negativos de fracasso escolar por negligência ou inoperância.

O sistema educacional atual, de enfoque eminentemente disciplinar, é descrito como exterior constitutivo, num discurso que acaba sendo o reverso do apresentado para legitimar as disciplinas. [...] Ainda que as demandas da diferença sejam, em sua ampla maioria, encaminhadas para esse componente curricular, nele também os saberes contextuais têm de negociar espaço com cadeias universalistas que se formam em torno, especialmente, da promessa de educar para a cidadania. [...] O que se entende por cidadania, no entanto, espelha a ambiguidade de diferentes projetos educacionais que disputam espaço em articulações hegemônicas (MACEDO, 2009, p. 101).

Diante da complexidade do paradigma exposto, garantir que todos os estudantes tenham condições de alcançar êxito na sua trajetória de aprendizagem escolar é promover aos desiguais uma educação individualizada, que considera a porosidade dos contextos injustos e as desvantagens do ponto de partida, porém em

um planejamento individualizado e sensível vislumbra oportunidades equitativas no processo.

No propósito de saturar as lacunas do modelo de educação praticado no país, a BNCC (2018) estabelece normas gerais e busca a participação tripartite das esferas de poder para a implementação de uma educação de qualidade na garantia do direito do cidadão, explicitando sua intencionalidade para equalizar a funcionalidade em território nacional: “[...] espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (BRASIL, 2018, p. 8).

A formação educacional humana tem presenciado muitas mudanças ao longo de sua trajetória. Tais mudanças são demandadas pela discursividade nas políticas públicas para adequação ao volume de transformações sofridas pela humanidade nas últimas décadas. Novos conceitos e práticas são ajustados no percurso, ora com pouco impacto, ora impellido com grande necessidade.

A inserção do jovem no espaço escolar precede em melhorar a compreensão da complexidade que envolve a escola de ensino médio no país. Dayrell, Leão e Batista (2007) partem do pressuposto de que as tensões existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões das profundas mudanças que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, e que afetam as instituições e os processos de socialização das novas gerações. Com o objetivo de ajustar-se às demandas do tempo atual no que tange às modalidades, metodologias, atualizações tecnológicas, desenvolvimento econômico, geradas pelo rápido processo de inovação das ciências, tecnologia e comunicação no final do século XX e início de século XXI, a BNCC (2018) estruturou e implementou o plano educacional em competências e habilidades, com um olhar humanístico para o socioemocional.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

A estruturação engendrada em dez competências gerais envolve a formação do indivíduo em todas as suas dimensões, trazendo a mesma conotação relatada por

Delors (2001) para a UNESCO, envolvendo os quatro pilares da educação: conhecer, fazer, conviver e ser²².

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital [...]; 2. Exercitar a curiosidade intelectual [...]; 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais [...]; 4. Utilizar diferentes linguagens [...]; 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética [...]; 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências [...] alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade; 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis [...]; 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional [...]; 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação [...]; 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 9-10).

A BNCC tem a incumbência de direcionar a educação básica do país com qualidade e equidade, com foco em uma escola que acolhe as juventudes, que oportuniza e incentiva para que o estudante escreva seu projeto de vida, bem como se prepare para o mundo do trabalho. A escola deve contribuir para que os educandos aprendam e se reconheçam como sujeitos atuantes na sociedade, levando-se em conta seus potenciais e a “[...] relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 473).

É imprescindível, pensar em políticas públicas que atendam o nível médio em uma educação democrática, inserir no discurso uma reflexão pautada nos sujeitos considerando os interstícios do contexto, como ressaltam Frigotto e Ciavatta (2004, p. 57):

[...] não se trata de sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe. Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens e, em menor número, adultos, de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, do campo e da cidade, de regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas.

Não obstante, a escola deve ser pensada para responder aos desafios e às porosidades que o segmento juvenil apresenta, suas necessidades, expectativas, identidades e diferenças, atribuindo significado real às atividades escolares de modo

²² Já descritos no capítulo I e serão analisados no subtítulo Projeto de Vida e Protagonismo deste capítulo.

a conter o abandono e revigorar o cotidiano na escola. Ademais, a escola se caracteriza como um dos únicos espaços em que jovens, majoritariamente de classes populares, têm acesso a uma forma de saber sistematizado. Nesta perspectiva, concordamos com Kuenzer (2000, p. 15) quando salienta que:

Ao assumir que os compromissos do Ensino Médio referem-se a todos os adolescentes, independentemente de sua origem de classe, é preciso destacar o papel da escola pública na construção de uma proposta pedagógica que propicie situações de aprendizagem variadas e significativas a seus estudantes, de modo geral pauperizados economicamente, e, em consequência, cultural e socialmente.

Pela discursividade do panorama exposto, a despeito da significação e (re)significação da escola para os jovens no contexto atual, salientamos a necessidade de uma escola que atenda as expectativas dos estudantes; uma escola pensada na garantia de acesso e permanência com viés formativo firmado nos eixos da interdimensionalidade como garantia inalienável do direito a uma educação de qualidade e formação para a vida.

Todas as garantias ofertadas ao jovem como direitos, não são suficientes por si só, na imaturidade da infância e adolescência, se a família não tomar esse direito como prerrogativa e fazer dele a oportunidade para o sucesso promissor. Sendo a família o componente basilar determinante na formação do indivíduo, em termos escolares a dinâmica se observa na sua importância essencial quando da apresentação de uma dificuldade de aprendizagem. De acordo com Weber (2012, p. 131), “educar com qualidade e de maneira positiva, compreende duas atitudes aparentemente antagônicas: estar envolvido e deixar a criança encontrar o seu próprio caminho”. É praticar a Pedagogia da Presença na dialética da proximidade-distanciamento defendida por Costa (1991).

Pela proximidade o educador se acerca ao máximo do educando, procurando identificar-se com a sua problemática de forma calorosa, empática e significativa, buscando uma relação realmente de qualidade. Pelo distanciamento, o educador se afasta no plano da crítica, buscando, a partir do ponto de vista da totalidade do processo, perceber o modo como seus atos se encadeiam na concatenação dos acontecimentos que configuram o desenrolar da ação educativa (COSTA, 1991, p. 17).

No campo pedagógico essa ação implica numa postura inteligente e ágil por parte do educador para a captação dos bons sentimentos e da intencionalidade no processo, vinculados às relações socioemocionais que suscitarão atitudes positivas e equilíbrio aos jovens.

Projeto de Vida não é um projeto construído em pedra, portanto há uma movimentação constante a partir das alterações cognitivas do estudante e/ou do amadurecimento para a vida. Contudo, para saber qual percurso seguir é salutar que as metas sejam estabelecidas. Haja vista que elas são o ponto de partida para planejar onde se deseja chegar.

2.3 PROJETO DE VIDA - CENTRALIDADE PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Para que de fato haja uma educação integral em tempo integral com a centralidade no projeto de vida do estudante para dar sentido à educação, é inescusável a compreensão de que há mudança de paradigmas e ruptura de processos que tornam a educação fragmentada, simplificada e reduzida.

A BNCC (2018, p. 471) implementa a discursividade sobre projeto de vida no ensino fundamental sob a prerrogativa de “consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral”, desta forma contribuindo para que “os estudantes possam construir e realizar seu projeto de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania”.

Para que a educação integral seja pensada com intencionalidade, tendo como centralidade o jovem e seu projeto de vida, há necessidade de desatar esses nós. Elencamos aqui alguns que mais temos presenciado como entraves do processo: o primeiro está imbricado ao distanciamento, o outro diz respeito ao componente curricular, há também aqueles profissionais que se eximem do seu papel enquanto profissionais da educação.

No intuito de discutir o primeiro nó - do distanciamento, partindo do princípio que projeto de vida é algo individual, logo, para a construção eficaz e efetiva se tornam necessários alguns procedimentos no campo da relação proximal no sentido de estabelecer confiança e confiabilidade no processo.

Pensamentos cristalizados no cenário educacional como: “professor ensina, aluno aprende”; “escola é para ensinar conteúdos curriculares, educação vem de casa”; “professor dita as regras, aluno obedece”, demonstram o distanciamento existente entre alunos e professores, sendo esta uma prática de empoderamento de quem perpetua um modelo com linhas rígidas e autoritárias, de quem detém o saber. Aulas expositivas monologadas por quem representa o saber à frente da sala, em

outro contraponto estudantes desinteressados e entediados sem liberdade para participar da construção, que estudam apenas para alcançar a nota de aprovação, mas não para aprender com sentido e significado para sua vivência cotidiana. Esse modelo, que não se consubstancia em aprendizado, pois não tem a liberdade de incluir suas próprias impressões aos fatos, é assim descrito por Freire (2002, p. 15):

O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto. Não se lê criticamente como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado.

Costa (1991, p. 21), começa o primeiro capítulo de seu livro “Por Uma Pedagogia da Presença” escrevendo: “[...] é crescente, entre nós, o número de adolescentes que necessitam de uma efetiva ajuda pessoal e social para a superação dos obstáculos ao seu pleno desenvolvimento como pessoas e como cidadãos”. É notório constatar que 30 anos depois de escrever este livro, o panorama conjuntural não favoreceu mudanças positivas para dinamização do processo, capazes de minar essa lacuna estrutural. Mas o importante aqui, é suscitar a visão de Costa (1991) sobre sua experiência com adolescentes em situação de vulnerabilidade social, desprovidos de esperanças, alheios à disciplina, vulneráveis a violência, descaso e privados de liberdade por atos infracionais. Neste contexto desenvolveu uma experiência voltada para a orientação afetiva e social com ações pontuais e significativas nos comandos de “ver”, “sentir” e “cuidar”, através de uma escuta ativa qualificada. Ação esta, com êxito em comportamentos observáveis, que o autor denomina de “pequenos nada”, que foi introduzida como metodologia essencialmente primordial dentro das escolas de tempo integral: Pedagogia da Presença.

Na visão de Freire (2002), a importância de uma presença qualificada atribui-lhe um valor ético indissociável à postulação para construção de uma relação de confiabilidade entre as partes envolvidas no processo educacional, reforçando foco irrefutável na formação do estudante:

Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata,

compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude (FREIRE, 2002, p. 11).

A BNCC (2018, p. 464) implementa orientações pontuais sobre acolhimento e comprometimento com os estudantes quando expressa que “a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida”. Daí o entendimento de que o Projeto de Vida deve ser um componente central da escola de tempo integral para construção dos sonhos dos estudantes. Por se tratar de um componente como PV, cuja nuance é de produção totalmente de cunho pessoal requer uma relação proximal que emana confiabilidade entre educador e educando, há de se complementar que nenhum componente curricular tem adesão dos estudantes em confiança e confiabilidade senão por meio de uma pedagogia da presença.

O segundo nó a ser desatado é o do “meu componente curricular”, o trabalho desconectado da realidade do educando, no qual eles têm obstáculos para realizar conexões por si só, acaba denotando um trabalho sem planejamento e intencionalidade, assim não atingindo uma educação interdimensional. É o desafio de superar a fragmentação do currículo de ensino, inserida na educação baseada na filosofia positivista. De igual modo, a BNCC faz uma tratativa em relação a esta fragmentação quando orienta que,

[..] a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 15).

A educação tem o poder de mudar o homem e, por conseguinte, a sociedade. O positivismo é limitado nas regras do empirismo, considerando basilar a dimensão concreta com objetividade, praticidade, inquestionabilidade e inviolabilidade dos fatos. A organização de um plano educacional para atender a estas características, imputa a classificação dos “assuntos” entre os que podem ser experienciados e descarta os desconhecidos e incompreendidos, consagrando assim, a fragmentação de currículos multidisciplinares, apartando relações proximais entre as disciplinas. Um currículo com tais características nega a dimensão da realidade, portanto ficam prejudicadas a criação e a dedução. Essa fundamentação com valorização da ciência nos

procedimentos empíricos foi importante e primordial para a implantação da escola tecnicista no Brasil nos anos 1970,

Qualquer estratégia instrucional com base nesta abordagem deve considerar a preocupação científica que a caracteriza, aplicando-a quer no planejamento quer na condução, implementação e avaliação do processo de aprendizagem. Qualquer estratégia instrucional deve, pois, estar baseada em princípios da tecnologia educacional (MIZUKAMI, 1986, p. 20).

Esse currículo já teve seu tempo de contribuição na história, assim como nasceu e serviu a um propósito na era industrial e ela evoluiu. Propósito este que serviu para tolher a reflexão da realidade em detrimento do pensamento inflexivelmente cartesiano favorável à elite dominante, como descreve Bottomore (1988), “uma vez submetido o domínio das ciências humanas às disciplinas da ciência empírica, cessará a anarquia intelectual, e uma nova ordem institucional adquirirá estabilidade graças ao consenso” (p. 291). Negar o que transcende o fato é perder a oportunidade de refletir sobre coisas e causas que não podem ser definidas, examinadas ou inquiridas empiricamente.

Em síntese, qualquer semelhança para quem presencia no cotidiano escolar do século XXI as características do modelo de educação concebido no século XIX, fertilizado pelo século XX, não é mera coincidência. São resquícios herdados de uma geração que, ainda não conseguiu desconstruir-se mesmo vivendo em um turbilhão desenfreado de transformações, que ainda não conseguiu entender que não há padrão engessado para o processo educacional, pois ele precisa ser adaptado à maleabilidade existente nesta contemporaneidade com criatividade, e a compreensão da realidade implica diretamente no cognitivo para a formação de uma teia de procedimentos para seu mundo natural do estudante.

Assim, a educação para o contexto hodierno deve constituir-se das inovações, volatilidade, incertezas, complexidades e ambiguidades do mundo atual, para solidificar as tomadas de decisões com assertividade considerando seu panorama real em meio às indefinições inerentes a ordem mundial. Assuntos urgentes como a visível crise de desumanização, a indiferença frente ao crescimento acelerado que nos oprime, a insensibilidade, às consequências do consumismo e a desatenção às questões sobre violência não podem ser tratados de forma aleatória, necessitam de uma reflexão como objetos de pesquisas, reflexão e atuação, com vistas ao desenvolvimento pleno da formação humana.

Pensar formação humana na sua integralidade requer cuidar dos aspectos socioemocionais, cognitivos, éticos, estéticos e afetivos. Morin (2002) salienta que esse desafio nos remete a um “tratamento simultâneo entre o texto e o contexto, o ser e seu meio ambiente, o local e o global, ou seja, o complexo” (p. 100), onde as constantes reflexões sobre nossas convicções aliadas à apreensão de crenças e valores vão ampliando e redimensionando a forma de percepção de mundo em sua totalidade, concomitantemente acrescenta valor gregário às mudanças frequentes e melhor receptividade aos novos movimentos que vão surgindo.

Ainda há muito a ser feito para vencer ao que está posto, pois um ensino reduzido ao simples, separado, fragmentado, decomposto sugere contradição à formação interdimensional necessária ao ser humano que o capacite com competências imprescindíveis na resolução dos problemas do cotidiano:

Esse pensamento que recorta, isola, permite que especialistas e experts tenham ótimo desempenho em seus compartimentos, e cooperem eficazmente nos setores não complexos de conhecimento, notadamente os que concernem ao funcionamento das máquinas artificiais; mas a lógica a que eles obedecem estende à sociedade e às relações humanas os constrangimentos e os mecanismos inumanos da máquina artificial e sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista; e ignora, oculta ou dilui tudo que é subjetivo, afetivo, livre, criador (MORIN, 2003, p. 15).

Considerando o contexto supracitado, um currículo que compartimenta saberes ignora a visão holística do indivíduo, logo, transpor os laços com o paradigma da fragmentação engendram movimentações e ações que “transgridam as fronteiras epistemológicas das disciplinas”, como acentuam Santos e Sommerman (2014, p. 71). As movimentações sobrepõem a necessidade de discutir e redimensionar a organização dos saberes como disposto nos temas transversais estabelecidos pelos PCNs (1998), pelo decreto (5.154/2004) e parecer (CNE/CEB 5/2011), denotando a busca em ressignificar conceitos e metodologias que articulem com o pensar e ensinar, e traduzam na promoção de saberes significativos para os sujeitos da educação. Dentro desta perspectiva, os conceitos de interdisciplinar e transdisciplinar são apresentados como mudança de paradigma na busca de uma conectividade para o conhecimento tradicional fragmentado apresentado pelas disciplinas curriculares compartimentadas.

A interdisciplinaridade pressupõe uma comunicação direta entre duas ou mais disciplinas, variando a abrangência requerida interagindo com o outro, até na proposição de incorporação de novos conceitos e metodologias. A dialogicidade e

colaboração são prerrogativas essenciais na movimentação do processo de religação dos saberes.

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 1998c, p. 88-89).

A mudança de paradigmas pressupõe passos de transição de ruptura, Santos e Sommerman (2014, p. 84) apresentam que a disciplinaridade segmenta o conhecimento, e “a transdisciplinaridade faz o movimento da abertura e religação de saberes”, assim a transdisciplinaridade pressupõe o rompimento das barreiras disciplinares, referenciadas pelo processo fragmentador do currículo baseado no modelo positivista. Para além dos aspectos mencionados, a UNESCO (1994) destaca que a transdisciplinaridade é:

[...] complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; oferecemos uma nova visão da natureza da realidade. [...] não procura a mestria de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa (UNESCO, 1994, s/p).

Religar os profusos saberes pressupõe a proposição de novos conceitos, desafia os sujeitos para uma transformação de atitudes através de uma ordem dialógica, requer uma alteração nos hábitos e ações, pois não se trata de extinguir a disciplinaridade, mas de superá-la.

Para alguns estudiosos, a diminuição da dicotomia entre escola e cotidiano perpassa pela ampliação da jornada escolar, no qual a instituição pode ocupar um papel visível na vida do estudante de forma prazerosa e menos formal. Nessa perspectiva, Mol (2004) descreve que compreender a cidade:

[...] como uma grande rede ou malha de espaços pedagógicos formais (escolas, creches, faculdades, universidades, institutos) e informais (teatros, praças, museus bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além do trânsito, do ônibus, da rua) que, pela intencionalidade das ações desenvolvidas, pode converter a cidade em território educativo, pode fazer da cidade uma pedagogia (MOLL, 2004, p. 42).

Apesar dos caminhos e descaminhos na busca de uma construção sólida para uma política nacional curricular, inúmeras emendas na LDB foram aprovadas no transcorrer da primeira década deste século. Conteúdos foram introduzidos na

educação básica, que ora eram chamados de conteúdos, ora chamados de estudos, ora componentes, ora disciplinas. Como forma de clarificar o debate, entendemos como conteúdos aqueles que têm carga horária definida dentro de disciplinas, e outros como temas a serem tratados transversalmente em duas ou mais disciplinas. Desta feita, “se todas as emendas feitas à LDB resultassem em disciplinas obrigatórias com carga horária específica, esse curso teria duração de muitos anos a mais do que os três anos previstos como mínimo pela lei” (Currículo do Espírito Santo, 2018, p. 13).

Nesse contexto, a busca para promoção de uma educação de significância, perpassa atualmente, pelo entendimento de uma educação integral, que, através de estudos, pesquisas e experiências, a federação, estados e municípios do Brasil vêm desenvolvendo ensaios de aproximação do estudante com os saberes em todas as suas dimensões, como descreve o Currículo do Estado do Espírito Santo (2018, p. 15) “[...] a Educação Integral possibilita o desenvolvimento do sujeito em suas dimensões intelectual, social, emocional, física, cultural e política, por isso, compreendendo-o em sua integralidade”.

A integralidade garante a centralidade do educando no processo educacional absorvendo “experiências para além do desenvolvimento da formação intelectual, favorecendo o conhecimento do corpo, da afetividade, das emoções e das relações” (Currículo do Espírito Santo, 2018, p. 19). É uma concepção de educação que tem como eixo norteador o desenvolvimento de todas as dimensões do sujeito, fundamentada na transversalidade, na interdisciplinaridade, no território, na experimentação, na democracia e na personalização.

Compreender a realidade, com visão otimista, sobre as perspectivas e expectativas de implantação de uma escola de tempo integral, é imperativo e determinante, não apenas para elencar as dificuldades, mas, principalmente para buscar e traçar caminhos para superação dos desafios.

Repensar e redefinir um modelo de escola pública, como *lócus* privilegiado, cujo papel primordial é o desenvolvimento do jovem de forma integral, com foco em um currículo transdisciplinar que faça conexão com a complexidade do real, na compreensão de que “[...] conhecer não é dominar, esgotar, exaurir, mas [...] dialogar e conviver” (SANTOS; SOMMERMAN, 2014, p. 28), para que haja melhor preparação do indivíduo para vencer os desafios do século XXI, que conjecture com a diversidade, pluralismo cultural e inclusão.

A implementação de um novo paradigma exige da equipe uma transformação muito abrangente, provoca mudança na visão e na interpretação da realidade de todos os enredados. Essas mudanças permitiram a concretização de novos conceitos e atitudes, que extrapolaram o chão da escola no sentido da cognição epistemológica e chegaram ao convívio familiar e social através de comportamentos observáveis, denunciando o ensaio de uma educação interdimensional.

O terceiro nó refere-se a “esse problema não é meu”. Este desconsidera o trabalho em grupo, a autonomia do estudante para participação na construção do processo da própria aprendizagem, e o ciclo de melhoria contínua do PDCA. Ele é a postura que o educador Freire descreve como total desconsideração a:

[...] formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, falar a, que, na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no falar com (FREIRE, 2020, p. 59).

O pior ambiente para o estudante é o apático, um espaço no qual não há preocupação com os conhecimentos significativos para a formação integral do aluno, na paráfrase da “Síndrome de Gabriela”, “eu aprendi assim, eu ensino assim e tem que ser assim”.

O protagonismo juvenil é premissa dentro do programa. O jovem não é tratado como problema, mas parte da solução. Daí a importância de movimentar os quatro pilares da educação, muito bem trabalhados com os estudantes no primeiro contato com a escola como ação inicial no modelo de escola de tempo integral no Espírito Santo, chamado de acolhimento²³. Os quatro pilares são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. É uma forma simplificada de trabalhar as competências socioemocionais, trabalhando aspectos envolvendo a argumentação, o repertório cultural, a comunicação, promove o autoconhecimento e

²³ O acolhimento nas escolas de tempo integral do estado do Espírito Santo é feito pelos próprios estudantes veteranos da escola aos ingressantes (calouros). Um grupo de jovens passa por formações específicas para a ação (pela equipe da Secretaria Estadual de Educação e pela gestão da escola), onde são tratados os temas referentes aos quatro pilares da educação, protagonismo juvenil, tutoria e parte diversificada do currículo: Clubes de protagonismo, Disciplinas Eletivas, Estudo Orientado e Projeto de Vida. Essa ação é considerada o marco zero do modelo de educação proposta, e é um momento de formação de jovem para jovem, sem intervenção dos professores. Esse primeiro contato tem carga horária de 12 horas de trabalho (um dia e meio - em escolas integrais de 9 horas e 30 minutos por dia) para execução das dinâmicas que envolvem o processo.

o autocuidado, propicia a formação de um pensamento científico, crítico e criativo, evoca a responsabilidade e a cidadania, propõe empatia e cooperação, e embasa o projeto de vida alinhado à preparação para o mundo do trabalho, felicidade e autonomia no desenvolvimento de uma formação para a vida e habilidades para o século XXI. O equilíbrio desse compêndio agrega àquilo que Morin (2015) tituló de “ensinar a viver”.

A BNCC (2018) traz inferências na positividade de uma educação integral que considera a complexidade das vivências para uma formação sólida dos estudantes, ao descrever:

[..] assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, 2018, p. 463).

Toda essa dinâmica de envolvimento do estudante no processo de ensino e aprendizagem como participante ativo, no exercício do protagonismo, visa tornar a ação educativa com (re)significado para fazer sentido aos propósitos para sua vida, e assim escrever seu projeto de vida com propriedade e intencionalidade, para que suas decisões ao longo da vida possam acontecer de forma assertiva.

2.4 PROJETO DE VIDA E INTENCIONALIDADE NA EDUCAÇÃO

A intencionalidade infere na organização e planejamento de um processo com consciência, criticidade e criatividade com foco no resultado positivo do objetivo proposto, considerando a dialogicidade e a proatividade fomentadas no percurso de forma gregária à qualidade da proposição.

A intencionalidade considera além do planejamento do objeto de conhecimento, sua conjectura com a transdisciplinaridade, metodologia e recursos, como também revela uma discursividade contextualizada nas proposições relacionais com as juventudes.

O currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria (LOPES, MACEDO, 2011, p. 41).

Saber como os jovens pensam e quais são os seus desejos e anseios é preponderante para significar e ressignificar seus sonhos, pois são fatores determinantes para a condução de um currículo que atrai e se relaciona com a realidade posta, além de compor uma análise deliberativa para a metodologia que melhor se adéqua à turma, ao grupo, ao indivíduo, na prerrogativa de consolidar-se em uma tradição de reflexões e debates sobre a observação dos processos sociais, uma vez que:

[...] qualquer realidade humana somente torna-se possível através da construção de discursos que articulam sentidos e lógicas racionais em seu contexto. Não existe uma racionalidade única ou natural, independente das convenções, regras ou lógicas estabelecidas em cada contexto e, portanto, que todo o projeto de universalidade – inclusive o da racionalidade ocidental – é sempre já um projeto comprometido e precário, passível de resistência, deslocamento e contestação por outras lógicas e discursos (OLIVEIRA, OLIVEIRA, MESQUITA, 2013, p. 1345).

A multiplicidade de articulações engendradas das reflexões sobre a discursividade subjetiva causal gera novas linguagens demandadas para atendimento e reconhecimento de suas identidades, expandindo a construção da compreensão da complexidade global.

A escola que apresenta em seu discurso resquícios do positivismo, através das práticas disciplinares e normas rígidas de controle social, delimita e dissocia os sujeitos na participação para construção de uma identidade própria e significativa para vivências cotidianas, impelindo de sentir-se parte do processo e limitado na busca pelo direcionamento dos seus anseios. A este propósito Bourdieu (2001, 2007) o descreve como sujeito que não se sente capaz de ir para além nos estudos, porque o que a escola lhe oferece é pouco, incerto e demorado. Assim, o discurso formal não produz um olhar libertador sobre si e suas potencialidades, mas um olhar de si sob a perspectiva de quem impõe, julga e domina. Larrosa (1994) alerta sobre essas atitudes ao escrever que,

Os procedimentos que fabricam os estereótipos de nosso discurso, os preconceitos de nossa moral e os hábitos de nossa maneira de conduzir-nos nos mostram que somos menos livres do que pensamos quando falamos, julgamos ou fazemos coisas. Mas nos mostram também sua contingência. E a possibilidade de falar de outro modo, de julgar de outro modo, de conduzirmos de outra maneira (LARROSA, 1994, p. 83).

A discursividade implícita nos remete a subjetividade do entendimento do modelo de escola ofertada às juventudes para viver a complexidade da realidade

neste início de século XXI. A relação entre o que se ensina e aprende na perspectiva de tornar o jovem protagonista de sua própria história não faculta ao professor uma dissociação ou desconsideração da realidade, desejos e anseios em prol de um currículo formal e contingente. Esta visão reducionista do pensamento é criticada por Morin (2005) ao orientar que é basilar substituir:

[...] um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus* o que é tecido junto (MORIN, 2005, p. 89, grifos do autor).

A legislação garante educação de qualidade para todos, mas ela é fria, distante e apenas regulamentadora de processos. É a intencionalidade que pulsa e coloca vida nas garantias da legislação quando torna as relações propositadamente uma constante visando ao desenvolvimento das potencialidades para a promoção da aprendizagem real, para que pessoas reais vivenciem seus problemas do cotidiano com mais apropriação de ideias a partir dos conhecimentos escolares.

Convergindo com o exposto acima, a escola lhe dará subsídios para traçar seu caminho com mais propriedade, conceituando, definindo, modelando e remodelando seu projeto de vida com uma visão própria de si e para si, ou seja, analisando e incorporando as percepções entre o que é, e o que se deseja ser.

Não obstante, La Taille (2009) considera que a construção do projeto de vida exige um nível de consciência de princípios e valores que sejam duradouros advindos das regras que regem suas relações interpessoais, e salienta que as dificuldades encontradas no percurso são provenientes da ausência de orientações adequadas para as vivências da contemporaneidade, pois nem todas relações vivenciadas são regidas por cooperação para a formação da autonomia juvenil.

Para que as regras façam parte do plano moral e ético é necessário a apreensão das vivências e ritualizá-las ao longo do caminho, pois é neste processo que elas se reconstroem e se legitimam.

Em análise da consciência moral a autora infere sobre a importância da avaliação de juízos referente a estar inteirados das possibilidades e diversidades para o enfrentamento dos impasses no percurso da vida. A solução do dilema tende a levar em consideração as dimensões afetivas e intelectuais na responsabilidade de uma escolha justa, e esta dar-se-á pela própria consciência formada, construída pelas vias endógenas, e pelo entendimento das regras das vivências a partir da relação eu e o

outro. Assim, observamos que a moralidade, como objeto de estudo da Psicologia, tem sua composição baseada em, pelo menos, quatro aspectos: as relações interpessoais; as divergências de comportamentos que geram conflitos; as questões ligadas ao direito para resolução do conflito e as regras obrigatórias como deveres. A moralidade então, converge para a garantia de um convívio social harmônico.

No plano ético, o projeto de vida tem representação nos princípios, aspirações e sentido para a vida de cada indivíduo. Para Miranda (2016), são estas as prerrogativas que apontam que uma vida vale a pena para ser vivida. Neiva (2013) observa que a ética seria então definida como uma “experiência subjetiva de alguma forma de bem-estar, e avaliação de que essa experiência acompanha o fluxo temporal da vida” (LA TAILLE, 2006, apud NEIVA, 2013, p. 47).

A ética é sobretudo a personificação de uma atitude autorrespeitosa para a construção de si e do que se aspira para a vida, em contraponto, a moral traz a conotação da obrigatoriedade da manutenção das regras para o convívio harmônico. Nessa perspectiva Neiva (2013, p. 54), descreve que:

Estudar o projeto de vida dos adolescentes permite a expansão da abordagem do estudo da moralidade além da moral, chegando às concepções éticas, na medida em que a ética se refere a aspirações e ideais, não se limita aos deveres e às regras.

Neste sentido, a dimensão ética está ligada ao campo de atuação das próprias convicções e pretensões, intrínsecas e carregadas de autorrespeito que darão suporte ao estabelecimento de perspectiva de futuro na realização dos seus sonhos ao escrever seu projeto de vida.

Ambas as dimensões, a da moralidade e a da ética se complementam e estão vinculadas ao indivíduo nas situações relacionais da dialética eu-outro, onde o eu pende para o ser ético e o outro refere-se ao ser moral, ou seja, social.

2.5 PROJETO DE VIDA PARA UMA EDUCAÇÃO INTERDIMENSIONAL

A educação interdimensional tem como prerrogativa a formação integral do indivíduo visando ao desenvolvimento de habilidades e competências para compreender a complexidade e as vivências do mundo contemporâneo. Na Grécia Antiga essa formação considerava a indissociabilidade de quatro dimensões: *logos* (racionalidade), *mytho* (espiritualidade), *pathos* (afetividade) e *eros* (corporeidade) de

forma equilibrada e harmônica. O entrelaçamento dessas dimensões em sua objetividade e subjetividade norteiam o desenvolvimento de uma proposta pedagógica utilizada nas escolas de tempo integral, pautados em uma ética (*ethos*), que permeia as relações sociais.

A interdimensionalidade engloba ações práticas e vivências indispensáveis para o enfrentamento dos desafios da contemporaneidade, sob a perspectiva de uma educação de dimensão ampliada, como apontada pela UNESCO, em seu Relatório sobre a Educação para o Século XXI:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 2001, p. 90).

Os quatro pilares da educação apontados pela UNESCO para a educação do século XXI, devem ser concebidos e trabalhados pela escola, como descreve Delors (2001, p. 90) de forma a “fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo — revelar o tesouro escondido em cada um de nós”. Desta feita, a escola deve priorizar o desenvolvimento das potencialidades do estudante, apoiá-lo na construção de sua identidade com a expressão real de si para o momento presente e para o futuro, e na realização dos seus sonhos através da estruturação de um projeto de vida que possibilite sua inserção em um mundo de permanente aceleração e transformações.

O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram a atenção para esta necessidade de um retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender (DELORS, 2001, p. 19).

É exigência contínua para vida contemporânea estarmos preparados para acompanhar as rápidas transformações, para compreender melhor o mundo, compreender os outros e mutuamente, procurando um equilíbrio interior e exterior, considerando todas as dimensões do ser humano para sua formação

interdimensional. Morin (2002) destaca que a educação deve ser centrada na formação completa do indivíduo, voltada a completude do ser humano, e não somente aos seus componentes curriculares. Seguindo a mesma linha de pensamento, Moraes afirma que o:

[...] conhecimento não pertence ao cérebro, mas às relações, às coerências estabelecidas entre o sistema vivo e suas circunstâncias [...] a aprendizagem surge a partir do acoplamento estrutural do sujeito com o mundo. É um processo que se estabelece no viver/conviver e depende das estruturas internas do sujeito e do que acontece em suas relações com o meio (MORAES, 2010, p. 298).

Aprender a movimentar os pilares da educação do século XXI, de forma “que transcenda o domínio da racionalidade (do *logos*) e incorpore os domínios da emoção (*pathos*), da corporeidade (*eros*) e da espiritualidade (*mytho*)” como orienta ICE (2015, p. 61), é imprescindível para referenciar o desenvolvimento de metodologias que promovam uma educação para valores, aliadas a uma pedagogia da presença e propicie o protagonismo juvenil. Superar o domínio da supremacia cognitiva e valorizar as práticas e vivências são prerrogativas de uma formação interdimensional para o enfrentamento dos desafios acelerados incutidos nesta contemporaneidade.

2.6 PROJETO DE VIDA E PROTAGONISMO

A palavra protagonismo deriva do vocábulo grego *protagonistes*, onde “*protos*” significa principal ou primeiro e “*agonistes*” deduz a lutador ou competidor. Nesta concepção, Costa (1991) faz inferências ao protagonismo juvenil na educação, sendo o jovem o elemento central e participante ativo do processo educacional, desde a elaboração, execução e avaliação, com objetivo de estimular sua participação proativa no que tange às questões pessoais, como também no envolvimento em atividades sociais, além disso o termo Protagonismo Juvenil:

[...] enquanto modalidade de ação educativa é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla (COSTA, 2001, p. 179).

Formar um jovem protagonista não é tarefa fácil, mas é possível. Segundo Costa (1991) essa formação pode ser observada e compreendida através de degraus

de maturação alcançados por eles. O autor descreve dez degraus a serem galgados para atingir o ápice do protagonismo genuíno. Vamos repassar esses degraus para termos ciência da formação pretendida:

1º - Participação manipulada - os adultos é quem determinam e controlam o que os jovens deverão fazer em situações previamente determinadas.

2º - Participação decorativa - revela-se apenas em marcar presença em uma ação conduzida pelos adultos, isto é, os jovens só fazem a figuração e não causam nenhum tipo de interferência.

3º - Participação simbólica - sua consideração e importância está em mostrar aos adultos sua existência, em outras palavras, sua presença em determinadas atividades ou eventos por si só é a mensagem transmitida.

4º - Participação operacional - compreende uma participação necessária para execução de uma determinada ação.

5º - Participação planejadora e operacional - há participação no planejamento e na execução de uma ação.

6º - Participação decisória, planejadora e operacional – relaciona-se à participação com a decisão de fazer algo ou não, além de fazer parte do planejamento e da execução de uma ação.

7º - Participação decisória, planejadora, operacional e avaliadora - além de fazer parte do processo na tomada de decisão, planejamento e execução, também é convidado a avaliar a eficiência ou não da ação.

8º - Participação colaborativa plena - os jovens participam da decisão, planejamento, execução, avaliação, e também se apropriam dos resultados do processo.

9º - Participação plenamente autônoma - realizam todas as etapas do processo sem a participação e orientação dos adultos.

10º - Participação condutora - são responsáveis em realizar todas as etapas da ação e orientam a participação dos adultos.

Não há dúvida, que no chão da escola, podemos enxergar claramente os jovens que estão em cada processo de maturação, assim, podemos orientá-los, pela dialogicidade do processo, a passos firmes rumo ao protagonismo genuíno.

A ação protagonista é estimulada através da movimentação dos quatro pilares da educação para o século XXI, apresentados no relatório da UNESCO, coordenado

por Delors (2001): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. São através das práticas e vivências promovidas com intencionalidade pela/na escola, movimentando os objetivos dos pilares, que o estudante tem a possibilidade de experimentar novos saberes e novas experiências, desenvolver “valores e competências pessoais e sociais”, com foco no pleno desenvolvimento de suas potencialidades, para a “formação do ser autônomo, solidário e competente - elementos fundamentais para a construção de um Projeto de Vida” (ICE, 2015, v. 5, p. 20). Sendo assim, são ações:

[...] concretas e intencionais empreendidas por toda equipe escolar considerando a presença dos estudantes no espaço escolar e no seu entorno social. Isso significa que um aspecto essencial do Protagonismo, a ação que se empreende para buscar soluções concretas para os problemas identificados, é algo que a docência por si só não comporta (ICE, 2015, p. 20).

Desta forma a recomendação explícita no relatório para a UNESCO sobre a educação para o século XXI evidencia que adaptar a:

[...] educação básica aos contextos particulares, aos países e populações mais desfavorecidos. Partir de dados da vida cotidiana, que oferecem oportunidades de compreender os fenômenos naturais bem como de ter acesso às diferentes formas de sociabilidade (DELORS, 2001, p. 149-150).

Incumbe-se a escola criar condições, espaços e oportunidades para a mobilização que propicie o estudante a buscar a qualificação dos conhecimentos, saberes e suas potencialidades para a vida em sociedade. O protagonismo autêntico visa ao indivíduo com capacidade de tomar iniciativas, tornar-se comprometido e fazer escolhas assertivas. Ou seja, fomentam as aprendizagens necessárias e essenciais para a elaboração do seu Projeto de Vida, como é ressaltado na BNCC (2018):

[...] o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas (BRASIL, 2018, p. 472).

As práticas e vivências em protagonismo são propostas para que o estudante experiencie a construção dos significados da sua vida - sua identidade pessoal e social. São traçados objetivos e metas a partir da definição dos valores a serem considerados, pois são eles que dão a tônica na vida. O dilema da discursividade está pautado na incerteza, na mudança do entendimento e compreensão dos conceitos,

segundo Clóvis de Barros²⁴ para esta constante “troca-se o valor, troca-se a resposta certa da vida”. Eles são muitos em um mundo marcado por profundas transformações, no qual esta volatilidade de mudanças hodiernas os modelam, logo, precisam ser constantemente analisados e revisados para impactar positivamente no desenvolvimento da sua autonomia, conservando os valores que são importantes e basais do ponto de vista ético.

Nesse sentido, a proatividade é fundamental para a análise das variáveis da vida na pretensão de almejar resultados positivos para seu futuro, dentre outras características necessárias para a vida como salienta ICE (2015):

Tendo em vista esses resultados é que se fomentam as características essenciais para as práticas de Protagonismo, como perfil empreendedor, capacidade de liderança, atitude proativa, responsabilidade, habilidades na resolução de problemas [...] (ICE, 2015, p. 21).

Aprender a aprender a viver em um mundo em constante mutação é estar apto aos novos desafios, e propenso a mudar os valores quando eles se desmentem, anulam-se e se contradizem na incerteza da vida. Nessa seara que os quatro pilares da educação são indissociavelmente intrínsecos na fomentação dos princípios que subsidiam o conhecimento e o autoconhecimento, a responsabilidade consigo, com os outros e com o mundo, no desenvolvimento de competências essenciais para escrever seu projeto de vida com vistas a realização do seu sonho.

Aprender a conhecer se constitui como essência do cognitivo (logos). O ato de aprender é um processo múltiplo, contínuo e inacabado, sendo gregário das experiências da vida em constantes construções e desconstruções entre o concreto e sedimentado, e o abstrato e contemplativo. É o conhecimento que produz e fomenta a sinergia entre os pontos de intersecções dos diversos saberes, promovendo a autonomia do senso crítico para melhor discernimento de suas próprias conclusões. É a dimensão da identidade humana pela compreensão e a busca do seu crescimento e bem-estar. Delors (2001) salienta que a prática deste pilar tem seu fundamento instituído no “prazer de compreender, de conhecer, de descobrir” (p. 91). Em seu relatório para a UNESCO para a educação do século XXI salienta que as vertiginosas mudanças provocadas:

²⁴ Clóvis de Barros Filho, jornalista e professor livre-docente na área de Ética da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), em palestra no <https://www.youtube.com/watch?v=l5BJc4aJSkU>. Acesso em: 10 set. 2021.

[...] pelo progresso científico e as novas formas de atividade econômica e social, há que conciliar uma cultura geral suficientemente vasta, com a possibilidade de dominar, profundamente, um reduzido número de assuntos. Esta cultura geral constitui, de certa maneira, o passaporte para uma educação permanente, na medida em que fornece o gosto e as bases para a aprendizagem ao longo de toda a vida (DELORS, 2001, p. 20).

Aprender a fazer, está indissociavelmente ligado ao pilar do conhecer, pois automaticamente é a prerrogativa de colocar em prática o pilar do aprender. Fazer é praticar a dimensão cognitiva, mobilizando-a na tomada de decisões, escolhas, experimentar novas experiências, resolver situações problemas do cotidiano complexo. É a sinergia intrínseca entre o *logos* e o *eros*, na qualificação para o progresso pessoal, social e profissional. Trata-se de um fazer com as competências subjetivas exigidas pelo mercado volátil, incerto, complexo e ambíguo que enfrenta a desmaterialização complexa das formas de trabalho e economia, formal e/ou informal, pertinentes ao mundo “VUCA” e cibernético. A dimensão produtiva busca empreender a realização dos seus projetos de vida. Assim, o relatório para a educação para o século XXI endereçado a UNESCO por Delors (2001) no ofício de aprender a fazer evidencia que é necessário:

[...] adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipe, dimensão atualmente muito negligenciada pelos métodos pedagógicos. Estas competências e qualificações tornam-se, muitas vezes, mais acessíveis, se quem estuda tiver possibilidade de se pôr à prova e de se enriquecer, tomando parte em atividades profissionais e sociais, em paralelo com os estudos (DELORS, 2001, p. 20).

Aprender a conviver é o mais desafiador dos quatro pilares. Implica em sair da sua individualidade, subverter o ego, despir-se de preconceitos para conseguir vislumbrar no outro as suas qualidades sem a visão negativa de rivalidade e emulação. Enaltecer o respeito pela pluralidade, e a compreensão mútua é fundamental para o sucesso do processo de educação integral. A promoção de espaços que ultrapassam a rotina individual com valorização de espaços coletivos, e o incentivo ao diálogo igualitário deverão ser propiciados pela escola como instrumentos de interação indispensáveis à movimentação do pilar conviver para aprender a viver juntos. É a dimensão da cidadania que busca a vivência harmoniosa em suas relações sociais e profissionais, e refere-se a:

[...] aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. [...] Utopia, pensarão alguns, mas utopia necessária, utopia vital para sair do ciclo perigoso que se alimenta do cinismo e da resignação. [...] com uma educação capaz de fazer surgir este espírito novo. Contudo, não esquece os três outros sustentáculos da educação que fornecem, de algum modo, os elementos básicos para aprender a viver juntos (DELORS, 2001, p. 20).

Aprender a ser é apontado como princípio fundamental e sua amplitude denota a uma integração dos outros três pilares, que deve ser plenamente dotado das prerrogativas da compreensão de si, dos outros e do mundo, permitindo comportar-se de maneira responsável e justa. A educação tem a missão de trabalhar para o desenvolvimento total da pessoa integrando “espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade”. É preponderante que a escola outorgue a liberdade de pensamento, discernimento a expressão de sentimentos para conferir ao estudante o papel essencial da sua vida - ser protagonista do seu próprio destino. Essa incumbência comporta preparar “[...] para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formar os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (DELORS, 2001, p. 99). A essa autorresponsabilidade de escolher os caminhos para realizar seu projeto de vida, Sartre (2009) complementa que a:

[...] consequência essencial de nossas observações anteriores é a de que o homem, estando condenado a ser livre, carrega nos ombros o peso do mundo inteiro: é responsável pelo mundo e por si mesmo enquanto maneira de ser. [...] Portanto é insensato pensar em queixar-se, pois nada alheio determinou aquilo que sentimos, vivemos ou somos. Por outro lado, tal responsabilidade absoluta não é resignação: é simples reivindicação lógica das consequências de nossa liberdade absoluta (SARTRE, 2009, p. 678).

Ser é a essência do humano. É o resultado do trabalho e valorização de uma educação pluridimensional para a vida (logos, eros, pathos e mythos) para significar sua existência, logo pressupõe traçar objetivos, metas, valores, sua visão de mundo, seus sentimentos. Sua existência autêntica pressupõe fazer escolhas, e sua consciência passará pela angústia da liberdade pela responsabilidade. Essa teia de significados entre o “ser e o nada”, Sartre (2009) descreve que:

[...] a relação entre existência e essência não é igual no homem e nas coisas do mundo. A liberdade humana precede a essência do homem e torna-a possível: a essência do ser humano acha-se em suspenso na liberdade. Logo, aquilo que chamamos liberdade não pode se diferenciar do

ser da 'realidade humana'. O homem não é primeiro para ser livre depois: não há diferença entre o ser do homem e seu 'ser-livre' (SARTRE, 2009, p. 68).

A construção de significados não tem um guia pronto. Ele é construído a partir da internalização das vivências, logo para Sartre (2009) a existência precede a essência. E a essência são as suas escolhas, seus valores e sentidos à vida, e por suas escolhas “está condenado a ser livre”. Sartre (2009) avulta que a liberdade:

[...] está condenada a ser livre [...] não pode escolher-se como liberdade, que existem coisas, ou seja, uma plenitude de contingência no âmago da qual ela mesma é contingência; é pela assunção desta contingência e pelo seu transcender que pode haver ao mesmo tempo uma escolha e uma organização de coisas em situação; e é a contingência da liberdade e a contingência do em-si que se expressam em situação pela imprevisibilidade e a adversidade dos arredores. Assim, sou absolutamente livre e responsável por minha situação. Mas também jamais sou livre a não ser em situação (SARTRE, 2009, p. 554).

Portanto, a ideia de existência defendida por Descartes “penso, logo existo” é refutada por Sartre, cuja essência da existência são as escolhas para dar sentido à vida. Para contrapor a afirmação de Descartes (1991, p. 182): “[...] engane-me quem puder, ainda assim jamais poderá fazer que eu nada seja enquanto eu pensar que sou algo; ou que algum dia seja verdade eu não tenha jamais existido, sendo verdade agora que eu existo [...]”, buscamos o entendimento do protagonismo como essencial na compreensão e busca de artifícios de como lidar com as escolhas, e a liberdade que temos para escolher. Sendo esse o maior patrimônio: a liberdade de escolher os valores e traçar os caminhos na realização do seu projeto de vida.

CAPÍTULO III

3 PERCURSO METODOLÓGICO

As metodologias aplicadas para este trabalho são de cunho qualitativo, sendo pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e pesquisa de grupo focal com base na observação dos procedimentos práticos da movimentação do componente curricular Projeto de Vida, e como ele se revela no cotidiano dos estudantes da 3ª série do ensino médio ao que tange às relações sociais e interativas. O lócus para a realização do estudo foi em uma escola da rede estadual no município de Barra de São Francisco, no Espírito Santo.

Esta pesquisa objetivou enriquecer e contribuir com o repertório de estudos sobre Projeto de Vida já realizados de forma a se tornar um subsídio a este componente curricular no estado do Espírito Santo, como metodologia, ou tema transversal, interdisciplinar, multidisciplinar, transdisciplinar em qualquer rede do país.

A abordagem utilizada para a pesquisa do grupo focal, é justificada pela prerrogativa de utilização de suas características, que dentre elas, permite desenvolver estudo com pequenas amostras e compõem variadas técnicas de coletas de dados com flexibilidade adequada para dar cabo ao problema gerador deste projeto, que leva em consideração as expressões pessoais dos participantes para o entendimento dos objetivos na resolução do problema suscitado como parte dos dados coletados. No tocante aos preceitos seguimos a linha defendida por Gil (2019), segundo a qual uma pesquisa qualitativa se destaca por sua adoção ao enfoque interpretativista, levando em consideração o entendimento e a perspectiva daqueles que vivenciam o mundo e a sociedade, portanto subsidiam o objeto de pesquisa.

A definição de grupos focais é descrita por Morgan (1997) como uma técnica de pesquisa qualitativa derivada das entrevistas grupais que coleta as informações baseadas na comunicação e na interação. Para Kitzinger (2000), o grupo focal tem seu principal objetivo na junção de informações sobre um determinado tópico específico com base em um grupo de participantes selecionados²⁵. De acordo com Gil (2019) a seleção dos sujeitos da pesquisa:

²⁵ Retirado de Physis: Revista de Saúde Coletiva. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. Physis, vol.19, nº.3. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf>. Acesso em: 11 maio. 2021.

[...] não requer a utilização do processo de amostragem probabilística nem mesmo um número elevado de informantes. Isso porque seu propósito não é o de garantir que seus resultados sejam representativos das características de determinada população. O que interessa é dispor de participantes que sejam capazes de descrever de maneira acurada a sua experiência vivida (GIL, 2019, p. 64).

Participaram desta pesquisa dez estudantes da 3ª série do ensino médio em tempo integral da respectiva instituição de ensino. O critério da seleção para a amostra foi atrelado à possibilidade de contato direto com a população descrita, através do revezamento de aulas, tendo em vista a vivência no contexto da pandemia ocasionado pela covid-19. Logo, o levantamento e a coleta de dados foram juntados através da realização de um grupo focal com dez estudantes do grupo B²⁶, com o objetivo de agrupar os participantes que estavam em revezamento em dias alternados.

Os dados foram coletados através do grupo focal com os estudantes supracitados, em setembro de 2021, após aprovação do projeto pelo Conselho de Ética em Pesquisa²⁷ sendo as medidas cautelares e autorizativas observadas em consonância com a legalidade para o processo.

Os termos de Assentimento Livre e Esclarecido, os termos do responsável legal, para as autorizações de participação na pesquisa, de acordo com a legalidade do processo, foram entregues individualmente na própria escola de matrícula dos estudantes na ocasião da presença (de acordo com o modelo híbrido de revezamento vigente para o momento) e atendendo aos protocolos de higienização, proteção e distanciamento como disposto na Portaria SESA/SEDU nº 001-R /2020. Após as assinaturas devidas, os termos foram recolhidos da mesma forma, individualmente e de acordo com os protocolos estabelecidos.

A participação dos estudantes foi de forma voluntária com a alternativa de se retirarem da pesquisa a qualquer momento, por expressão de vontade própria ou do responsável sem qualquer penalidade, mesmo após assinado o termo de Assentimento Livre e Esclarecido e/ou do responsável, com a garantia por parte da pesquisadora de manutenção de sigilo nos padrões profissionais, tanto aos participantes quanto aos possíveis desistentes do processo.

²⁶ Por medida de segurança em saúde e por determinação da Secretaria Estadual de Educação a frequência presencial dos estudantes foi reduzida a 50% da capacidade em dias alternados para atender ao objetivo de distanciamento social. Logo, a escola dividiu os grupos de estudantes em A e B e estabeleceu um calendário com os dias de frequência obrigatória para cada grupo.

²⁷ Projeto inserido na Plataforma Brasil endereçado ao CEP IVC de São Mateus.

A condução da comunicação e interação do grupo focal foi conduzida pelo viés do entendimento que o estudante apreendeu sobre o tema, levando em consideração o conceito, os objetivos, as percepções e as expectativas acerca da metodologia Projeto de Vida.

A escolha dessa abordagem propiciou uma relação dialógica aberta e acessível aos participantes sobre o tema, sendo possível coletar informações de relevância na contribuição para a compreensão de percepções e atitudes em relação ao contexto sobre projeto de vida. Dentre essas percepções, proporcionou ao pesquisador a observação através da articulação e comunicação dos pares no que tange aos confrontos e alterações de conceitos e ideias.

O roteiro aplicado no grupo focal abordou questionamentos acerca das percepções de contribuições do componente curricular e metodologia Projeto de Vida tendo em curso as variáveis descritivas e explicativas na formação de seus conceitos, objetivos e perspectivas. Para a ação descritiva do objeto e a construção empírica desta dissertação foram analisadas as falas dialogadas pelos pares no grupo focal, por meio de gravação de voz, utilizada na perspectiva do entendimento, da compreensão e da importância ao proposto.

A compilação das informações obtidas no grupo focal teve o intuito de identificar pontos de atenção na fala dos estudantes sobre o componente curricular e metodologia projeto de vida cuja finalidade foi propor uma capacitação aos docentes sobre a temática. O material produzido para a capacitação está apresentado como produto final dessa dissertação.

A sistematização dos procedimentos para análise de dados apresentadas neste capítulo foi embasada na teoria pós-estruturalista, cujo compromisso é a compreensão da complexidade contextual e da discursividade em torno da articulação dos sentidos lógicos.

A descrição dos dados desse trabalho foi pautada nos protocolos éticos, cujo projeto inicial foi submetido ao Conselho de Ética para garantia da integridade de todos os participantes da pesquisa. Os dados foram coletados para descrição após serem assinadas as autorizações dos participantes, dos pais dos menores para concessão de uso de dados e som de voz de acordo com os protocolos exigidos por lei e do termo da instituição.

Essa pesquisa trouxe como principal benefício a proposição de uma capacitação aos professores da respectiva instituição de ensino produzida pelos pontos de atenção verificados pela pesquisadora através das falas e interações entre os estudantes no grupo focal. Sendo o Projeto de Vida considerado o “coração da escola” de tempo integral. Fazer um alinhamento entre a proposta metodológica e a prática através da percepção de quem recebe a informação/formação para que faça sentido e tenha significado ou ressignificado para sua trajetória estudantil, e tendo a intencionalidade de proporcionar um momento de crescimento profissional para os formadores de uma educação integral.

O material da capacitação será disponibilizado para a Superintendência Regional de Educação à qual a instituição está vinculada, bem como para as demais escolas de tempo integral do estado que trabalham esta mesma metodologia.

3.1 SUJEITOS E INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS

O processo empírico do objeto em questão teve como *lócus* uma escola da rede estadual situada no município de Barra de São Francisco, no Espírito Santo, e foi composto por uma população de dez estudantes matriculados na 3ª série do ensino médio, no ano letivo de 2021, com representação de um estudante por turma das quatro turmas ofertadas pela escola e seis representantes das agremiações, sendo três do grupo de jovens acolhedores²⁸ e três presidentes de clubes de protagonismo²⁹. O convite foi feito em reunião de fluxo das agremiações e indicação de cada turma, cujos apontados aceitaram fazer parte deste projeto.

A modalidade em tempo integral foi criada pelo governo do estado no ano de 2015, e aos poucos foi implementada para outras unidades. A instituição é unidade escolar criada em 1963 e transformada para a modalidade em tempo integral em 2018. Atualmente totalizam 93 escolas transformadas no estado. Esta escola atende uma média de 480 estudantes anualmente.

²⁸ Grupo de estudantes, participantes ativos na metodologia, que se colocam à disposição para propagar a metodologia a partir de um diálogo igualitário de jovem para jovem aos demais estudantes ao se matricularem na escola de tempo integral. Esses jovens participam de edital seletivo avaliado por professores, equipe gestora e outros jovens acolhedores para o exercício desta função protagonista.

²⁹ São estudantes que lideram um grupo de outros estudantes e aderem a uma proposta de projeto apresentada por eles a ser executado sob sua responsabilidade durante um trimestre.

Realizamos, uma entrevista na modalidade grupo focal, com um roteiro específico desenvolvido pela pesquisadora especificamente para este projeto, (Apêndice D), para uma escuta ativa qualificada sobre as ações procedimentais relacionadas ao projeto de vida, e para caracterizar os discentes foi construído uma pesquisa com formulário desenvolvido no *Google Forms* e enviado pelo contato de *WhatsApp* dos estudantes.

A entrevista com os alunos continha perguntas sobre a percepção deles em relação ao componente curricular projeto de vida, sobre as ações metodológicas pertinentes ao componente curricular por todos os atores, que compõem a escola de acordo com a proposta estadual para o programa nas escolas de tempo integral e seus benefícios para eles. Como a convivência na escola, a mudança de perspectiva de cada um sobre a influência dos conteúdos estudados.

As perguntas foram elaboradas visando a direcionar o tema "projeto de vida - para significar e ressignificar a construção dos sonhos dos estudantes". O roteiro da entrevista foi importante para que pudéssemos conhecer como esses sujeitos estavam se apropriando deste componente curricular.

3.2 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Inicialmente foi solicitada autorização formal à Superintendente Regional de Educação para realização da pesquisa na instituição escolar sob sua jurisdição, por meio do Termo de Autorização da Instituição Cooparticipante (Apêndice A), em seguida foi solicitada a autorização para acesso aos documentos para análises de dados através do Termo de Compromisso de Utilização de Dados e Prontuários (Apêndice E).

Aos sujeitos que participaram da pesquisa, foi solicitada autorização mediante assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), para os menores de 18 anos também foi solicitado a autorização dos pais por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C).

Ressaltamos que a aplicação dos instrumentos relacionados à obtenção de dados para esta pesquisa foi iniciada após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme parecer emitido no dia 20 de agosto de 2021 sob o número 4.921.581 (Anexo A) e a coleta dos dados foi realizada no mês de setembro de 2021.

Antes do início da coleta de dados, no grupo focal, relembramos aos participantes o teor expresso no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para aplicação da pesquisa (Apêndice B), onde se estabelece sobre o sigilo da identidade dos participantes em relação à obtenção de dados.

As informações para produção dos dados foram coletadas de forma *on-line*. O primeiro passo do contato com os participantes foi para esclarecer sobre os objetivos da pesquisa e que sua colaboração seria livre e voluntária. No momento do contato foi esclarecido que todas as informações concedidas teriam caráter confidencial, anônimo e sigiloso, e que as informações seriam divulgadas sem a identificação dos participantes com o cunho especificamente voltado para pesquisa. Com a garantia de observância dos princípios éticos e legais determinados a pesquisa que envolve seres humanos pelo CEP.

Antes de a entrevista na modalidade grupo focal, solicitamos aos participantes que realizassem o preenchimento do formulário através do *Google Forms*, com perguntas voltadas para a caracterização socioeconômica dos participantes, para aperfeiçoamento do instrumento escolhido como metodologia neste processo.

3.3 PROCEDIMENTOS PARA TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados foram produzidos a partir das falas dos participantes na abordagem de grupo focal, com utilização do método de categorização de falas. Essa análise foi escolhida por permitir extrair com riqueza de detalhes os conceitos subjetivos à produção de conhecimentos, considerando a relação dinâmica entre sujeito e objeto, sendo elencadas as perguntas contidas no roteiro de entrevista para grupo focal visando ao tema proposto: Projeto de Vida - significado e ressignificado para construção dos sonhos dos estudantes. As categorias foram construídas a partir do objetivo da investigação, considerando as falas dos sujeitos de acordo com as respostas produzidas nos diálogos durante a entrevista, evidenciando suas percepções a respeito do tema nas narrativas.

As respostas foram categorizadas a partir dos seguintes passos: fizemos uma leitura cuidadosa para observação de aspectos importantes em cada fala; atribuímos títulos a agrupamentos de respostas como categorias; extraímos e agrupamos as

respostas às suas respectivas categorias; reavaliamos cuidadosamente se as respostas nos diálogos estavam se encaixando efetivamente na categoria designada.

As categorias foram criadas tendo embasamento nas respostas produzidas pelo diálogo dos participantes na entrevista da abordagem do grupo focal. A abordagem realizada serviu para imputar um direcionamento aos questionamentos relacionados ao propósito da compreensão a respeito da dimensão subjetiva do projeto de vida pelos estudantes. As categorias foram determinadas como descritas abaixo.

As categorias elencadas na abordagem do grupo focal foram agrupadas em cinco eixos para análise: as representações de si - autoconhecimento; a importância do projeto de vida para sua vida - trajetória para estruturação; a importância das práticas e metodologias de base dialógica na construção das relações sociais e socioemocionais para a constituição da autoconfiança; entendimento da essência prática do protagonismo juvenil - fortalecimento da autonomia; e os pontos de atenção identificados no processo.

CAPÍTULO IV

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A intencionalidade de trabalhar a temática Projeto de Vida na escola, enquanto componente curricular e metodologia, é a garantia do exercício de um planejamento com levantamento de possibilidades baseado no autoconhecimento de si e do seu entorno, visando criar e/ou aprimorar competências e habilidades que lhe serão aportes para o futuro.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Ao iniciar a apresentação dos resultados referentes a este trabalho é prudente destacar quem são os participantes desta pesquisa. As juventudes estão representadas por dez estudantes das diferentes turmas da 3ª série do ensino médio do *lócus* da pesquisa. Para tanto vamos apresentar as características principais e relevantes para este trabalho, dos dez estudantes que fizeram parte da entrevista de grupo focal para produção de dados, extraídas das suas respostas através de um formulário do *Google Forms*, que foi enviado aos estudantes via whatsapp, cuja devolutiva geraram os gráficos e tabelas para a possível caracterização dos participantes através das suas autodeclarações.

Em relação à idade dos entrevistados 50% têm 17 anos e 50% têm 18. No que tange ao gênero, 70% se autodeclaram pertencer ao gênero masculino, e 30% ao feminino. Em relação à raça/cor 80% se autodeclaram brancos, 10% pardo e 10% preto. 80% dos estudantes moram com pai e mãe juntos e apenas 20% moram com pais separados.

Na tabela 1 estruturamos a caracterização dos estudantes levando em consideração a preservação da identidade de cada um dos participantes. Assim passamos a nomeá-los e caracterizá-los a partir das suas autodeclarações antecedidas pela letra E (estudante) e em numeração pela ordem das devolutivas - idade - gênero - raça/cor - composição familiar na residência - grau de escolaridade dos pais - renda familiar.

Tabela 1 - Caracterização dos participantes da pesquisa

Estudante	Idade	Gênero	Raça/Cor	Composição Familiar que residem juntos	Grau de Escolaridade dos Pais	Renda Familiar *Salário mínimo
E ³⁰ 1	18 anos	Feminino	Branca	Pai / Mãe 1 irmã	Pai – Não declarou Mãe – EM	Entre 3 a 4
E2	17 anos	Feminino	Parda	Pai / Mãe 1 irmã	Pai – EF incompleto Mãe - EM	Entre 1 a 2
E3	18 anos	Feminino	Branca	Pai / Mãe 1 irmã	Pai – EM Mãe - ES	Entre 3 a 4
E4	17 anos	Masculino	Branca	Pai / Mãe 1 irmão 1 irmã 1 avó	Pai – Não declarou Mãe - ES	Acima de 5
E5	17 anos	Masculino	Branca	Pai / Mãe 2 irmãs	Pai – Não declarou Mãe – PG	Entre 3 a 4
E6	17 anos	Masculino	Preta	Pai 1 irmão 1 irmã	Pai – EF incompleto	Entre 1 a 2
E7	18 anos	Masculino	Branca	Pai / Mãe 1 irmã	Pai – Não declarou Mãe – EM	Entre 1 a 2
E8	18 anos	Masculino	Branca	Pai / Mãe 1 irmã	Pai – EM Mãe - ES	Entre 3 a 4
E9	18 anos	Masculino	Branca	Mãe 1 irmão 1 irmã	Mãe – EF incompleto	Entre 1 a 2
E10	17 anos	Masculino	Branca	Pai / Mãe 1 irmã	Pai – EF incompleto Mãe – Não declarou	Entre 1 a 2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

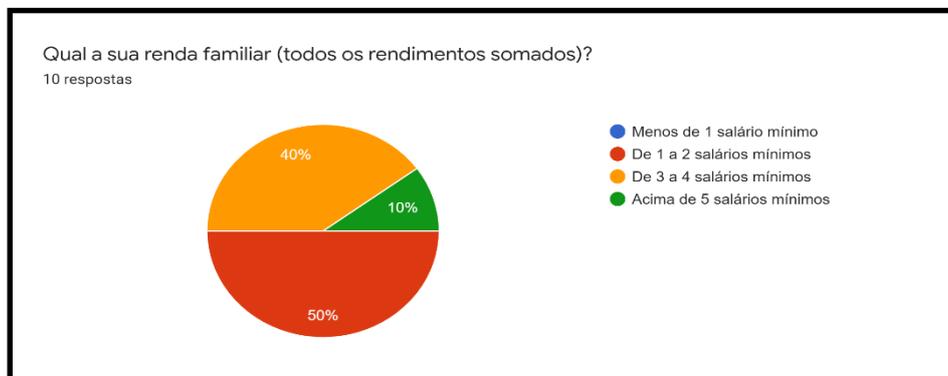
Observa-se que com exceção do E1 as rendas mais altas são das famílias que, pelo menos, um dos responsáveis tem ensino superior. Ao contrário, observamos que as rendas mais baixas são de responsáveis que não concluíram o ensino fundamental.

³⁰ **Legenda:** EF (Ensino Fundamental) – EM (Ensino Médio) – ES (Ensino Superior) – PG (Pós-Graduação).

A família mais numerosa deste grupo tem composição familiar composta por cinco integrantes.

A partir da caracterização da tabela 1 podemos fazer um recorte no intuito de melhor visualização e compreensão do perfil socioeconômico do grupo selecionado para a pesquisa. O gráfico 1 revela as variadas condições econômicas que compõe o espaço escolar que coabitam com os desafios em motivar os desiguais na realização de projetos de vida levando em consideração seu contexto complexo de vivências e aspirações futuras.

Gráfico 1 - Perfil socioeconômico - Renda familiar



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Tal retrato confirma o impacto do estudo na vida financeira do indivíduo, elevando seu patamar salarial. Essa pequena amostra confirma o disposto na pesquisa que o IBGE divulgou em 2017, sendo que, considerando “a escolaridade da população ocupada os trabalhadores com ensino superior completo tinham rendimento médio mensal de R\$ 5.189, cerca de três vezes mais do que aqueles com somente o ensino médio completo (R\$ 1.716), e cerca de seis vezes acima daqueles sem instrução (R\$ 884)” (IBGE, 2017, s/p)³¹. Ou seja, uma média de quatro salários mínimos para quem tem curso superior e menos de dois salários mínimos para quem tem apenas o ensino médio, ou menos escolaridade.

Ainda sem perder de vista o objetivo acadêmico e instrucional do espaço escolar, faz-se necessário enfatizar, durante o processo de trabalho com projeto de vida, a necessidade do avanço na formação acadêmica ou técnica do estudante, haja

³¹ Informações encontradas em pesquisa sobre desigualdade de renda, gênero, cores e escolaridade dos brasileiros no endereço eletrônico do IBGE: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18377-desigualdade-de-renda-atinge-regioes-generos-cores-e-escolaridades>. Acesso em 07 out. 2021.

vista os dados supracitados, nos quais a formação acadêmica garante ao indivíduo a possibilidade de acessar determinadas faixas salariais. A efetivação do sonho perpassa necessariamente pela condição socioeconômica real do estudante, logo, é imprescindível que haja estrutura para a operacionalização deste sonho.

4.2 O SENTIDO E O SIGNIFICADO DE UM PROJETO DE VIDA PARA OS ESTUDANTES

Para elucidar o objetivo desta pesquisa em busca de encontrar os vetores que potencializam a construção dos sonhos dos estudantes, propomos um roteiro (Apêndice D) com dez perguntas semiestruturadas para o diálogo com o grupo focal.

A entrevista abaixo referenciada explicita através da fala dos estudantes, a noção clara de que é necessário o processo de autoconhecimento em vista de uma apropriação dos próprios limites e potencialidades, tendo clareza de que somente uma formação multidimensional pode proporcionar uma emancipação pessoal, uma mudança no próprio paradigma socioeconômico, uma maior integração com o contexto humano e social em que eles estão inseridos, a possibilidade de alcançar por meio do pilar conhecer o nível de aprofundamento teórico e técnico, que vai permitir com que ele se insira melhor no mercado de trabalho e na vida social como um adulto que assume as rédeas da própria existência.

Aqui, fica claro que o estudante consegue compreender que os pilares da educação oferecem sustentação para uma vida autônoma, na qual eles se sintam e se percebam protagonistas da própria história, história esta que não pode ser construída fora de um contexto complexo da vida humana, que considere tanto as limitações pessoais e sociais quanto às potencialidades intrínsecas a cada indivíduo. Durante muito tempo o único pilar pretendido e exercido/trabalhado pela instituição escola foi o pilar do conhecer, no qual se considerava como função exclusiva do ensino escolar, como observa Freire (2002, p. 15) ao deflagrar que “é como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo”.

Na perspectiva do trabalho com projeto de vida, compreendemos de que não é possível formar o indivíduo somente em um aspecto, dado que este é completo em todos os espaços que frequenta e convive. Daí se deduz a necessidade de uma visão

cada vez ampla na formação do sujeito, atendida proposição da Unesco para a educação do século XXI em relação ao trabalho com os quatro pilares da educação, especialmente o ser. Todo processo que envolve a formação humana precisa guardar um nexos com a realidade do indivíduo que o vivencia, o que justifica todo e qualquer tipo de empenho de energia em sua realização. Um processo de ensino que não considere as várias dimensões do sujeito dificilmente fará sentido em sua formação, bem como não garantirá ou aproximará este indivíduo da consecução dos seus sonhos e projetos, ou mesmo o impedirá de sonhar ou projetar.

Partindo da premissa supracitada, buscamos compreender como o indivíduo se insere no processo de aprendizagem com a prerrogativa de alicerçamento para garantir a realização do seu projeto de vida considerando a complexidade dos espaços de vivências e sua relação eu-outro-mundo. O primeiro questionamento tem o objetivo de entender a compreensão conceitual sobre o propósito do componente curricular, assim arguimos: considerando sua vivência e os aspectos trabalhados no ambiente escolar, como você definiria “Projeto de Vida”?

Projeto de Vida é uma disciplina, como um momento separado, para você entender o que realmente você quer fazer da sua vida. [...] por que poucos estudantes sabem o que querem fazer da vida no 1º ano, depois que você entende o que você quer, e os caminhos que você quer seguir. O PV é uma forma de te auxiliar, de te guiar (E3).

É o modo de descobrir os vários meios de chegar nos meus sonhos [...] se é realmente aquilo que a gente queria ser, aquilo que a gente estava pensando que era, ou se estava vivendo uma vida mais superficial e não era realmente aquilo que a gente estava pensando (E2).

No 1º ano a gente trabalha muito autoconhecimento, [...] é a partir dali que a gente começa a traçar as metas para chegar ao seu projeto de vida, e entender também que projeto de vida não é só uma profissão, tipo o meu projeto de vida pode ser viajar pelo mundo, eu posso ter outras coisas em mente e não só uma profissão (E1).

Quando eu vim para [essa] escola eu não tinha meu projeto de vida definido. O que mais me ajudou foi não escolher o meu projeto de vida baseado no mercado de trabalho apenas, ele é muito importante, mas é necessário escolher por aquilo que a gente quer, principalmente como profissão, não pode ser escolhido apenas como uma coisa lucrativa [...] (E5).

Vale ressaltar a importância que essas aulas de Projeto de Vida têm pra gente planejar o nosso futuro. [...] eu já cheguei com uma base do que eu queria fazer, eu já tinha ideia do que eu gostaria de fazer, [...] as aulas de projeto de vida foram mudando um pouco meu ponto de vista, e me ajudando a formular uma opinião melhor, a planejar o meu futuro melhor (E10).

Quando você chega no 1º ano você não pensou muito no que fazer. [...] Projeto de Vida ajuda aqueles que não sabem ainda a ter uma noção do que

trilhar, e aqueles que já têm uma noção a aprimorar para poder desenvolver melhor e com consciência sobre o que fazer (E7).

Projeto de Vida é a motivação. [...] estamos aqui não só para formar na escola, mas para fazer alguma coisa que a gente quer para o futuro, assim traçar nosso projeto de vida. [...] As aulas de projeto de vida se baseiam nisso, porque tem muita gente que ainda não tem projeto de vida e não tem motivação e ficam desmotivados a vir para escola (E4).

Fica claro que os estudantes estão sintonizados com o conceito de Projeto de Vida. Logo, compreendem e ressaltam sua importância como algo para pensar a vida e se preparar para o futuro. A discussão e reflexão acerca da possibilidade de o próprio estudante construir os caminhos que vai trilhar já no presente e durante sua vida, produzem uma parte importante do sentido percebido e da motivação necessária para o comprometimento pessoal nas rotinas escolares e pessoais, o que tradicionalmente é vivenciado com certa resistência pelos jovens dessa faixa etária, se considerados o turbilhão de situações formativas da idade adolescente marcada por inúmeros desafios até a consolidação da sua identidade pessoal, porém não é o que pretendemos focar neste estudo, mas apenas deixar registrado que não é inegável essa condição.

As falas se complementam ao expressarem que *“Projeto de Vida é a motivação”* (E4), entendendo ser *“uma forma de auxiliar, de te guiar”* (E3), passando por uma trajetória que o levará ao *“modo de descobrir os vários meios de chegar nos meus sonhos* (E2); evidenciando o que defende Miranda (2007) que projeto de vida é uma construção que segue um percurso desde o pensar sobre algo, a proposição de justificativa e a descrição das motivações considerando a dialética relacional eu-outro. Projeto de Vida é trazido nas falas dos estudantes como o centro da mobilização metodológica, como descreve a BNCC (2018):

[...] 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 (BRASIL, 2018, p. 472-473).

Projeto de Vida é apresentado pelos estudantes, de forma bem consciente, como uma metodologia que os auxiliará *“a formular uma opinião melhor, a planejar o meu futuro melhor”*. (E10). Também traz latentes os elementos do autoconhecimento ao expressarem que, *“é necessário escolher por aquilo que a gente quer”* (E5), como princípio e entendimento necessário para *“aprimorar para poder desenvolver melhor*

e com consciência sobre o que fazer". (E7). É a formação da consciência de que precisa se autoconhecer para buscar as melhores possibilidades para se envolver e empreender seu futuro, assim como defende Freire (2006) que a consciência do mundo é:

[...] de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento (FREIRE, 2006, p. 30).

Pelas falas contidas, observamos que o componente curricular Projeto de Vida dialoga com as subjetividades dos estudantes na perspectiva de uma construção da identidade juvenil, através de uma escuta ativa dos sujeitos para uma reflexão de suas necessidades pessoais, e sobre seus campos de possibilidades no conhecimento/reconhecimento de si dentro do seu grupo social, coadunando com a defesa de Neiva (2013) no sentido de reduzir os danos relativos às escolhas mal realizadas.

Sendo o Projeto de Vida compreendido como um motivador para a continuação da organização dos planos para o futuro, continuamos o diálogo questionando: estudando em outras escolas, o Projeto de Vida já era um componente curricular ou havia sido mencionado por algum professor? Quais eram suas motivações para seguir com os estudos?

Não. Não projeto de vida em si. Falavam sobre a ideia de ter que abrir os olhos para o que você gostaria de ter ou ser no futuro (E10).

Nas escolas que eu estudei só falavam que eu tinha que passar de ano, mas nada sobre algo de escolha para o futuro (E2).

[...] a gente pesquisava e estudava sobre as profissões [...] mas não era de forma estruturada. Era somente o que você queria como profissão, não o que a gente queria como pessoa, como realização (E4).

[...] não para entender que o meu projeto de vida não precisa ser apenas profissional, que ele pode ser outras coisas de cunho pessoal (E1).

Houve um coro com um sonoro "não" assim que proferimos o questionamento, evidenciando um caráter de entendimento da elevada significância ao componente curricular, no sentido de apropriação conceitual de relevância para a construção e direcionamento de caminhos possíveis para o crescimento do indivíduo na sua integralidade. Ao relatarem que "*só falavam que eu tinha que passar de ano*" (E2), e "*falavam sobre a ideia de ter que abrir os olhos para o que você gostaria de ter ou ser*

no futuro” (E10), evidenciamos também que no ensino fundamental não foram estimulados dialogicamente a pensar numa compreensão do contexto complexo promovido por suas vivências, e como esse cenário influenciaria na estruturação de aportes para a realização dos seus sonhos. Uma escola que não dialoga, apenas reproduz, o que Freire (2002) alerta, sobre a formação de uma pessoa que apenas memoriza, em outras palavras, repete aquilo que leu, não sendo capaz de ensaiar algo pessoal. Nesse sentido, a BNCC (2018) fomenta a importância da prática autoral protagonista no decorrer da educação básica para que o estudante possa se autoconhecer nas suas principais habilidades, no sentido de favorecer a formação das competências que lhe faltam para compor a escrita do seu projeto de vida.

[...] o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas (BRASIL, 2018, p. 472).

A resposta negativa dos alunos, expõe que já há o entendimento da necessidade de uma construção esquematizada com modelo pedagógico numa perspectiva ao estabelecimento de metas e objetivos, com determinação de prioridades para alcançar seus sonhos e banir a lacuna fantasiosa entre sonho e realidade deixada pela falta de diálogo durante o ensino fundamental, assim como descreve um estudante “[...] *não era de forma estruturada. Era somente o que você queria como profissão*” (E4), no entendimento de que agora há uma estrutura por ele compreensível e com sentido. Outro estudante complementa, “[...] *não para entender que o meu projeto de vida não precisa ser apenas profissional*” (E1), mostrando que há uma dialogicidade entre seu projeto de vida e sua vivência.

Delors (2001, s/p) descreve como “indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos”. Nesta linha de pensamento, encontramos a evidência de que o modelo pedagógico segue no mesmo propósito descrito pelo Caderno de Formação da Escola Viva:

Devemos aprender, no presente, a projetar no futuro os nossos sonhos e ambições e traduzi-los sob a forma de objetivos, traçar metas, definir prazos para a sua realização e empregar uma boa dose de cuidados, determinação e obstinação pessoal para isso (ICE, 2015, p. 26).

Vale ressaltar a importância de uma aprendizagem dialógica ao longo da educação básica para que o estudante não deixe para desnudar suas ilusões e

fantasias profissionais para o futuro apenas na etapa final, e com a possibilidade de sair desta etapa ainda sem um exercício dialógico de autoconhecimento para entender suas competências e as habilidades a serem adquiridas, conforme o contexto de suas vivências, para que possam, de acordo com a BNCC (2018, p. 465) “inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível”.

Para entendimento do contexto da construção e na relevância do projeto de vida como propulsor de sentido e significado pessoal, seguimos nas provocações indagando: de acordo com os conceitos trabalhados nas aulas de Projeto de Vida, você reconhece como sendo significativa a discussão e reflexão em torno deste tema?

Sim. Principalmente porque a gente quer alguma coisa, mas a gente não faz ideia de como chegar lá. Tem muita gente que não sabe o que vai fazer depois que terminar o ensino médio, porque ainda não escolheu uma profissão, mas, pelo menos, o projeto de vida encaminhou ela a fazer alguma coisa, seja continuar estudando, ou trabalhar, construir uma família. Tudo isso envolve além do profissional [...] (E2).

Também não pode todo mundo sair daqui [escola] e falar que vai fazer medicina e o pai bancar, [...] primeiro ela vai ganhando dinheiro e se preparando para pagar. Vai levar ela até um caminho para seguir até conseguir o que ela quer (E6).

Projeto de vida é uma coisa que ajuda a gente a pensar nisso [caminho], porque muita gente sai do ensino médio achando que vai fazer faculdade, e às vezes não tem muita noção disso e o PV te encaminha para pensar nisso, ajuda a colocar sua realidade no papel e te dar um caminho para seguir (E3).

Acho que também ajuda a não formar pessoas e profissionais ruins, porque tem muita gente que faz por fazer, não pensa direito na profissão [...]. E depois não se encontra na profissão, nem no mercado de trabalho, nem como pessoa, e tem muita parte dessa questão do autoconhecimento, que é muito importante para você saber para onde você vai (E4).

Sem pensar no que vai fazer a pessoa faz a primeira coisa que aparece sem ter noção. [...] e chega lá a pessoa não se identifica e só mais tarde ela vai descobrir o que ela gosta de fazer e aí, às vezes, se torna um pouco tarde por que já investiu dinheiro e tempo, e tempo é algo precioso (E7).

Aí é que a gente vê quantas pessoas que estão aí no mercado trabalhando [...] e acaba desmotivando outros por vê-la não praticar a profissão que ela fez faculdade (E6).

Isso quase que aconteceria comigo. [...] hoje meu PV é completamente diferente. Eu ia entrar no mercado e não ia gostar de fato daquilo que eu tinha estudado, e que eu queria fazer. Nas aulas de PV isso mudou (E8).

Projeto de vida é aquilo que você firma e vai seguir o caminho certinho até chegar onde você quer, mesmo que tenha um percurso torto, mas vai chegar naquele ponto traçado. Tipo eu sonho [...], mas não faço nada para conseguir, ficou só no sonho, mas se eu traço um projeto para conseguir o sonho eu posso ter (E2).

O projeto é quando eu defino o que vai ser e trabalhar para ter (E5).

As contribuições baseadas nesse questionamento remetem imediatamente à operacionalização do projeto de vida ora gestado pelo estudante, que há pouco sequer concebia a possibilidade de sonhar, de um sonhar com estabelecimento de metas realizáveis, como relatam os estudantes: *“porque a gente quer alguma coisa, mas a gente não faz ideia de como chegar lá”* (E2), *“sem pensar no que vai fazer a pessoa faz a primeira coisa que aparece sem ter noção”* (E7). Essas falas remetem ao papel da escola como um espaço que deve propiciar uma aprendizagem significativa, pois afirmam Frigotto e Ciavatta (2004, p. 57) que não refere a “sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe”. É fato que não há receita pronta para a educação, mas vale ressaltar que a dialogicidade é fundamental para que o estudante entenda, segundo La Taille (2009) que é necessário a priorização de algo a realizar.

Assim, *“o PV ajuda a colocar sua realidade no papel e te dar um caminho para seguir”* (E3). Considerar um objetivo que exige uma grande convergência de forças e disposições consiste necessariamente na estruturação deste projeto de vida, tendo claro no horizonte as potencialidades individuais, os pontos de convergência de interesses e de identificação com o Eu, a partir do amadurecimento do pilar Ser, haja vista que, *“autoconhecimento, que é muito importante para você saber para onde você vai”* (E4). Da mesma maneira, “a escolha da renúncia”, como preconiza Sartre (2009), podem ser encontradas nas limitações pessoais, no contexto socioeconômico que por vezes tenta negar as possibilidades e oportunidades, na falta de suporte familiar, e em outros aparentes impedimentos que precisam constar nessa elaboração de estratégias para a consecução do projeto de vida, como maduramente descreve o estudante: *“também não pode todo mundo sair daqui [escola] e falar que vai fazer medicina e o pai bancar, [...]”* (E6), após analisar as possibilidades e impossibilidades no percurso do processo.

Este desenvolvimento do ser humano, que se desenrola desde o nascimento até à morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro. Neste sentido, a educação é antes de mais nada uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade. Na hipótese de uma experiência profissional de sucesso, a educação como meio para uma tal realização é, ao mesmo tempo, um processo individualizado e uma construção social interativa (DELORS, 2001, p. 101).

Projeto de Vida não é uma teoria que explica começo, meio e fim de uma trajetória construtiva, não obstante dialoga com os construtores sobre suas possibilidades para que as conclusões possam individualizadamente fazer sentido e conter significado para quem está no processo, como relatam os estudantes, *“projeto de vida é aquilo que você firma e vai seguir o caminho certinho até chegar onde você quer, mesmo que tenha um percurso torto, mas vai chegar naquele ponto traçado”* (E2), e *“o projeto é quando eu defino o que vai ser e trabalhar para ter”* (E5).

Nessas falas fica claro que tem um caminho a ser traçado, que podem ter equívocos na trajetória entre o almejar e realizar, que será necessário recriar, redefinir, ressignificar sua construção (BNCC, 2018). Fica claro também que há um tempo a ser respeitado, um tempo de autoconhecimento, de maturação dos conceitos de moralidade e ética para a consecução de valores duráveis, um tempo para reconhecer, como afirma Freire (2002, p. 20) que a *“ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude”*. Esse tempo não é igual para todos os sujeitos, mas cada um na sua individualidade deve ser respeitado, e o diálogo deve continuar sendo priorizado.

Na sequência, as provocações visam a buscar o entendimento das motivações que tornam o Projeto de Vida como parte central do processo educacional dentro das escolas de tempo integral, como prerrogativa de uma educação interdimensional, dentro de uma dinâmica relacional que permite ao estudante construir seus conceitos a partir das vivências produzidas no ambiente escolar.

Diante do exposto, é imprescindível observar o empoderamento produzido por essas dinâmicas ao se apropriarem da conceituação de forma que contribua na construção do seu projeto de vida individual. Assim, indagamos: dentre as ideias e discussões trazidas dentro das aulas de Projeto de Vida, quais delas podem contribuir com maior importância para a motivação na busca de seu projeto de vida individual?

Para mim foi a questão de você fazer o que você ama. E a questão que está sendo discutida agora, que é estruturar aquilo que você planeja, o projeto de vida (E5).

Foi feito uma dinâmica no 1º ano, onde a professora colocou no quadro várias profissões e todas elas tinham um salário de R\$ 5.000,00. Muita gente fala que quer fazer medicina só pelo salário que ganha. A pessoa pensa em ser rico e não em fazer o que gosta. E aí, muitas profissões que foram escolhidas não tinha nada a ver com o salário, mas com o que gostava de fazer. Só um colega na sala que realmente falou e manteve o que gostaria de fazer. Ninguém falou profissão que ganhava muito dinheiro, mas o que gostava (E6).

Essa atividade motivou as pessoas a observarem se querem uma profissão por dinheiro ou se é algo mais, algo que a realiza. [...] Trabalhou muito a satisfação de fazer alguma coisa que você gosta acima de tudo, e não somente por dinheiro (E7).

A parte do PV que mais me ajudou a formar o meu PV individual foi falar da questão do autoconhecimento, de primeiro entender quem sou eu para depois entender o meu papel no mundo e o que eu preciso fazer para ser o que eu quero (E3).

Às vezes a gente pensa que eu não vou conseguir passar e chegar nesse nível. E quando o PV começa a trabalhar o autoconhecimento e as demais áreas você percebe que, se eu trabalhar algumas áreas em mim eu vou conseguir passar e vou chegar lá na frente e vou conseguir sim. Tem uma parte que começa a trabalhar desde o início, desde o acolhimento na escada dos sonhos, como faço para chegar até lá. Outra coisa que foi trabalhado e que me ajudou muito foi entender que eu não preciso sair do ensino médio com a vida ganha ou decidida, mas que eu posso começar com outras coisas até chegar no meu projeto de vida real. Mas o importante é não abrir mão dele. Isso me motivou muito (E1).

Eu queria ressaltar também um outro ponto. Sobre a questão emocional do aluno em si, sobre a questão de organizar o pensamento, porque essa questão do autoconhecimento que foi trabalhado no primeiro ano no PV, isso ajuda muito na questão emocional e psicológica do aluno, tem um propósito dele ter algo a seguir. Tem muita gente que não tem isso e pode acabar gerando muito problema na pessoa, com questionamentos do tipo, o que eu vou fazer depois? Pode gerar um sentimento de estar perdido e não saber o que fazer, e isso nos ajuda a tomar decisões levando em conta a questão emocional e psicológica (E10).

O que mais me ajudou foi o que mostrou a realidade, por exemplo, por muito tempo eu falei que queria ser médica, mas [...] eu não sou muito daquelas pessoas que gostam de estudar [...] O que mais me ajudou a escolher e enxergar o que realmente eu queria fazer e estava disposta a fazer, foram as aulas de autoconhecimento (E2).

[...] aqui na escola, no 1º dia já tomamos o primeiro choque de realidade. No acolhimento, eles já perguntam sobre seu projeto de vida. E você pensa, e agora, o que eu tenho que fazer? Aí já dá um caráter reflexivo, a pessoa já começa a pensar, o que eu tenho que fazer mesmo? Com o passar do tempo, nas aulas de PV, nós temos a possibilidade de pegar essa pasta e fazer as atividades novamente, e agora que estamos na 3ª série, olhamos para trás e paramos para refletir o quanto nós crescemos, e começamos a ver como éramos imaturos no 1º ano. Me pergunto como é que eu queria fazer aquilo? Hoje percebo que não há identificação com o que coloquei no primeiro dia. Então linkando a aula de PV com acolhimento percebemos que ela gera uma grande reflexão nos alunos por estarem vendo o progresso, uma revolução no pensamento, na maturidade (E4).

Nas aulas de PV nós refletimos e pensamos na entrega. Então não adianta falar que eu quero fazer medicina, se eu não entrego para isso (E6).

Sobre a evolução, na última aula de Projeto de Vida quase morri de chorar quando peguei minha pasta, mas foi um choro de satisfação. Eu vi o quanto que evolui, o tanto que eu queria estar no nível desde lá do 1º ano quando escrevi. Eu vi que tudo que escrevi que eram minhas fraquezas, que eu precisava melhorar... eu chorei porque eu consegui. É satisfatório isso (E1).

O entendimento de si, através do conhecimento/reconhecimento das suas potencialidades e limitações, observando-se e se analisando nas leituras que lhe são propostas pelo mundo complexo da sua realidade, em tese, é que vão proporcionar o autoconhecimento pertinente para gerir suas perspectivas de forma autônoma e participativa diante dos desafios da vida. Assim, é um convite para *“primeiro entender quem sou eu para depois entender o meu papel no mundo e o que eu preciso fazer para ser o que eu quero”* (E3). O autoconhecimento não exclui o entendimento das implicações do mundo real nas escolhas e decisões a serem feitas, mas proporciona uma análise de possibilidades para o assentamento das ideias, considerando condições espaço/temporal, pois, *“eu não preciso sair do ensino médio com a vida ganha ou decidida, mas que eu posso começar com outras coisas até chegar no meu projeto de vida real. Mas o importante é não abrir mão dele”* (E1).

Quando o estudante é levado a refletir sobre si e suas ações consigo, com o outro e com o mundo, é notória uma mudança de perspectiva, de comprometimento, diante dos processos da vida, onde *“nós refletimos e pensamos na entrega”* (E6). É surpreendente a demonstração de sentido que o projeto de vida, na sua dialogicidade subjetiva, reflete na vida dos estudantes, no que descreve La Taille (2009) *“somente uma cultura do sentido pode vencer uma cultura do tédio”* (p. 79). A compreensão de si, para saber o fazer consigo, uma vez que, *“O que mais me ajudou foi o que mostrou a realidade”* (E2), e durante o percurso da construção a constatação de uma autonomia pelo sentido de fazer algo porque *“gera uma grande reflexão nos alunos por estarem vendo o progresso, uma revolução no pensamento, na maturidade”* (E4).

A autonomia proposta por Paulo Freire pode ter seu ponto de partida no processo de autoconhecimento, recorrentemente citado pelos estudantes como um dos elementos mais almejados e usufruídos nas aulas de projeto de vida. A noção do próprio ser-no-mundo conduz à possibilidade da autodeterminação, ou seja, ser aquilo que deseja, considerando o que é a realidade dada e estabelecendo caminhos que eventualmente possam levar do aparente condicionamento externo à autodeterminação consciente, assim é necessário que:

[...] o filho assuma eticamente, responsabilmente, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do

ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada (FREIRE, 2002, p. 55).

A operacionalização de um projeto de vida, dentre outros fatores, considera o autoconhecimento e a autonomia como premissas. Esse trajeto de construção tem uma intencionalidade com base na evolução e no entrelaçamento dos quatro pilares da educação (conhecer, fazer, conviver, ser), independente da ordem, como fica evidenciado na seguinte fala: “*eu vi que tudo que escrevi que eram minhas fraquezas, que eu precisava melhorar... eu chorei porque eu consegui. É satisfatório isso*” (E1). Essa deflagração é exatamente o que diz Freire (2002) ao explicitar que “a mudança [...] implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho” (p. 41). Ela notabiliza a intencionalidade no processo que visa à formação interdimensional do sujeito e tem sua base construída na dialogicidade relacional, como orienta Costa (1991), ora de aproximação, ora de distanciamento, no sentido de orientar na proximidade e dar a liberdade da escolha no afastamento. Como afirma La Taille (2009) “Não houvesse operações, não haveria critérios que nos permitissem afirmar que um raciocínio é válido ou não. A lógica [...] garante consistência, objetividade e possibilidade de comunicação” (p. 101). Logo, “*estruturar aquilo que você planeja, o projeto de vida*” (E5), depende além de autoconhecimento e autonomia, como elementos essenciais, também de procedimentos adequados para embasar o processo.

Compreendendo o projeto de vida do estudante a centralidade do processo educacional, devendo este permear todas as ações pedagógicas, relacionais e administrativas do ambiente escolar para que o mesmo dê subsídios aos discentes, para que possam conectar-se ao processo de forma funcional e integrada, arguimos sobre as ações procedimentais que movimentam as atividades escolares tendo como foco central a subjetividade do projeto de vida individual: existe alguma relação entre as aulas de Projeto de Vida e as aulas dos componentes curriculares da BNCC? Eventualmente os conceitos do Projeto de Vida são utilizados também durante os outros momentos pedagógicos?

Todos os projetos da escola [parte diversificada do currículo] são baseados no projeto de vida: A eletiva, o clube. Todo mundo quando tá dentro da sala de aula [...] Quanto às matérias da BNCC, todos falam, mas, você vai focar mais na sua área de interesse, mas o tempo todo eles vão falando, nas atividades (E2).

[...] onde o PV auxilia nas matérias da BNCC é justamente no sentido de qual matéria você tem que priorizar. Depois que você entende qual é o seu projeto de vida [...] é essa matéria que eu tenho que priorizar para chegar lá no ENEM e colocar minha nota na prioridade que tem esse peso. O PV, eu vejo que é uma ferramenta para me auxiliar nessa parte também (E3).

Meu projeto de vida, é fazer matemática, por isso eu tenho conversado muito com a minha professora de matemática. Além das aulas em si, os professores no ambiente escolar ajudam muito nesta questão do projeto de vida, ou deveriam ajudar até mais, mas depende do contato com os alunos. Eu acho muito importante conversar com os professores sobre o que você gostaria de fazer... Porque muitas vezes eles têm um ponto de vista que pode te ajudar muito, contribuindo com críticas construtivas para o nosso conhecimento (E4).

[...] PV é além de chegar lá na frente e falar: 'E aí como vai o seu projeto de vida?' Eu acho que isso não é falar de PV, é simplesmente fazer um comentário sobre PV. [...] eles falam mas poderiam melhorar (E2).

[...] tem uns [professores] que são mais claros, tem uns que falam menos (E9).

Os professores de [...] toda vez que estão explicando matéria falam que o conteúdo serve para uma ou outra profissão [...]. Isso para mim é incentivo (E5).

[...] ensinam também até postura diante do trabalho, que são detalhes que contribuem muito, enquanto explicam suas matérias, tipo, ficar de frente quando fala com alguém... (E6).

A proposta pedagógica que apresenta o projeto de vida do estudante como nuclear, constitui-se numa relação dialógica entre professores e estudantes que se firmam em interações baseadas em questionamentos, e não em certezas conteudistas propostas para fundamentação de conhecimentos. É imprescindível a introdução de discussões visando a mudanças paradigmáticas nos processos educacionais, que não contemplam uma construção dialogada com os interessados os estudantes.

Em relação ao questionamento, sobre o intuito de investigar se há centralidade do modelo pedagógico, que tem o jovem e seu projeto de vida como vetores permeando as relações que propiciam as vivências no ambiente escolar, ficou evidente através das falas que ainda existe falta de clareza pela totalidade dos condutores do processo: o professor. Essa conclusão se confirma pelos relatos dos educados quando fazem suas elucubrações: “[...] PV é além de chegar lá na frente e falar: ‘E aí como vai o seu projeto de vida?’ Eu acho que isso não é falar de PV, é simplesmente fazer um comentário sobre PV. [...] eles falam mas poderiam melhorar” (E2), e complementada com a expressão “[...] tem uns [professores] que são mais claros, tem uns que falam menos” (E9). Essas falas coadunam com o que Morin (2003, p. 15) alerta sobre o “pensamento que recorta, isola, permite que especialistas e

experts tenham ótimo desempenho em seus compartimentos”, e não são desmerecidos pelos estudantes, apenas não contribuem para o pensamento complexo que é a vida. E essa complexidade é relatada, nas afirmações de que “*poderiam melhorar*” e “*uns falam menos*”, pois salientam a importância também já anunciada por Freire (2002, p. 20) em uma “presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe”, ou seja, os discentes destacam a falta de sentido, do significado ou ressignificado para a construção do seu projeto de vida.

A BNCC (2018, p. 15), “propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante [...]”, não apenas na parte diversificada do currículo como expressa E2, ou “*é justamente no sentido de qual matéria você tem que priorizar*” (E3), na confirmação de desconexão, fragmentação e falta de sentido interdisciplinar e transdisciplinar, como orienta Nicolescu (2005) ao salientar a necessidade da introdução de elementos transdisciplinares no modo organizacional da educação para que faça sentido a aprendizagem proposta, o que coaduna com a teoria da complexidade defendida por Morin (2001) relacionado à valorização do contexto, dos sentimentos, das vivências como elementos constitutivos para produção do conhecimento.

O trabalho do professor que está em desacordo com a “superação da fragmentação” (BNCC, 2018, p. 15), que não se faz “presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença” (FREIRE, 2002, p. 10), segundo La Taille (2009) “além de pessoa inconsequente e alienada, um possível cúmplice de possíveis imposturas: como pode ele sem critérios de veracidade, ensinar o que quer que seja”? (p. 109).

O contexto vivido pelas escolas públicas do país faz compreender que o melhor termo usado para esta expressão seja inconsciente e não inconsequente, pois observamos que de modo geral o professor trabalha com amor e dedicação, na certeza de que ao reproduzir da forma como aprendeu seja a melhor forma. Logo, falta ao professor consciência no processo. E no meio de uma “Torre de Babel” metodológica, falta formação específica para compreender a importância, a consciência e a intencionalidade de uma educação integral com valorização da interdimensionalidade onde o centro do processo é o jovem e seu projeto de vida.

Vale ressaltar a rotatividade dos profissionais da educação por contratação temporária que atuam nas unidades escolares, e o agravo sofrido nas relações formativas referente ao modelo pedagógico ofertado pela instituição, atualmente, regido pelo momento pandêmico pela covid-19 em oferta de ensino remoto, on-line, híbrido e por revezamento; situações essas, que não passaram despercebidas e apresentaram uma lacuna na vida acadêmica dos estudantes.

Contudo, fica explícito nas falas dos estudantes, que há discernimento conceitual entre o componente curricular Projeto de Vida e a metodologia implícita no projeto de vida. E com intuito de aprofundar a discussão, saindo do discurso da teoria e passando para o entendimento da prática, questionamos: seu projeto de vida já está estruturado? Se sim, qual foi a contribuição do trabalho com Projeto de Vida na escola? Caso contrário, quais são as dificuldades que você encontra em traçar objetivos claros para o futuro?

Eu tenho muita dúvida ainda no que fazer, então meu PV ainda não está estruturado. Toda vez que faço reflexão sobre o que eu quero do futuro, eu tenho muita dúvida (E9).

Eu já cheguei aqui no ensino médio com uma ideia [...] o PV me ajudou muito, mais de forma emocional do que em outros aspectos, numa questão de determinação entre outras coisas [...], mas a parte de estruturação do meu projeto de vida faltou orientação de algo mais específico. [...] senti falta de saber sobre as dificuldades, as lutas e os ambientes de vivência [de profissionais diversos [...] senti um pouco de falta disso (E7).

Eu já vim com mente com o que eu gostaria de fazer, eu concordo com meu colega quando diz que faltou estruturação, [...] mas eu acho muito importante a parte do autoconhecimento e não abriria mão, pois foi fundamental para mim (E1).

No final do primeiro ano eu já sabia o que eu queria. Eu cheguei aqui muito tímido, e as aulas de PV me ajudaram muito no autoconhecimento e como pessoa (E6).

Eu acho que eu sou uma das pessoas que mais mudou, cada folhinha que eu preenchi tem alguma coisa diferente, comecei com Medicina, depois fui para Medicina Veterinária e depois nem lembro mais, mas toda vez que eu peguei a minha pasta eu pensava alguma coisa diferente até eu chegar em Agronomia. Está bem turvo ainda, como eu faço para chegar [...], porque eu preciso passar na federal [...], mas agora já está definido (E2).

Quando eu cheguei aqui eu tinha um projeto de vida definido, estruturado, só que assim [...] com o passar do tempo eu percebi que não tinha nada a ver comigo, eu queria fazer Biotecnologia/Biomedicina, [...] depois que auto me conheci quero fazer Ciências Econômicas. Então, o projeto de vida foi “aquela coisa” que me deu um “tapa na cara” e falou “meu anjo em que planeta que você está?” Mas ainda acho que o projeto de vida deveria ser mais estruturado para coisas mais práticas, para auxiliar mais (E3).

Eu mudei de projeto de vida umas 684 vezes (risos). Mas desde o ano passado eu já havia definido que eu queria fazer Matemática, licenciatura, tudo por conta das aulas em EaD, quando eu olhava as aulas e pensava, os professores têm muitas dificuldades com essa modalidade, então eu posso fazer melhor. [...] As aulas de projeto de vida me ajudaram bastante nisso, porque elas dão um chacoalhão na gente, para falar assim: “ei presta atenção no que você está fazendo, porque você está decidindo sua vida, então tome cuidado”. Destaco então como o projeto de vida despertou o protagonismo para eu me identificar, ir atrás e pesquisar (E4).

Quando eu cheguei aqui, eu estava bem perdido em relação ao que eu queria fazer [...]. Eu tenho um sonho de trabalhar com arte, mas todo sonho tem jornadas, têm caminhos [...]. Estou em dúvida entre Administração e Ciências Contábeis, para que eu possa me sustentar, porque eu tenho sonho de fundar meu próprio negócio. Eu sei mais ou menos o que eu quero estudar, como fazer, como estudar para conseguir, a nota que eu preciso, onde eu posso trabalhar, tenho noção do caminho, mas, ainda assim, eu não tenho certeza do futuro. Em questão das aulas de projeto de vida, acho que precisa um pouco mais de praticidade para nos orientar (E10).

Quando eu cheguei na escola eu tinha um projeto de vida de ser jogador de futebol [...]. Com o tempo eu fui amadurecendo e entendendo que para eu ser aquilo não era questão de ter sorte, mas eu deveria estar naquele ambiente de treinamento há bastante tempo. Então eu teria que me envolver em outra coisa, porque eu precisaria ter um outro canal de segurança para caminhar. Então eu decidi ser Engenheiro Civil [...] não é bem o que eu amo, mas consigo me ver trabalhando nesta profissão (E5).

Quando eu cheguei aqui na escola eu não tinha mentalidade de fazer algo para ganhar dinheiro, ter um emprego, ou um negócio. A partir do estudo do emocional [...] me ajudou muito a estruturar o meu projeto de vida [...] Então quando eu comecei a desenhar, eu comecei a observar algumas referências e desejei ser melhor do que eles, foi isso que me motivou a estruturar meu projeto de vida. A parte técnica da matéria Projeto de Vida precisa se estruturar mais pra nos ajudar (E8).

Destaco três pontos principais para discussão, contidos nas falas dos estudantes no questionamento acima: a dúvida, a afirmação da importância do autoconhecimento e o sentimento de que ainda falta algo para a estruturação do projeto de vida pessoal. No primeiro caso, as lacunas na construção do seu projeto de vida pessoal, em vários momentos, deixou transparecer pelas dúvidas suscitadas sobre o futuro, como relatado com mais veemência na fala de que “*toda vez que faço reflexão sobre o que eu quero do futuro, eu tenho muita dúvida*” (E9), porém, vale ressaltar que, dúvidas são pertinentes ao ser humano e ainda mais latente nesta faixa etária, porque como defende Sartre (2009) fazer escolhas pressupõe passar pela angústia em um caminho traçado entre a liberdade e a responsabilidade. Contudo, ressaltamos que, a construção de significados passa sobretudo pelo conhecimento de si, e suas relações com o outro e com o mundo. Assim, Costa (2006), tem uma

orientação de alerta para os professores pertinente, assim, dar suporte aos alunos não está relacionado ao adulto agir e resolver os conflitos por eles, estas:

[...] interferências pontuais e diretivas precisam ser bem analisadas, merecendo uma atenção e observação constantes, para evitar que haja a prevalência das principais formas de não protagonismo ou não participação, a saber: manipulação, simbolismo e a decoração (COSTA, 2006, p. 29).

Logo, fica claro e se torna imprescindível que, é necessário, segundo Freire (2002), que o professor “se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p.13).

No segundo ponto de discussão destacamos que, mais uma vez os jovens exprimem a importância do autoconhecimento como primordial para a parte inicial da construção do seu projeto de vida na busca pelo entendimento e percepções entre aquele que “ele é” e aquele que “quer ser”. Ao relatar que “*me ajudou muito, mais de forma emocional do que em outros aspectos, numa questão de determinação entre outras coisas...*” (E7), “*eu acho muito importante a parte do autoconhecimento e não abriria mão pois foi fundamental para mim*” (E1), “*Destaco então como o projeto de vida despertou o protagonismo para eu me identificar*” (E4), observamos uma dialogicidade ética no processo para uma formação de valores, que como defende La Taille (2006), perpassa a uma “experiência subjetiva” que o acompanhará no “fluxo temporal da vida”. Esse conhecimento/autoconhecimento é produzido, segundo Freire (1987), em uma dialogicidade por provocações e desafios, onde o sujeito participa ativamente, tendo em vista que a problematização como sujeitos atuantes em uma sociedade, farão com que sejam desafiados. À proporção que são desafiados, serão obrigados a responder ao desafio.

O autoconhecimento é o entendimento do ser-no-mundo a partir de sua realidade, do reconhecimento de suas potencialidades, do seu papel social, na formação de sua identidade, momento em que está apto a traçar metas realizáveis para seus sonhos.

Para o terceiro ponto de discussão observamos que as marcas geradas, em decorrência do período pandêmico, na vida acadêmica dos estudantes, imprimem-lhes uma precariedade na estruturação do que é basilar para sua formação para a vida. Logo, as falas que, “*ainda acho que o projeto de vida deveria ser mais estruturado para coisas mais práticas, para auxiliar mais*” (E3) e “[...] *acho que precisa*

um pouco mais de praticidade para nos orientar” (E10), revelam que construíram um projeto de vida, porém falta algo que lhes confirmem se estão no caminho certo.

Em análise do material de trabalho estruturado do componente curricular Projeto de Vida, observamos que a parte de estruturação reclamada seria contemplada no período da pandemia, no ano anterior. Não é nosso objetivo justificar a não contemplação da parte estruturante suscitada pelos estudantes, que hipoteticamente desestabilizou a construção do PV pessoal deles, mas o fato é que, não sabemos que se não estivéssemos em acometidos pela pandemia a análise situacional teria apresentado indicadores diferentes e mais consistentes para o objetivo proposto.

As aulas se estruturam a partir de três eixos essenciais:

- 1º ano: dedica-se ao eixo “O autoconhecimento, eu no mundo”, ao reconhecimento da importância dos valores, à existência de competências fundamentais que se relacionam e se integram etc. [...]
- 2º ano: dedica-se ao eixo “O Futuro: os planos e as decisões”. Nessa etapa, os jovens documentam suas reflexões e tomadas de decisões no Guia Prático para a Elaboração do Projeto de vida. [...]
- 3º ano: dedica-se ao Acompanhamento do seu Projeto de Vida. Os estudantes não recebem aulas estruturadas, mas se dedicam inteiramente à vida escolar e ao acompanhamento do seu Projeto de Vida, suas metas e objetivos estabelecidos no ano anterior (ICE, 2015, p. 16).

Compreendemos o clamor nas falas dos estudantes que se repetem como “*A parte técnica da matéria Projeto de Vida precisa se estruturar mais pra nos ajudar*” (E8), observamos que é justamente a discussão sobre o futuro que contempla as tomadas de decisões para o futuro, que foram afetadas durante o período pandêmico, fato é que, se houve uma readequação curricular para este componente para dar sequência de um ano letivo para o outro, este planejamento deixou lacunas perceptíveis pelos estudantes no tempo de maturação do processo. É uma reclamação autêntica e autônoma legitimamente freireana de “que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 2002, p. 16).

A conquista da autonomia é fator preponderante para que o jovem se compreenda como protagonista da sua própria história. Nesta perspectiva, compreendemos que a parte diversificada do currículo tem o papel preponderante de preparar e dar suporte aos estudantes, para assumirem com autonomia e se projetarem com atitudes que visem benefícios para o crescimento pessoal, e que se atentem para escolhas com entendimento para a fundamentação do projeto de vida

pessoal. Buscamos então, verificar se a intencionalidade desta parte do currículo tem o efeito desejado que fora instituído pelo programa de educação de tempo integral, questionando: a parte diversificada da escola (Eletivas, Clubes de Protagonismo, aulas de Projeto de Vida, Estudo Orientado) costuma deixar sempre claro quais são os objetivos das atividades propostas (intencionalidade) e sua relação com o Projeto de Vida individual de cada estudante?

O Clube tem um plano lindo no papel, mas na estruturação, na vida real não atinge o objetivo [...], eu acho que os alunos ainda não têm maturidade para isso. [...] mas é alguma coisa que poderia dar resultado positivo, pois querendo ou não você pode escolher alguma coisa para fazer de acordo com seu projeto de vida [...]. As eletivas ajudam muito, só que como são muitas áreas nem sempre tem o que o aluno precisa (E2).

As eletivas que se apresentam hoje [período de pandemia], eu não consegui me identificar com nenhuma [...], por mais que a eletiva ofereça esse suporte, o que mais te capacita mesmo é você ir em algum lugar, você ver como é a rotina de alguém, trazer um palestrante. Falta uma opção menos generalizada (E4).

A eletiva tem muito potencial. Você pode falar mais de profissões. Pode [...] palestrar para um grupo específico que tem o mesmo objetivo [período de pandemia] acaba não tendo muita opção. O Clube é algo mais específico, pois quando não tem algo que eu me identifico, eu crio o meu clube de acordo com o meu projeto de vida. Na eletiva às vezes eu escolho de acordo com o meu hobby e não ao projeto de vida, pois às vezes não tem nada a ver com o que eu quero (E3).

É meio vago comparar Clube e Eletiva neste período de pandemia com o período anterior onde os clubes realmente funcionavam de acordo com o protagonismo dos alunos, onde todos os alunos participavam e se empenhavam de verdade. Com a pandemia essa situação caiu muito, porque falta trabalhar um pouco mais de responsabilidade e protagonismo [...] aí acaba perdendo um pouco o conceito inicial (E1).

O fato [...] de ser revezamento temos Eletiva e Clube a cada 15 dias, então não fica produtivo o desenvolvimento (E10).

A Eletiva às vezes fica um pouco vago, porque não foca exatamente no projeto de vida de alguém, às vezes é somente uma noção do projeto de vida. O Clube como é por sala neste momento de pandemia, então ele não encaixa muito no meu projeto de vida [...]. Às vezes falta protagonismo e entendimento de que eu posso fazer e fundar meu próprio clube de acordo com o meu interesse (E7).

Essa parte diversificada da escola, Eletiva, Clube e Estudo Orientado, precisa de muita atenção, empenho e também do protagonismo de todo mundo [...], porque depende da participação para ouvir e interagir (E5).

Em 2019 nós tínhamos os clubes que poderíamos escolher. Hoje, por causa da pandemia, isso deixou muito a desejar na questão do protagonismo [...]. A falta de protagonismo no clube implicou em deixar a desejar e refletir também na parte do PV. Se eu tenho meu clube que eu posso me estruturar para o PV, eu estou exercendo a parte do meu protagonismo, se eu não tenho

protagonismo, eu não tenho como me estruturar e traçar metas. A meta para o Clube deve ser traçada a partir do protagonismo dos alunos (E4).

Em 2019 nós tivemos oportunidade de dia após dia amadurecer a filosofia da escola, o funcionamento. Observamos que esses novos alunos que entraram durante a pandemia não amadureceram com o funcionamento da escola, e eles não têm muita noção de como é essa metodologia diferenciada, principalmente da parte diversificada. Também tem muitos professores novos que também não entenderam essa metodologia relacionada à parte diversificada de uma maneira geral (E7).

Infelizmente esse momento que nós estamos passando, pela questão da pandemia, o que nós deixamos de viver nas aulas de Projeto de Vida afeta muito o nosso projeto de vida pessoal (E5).

Tudo dentro de um clube você precisa ouvir a opinião do outro, então nos ensina muito a lidar com conflitos (E6).

Eu era tímida no início, no início, no primeiro dia eu subi no palco para fazer apresentação e me escondi atrás de todos, hoje eu faço acolhimento com os estudantes com muita tranquilidade (E1).

A função de liderança também é para nos ajudar na resolução de conflitos e entendimento no sentido de grupo, [...] desenvolvimento na questão da responsabilidade, no jeito de falar, é um teste de como nós vamos desenvolver nossas habilidades enquanto profissional depois da escola (E7).

Eu me considero a pessoa que mais mudou nessa escola. Quando eu cheguei eu ficava sentado no meu cantinho sempre lendo. Após me envolver com as atividades da escola, de presidente de clube, de liderança, me tornei uma pessoa mais comunicativa, consigo desenvolver uma conversa com mais tranquilidade. Mudou completamente o meu modo de ver as coisas, as pessoas, o ambiente e o meio social (E10).

As falas contidas neste bloco de diálogo deixam transparecer o amadurecimento dos estudantes em relação às próprias percepções de mundo, e de inserir-se nele considerando as vivências experienciadas no ambiente escolar, evidenciando a teia de relações construídas para vivenciar a complexidade do mundo que o cerca. Ademais, é notória a fala de que a mola propulsora de todo o desenvolvimento acerca das decisões da vida tem o cerne cravado no protagonismo de cada um, através das escolhas que individualmente são capazes de fazer. A lição do Pilar Conviver aparece na relação com o outro no sentido de fazer juntos, e este protagonismo juvenil:

[...] enquanto modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] O cerne do protagonismo portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla (COSTA, 2006, p.179).

A base do diálogo gira em torno do protagonismo. Compreendido como a autonomia de fazer escolhas benéficas de acordo com a construção do projeto de vida pessoal, assim, “*você pode escolher alguma coisa para fazer de acordo com seu projeto de vida*” (E2). A liberdade de expressão, de escolhas, de criação se confirma, pois, “*quando não tem algo que eu me identifico, eu crio o meu clube de acordo com o meu projeto de vida*” (E3). Notamos nas falas que as escolhas precisam fazer sentido a algo em construção, o projeto de vida. Ainda recorre a afirmação que entrelaça o sentido de ser protagonista dentro da metodologia aplicada, pois quando “*se eu não tenho protagonismo, eu não tenho como me estruturar e traçar metas*” (E4), onde transitam em conceitos práticos de autonomia de acordo com que defende Freire (2002), ao inferir que, “*minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História*” (p. 28). Neste contexto os verbos escolher, criar e traçar denotam fazer algo para si e em seu benefício, ou seja, protagonizar.

Em se tratando de seres humanos em relações humanas, de sujeitos transformando subjetividades em conceitos, em valores, podemos observar também que nem sempre os conceitos e valores têm o mesmo significado espaço/temporal para todos os envolvidos no processo. Fica nítido nas falas que, “*às vezes falta protagonismo e entendimento de que eu posso fazer e fundar meu próprio clube de acordo com o meu interesse*”, como também, “*tem muitos professores novos que também não entenderam essa metodologia*” (E7), ou seja, esse entendimento explica o que Freire (2002) diz quando “*ninguém é sujeito da autonomia de ninguém.[...] A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada*” (p. 55). Convergindo Costa (2006) afirma que “*a única maneira de enfrentar essa dura realidade é assegurar aos educandos o direito de participar na elaboração, discussão e revisão das normas, de maneira que elas tenham neles próprios a sua origem e a sua finalidade*” (p. 36), reverberando que a educação só se faz e acontece de fato quando há sentido, significado ou ressignificado para professores e estudantes.

Quando o estudante consegue entender o propósito de uma educação integral, que trabalha com a pluridimensionalidade, ele consegue enxergar que as relações vivenciadas no ambiente escolar, na verdade extrapolam os muros da escola na preparação para o mundo do trabalho e para a vida. Essa ação começa sendo

fomentada com atitudes que “*precisa de muita atenção, empenho e também do protagonismo de todo mundo [...] porque depende da participação para ouvir e interagir*” (E5), e evolui para o entendimento de que a movimentação do pilar conviver tem uma grande finalidade que “*nos ensina muito a lidar com conflitos*” (E6), assim se revela o ambiente escolar, como “*um teste de como nós vamos desenvolver nossas habilidades enquanto profissional depois da escola*” (E7). Parece simples e tudo encaixado, mas sabemos que na prática o processo é demorado e desigual para os desiguais que compõem o mesmo ambiente.

Trilhando no caminho que considera o Projeto de Vida como componente curricular, pensando na sua metodologia pedagógica composta por uma escuta ativa qualificada no sentido de fazer-se presente na vida de cada estudante, seguimos abordando o tema com o seguinte questionamento: o professor de Projeto de Vida costuma realizar orientações e escuta ativa individualizada, trazendo orientações práticas para a elaboração do seu próprio projeto, ou ministra as aulas apenas com informações genéricas e que normalmente generalizam os estudantes?

Uma das primeiras coisas que aprendi aqui foi que você pode ser protagonista da melhor forma, desde que você assuma primeiro as suas responsabilidades. A segunda coisa que aprendi foi sobre hierarquia, te ensina como você deve se comportar em cada situação, aprender a ouvir e entender que quando nos chamam atenção é porque precisamos crescer, lá fora, na vida [...]. É muito importante saber se comportar em cada ambiente. Precisamos nos conhecer a cada dia, e lidar com as nossas fragilidades para tentar corrigi-las. Nós vamos passar a vida toda lidando com pessoas, então precisamos aprender a nos expressar melhor e ter uma comunicação de forma que seja bem entendida (E4).

O sentimento de pertencimento à escola, foi muito importante para mim. O fato de eu estar exercendo alguma função de liderança me deu a liberdade de crescer e me compreender que sou uma parte da engrenagem que faz a máquina girar (E3).

Eu acho muito legal essa parte da escola, que ouve a gente. A gente tem voz, a escola se importa com o que a gente pensa. É certo que nem todo comentário que a gente faz tem um ar de maturidade, mas escutam, e isso nos mostra que pertencemos à escola. É muito bom a gente se sentir importante para escola, não mais um número no meio de tantos outros (E7).

As respostas estão em consonante confirmação que há uma escuta individualizada pelo professor ministrante do componente curricular: Projeto de Vida. Os estudantes avançam nas respostas e evidenciam a importância dessa escuta na formação de um jovem autônomo, competente e solidário como essência de um protagonismo genuíno. Quando o jovem expressa “*a gente tem voz, a escola se*

importa com o que a gente pensa” (E7) expõe a satisfação de ser ouvido e de fazer parte do processo de construção da sua própria aprendizagem. Essa mesma satisfação é notória na expressão *“me deu a liberdade de crescer e me compreender que sou uma parte da engrenagem que faz a máquina girar”* (E3), no reconhecimento de uma escuta para construção do seu autoconhecimento e, conseqüentemente, no entendimento de que pode avançar em processos de entendimentos maiores na complexidade da realidade ao perceber que faz parte e pode contribuir com o sistema, na perspectiva defendida por Freire (2002) de que “estar sendo é a condição, entre nós, para ser” (p. 18). Há compreensão da movimentação dos quatro pilares da educação para o século XXI, como defendido no relatório de Delors (2001) para a UNESCO, onde o pilar conhecer, fazer, conviver e ser, ficam evidentes na declaração de compreensão de que “sou parte da engrenagem que faz na máquina girar”. Esta declaração evidencia que “conhece” o processo, que “faz” parte dele, que “convive” com os demais para que ele engrene, e sobretudo “é” parte desta engrenagem.

Uma formação protagonista vem ao encontro de a aproximação do estudante com sua realidade em ação. A participação efetiva na resolução dos próprios problemas leva-o ao entendimento de que ele é capaz de resolver seus conflitos dentro e fora da escola. A escola entende que o jovem não é problema, mas ele é parte da solução dos conflitos que gera. Levá-lo ao entendimento de que ele próprio precisa dialogar com suas contendas, é levá-lo a entender que a vida é cheia de ações que não saem de acordo com seus desejos, mas que em cada momento em que o planejado se desvincula do proposto há de se fazer uma reflexão sobre a trajetória para reorganizá-la.

Compreendendo que *“você pode ser protagonista da melhor forma desde que você assuma primeiro as suas responsabilidades”* (E4), compreendemos o protagonismo como a formação de uma identidade sólida com valores adquiridos por suas vivências reais e entendimento de participação efetiva na teia da complexidade da realidade do mundo. Logo, afirmamos que o protagonismo se reverbera como fonte de iniciativa ao passar de meros expectadores para atores do processo, onde passam a demonstrar suas preocupações com sua comunidade, com o bem coletivo e não apenas consigo e sua individualidade.

É na promoção do diálogo igualitário, especialmente nas aulas de Projeto de Vida, que tendem a aguçar a capacidade do sujeito em analisar a complexidade das

teias, que se tecem em sua realidade conjuntural e se enxergarem como parte do processo que se faz juntos. O exercício da dialogicidade tem papel central no reconhecimento de eu no mundo para fundamentar a construção do eu para o mundo.

Uma das tarefas essenciais da escola [...] é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível [...] que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. É preciso [...] que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor (FREIRE, 2002, p. 63).

Quando o adolescente é acolhido e convidado a participar da resolução das situações-problemas, passam a ter a liberdade de discutir e decidir sobre a atuação na resolução dos próprios conflitos, assim o sujeito é imbuído do compromisso de operacionalização sobre todas as etapas de execução da resolução do problema, sendo acompanhado e avaliado pelo compromisso assumido. Fazer parte da resolução do problema, com responsabilidade de entrega positiva, ou não, torna-o consciente das etapas do processo na diligência das soluções, e conseqüentemente, esta ação objetiva a promoção de um processo de amadurecimento emocional na resolução de conflitos (movimento do pilar conviver), que culminará em um protagonismo com responsabilidade, isto é, o protagonismo genuíno.

A formação de um sujeito protagonista, envolve a garantia de um espaço de discussão e participação efetiva, e especialmente a organização do entendimento de uma equipe que se embasa nas relações do campo proximal engendradas pela dialogicidade que são tecidas solidamente através da relação do eu com o outro. Nesse exercício a equipe escolar como um todo faz parte do campo relacional dos sujeitos com treinamento da observância da moralidade e da ética, na construção de valores essenciais que fomentarão a compreensão do “eu” comigo, com o outro e com o mundo. A partir desse entendimento indagamos: em relação à equipe escolar (ASEs³², ASGs³³, equipe gestora e pedagógica), todos conseguem contribuir e inspirar a busca por seu projeto de vida? Existe cuidado por parte de todos em relação aos sonhos de cada um?

³² ASE - Agente de Suporte Educacional ao se tratar de servidor que trabalha na secretaria escolar em cargo efetivo/concursado, sendo a mesma sigla usada para Auxiliar de Secretaria Escolar, quando se trata de servidor contratado por designação temporária.

³³ ASG – Auxiliar de Serviços Gerais, refere-se aos trabalhadores da limpeza e conservação.

Todos contribuem, até o pessoal da limpeza, da cantina, são exemplos de pessoas de como eu quero ser no meu dia a dia de trabalho. As pessoas que trabalham aqui se importam com a gente, com o que a gente está sentindo (E2).

Todas as pessoas são muito comunicativas, vejo as pessoas limpando com alegria e sempre nos cumprimenta (E1).

Até o pessoal da limpeza percebe quando nós estamos meio cabisbaixo, pergunta o que está passando, te dá um bom dia. Trabalham num estado de espírito agradável. Você se torna uma pessoa melhor só por conviver (E5).

Todas as pessoas que trabalham na escola são muito comunicativas. [...] O que mostra essa especificidade da escola, é a tutoria, onde você pode escolher não só os professores, mas pode escolher qualquer pessoa da equipe para ser tutor. Isso ajuda muito no relacionamento do aluno com a escola e a equipe. Mostra que você não está falando com alguém que é só seu professor, mas alguém que fica próximo a você. Meu tutor me ajudou muito a me tornar uma pessoa melhor, a tomar rumo na vida (E10).

[...] vou me lembrar que toda convivência externa tem regras e que aprendi na escola com as cobranças. A base do projeto de vida é constituída de regras (E4).

A consciência individual de que a própria vida faz parte de um contexto amplo quanto à imaginação permite colocar o indivíduo diante de uma percepção existencial: preciso me tornar protagonista da minha própria história, agente portador de iniciativa e da decisão, mas tenho clareza de que meus esforços isolados não permitirão com que eu alcance os objetivos realizados. Logo, a percepção de que sou cuidado por alguém com quem eu posso contar nos momentos de formação de uma identidade sólida, propicia conforto na participação e entendimento do processo. Esse sentimento fica claro na expressão de que no ambiente escolar posso contar com pessoas que *“são exemplos de pessoas de como eu quero ser no meu dia a dia de trabalho. As pessoas que trabalham aqui se importam com a gente, com o que a gente está sentindo”* (E2). Esta percepção está em consonância com o que defende Costa (1991) para um ambiente de aprendizagem, onde *“as tarefas que o educador executa, na divisão de trabalho da equipe, representam apenas o seu campo de ação, mas não a principal razão da sua presença junto ao educando”* (p. 21), pois também se deve ao caráter relacional e contextual da natureza humana reforçado pelos tempos contemporâneos, cada vez mais integrados e globalizados.

A tomada de consciência da necessidade de aprofundar-se no pilar conviver, estimulado no espaço escolar através de variadas abordagens, oferecidas e incentivadas a todos, evidencia uma prática que extrapola os muros da escola em uma noção que se insere na dinâmica da solidariedade e no gerenciamento de

conflitos, onde são capazes de observar que as relações vão estender-se pela vida no sentido de que “[...] *vou me lembrar que toda convivência externa tem regras e que aprendi na escola com as cobranças. A base do projeto de vida é constituída de regras*” (E4). É o reconhecimento de si no mundo e para o mundo como Freire (2002) salienta.

Há compreensão pelos sujeitos de que a escuta ativa, a proatividade no gerenciamento de conflitos, a dinâmica da solidariedade, a noção de interpessoalidade e convivência são elementos catalisadores de amadurecimentos essenciais na jornada em direção à sua realização pessoal. Tal compreensão vem imbuída em uma trajetória com um acompanhamento relacional de proximidade com a equipe escolar, onde se observa e enaltece que *“Todas as pessoas que trabalham na escola são muito comunicativas. [...] O que mostra essa especificidade da escola, é a tutoria, onde você pode escolher não só os professores, mas pode escolher qualquer pessoa da equipe para ser tutor”* (E10). Há uma expressão de confiança em alguém que lhe será a referência para a formação e solidificação de uma identidade baseada na dialogicidade com o propósito de fortalecer sua autoestima que, segundo Costa (2006), “fundamentam todo o processo do crescimento pessoal do adolescente”, e por outro lado “se ele não for capaz de compreender-se e aceitar-se restará comprometido todo o curso do amadurecimento de sua personalidade” (p. 234).

Notamos a importância de o ambiente escolar estar preparado para as vivências cotidianas que implicarão na formação interdimensional dos sujeitos como expressa a BNCC (2018) em uma “escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida” (p. 464). Este ambiente pressupõe uma organização no chão da escola que englobe todos os envolvidos, onde se sintam coparticipantes do processo, e sejam vistos como pessoas que *“trabalham num estado de espírito agradável. Você se torna uma pessoa melhor só por conviver”* (E5). Não que seja um ambiente que não há conflitos de ideias, mas que todos façam parte da resolução dos problemas que estão envolvidos, que considerem a complexidade das vivências para uma formação sólida dos estudantes, e que façam inferências positivas em uma educação integral, como salienta a BNCC (2018), no sentido de assegurar uma formação em consonância com o seu percurso, permitindo a definição do projeto de vida.

As experiências vividas pelo sujeito na construção do seu projeto de vida são entendidas na sua unicidade como um ato intrinsecamente pessoal. São elementos percebidos a partir da sua consciência de moralidade e ética, e transformados em valores que lhes são ricos de importância pessoal, assim, incutindo-os na própria vivência. Essas vivências são tecidas com a teia das complexas relações pessoais e interpessoais que estão expostas no percurso entre o eu-outro-mundo. Com o fito de compreender a apropriação dos valores adquiridos nesse ínterim, inquirimos: considerando o tempo que cada estudante passa na escola e as várias experiências já vivenciadas, quais elementos presentes neste modelo de educação você considera que podem contribuir mais para a elaboração e realização do projeto de vida individual de cada um?

Além das aulas de projeto de vida, o que é mais marcante para construção do meu projeto de vida individual é a relação dos profissionais com os alunos. Realmente todos se empenham para te dar respostas e esclarecer suas dúvidas. A atenção que nós recebemos por parte dos professores é gratificante. Eles são acessíveis e nos respondem tanto pessoalmente quanto pelo *WhatsApp* (E2).

A relação com as pessoas da escola te ajuda a crescer como ser humano. Ter um relacionamento mais de perto com a equipe, gera conforto, gera confiança, gera um ambiente de liberdade para você tirar certas dúvidas, para você crescer (E3).

Em outras escolas que passei eu não tinha liberdade para conversar com o diretor, ele era uma figura distante. Aqui temos a liberdade de questionar, de conversar sobre o funcionamento da escola, de dar opinião sobre qualquer assunto para melhoria da escola. Com isso a gente cresce e entende que podemos buscar soluções para nossa vida (E6).

O mais importante é a simbologia que os professores representam para nós. Eles são realmente especiais para a gente e às vezes nem sabem. Essa relação desenvolve com a gente uma amizade e uma confiança (E4).

Os sentidos constituídos pelos estudantes acerca de Projeto de Vida enquanto componente curricular, metodologia pedagógica, ou construção de projeto individual e pessoal enfatizam a importância do espaço escolar como ambiente com sentido e significado para enriquecer suas vivências, e criar-lhes um repertório de experiências para desenhar seus projetos pessoais.

Ao deflagrar que, *“além das aulas de projeto de vida, o que é mais marcante para construção do meu projeto de vida individual é a relação dos profissionais com os alunos”* (E2), demonstra como a relação proximal é importante para o processo de formação identitária sólida do sujeito com os atores de convivência. Esta afirmação

coaduna com Freire (2002) ao descrever que, ensinar é uma ação para além de transferir conhecimento, está relacionado à criação de possibilidades para que o conhecimento seja produzido pelo próprio agente em construção.

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 2002, p. 25).

Uma educação integral que trabalha com o princípio da interdimensionalidade se preocupa para além de uma formação acadêmica de excelência, há uma preocupação também com a formação para a vida e o desenvolvimento de habilidades para o enfrentamento dos desafios do século XXI, logo, as relações interpessoais e a movimentação dos pilares conhecer, fazer e conviver são essenciais na formação identitária do ser. Esse processo tem uma trajetória baseada na confiabilidade e aproximação entre a equipe escolar e estudante, como descreve um estudante que *“ter um relacionamento mais de perto com a equipe, gera conforto, gera confiança, gera um ambiente de liberdade para você tirar certas dúvidas, para você crescer”* (E3). O reconhecimento do papel da equipe escolar no seu crescimento estudantil e dele para a vida é defendido por Costa (1991) quando orienta que o papel da escola é para além de cumprir tarefas rotineiras, sendo que a *“razão maior será sempre a libertação do jovem, uma exigência que se situa sempre além de todas as rotinas, embora não deixe de passar por elas”* (p. 21).

Quando observamos na escola as práticas da pedagogia da presença e da tutoria, voltadas essencialmente para a proximidade com o estudante, compreendemos sua funcionalidade nas expressões de *“conforto”, “confiança”, “liberdade” e “amizade”*. Essa relação demonstra a prática de um respeito mútuo e de segurança pelo papel desenvolvido pela escola na vida de cada um.

O significado da escola para os estudantes vem ao encontro com uma construção salutar, defendida por Freire (2002) ao dizer da necessidade de *“reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados”*. Significa que somos capazes de construir, desconstruir e reconstruir nossa trajetória. Também significa *“reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável”* (p. 11). É neste significado de construção que o estudante expressa que *“aqui temos a liberdade de questionar, de conversar sobre o funcionamento da escola, de dar opinião sobre*

qualquer assunto para melhoria da escola. Com isso a gente cresce e entende que podemos buscar soluções para nossa vida” (E6). Assim a inexorabilidade é entendida como construção contínua e interminável, sempre à mercê dos aprendizados valorados pelas vivências a partir do entendimento das relações de complexidade no mundo e seu papel nele e para com ele.

A contribuição da escola para a construção do projeto de vida do estudante vem carregada pela relevância do sentido relacional dentro da unidade escolar, onde a proximidade é externada por eles como primordial no seu crescimento pessoal. Quando o estudante expressa que *“essa relação desenvolve com a gente uma amizade e uma confiança”* (E4), ele está dizendo literalmente da autoconfiança desenvolvida durante a trajetória em que, segundo Freire (2002), ele vai *“assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor”* (p. 63), assim ele estabelece uma relação dialógica que permite participação, criticidade e envolvimento no processo que pode lhe conferir segurança e confiança.

Nesse mesmo sentido, a afirmação de que, *“a relação com as pessoas da escola te ajuda a crescer como ser humano”* (E3) está em consonância com o que defende Costa (1991) ao imputar que esse crescimento se efetiva ao *“assegurar aos educandos o direito de participar na elaboração, discussão e revisão das normas, de maneira que elas tenham neles próprios a sua origem e a sua finalidade”* (p. 36), pensamento esse, salientado por Freire (2002) no entendimento de que relações dialéticas propiciam mudanças no sentido de superação de situações problemas com vistas à realização de sonhos, logo, o autor complementa que *“mudar é difícil mas é possível”* (p. 41). Esta relação está impregnada de intencionalidade pedagógica que tem como objetivo principal a oferta de suporte para que haja um condicionamento para a construção de um sólido projeto de vida, creditado por La Taille (2009) no estabelecimento de prioridades.

Logo, há toda uma preparação, no chão da escola, para a promoção de uma educação integral que possibilite *“[...] o desenvolvimento do sujeito em suas dimensões intelectual, social, emocional, física, cultural e política”* (ES, 2018, p. 15). Considerando o tempo de permanência do estudante dentro de uma unidade escolar em tempo integral, que tem carga horária diária de 9 horas e 30 minutos, a escola tem a incumbência dentro de suas diretrizes específicas de fomentar uma educação

integral com a participação efetiva e protagonista dos estudantes para que possam sentir-se parte do seu processo educativo, assim, a escola fará sentido, significado e ressignificado na sua vida escolar e pessoal. Ao que indica, a escola tem cumprido o seu papel, haja vista que é possível observar que através das falas dos estudantes o processo educativo só faz sentido quando estão construindo algo que lhe é próprio, ou seja, seu projeto de vida.

CAPÍTULO V

5 A CONSTRUÇÃO DOS SONHOS DOS ESTUDANTES

Conceber o Projeto de Vida como ponto focal e central para a construção dos sonhos dos estudantes significa torná-los coparticipantes do processo de aprendizagem, inserindo-os nas tomadas de decisões durante o percurso escolar para torná-los protagonistas da própria vida quando não tiver mais a escola para auxiliá-los.

A partir da coleta de dados na abordagem de grupo focal, trazemos alguns recortes das falas dos estudantes que tratamos como essenciais para a construção dos seus sonhos, e para a elucidação do proposto neste trabalho sobre o papel da escola nesta construção.

5.1 AS REPRESENTAÇÕES DE SI - AUTOCONHECIMENTO

“O que mais me ajudou a escolher e enxergar o que realmente eu queria fazer e estava disposta a fazer, foram as aulas de autoconhecimento” (E2).

O autoconhecimento é apontado como o pontapé inicial da construção do projeto de vida. A leitura que fazem de si e do mundo são premissas para a projeção para o futuro buscando a assertividade pessoal e/ou profissional. Não obstante, lembramos que essa leitura está atrelada ao circuito de moralidade e ética para a construção dos valores que vão guiá-los nas escolhas pertinentes ao futuro.

O autoconhecimento infere a possibilidade de reconhecer as habilidades que lhes são pertinentes, avaliar as competências adquiridas sob a ótica da necessidade e eficácia aos processos convenientes, e analisar os atributos que ainda lhe faltam para melhorar seu desempenho. É compreender-se, como no entendimento freireano, inacabado, e permanecer em constante construção.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado (FREIRE, 2002, p. 28).

Essa consciência de si é que imprimirá o progresso na busca pela realização dos seus sonhos, partindo de uma hierarquia lógica da compreensão de elementos estruturantes carregados de sentido e significado, de um processo complexo e sucessivo alimentado pelas vivências e suas implicações espaço/temporal, imprescindíveis para a consolidação qualificada das suas aprendizagens.

5.2 A IMPORTÂNCIA DO PROJETO DE VIDA PARA SUA VIDA - TRAJETÓRIA PARA ESTRUTURAÇÃO

“Nas aulas de PV nós refletimos e pensamos na entrega” (E6).

Estruturar um projeto de vida transparece nas falas dos estudantes como um norteador para a possibilidade de realização de um sonho. Essa produção é composta por muitos pedaços construídos, desconstruídos e reconstruídos como resultado das análises e decisões ao longo da trajetória. A tonalidade é dada pela apreensão dos valores obtidos pelo exercício das vivências e entendimento da sua inserção na complexidade real do mundo em que vive.

É imprescindível que a estruturação do projeto de vida faça sentido e tenha significado na vida do sujeito, numa postura defendida por Morin (2003) que se dá através de uma dinâmica dialógica existente nas culturas e suas manifestações, o que coaduna com a perspectiva da complexidade que integra, acolhe e compreende o conhecimento científico não como excludente, mas como interdependente.

Construir um projeto de vida não é tarefa fácil. É necessário, porém, com vistas à assertividade na trajetória para a realização dos seus sonhos. Na discursividade da temática deve estar presente um constante exercício de leitura do mundo real e o reconhecimento de si e suas relações consigo, com o outro e com o mundo.

Em observância do reconhecimento de si, devemos destacar o trabalho com o desenvolvimento dos quatro pilares da educação como forma de autoconhecimento que darão suporte a construção do projeto de vida pessoal, conhecer-se como prerrogativa essencial de si, fazer o lhe for necessário para seu crescimento, trabalhar as relações interpessoais no conviver com o outro no entendimento de que não somos um ser isolado e foco no conjunto do que eu quero ser, do que sou e do que pretendo ser.

A particularidade desta construção está centrada na relação do indivíduo com sua realidade, onde os principais fatores de mudanças, permanências ou rupturas são determinados pela apreensão dos valores desenvolvidos nas suas vivências, compreendendo que o fazer, desfazer e refazer o traçado do seu projeto de vida não se solidificam apenas na razão, mas numa perspectiva de constante construção entre o pensar, sentir e agir de forma indissociável na busca de sentido.

5.3 A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS E METODOLOGIAS DE BASE DIALÓGICA NA CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS E SOCIOEMOCIONAIS PARA A CONSTITUIÇÃO DA AUTOCONFIANÇA

“Eu acho muito legal essa parte da escola, que ouve a gente. A gente tem voz, a escola se importa com o que a gente pensa” (E7).

Partindo do pressuposto que o aprendizado humano é um comportamento produzido pelo indivíduo a partir das vivências e do entendimento de sua inserção e ação ao mundo complexo da realidade, uma das contribuições mais citadas pelos estudantes está sedimentada na teoria da dialogicidade como prática e metodologia, basal ao desenvolvimento de habilidades e competências que aguçam o entendimento do sentido e significado da aprendizagem e seu constante aprimoramento para lidar com situações reais.

[...] dialogar não é só dizer “Bom dia, como vai?”. O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual (SHOR; FREIRE, 1986, p. 11, grifos dos autores).

Dentre as práticas e metodologias de base dialógica, citadas com alto grau de relevância pelos estudantes, como espaço de diálogo permanente objetivando promover o fortalecimento das relações sociais e socioemocionais que visam à construção da autonomia crítica e participativa, vamos considerar as listadas abaixo.

Diálogo Igualitário - é uma prática que tem como uma de suas referências o princípio freireano, de que o diálogo é a condição para a construção do conhecimento a partir de uma postura crítica e interativa. A Comunidade de Aprendizagem³⁴ difunde o

³⁴ Comunidade de Aprendizagem é um projeto financiado pelo Instituto Natura. Tem sua base científica conceitual alicerçada e referendada pelas conclusões do Projeto Includ-ed - desenvolvido pela Comissão Europeia, em Barcelona. É uma proposta de transformação educacional que busca melhorar a aprendizagem e a convivência de todas e todos os estudantes. Baseado nos Princípios da

pressuposto de que “a força está nos argumentos mais do que na hierarquia de quem está falando. Para que o diálogo seja igualitário, todos devem ter a mesma oportunidade de falar e ser escutados.”³⁵ Essa prática é difundida nas escolas de tempo integral a partir dos conceitos de aprendizagem dialógica, tendo o objetivo de facilitar uma aproximação comunicativa nas relações interpessoais, implicando diretamente na movimentação do pilar do conviver.

A Aprendizagem Dialógica acontece nos diálogos que são igualitários, em interações em que se reconhece a inteligência cultural de todas as pessoas, e está orientada para a transformação do grau inicial de conhecimento e do contexto sociocultural, como meio de alcançar o êxito de todos.

A Aprendizagem Dialógica acontece em interações que aumentam a aprendizagem instrumental, favorecendo a criação de sentido pessoal e social, e que são guiadas pelo sentimento de solidariedade, em que a igualdade e a diferença são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores (AUBERT et al., 2008, p. 167, grifos dos autores)³⁶

A base do diálogo igualitário se alicerça na igualdade, horizontalidade e cooperação como instrumentos que geram vínculos, estabelecem e fortalecem sentidos e significados na construção do conhecimento. A seguir serão elencados alguns:

Clubes de Protagonismo - metodologia no qual o grupo dialoga sobre interesses comuns para traçar objetivos e metas visando ao fortalecimento do protagonismo juvenil como um ensaio das relações humanas na movimentação dos pilares conhecer, fazer, conviver e ser.

Tutoria - traduz-se em um olhar sobre o sujeito de forma humanizada e personalizada, com abordagem dialética reflexiva com o objetivo central na orientação da vida acadêmica. O acolhimento promovido pela tutoria é o elemento motivador para manutenção de uma rotina que visa melhorar a qualidade da conexão entre os saberes, com foco no projeto de vida pessoal.

De acordo com a literatura, usa-se a palavra tutoria para intervenções tão diversas quanto exercer tutela, amparar, proteger, monitorar, supervisionar, dirigir, representar, governar, orientar, incentivar, educar, ensinar, dar aulas particulares... Um ponto, porém, é comum a todas essas acepções: a palavra tutoria se refere a uma situação de interação, em que uma pessoa dá apoio a outra para tornar possível que ela desenvolva e/ou ponha em ação algum direito, dever, conhecimento, competência ou habilidade (ICE, 2015, 6, p. 16).

Aprendizagem Dialógica e em um conjunto de Atuações Educativas de Êxito, o projeto leva práticas comprovadamente eficazes para a sala de aula e para a gestão escolar.
<https://www.comunidadeaprendizagem.com>

³⁵ <https://www.comunidadeaprendizagem.com/aprendizagem-dialogica>

³⁶ Aprendizagem Dialógica por <https://www.comunidadeaprendizagem.com/aprendizagem-dialogica>

Pedagogia da Presença - esta abordagem é compreendida como “um exercício de movimento incessante de aproximação e distanciamento” (ICE, 2015, p. 23). É uma prática pautada na sensibilidade de mediação tendo como princípio básico o diálogo para um equilíbrio afetivo. Tem a capacidade de gerar uma acolhida em forma de presença, que marca a vida do outro numa prática de constante observação traduzida na plenitude de real reciprocidade pessoal em “ver”, “sentir” e “cuidar”.

Eletivas - concretizam-se na organização de atividades que integram a dinâmica curricular por objetos interdisciplinares e transdisciplinares, apontando produções em desdobramentos que levam em consideração a compilação dos projetos de vida dos estudantes numa cartela de propostas que se aproximam da realidade dos processos interpessoais cotidianos. As eletivas são atividades que produzem a capacidade de avaliação e escolha numa ação protagonista de inserir-se em processos educativos que fazem sentido pessoal para o autoconhecimento no movimento do pilar ser.

Costa (1991, p. 19), salienta que é imprescindível o jovem perceber que “alguém compreendeu e acolheu suas vivências, [...] aspirações, filtrou-os a partir de sua própria experiência e comunicou-lhe com clareza a solidariedade e a força para agir”. Assim, avança e se complexifica agregando os valores concebidos na sua vivência a partir das relações reais do cotidiano.

5.4 ENTENDIMENTO DA ESSÊNCIA DA PRÁTICA DO PROTAGONISMO JUVENIL - FORTALECIMENTO DA AUTONOMIA

“[...] se eu não tenho protagonismo, eu não tenho como me estruturar e traçar metas” (E4).

A compreensão da essência da prática do protagonismo juvenil autêntico está vinculada à movimentação dos quatro pilares da educação de forma responsável, autônoma e participativa que subsidiam ações pertinentes à proatividade com vistas ao crescimento pessoal e coletivo.

Costa (2006, p. 178-179) revela que o protagonismo é formado a partir de cinco etapas, a saber: 1) Iniciativa (definição do que será feito e os objetivos); 2) Planejamento (definição de como fazer - distribuição de responsabilidades, prazos, local/espacos, estratégias, recursos); 3) Execução (a prática); 4) Avaliação

(verificação e análise dos objetivos para possíveis correções de rotas); e 5) Resultados (decisão e direcionamento do propósito e aplicabilidade). O autor salienta que, como premissa para o desenvolvimento protagonista, é “fundamental que os jovens contribuam e participem de todas essas etapas”.

O exercício do protagonismo é entendido nas falas dos estudantes como ações positivas de engajamento para enfrentamento dos desafios do cotidiano, e que a participação efetiva nos círculos sociais de convivência é como um ensaio para a vida inserida no mundo que vão enfrentar após as atividades escolares. Compreendem a proposição de participações efetivas nas relações dialógicas como oportunidade de refletirem sobre os processos, que os conduzirão ao mercado de trabalho com condições de se projetarem de forma consciente e autônoma, respeitando as limitações pessoais, socioeconômicas e socioemocionais.

Compreender o protagonismo juvenil é entender a construção de uma identidade a partir das perspectivas produzidas, considerando as relações espaço/temporal e suas articulações como agente responsável pela fundamentação do seu projeto de vida, na defesa dos valores agregados pelas suas vivências.

Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa de se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil mas é possível [...] (FREIRE, 2006, p. 41).

É pretensão fechar a discussão deste tópico embasada pela fala do estudante (E4) que o abriu. O protagonismo juvenil subsidia a motivação e o interesse do estudante pela participação efetiva nos processos vinculados ao discurso de qualificação, e a um posicionamento crítico e reflexivo. A ampliação das possibilidades (individuais, coletivas, materiais, psicossociais, espirituais), está pautada na autonomia produzida pelo autoconhecimento para que os desafios reais possam ser encarados e analisados, vislumbrando proposições de metas concretas, considerando a complexidade das limitações de cada sujeito, para a superação das dificuldades, para então, a partir da movimentação dos valores éticos e estéticos possa ressignificar seu futuro através da escrita do seu projeto de vida.

5.5 OS PONTOS DE ATENÇÃO IDENTIFICADOS NO PROCESSO

“Infelizmente esse momento que nós estamos passando, pela questão da pandemia, o que nós deixamos de viver nas aulas de Projeto de Vida afeta muito o nosso projeto de vida pessoal” (E5).

Está explícito o entendimento que a subjetividade da formação de um protagonismo juvenil decorre do entendimento que o sujeito precisa ter de si para que possa agir com clareza, com presteza e maturidade, durante sua trajetória na escalada da construção do seu projeto de vida. Assim, o espaço escolar torna-se um palco carregado de sentido para que sua construção tenha significado.

Considerando toda essa importante dinâmica de construção, analisamos os percalços e atropelos citados pelos estudantes em relação à interferência negativa e as consequentes rupturas no processo durante o período pandêmico da covid-19.

Assim, vamos analisar duas problemáticas suscitadas:

- A ruptura no processo de estruturação para a construção do projeto de vida pessoal, e as dificuldades impostas pela fragmentação;
- A falta de entendimento e apropriação dos professores para a execução da centralidade do modelo - o jovem e o seu projeto de vida, observando a rotatividade contratual.

Em relação à primeira problemática, as falas dos estudantes deixam transparecer uma lacuna na construção do projeto de vida em relação ao amadurecimento e estruturação. Assim, compreendemos que, pela alternância em estudo remoto, revezamento/alternado e híbrido vivenciada no cumprimento do calendário escolar em 2020 e 2021, em que o planejamento pedagógico do ano subsequente deixa à mostra uma brecha de objetos de conhecimento inconclusos produzindo desnexos, apontados pelos estudantes através das falas em que encontram dificuldades de sedimentação do seu projeto de vida pessoal. Essas falas têm um recorte pautado no que deixaram de discutir e dialogar com largueza de tempo necessário, para a apropriação dos elementos elencados como lacunas à concretização de uma aprendizagem sólida. Assim, fica latente em suas expressões uma necessidade de avaliação do processo para possíveis correções de rotas. No caso da 3ª série, refere-se aos objetos do 2º ano do programa: “O Futuro: os planos e as decisões - Nessa etapa, os jovens documentam suas reflexões e tomadas de

decisões no Guia Prático para a Elaboração do Projeto de vida. [...]” (ICE, 2015, p. 16), observamos pelo título a importância dessas reflexões para uma construção sólida no projeto de vida.

Na tabela 2 trazemos o recorte dos objetos de conhecimento reclamado pelos estudantes, retirados do material base de trabalho dos professores de Projeto de Vida, para elucidarmos as lacunas mencionadas na entrevista do grupo focal no que tange aos desdobramentos de discussões importantes para robustecer e sedimentar seu PV pessoal.

Tabela 2 - Estruturação dos objetos de conhecimentos das aulas de Projeto de Vida da 2ª série do ensino médio

ESTRUTURA DAS AULAS DE PROJETO DE VIDA – 2º ANO ENSINO MÉDIO			
OBJETIVO	ITINERÁRIO FORMATIVO	HABILIDADE	DESDOBRAMENTO DAS HABILIDADES
Formação do ser autônomo, solidário e competente	Competências para o século XXI	Autoconhecimento	Refletir sobre o projeto de vida como algo pelo qual se é responsável.
			Refletir sobre os constantes processos de mudanças e a importância da criação de mecanismos para conviver, adaptar-se ou transforma-las.
		Autogestão	Refletir sobre o uso não automatizado do tempo, através da elaboração de possíveis roteiros para a vivência do ócio criativo.
			Identificar o percurso e os recursos para a elaboração do Projeto de Vida.
			Identificar as relações existentes entre ambição e esforços.
			Refletir sobre a necessidade do planejamento e definir as premissas do Projeto de Vida.
			Reconhecer a importância de definir objetivos e metas para a construção do Projeto de Vida.
			Compreender a relação temporal entre objetivos de curto, médio e longo prazo no Projeto de Vida.
			Refletir sobre as alternativas para alcançar as metas
			Compreender a relação entre os objetivos e ações.
			Acertar no alvo: a importância das estratégias.
			Identificar os resultados alcançados e a relação destes com a elaboração do Projeto de Vida.
			Identificar a relação entre os indicadores de processo e os objetivos traçados.
			Estabelecer relação entre os indicadores de resultado e os objetivos traçados.
Compreender a relação entre os fatores críticos de sucesso e a consecução do Projeto de Vida.			
Compreender a importância do acompanhamento das fases da execução do Plano de Ação do Projeto de Vida.			
Reconhecer a necessidade de melhoria contínua.			
Reconhecer a necessidade de saber lidar com imprevistos, mudanças e solucionar problemas.			
Compreender a importância da avaliação da efetividade das soluções.			
Compreender a importância do aperfeiçoamento dos processos para a melhoria contínua.			

Fonte: Material do Educador. Aulas de Projeto de Vida. 2º ano do Ensino Médio. Escola da Escolha. ICE, 2016.

Para entender como a escola lida com a centralidade do Projeto de Vida no cotidiano, tivemos a oportunidade de verificar os documentos oficiais normativos e pedagógicos, para melhor compreensão do entrelaçamento das metodologias que são aportes para que o estudante promova práticas protagonistas para escrever seu projeto de vida, a saber: PDI/PPP; Plano de Ação; Programa de Ação (Gestão e

Pedagógico); Planos de Ensino; APNPs. Verificamos que a escola trabalha com dois Planos de Ação oficiais: um que é comum a todas as escolas estaduais pela plataforma SIGAE; e outro que é pertinente somente às escolas de tempo integral compartilhado internamente pela plataforma SEDU/tempo integral. Todos os documentos contemplam tarefas/atividades a serem implementadas para tornarem o Projeto de Vida o cerne que conduz a movimentação pedagógica.

Na tabela 3 fizemos um recorte do Plano de Ação da escola, onde verificamos tarefas que a escola organizou, para realização ao longo do período letivo, objetivando fomentar o Projeto de Vida como ação preponderante no planejamento pedagógico de incentivo e reflexão acerca da construção do projeto de vida dos estudantes, mesmo considerando o período remoto ou por revezamento em decorrência da pandemia por covid-19.

Tabela 3 - Recorte do Plano de Ação da Escola 2021 – SIGAE

RESULTADO ESPERADO

100% dos estudante com Projeto de Vida

Tarefa	Responsável	Data Início	Data Término
Construir APNP's que centralizem as reflexões sobre Projeto de Vida		05/04/2021	30/11/2021
Oferecer incentivo aos estudantes através da participação ativa dos egressos. (LIVES Trimestrais)		05/04/2021	30/11/2021

Fonte: <https://sigae.institutounibanco.org.br/>

De posse dos arquivos evidenciais acerca do funcionamento do projeto de vida em 2020, verificamos o esforço da escola em manter acesa a chama do componente curricular através de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) de forma *on-line*, pelo aplicativo EscoLAR (criado pelo governo para postagem de atividades), ou pelo *Google Classroom*, ou impressa para os desprovidos de conexão com a internet; aulas dialógicas *on-line* via *Google Meet*; lives no *youtube*; e agenda de tutoria.

Contudo, ficou explícito nas falas dos estudantes que, o caráter traduzido essencialmente na relação proximal e dialógica, peculiar ao sucesso do componente curricular e metodologia, não alçaram a compreensão e o amadurecimento necessários ao progresso proposto.

Em 2021 a escola se organizou para amenizar as lacunas deixadas pelo período pandêmico - porém este também ainda não está vencido, logo se define como fator fora da governabilidade interna, passível de constantes correções de rotas para adequação às intempéries vigentes -, através de ações visando ao *continuum curricular* como intervenção de continuidade dos objetos de conhecimento não contemplados no ano anterior. Notamos, entretanto, um período curto para essa reparação de lacunas, na intencionalidade de condensar dois anos em apenas um (cujo ano letivo vigente também se encontra em atividades remotas e em revezamentos de acordo com mapa de risco que obedece ao fluxo viral). Para uma ação que é essencialmente marcada por uma relação dialógica, e em especial pela pedagogia da presença, entendemos não ser tempo suficiente para a fomentação e um amadurecimento de tamanha importância.

Ademais, é pretensão desta análise levarmos uma proposta para a equipe escolar de construção conjunta, na tentativa de mitigar esta situação, apresentada pelos estudantes como prejudicial à estruturação dos seus projetos de vida pessoais, por entendermos que esta construção é relevante no ambiente escolar.

No que tange à segunda problemática citada pelos estudantes em relação à falta de entendimento e apropriação do modelo pedagógico praticado na unidade, percebemos que, em vários fragmentos das falas como “[...] PV é além de chegar lá na frente e falar: ‘E aí como vai o seu projeto de vida?’ Eu acho que isso não é falar de PV, é simplesmente fazer um comentário sobre PV” (E2), expressam a necessidade de coesão no percurso metodológico para cumprir o proposto no que tange à centralidade do modelo pedagógico: o estudante e o seu projeto de vida, como o coração da escola.

O organograma representado pela imagem 1 propicia visualizar o jovem e seu projeto de vida como centralidade do modelo pedagógico e de gestão. Nota-se que todas as atividades da escola devem ser praticadas com a intencionalidade da formação integral do jovem considerando a interdimensionalidade para as vivências da complexidade desafiadoras do século XXI. Logo, quando o foco central da educação é catalisar esforços para que o jovem construa seu projeto de vida pessoal ao torna-lo participante deste processo, as ações protagonista advinda desta ação fortalece o desenvolvimento de atitudes qualitativas e assertivas com pensamento em realizações futuras.

Imagem 1 - Organograma da centralidade do Projeto de Vida na Escola

A CENTRALIDADE DO MODELO É O JOVEM E SEU PROJETO DE VIDA



Fonte: Cadernos de Formação da Escola Viva. Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo. Componentes Curriculares do Ensino Médio. Vol. 5. ICE, 2015.

Romper paradigmas não é uma situação fácil e nem confortável. É desafiador, é colocar-se à disposição do novo e necessário no entendimento de que a produção do conhecimento não é unilateral, mas integrada aos processos que tecem teias de compreensão, extraídas da complexidade real, para fazer sentido e ter significado na aplicabilidade das relações consigo, com o outro e com o mundo. Rompem-se paradigmas quando o sujeito em sua subjetividade tem mente, coração e vontade para transformar suas vivências em aprendizagens concretas e significativas.

Freire (2006) infere as relações dialógicas como preponderantes na construção do conhecimento, e destaca que ensinar não:

[...] é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 2006, p. 25).

Arelado à dialogicidade defendida por Freire (1987), com a leitura e compreensão da realidade complexa de Morin (2003), em um exercício de transdisciplinarização proposto por Nicolescu (2005), para oportunizar aos estudantes a construir seu projeto de vida pessoal em uma atitude protagonista com base no disposto por Costa (2006), em consonância com a movimentação dos quatro pilares da educação relatados por Delors (2001), considerando os valores percebidos entre a moralidade e a ética angariados nas vivências como propõe La Taille (2009), para uma aprendizagem com sentido, significado e ressignificado na busca constante pela realização dos seus sonhos. Exercício esse, que requer os cuidados atenciosos e vigilantes da pedagogia da presença como orienta Costa (1991).

É necessário romper com a fragmentação, a homogeneização e o determinismo, e assumir um posicionamento de formação de sujeitos plenamente autônomos, solidários, críticos, participativos e competentes.

Para alinhamento formativo da equipe da escola pesquisada está inserido no plano de ação, como é revelado pela tabela 4, uma formação para os professores novatos dentro do modelo pedagógico postulado dentro das escolas de tempo integral, que boa parte do período coincide com a suspensão do trabalho presencial pelo agravo da pandemia pela covid-19. É certo que a escola se flexibilizou ao momento, porém também entendemos que a formação foi postergada, e gerou perdas irreparáveis ao processo formativo dos estudantes, como mencionado nas falas do grupo focal.

Tabela 4 - Recorte do Plano de Ação da Escola - Formação em Serviço

RESULTADO ESPERADO

: 100% dos professores formados no modelo de educação em tempo integral

Tarefa	Responsável	Data Início	Data Término
Estabelecer cronograma da formação para professores novatos		15/03/2021	30/04/2021
Promover a formação dos professores novato no modelo pedagógico de tempo integral		05/04/2021	30/07/2021

Fonte: <https://sigae.institutounibanco.org.br/>

Pelos documentos analisados, observamos que há preocupação da escola em garantir espaços de diálogo para implementar e movimentar a metodologia tendo como ponto focal e central o jovem e seu projeto de vida.

De igual modo em relação a tabela 3, a tabela 5 também traz outro recorte do Plano de Ação da Escola (Plano de Ação comum apenas às Escolas de Tempo Integral) com destaque em atividades que são implementadas para incentivar e promover a construção do projeto de vida dos estudantes. Ou seja, revela-se que há ações em todos os documentos analisados visando reflexões e ações para que os jovens participem da construção dos seus projetos de vida.

Tabela 5 - Recorte do Plano de Ação da Escola 2021 - TI³⁷

2. Ampliar a qualificação técnica para o mundo do trabalho		
Atividades	Metas %	Estratégicas
Índice de aceitação das aulas de Projeto de Vida	100% dos estudantes avaliando positivamente PV	Promover o alinhamento dos valores e atitudes a serem trabalhadas por todos os professores na Escola; Garantir o pleno entendimento da conceituação de Projeto de Vida em momento formativo nas Reuniões Gerais.
Sonhos dos estudantes coligidos e organizados	100% dos sonhos coligidos	Garantir o acolhimento inicial a todos os estudantes e confeccionar o Livro da Vida; Orientar sobre a importância de registrar os sonhos dos estudantes, incorporando-o nas suas ações pedagógicas; Envolver as famílias na compreensão dos sonhos dos estudantes em reuniões virtuais.

Fonte: https://educadoreduesgov-my.sharepoint.com/:x:/r/personal/tempointegral_sedu_es_gov_br/

Assim, compreendemos que qualidade da educação é alicerçada, aprofundada e ampliada por metodologias ativas como diálogo igualitário, Pedagogia da Presença, tutoria, protagonismo, transformando o espaço de aprendizagem com uso de atividades participativas e atraentes, haja vista o tempo de convivência no espaço coletivo. É a intencionalidade que vislumbra uma formação integral para os sujeitos serem protagonistas na sociedade, com excelência acadêmica e com foco na formação para a vida.

³⁷ TI = Tempo Integral

5.5.1 Capacitação - Representações significativas para qualificar o projeto de vida dos estudantes

É a partir da análise dos pontos de atenção, suscitados pelos estudantes, que propomos o produto final que se deduz desta pesquisa, como subsídio aos professores no entendimento da importância do projeto de vida como “coração da escola” como achado em objetividade e subjetividade nas falas produzidas pelo diálogo empreendido no grupo focal. Para tal empreendimento, foi construída uma capacitação para os professores da instituição pesquisada, haja vista a necessidade de alinhamento da equipe escolar sobre as principais diretrizes que compõem o Projeto de Vida, visando maior fluidez na compreensão e desempenho real dos estudantes, sendo considerado os indicadores apontados por eles.

O objetivo principal é promover uma capacitação com foco na aprendizagem e não no ensino, realocando os sujeitos no seu devido lugar, considerando a dinâmica da dialogicidade como principal instrumento de ligação entre as vivências, e a construção do projeto de vida dos estudantes. Assim, ressaltamos a consideração de elementos estruturantes e entrelaçados como a movimentação dos quatro pilares da educação para o século XXI: conhecer, fazer, conviver e ser; e os eixos formativos essenciais: excelência acadêmica, formação para a vida e formação de competências para o século XXI.

O grande desafio é romper com o pensamento reducionista e fragmentado para encontrar o sujeito nos seus variados níveis de aprendizagem, na leitura das subjetividades para além do que o racional dá conta de trabalhar. É a busca pelo entendimento de uma dinâmica com um contexto vivo no ambiente escolar.

Para o exercício de aprender a pensar complexamente, vamos seguir alguns passos essenciais apontados pelos estudantes, sendo:

- Conceitos de Projeto de Vida e Protagonismo
- Autoconhecimento - a construção de uma identidade
- Abordagens da metodologia projeto de vida nos componentes curriculares da BNCC
- Crie o seu projeto de vida
- Estudo de caso
- Roteiro de aulas envolvendo projeto de vida

- Inteligência emocional e responsabilidade social

A busca pela compreensão da inseparabilidade das relações entre o sujeito/objeto implica em conhecer e reconhecer-se nas vivências cotidianas da complexidade como condição humana. Nesse contexto, a proposta é uma abordagem que reforça o entendimento da centralidade do projeto de vida para o jovem, sendo o motivador para suas ações protagonistas o foco na construção e realização dos seus sonhos. Para esse processo formativo, o professor deve estar pautado em um pensamento metodológico que dialoga com a vida e promove interligações entre ela e o ambiente, o socioemocional e seus valores e crenças, numa formação integral que considera a interdimensionalidade.

CONSIDERAÇÕES

Este trabalho teve como objetivo principal, compreender como as ações do componente curricular e metodologia projeto de vida contribuem para potencializar a construção dos sonhos dos estudantes de uma escola da rede estadual no município de Barra de São Francisco, no Espírito Santo.

Após essa pesquisa, verificamos que o Projeto de Vida é formado, sobretudo, por três bases fundamentais: a construção identitária (o reconhecimento de si), conhecimento e compreensão da realidade (consciência dos limites e possibilidades) e o protagonismo (atitudes e ações empreendidas). Portanto, vale ressaltar que é uma metodologia que visa muito além do desempenho acadêmico. É a compreensão crítica e plural do sujeito para o exercício de autoconhecimento, responsabilidade e protagonismo.

O Projeto de Vida é uma proposta pedagógica reflexiva e motivadora para dar sentido e significado aos processos de construções individuais e coletivas do sujeito, sendo basilar uma relação dialógica proximal entre ele e o professor na ponderação das inquietações pertinentes ao jovem durante o percurso entre o “ser” e o “querer ser”. O grande desafio é estar na frente diante da complexidade das relações consigo, com o outro e o mundo, e aprender a consolidar seus valores considerando elementos cognitivos, socioemocionais e as vivências cotidianas.

Muitos elementos integradores são propostos para a construção de um projeto de vida pessoal perpassando pela identidade/realidade/protagonismo. Analisar possibilidades futuras é um convite que considera as relações espaço/temporal como fontes inesgotáveis de construção de si, compreensão do contexto e as implicações sobre sua escrita para a vida.

Podemos identificar, que os projetos de vida apresentam variadas possibilidades e sua construção independe da condição socioeconômica, mas do autoconhecimento, produzido pelo reconhecimento de si enquanto sujeito singular, real e complexo e da apropriação de uma autonomia que o impulsiona a revolucionar-se diante dos desafios. Os aprendizados galgados na caminhada para a autonomia são escritos a partir das vivências coletivas num constante fazer, desfazer e refazer, evidenciando expressões da construção de valores que se movimentam a partir da consciência de si, do outro e do mundo para construção do seu futuro.

Uma questão que merece ser pontuada é que os estudantes acreditam na perspectiva de ampliação das possibilidades através da construção dos seus projetos de vida pessoal, e relacionam a intencionalidade na movimentação do protagonismo como fator preponderante para vencer os desafios pessoais no que tange aos fatores socioemocionais e socioeconômicos. O exercício do protagonismo perpassa pela articulação entre quatro pilares da educação³⁸ como essencial na construção do seu papel pessoal, profissional e social.

Os princípios que regem a metodologia aplicada na escola de tempo integral visam oportunizar os desiguais com análise do seu contexto complexo real, para conseguirem traçar metas reais, para que possam dentro das suas possibilidades, analisados os contextos, cotidiano, buscar melhorias.

Logo, o objetivo proposto foi alcançado quando entendemos que os jovens acreditam no processo de construção dos seus sonhos a partir do entendimento das possibilidades que são lidas no contexto complexo de suas vivências, pelo reconhecimento de si e sua relação com a vida, o ambiente, com o socioemocional e com seus valores e crenças.

Referente à verificação de estratégias de comprometimento e entrelaçamento do Projeto de Vida enquanto componente curricular e metodologia com foco em produzir significado à vida escolar do estudante, podemos ressaltar a promoção do diálogo igualitário como proposta principal. É a partir da dialogicidade que as relações são construídas, formadas e firmadas, sendo basilar a confiança e o respeito mútuo.

A dialogicidade empreende estratégias metodológicas como a pedagogia da presença, a tutoria, o protagonismo juvenil, a escolha de eletivas e a proposição de clubes de protagonismo que se apresentam como um conjunto de práticas de vivências. O entrelaçamento dessas estratégias tem a intencionalidade de promover autoconhecimento e autonomia para uma sustentação basal na construção do projeto de vida pessoal.

Todas essas estratégias se materializam no autorreconhecimento do sujeito durante sua trajetória entre o “ser” e o querer “ser”. Para tanto, há uma impressão de liberdade nessa busca por si. Essa liberdade se relaciona à abertura das relações dialógicas que seguirão em um exercício profícuo do entendimento da liberdade com responsabilidade, que atuam como fonte de iniciativas através de uma mudança de si

³⁸ Conhecer, fazer, conviver, ser.

como ato de participação crítica, solidária e autônoma para escrever e reescrever seu projeto de vida a partir dos valores incutidos pelas vivências tecidas no ambiente escolar e sua relação com o outro e com o mundo.

Percebemos, que os estudantes conseguem discernir a dualidade entre a prática de uma metodologia dialógica com uma construção significativa, e também os momentos onde essa prática não acontece. São capazes de compreender que a construção do seu projeto de vida aponta diferentes direções, porém com uma metodologia dialógica eles conseguem dirimir as suas prioridades com responsabilidade.

Nas evidências de compreensão do projeto de vida pelos estudantes e as interferências em suas condutas, vamos ressaltar que o maior desafio é o tempo de maturação. Há compreensão do conceito metodológico por todos, mas a prática a partir dos conceitos ainda não tem a mesma confirmação.

O tempo de amadurecimento, compreensão e prática da metodologia não é linear a todos os estudantes da mesma série. Essa constatação é compreensível, pensando na individualidade dos sujeitos e na maneira como percebem e se inserem na complexidade das suas realidades. Há sujeitos que performam com segurança na condução de seu projeto de vida e evidenciam a compreensão total do processo desde o início do contato com a metodologia, outros demonstraram uma necessidade maior de tempo para se autoconhecer e durante a trajetória desmistificaram o sonho utópico para um sonho com metas realizáveis, e conseguiram firmar uma construção baseada no reconhecimento da sua realidade socioemocional e socioeconômica, incluindo a análise do espaço/temporalidade. Há ainda, sujeitos que não conseguiram colocar os conceitos em prática pela dificuldade de entendimento da sua realidade complexa.

Há muitas questões relevantes relacionadas ao projeto de vida que merecem melhor investigação para contribuição qualitativa do processo educacional, buscando entender as vivências cotidianas dos sujeitos inseridos no espaço escolar. As fragilidades e potencialidades merecem atenção para uma educação integral, com vistas a preparar o indivíduo para o enfrentamento do mundo do trabalho e dos desafios que se apresentam no século XXI, visando à qualificação no campo acadêmico, relacional, socioemocional e cultural. A compreensão desse propósito torna o espaço escolar *locus* privilegiado para uma experiência educacional dialógica, tornando o espaço um ambiente com sentido e significado.

Não fazem parte dos nossos objetivos demonstrar se de fato as propostas estão sendo efetivadas dentro da escola. Nossa inquietação esteve focada e relacionada a compreender como o sujeito se entende na sua subjetividade, enquanto construtores de processos que visam ao futuro diante complexidade universal.

Com base nos dados coletados e tendo como parâmetro a compreensão e o desempenho real dos estudantes, o produto final apresentado para esta dissertação discorre em uma capacitação para os professores da escola pesquisada, considerando os pontos de relevância e os de atenção suscitados pelas respostas e argumentações do grupo focal. Para tanto, sabemos que é necessário romper com paradigmas reducionistas que comprometem a qualidade e o sucesso da construção de conhecimentos.

Logo a capacitação - Representações significativas para qualificar o projeto de vida dos estudantes, tende a proporcionar uma análise crítica e reflexiva sobre os processos que qualificam o processo para uma educação com base em uma construção dialógica, autônoma e protagonista.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOTTOMORE, Tom. (ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL, Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Curricular Comum**: Brasília: MEC, 2018.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Educação Integral: Um caminho para a qualidade e a equidade na educação pública**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/educacao-integral-um-caminho-para-qualidade-equidade-na-educacao-publica/>. Acesso em: 09 set. 2020.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **A presença da Pedagogia: teoria e prática da ação sócioeducativa**. 2ª ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Sena, 2001.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Por uma Pedagogia da Presença**. Brasília, 1991. https://docplayer.com.br/428263-Por-uma-pedagogia-da-presenca.html#show_full_text - Acesso em 07 set. 2020.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da.; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo Juvenil: Adolescência, educação e participação democrática**. 2ª ed. FTD: São Paulo, 2006.

DAYRELL, J.T.; LEÃO, G.; BATISTA, J. **Juventude, pobreza e ações sócio-educativas no Brasil**. In: SPOSITO, M. (Org.). **Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades das regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global, 2007.

DESCARTES, René. **Meditações Metafísicas**. Meditação Terceira, São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 182. Coleção Os Pensadores.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Terra e Paz. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1987. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 07 set. 2020.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (orgs.) **Ensino Médio, Ciência, Cultura e Trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2019.

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). **Cadernos de Formação Escola Viva**. Modelo Pedagógico: Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo - Componentes Curriculares Ensino Médio. Vol. 5 e 6. Recife: ICE, 2015.

KUENZER, Acácia Z. **O Ensino Médio agora é para a vida: entre o dito, o feito e o pretendido**. Revista Educação & Sociedade, v. 21, n. 70, p. 15 – 39, Abr. /2000.

LARROSA, J. **Tecnologias do eu e educação**. In: Silva, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994.

LA TAILLE, Yves de. **Crise de Valores ou Valores em Crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Yves de. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e Ética - Dimensões Intelectuais e Afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: 34, 2009.

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

MACEDO, E. **Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN**. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009.

McLUHAN, Herbert Marshall. **A Galáxia de Gutemberg**. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

MIRANDA, Fernanda Helena de Freitas. **Projeto de vida na adolescência: um estudo na área da ética e da moralidade**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

MIRANDA, Fernanda Helena de Freitas. **Projetos de vida de idosos e suas redes de relacionamentos significativos: estudo sob as perspectivas moral e ética**. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Maria Cândida. **Complexidade e currículo**: por uma nova reflexão. Polis: Revista de la Universidad Bolivariana, v. 9, n. 25, p. 289-311, 2010.

MORAIS, Gelcivânia. **Novas tecnologias no contexto escolar**. In: Revista COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO – USP. Ano VI, n.18, maio/setembro, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma e reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Religação dos saberes**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

_____. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NEIVA, Janine Marinho Dagnoni. **Moralidade e adolescência**: regras, projetos de vida e dependência química. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. 3ª ed. São Paulo: Triom, 2005.

OLIVEIRA, G; OLIVEIRA, A; MESQUITA, R. **A teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em Educação**. Educação e Realidade. Porto Alegre: v. 38, n. 4, 2013, p. 1327-1349.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. **Orientação profissional para “pessoas psicóticas”**: um espaço para o desenvolvimento de estratégias identitárias de transição através da construção de projetos. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social e do Trabalho, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. **A influência psicossocial da família e da escola no projeto de vida no trabalho dos jovens**. Pesquisas e Práticas Psicossociais 5(1) 120-130. São João del-Rei,, 2010. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume5_n1/ribeiro.pdf. Acesso em: 07 set. 2020.

SANTOS, Akiko e SOMMERMAN, Américo (orgs). **Ensino disciplinar e transdisciplinar**: uma coexistência necessária. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada**: Ensaio de ontologia fenomenológica.18.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo; **Medo e Ousadia** – O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

TESCAROLO, Ricardo. **A escola como sistema complexo**: a ação, o poder e o sagrado. São Paulo: Escrituras, 2005.

UNESCO. **Carta da transdisciplinaridade**. Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, Convento da Arrábida, Portugal. Nov. 1994.

WEBER, Lidia. **Eduque com carinho** – Equilíbrio entre amor e limites. 4ª ed. Curitiba: Juruá, 2012.

ANEXOS

Anexo A - Parecer do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROJETO DE VIDA - SIGNIFICAR, RESSIGNIFICAR A CONSTRUÇÃO DOS SONHOS DOS ESTUDANTES

Pesquisador: MARCIA VANIA LIMA DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 49409721.0.0000.8207

Instituição Proponente: INSTITUTO VALE DO CRICARE LTDA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.921.581

Apresentação do Projeto:

A pesquisadora aponta que a "pesquisa tem como foco o estudo, análise e compreensão da visão de professores e estudantes sobre Projeto de Vida enquanto componente curricular e metodologia como subsídio para embasar a construção dos sonhos dos estudantes dentro de uma escola de educação em tempo integral. O estudo está orientado sob a óptica do seguinte problema: De que maneira, as ações do componente curricular e metodologia Projeto de Vida contribuem para a construção dos sonhos dos estudantes do CEEFMTI João XXIII em Barra de São Francisco- ES? Sendo tomados os aportes metodológicos baseados no disposto pelos autores Antonio Carlos Gomes da Costa, Paulo Freire, Yves de La Taille e Jacques Delors. A pesquisa inspira-se no objetivo de compreender a tramitação do Projeto de Vida dentro da escola para significar e ressignificar a construção dos sonhos para que possam ter possibilidade de realização. Como instrumento de pesquisa, será utilizada a entrevista em grupo focal. A análise da entrevista tem como objetivo a proposição de uma capacitação aos professores da mesma unidade e apresentada como produto final desta dissertação."

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217

Bairro: UNIVERSITARIO **CEP:** 29.933-415

UF: ES **Município:** SAO MATEUS

Telefone: (27)3313-0000

E-mail: cep@ivc.br



INSTITUTO VALE DO CRICARÉ



Continuação do Parecer: 4.921.581

Objetivo da Pesquisa:

São apresentados os seguintes objetivos no projeto em epígrafe:

Primário:

...[Compreender como as ações do componente curricular e metodologia Projeto de Vida contribuem para potencializar a construção dos sonhos dos estudantes do CEEFMTI João XXIII. [...].

Objetivo Secundário:

- Verificar as estratégias de comprometimento e entrelaçamento do Projeto de Vida enquanto componente curricular e metodologia com foco em produzir significado à vida escolar do estudante;
- Evidenciar a compreensão e efeitos de Projeto de Vida dos estudantes;
- Desenvolver uma proposta de capacitação da metodologia com base nos dados coletados tendo como parâmetro a compreensão e o desempenho real dos estudantes

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresenta-se os seguintes riscos e benefícios:

Riscos:

Mesmo sendo um grupo focal virtual a ação pode oferecer riscos aos participantes através de desconforto ou constrangimento por ser um grupo de adolescentes expondo seus conceitos, percepções e suas opiniões a respeito de um tema comum, podendo haver confronto de ideias entre eles, mesmo com a moderação da pesquisadora. Vale ressaltar que a pesquisadora encaminhará o estudante que se sentir desconfortável para atendimento médico mais próximo da sua residência. Será resguardado ao estudante o direito de ressarcimento ou indenização em caso de quaisquer danos produzidos em decorrência da pesquisa.

Benefícios:

Esta pesquisa tem como principal benefício a proposição de uma capacitação aos professores do CEEFMTI João XXIII produzida pelos pontos de atenção verificados pela pesquisadora através das falas e interações entre os estudantes no grupo focal. Sendo o Projeto de Vida considerado o 'coração da escola' de tempo integral fazer um alinhamento entre a proposta metodológica e a prática através da percepção de quem recebe a informação/formação para que faça sentido e

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 29.933-415

UF: ES

Município: SAO MATEUS

Telefone: (27)3313-0000

E-mail: cep@ivc.br



INSTITUTO VALE DO CRICARÉ



Continuação do Parecer: 4.921.581

tenha significado ou ressignificado para sua trajetória estudantil e para a vida é momento de crescimento profissional para os formadores de uma educação integral. Também tem o objetivo de enriquecer e contribuir com o repertório de estudos sobre Projeto de Vida já realizados de forma a se tornar mais um subsídio a este componente curricular no estado do Espírito Santo, como metodologia, ou tema transversal, interdisciplinar, multidisciplinar, transdisciplinar em qualquer rede do país.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto proposto pela pesquisadora MARCIA VANIA LIMA DE SOUZA propõe a "análise e compreensão da visão de professores e estudantes sobre Projeto de Vida enquanto componente curricular e metodologia como subsídio para embasar a construção dos sonhos dos estudantes dentro de uma escola de educação em tempo integral." Para isso, irá coletar "os dados por meio de observações da entrevista de grupo focal", tendo uma amostra de 10 Estudantes da 3ª série do Ensino Médio da escola CEEFMTI João XXIII em Barra de São Francisco-ES.

A pesquisadora aponta que o processo de discussão com o grupo focal se dará por meio de da plataforma Google Mee e que, os termos serão entregues e assinados na escola e recolhidos, seguido todos os protocolos de saúde relacionados à COVID-19

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide o campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide o campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de projeto de segunda apresentação e, como a pesquisadora atendeu às solicitações deste comitê, este relator vota pela aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS nº 001/13, item XI 2.d.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217
Bairro: UNIVERSITARIO **CEP:** 29.933-415
UF: ES **Município:** SAO MATEUS
Telefone: (27)3313-0000 **E-mail:** cep@ivc.br



INSTITUTO VALE DO CRICARÉ



Continuação do Parecer: 4.921.581

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1758512.pdf	06/08/2021 22:39:47		Aceito
Outros	TCUDP.pdf	06/08/2021 22:37:32	MARCIA VANIA LIMA DE SOUZA	Aceito
Outros	ROTEIRO_GRUPO_FOCAL.pdf	06/08/2021 22:30:23	MARCIA VANIA LIMA DE SOUZA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	06/08/2021 22:24:44	MARCIA VANIA LIMA DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_VIDA_PROJETO.pdf	06/08/2021 22:23:44	MARCIA VANIA LIMA DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	09/06/2021 22:45:51	MARCIA VANIA LIMA DE SOUZA	Aceito
Outros	TERMO_AUTORIZACAO_COOPARTICIPANTE.pdf	27/05/2021 22:39:41	MARCIA VANIA LIMA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	27/05/2021 22:24:06	MARCIA VANIA LIMA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_ASSENTIMENTO_LIVRE_ESCARECIDO.pdf	27/05/2021 22:21:46	MARCIA VANIA LIMA DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

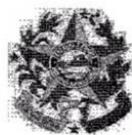
SAO MATEUS, 20 de Agosto de 2021

Assinado por:
José Roberto Gonçalves de Abreu
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217
Bairro: UNIVERSITARIO **CEP:** 29.933-415
UF: ES **Município:** SAO MATEUS
Telefone: (27)3313-0000 **E-mail:** cep@ivc.br

APÊNDICE

Apêndice A - Termo de Autorização da Instituição Coparticipante



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, **GEANNE DARC DE VETE ALVES NOGUEIRA**, ocupante do cargo de superintendente da Superintendência Regional de Educação de Barra de São Francisco-ES, autorizo a realização da pesquisa: **“PROJETO DE VIDA – SIGNIFICAR, RESSIGNIFICAR A CONSTRUÇÃO DOS SONHOS DOS ESTUDANTES”** no Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio João XXIII, sob a responsabilidade da pesquisadora **Marcia Vania Lima de Souza**, tendo como objetivo primário (geral) identificar como as ações do componente curricular e metodologia Projeto de Vida contribuem positivamente para a construção dos sonhos dos estudantes do CEEFMTI João XXIII.

Afirmo que fui devidamente orientada sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

A instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para tal.


 Geanne Darc de Vete Alves Nogueira
 Nº Funcional: 535221
 Superintendente Regional de Educação
 Decreto Nº: 993-S, de 18/03/19
 SRE - Barra de São Francisco

Barra de São Francisco, 19 de maio de 2021.

Assinatura do responsável e carimbo e ou CNPJ da instituição coparticipante

Apêndice B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E
EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“PROJETO DE VIDA – SIGNIFICAR, RESSIGNIFICAR A CONSTRUÇÃO DOS SONHOS DOS ESTUDANTES”** conduzida pela pesquisadora **Marcia Vania Lima de Souza**. Este estudo tem por Objetivo Geral: Compreender como as ações do componente curricular e metodologia Projeto de Vida contribuem para potencializar a construção dos sonhos dos estudantes do CEEFMTI João XXIII. Com os Objetivos Específicos a pesquisa pretende: 1) Verificar as estratégias de comprometimento e entrelaçamento do Projeto de Vida enquanto componente curricular e metodologia com foco em produzir significado à vida escolar do estudante; 2) Evidenciar a compreensão e sua interferência na conduta dos estudantes participantes do Projeto de Vida; 3) Desenvolver uma proposta de capacitação da metodologia com base nos dados coletados tendo como parâmetro a compreensão e o desempenho real dos estudantes.

Como benefícios, entendemos que a pesquisa é relevante na medida em que conhecer as expectativas, as percepções e a realidade de jovens em contato com o componente curricular e metodologia Projeto de Vida poderão obter orientações para formação de competências para viver o século XXI e se preparar melhor para o futuro com vistas na realização dos seus sonhos.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e minhas dúvidas foram esclarecidas. Desta forma: Atesto que fui devidamente informado e esclarecido, estou plenamente ciente em participar da abordagem através de um grupo focal virtual. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: MARCIA VANIA LIMA DE SOUZA
ENDEREÇO: RUA FABIANO PEREIRA, 151 – CAMPO NOVO
BARRA DE SÃO FRANCISCO - ES - CEP: 29.800-000
FONE: (27) 99886-0110 / E-MAIL: marciavanielima@gmail.com

São Mateus, ____ de agosto de 2021 .

Nome e assinatura do(a) participante

Nome e assinatura do pesquisador

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E
EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (PAIS)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“PROJETO DE VIDA – SIGNIFICAR, RESSIGNIFICAR A CONSTRUÇÃO DOS SONHOS DOS ESTUDANTES”** conduzida pela pesquisadora **Marcia Vania Lima de Souza**. Este estudo tem por Objetivo Geral: Compreender como as ações do componente curricular e metodologia Projeto de Vida contribuem para potencializar a construção dos sonhos dos estudantes do CEEFMTI João XXIII. Com os Objetivos Específicos a pesquisa pretende: 1) Verificar as estratégias de comprometimento e entrelaçamento do Projeto de Vida enquanto componente curricular e metodologia com foco em produzir significado à vida escolar do estudante ; 2) Evidenciar a compreensão e sua interferência na conduta dos estudantes participantes do Projeto de Vida; 3) Desenvolver uma proposta de capacitação da metodologia com base nos dados coletados tendo como parâmetro a compreensão e o desempenho real dos estudantes.

Como benefícios, entendemos que a pesquisa é relevante na medida em que conhecer as expectativas, as percepções e a realidade de jovens em contato com o componente curricular e metodologia Projeto de Vida poderão obter orientações para formação de competências para viver o século XXI e se preparar melhor para o futuro com vistas na realização dos seus sonhos.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa.

Desta forma:

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa.

Após reflexão, eu decidi, livre e voluntariamente, permitir que meu filho(a) _____ participe deste estudo.

Nome completo: _____

RG: _____ Data de Nascimento: __ / __ / __ Telefone: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Assinatura: _____ Data: __ / __ / ____

Para todas as questões relativas ao estudo poderão se comunicar com MARCIA VANIA LIMA DE SOUZA, via e-mail: marciavanialima@gmail.com ou telefone: (27) 99886-0110.

Apêndice D - ROTEIRO DA PESQUISA

ROTEIRO PARA ABORDAGEM DO GRUPO FOCAL COM OS ESTUDANTES

- 01.** Considerando sua vivência e os aspectos trabalhados no ambiente escolar, como você definiria “Projeto de Vida”?
- 02.** Estudando em outras escolas, o Projeto de Vida já era um componente curricular ou havia sido mencionado por algum professor? Quais eram suas motivações para seguir com os estudos?
- 03.** De acordo com os conceitos trabalhados nas aulas de Projeto de Vida, você reconhece como sendo significativa a discussão e reflexão em torno deste tema?
- 04.** Dentre as ideias e discussões trazidas dentro das aulas de Projeto de Vida, quais delas podem contribuir com maior importância para a motivação na busca de seu projeto de vida individual?
- 05.** Existe alguma relação entre as aulas de Projeto de Vida e as aulas dos componentes curriculares da BNCC? Eventualmente os conceitos do Projeto de Vida são utilizados também durante os outros momentos pedagógicos?
- 06.** Seu projeto de vida já está estruturado? Se sim, qual foi a contribuição do trabalho com Projeto de Vida na escola? Caso contrário, quais são as dificuldades que você encontra em traçar objetivos claros para o futuro?
- 07.** A parte diversificada da escola (Eletivas, Clubes de Protagonismo, aulas de Projeto de Vida, Estudo Orientado) costuma deixar sempre claro quais são os objetivos das atividades propostas (intencionalidade) e sua relação com o Projeto de Vida individual de cada estudante?
- 08.** O professor de Projeto de Vida costuma realizar orientações e escuta ativa individualizada, trazendo orientações práticas para a elaboração do seu próprio projeto, ou ministra as aulas apenas com informações genéricas e que normalmente generalizam os estudantes?
- 09.** Em relação à equipe escolar (ASEs, ASGs, equipe gestora e pedagógica), todos conseguem contribuir e inspirar a busca por seu projeto de vida? Existe cuidado por parte de todos em relação aos sonhos de cada um?
- 10.** Considerando o tempo que cada estudante passa na escola e as várias experiências já vivenciadas, quais elementos presentes neste modelo de educação

you consider that they can contribute more to the elaboration and realization of the individual life project of each one?

Apêndice E – Termo de compromisso de utilização de dados e prontuários



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS E PRONTUÁRIOS (TCUDP)

Eu, Marcia Vania Lima de Souza, da Faculdade Vale do Cricaré, do curso de **MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**, no âmbito do projeto de pesquisa intitulado **“PROJETO DE VIDA – SIGNIFICAR, RESSIGNIFICAR A CONSTRUÇÃO DOS SONHOS DOS ESTUDANTES”** comprometo-me com a utilização dos dados contidos no no Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio João XXIII, a fim de obtenção dos objetivos previstos, e somente após receber a aprovação do sistema CEP/CONEP.

Comprometo-me a manter a confidencialidade dos dados coletados nos arquivos e planilhas de sonhos compilados, bem como com a privacidade de seus conteúdos.

Esclareço que os dados a serem coletados se referem a coleta e compilação de sonhos dos estudantes, no período de 01/09/2021 a 30/09/2021.

Declaro entender que é minha a responsabilidade de cuidar da integridade das informações e de garantir a confidencialidade dos dados e a privacidade dos indivíduos que terão suas informações acessadas.

Também é minha a responsabilidade de não repassar os dados coletados ou o banco de dados em sua íntegra, ou parte dele, à pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa.

Por fim, comprometo-me com a guarda, cuidado e utilização das informações apenas para cumprimento dos objetivos previstos nesta pesquisa aqui referida. Qualquer outra pesquisa, em que eu precise coletar dados, mesmo que já os possua, será submetida à nova apreciação do CEP.

Barra de São Francisco, 06 de agosto de 2021.

Assinatura do pesquisador responsável
CPF - 881.255.217-04

CEEFMTI João XXIII - SRE Barra de São Francisco

Nº Funcional: 535221
Superintendente Regional de Educação
Decreto Nº: 9935, de 18/03/19



C.E.E.M.T.I. “JOÃO XXIII”
Ent. Mantem. Governo do Estado do Espírito Santo
Avenida João XXIII, 144 Vila Peróval/B. de S. Fco/E
CEP: 29.800-000 - TEL.: (27) 3756-157
E-mail: cseefmti@ceefmti.es.gov.br
Ato de Criação: Lei 1840 de 11/11/2003
Ato de Aprovação: Res. CEE/ES nº 41/75 de 20/11/1977
Ato de Criação do EM: Port. nº 090 R de 07/10/2002
Ato de Aprovação: Res. CEE/ES nº 1355 de 25/12/2000
Ato de Transformação: Port. nº 140-R de 19/10/2017

Apêndice F – Termo de consentimento livre esclarecido - professores



FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E
EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (PROFESSORES)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“PROJETO DE VIDA – SIGNIFICAR, RESSIGNIFICAR A CONSTRUÇÃO DOS SONHOS DOS ESTUDANTES”** conduzida pela pesquisadora **Marcia Vania Lima de Souza**. Este estudo tem por Objetivo Geral: Compreender como as ações do componente curricular e metodologia Projeto de Vida contribuem para potencializar a construção dos sonhos dos estudantes do CEEFMTI João XXIII. Com os Objetivos Específicos a pesquisa pretende: 1) Verificar as estratégias de comprometimento e entrelaçamento do Projeto de Vida enquanto componente curricular e metodologia com foco em produzir significado à vida escolar do estudante; 2) Evidenciar a compreensão e sua interferência na conduta dos estudantes participantes do Projeto de Vida; 3) Desenvolver uma proposta de capacitação da metodologia com base nos dados coletados tendo como parâmetro a compreensão e o desempenho real dos estudantes.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: inicialmente serão explicitados os objetivos da pesquisa. Em seguida, por meio da abordagem grupo focal, os estudantes responderão algumas perguntas relacionadas ao tema em questão em interação com outros estudantes da mesma série. Estas questões estarão relacionadas a concepção e práticas do componente curricular e metodologia Projeto de vida e sua relevância para a sua vida social e profissional. Por fim, os dados desta abordagem serão analisados, interpretados e organizados na forma de uma dissertação de mestrado.

Como benefícios, entendemos que a pesquisa é relevante na medida em que conhecer as expectativas, as percepções e a realidade de jovens em contato com o componente curricular e metodologia de êxito Projeto de Vida poderão obter orientações para formação de competências para viver o século XXI e se preparar melhor para o futuro com vistas na realização dos seus sonhos.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável.

Desta forma:

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação indireta na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo.

Este termo possui duas vias de igual teor onde uma ficará com o professor participante indiretamente e outra com a pesquisadora.

Nome completo: _____

RG: _____ Data de Nascimento: __/__/__ Telefone: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Assinatura: _____ Data: __/__/__

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura pesquisador: _____ Data: __/__/__

(ou seu representante)

Nome completo: MARCIA VANIA LIMA DE SOUZA

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - FVC
SÃO MATEUS (ES) - CEP: 29933-415
FONE: (27) 3313-0028 / E-MAIL: cep@ivc.br

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: MARCIA VANIA LIMA DE SOUZA
ENDEREÇO: RUA FABIANO PEREIRA, 151 – CAMPO NOVO
BARRA DE SÃO FRANCISCO - ES - CEP: 29.800-000
FONE: (27) 99886-0110 / E-MAIL: marciavanialima@gmail.com

Apêndice G - Produto Final

CAPACITAÇÃO

PROJETO DE VIDA E PROTAGONISMO - Representações significativas para qualificar a construção dos sonhos dos estudantes

SUMÁRIO

Apresentação

Justificativa

Conceitos de Projeto de Vida e Protagonismo

Autoconhecimento - a construção de uma identidade

Abordagens da metodologia projeto de vida nos componentes curriculares da BNCC

Crie o seu projeto de vida

Estudo de caso

Roteiro de aulas envolvendo projeto de vida

Inteligência emocional e responsabilidade social

Considerações Finais

Referências

Anexos

APRESENTAÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular/2018 (BNCC) implementa o Projeto de Vida como elemento norteador para recuperar o foco e a atenção dos estudantes no processo educativo, e enveredar os jovens em uma trajetória de possibilidades para se organizarem estrategicamente numa construção dialógica com pensamentos e realizações futuras. Logo, o Projeto de Vida busca significar o processo de ensino aprendizagem dos estudantes, ressignificar a metodologia para as escolas, gerar esperanças de que a vida pode ser sonhada e planejada para que o futuro seja desenhado com consciência e apropriação de possibilidades.

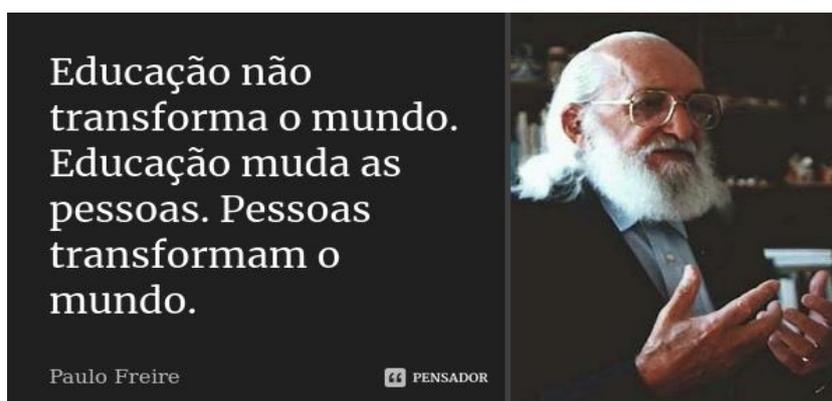
O Projeto de Vida vem trazendo a conotação de uma aprendizagem baseada na dialogicidade que remete a uma postura de exercício genuíno do protagonismo, onde a argumentação é a força que impulsiona a construção do conhecimento, a

participação ativa, a comunicação e a interação nas relações interpessoais. O diálogo igualitário abre espaço de construção coletiva do processo educativo e de valorização do protagonismo do estudante em relação a sua própria vida, com o desenvolvimento de competências e habilidades de modo a assumir uma conduta de responsabilidade, através de orientações pontuais como parametrizadas pelo desempenho do trabalho pedagógico.

JUSTIFICATIVA

A promoção de uma educação, pautada na intencionalidade da integralidade, gera um grande volume de inquietações em relação ao seu funcionamento, na prática e no chão da escola. Uma educação que fuja à frase pejorativa retratada no clássico “Alice no País das Maravilhas”, num diálogo entre Alice e o Gato Risonho, que se resume na afirmação: “se você não sabe para onde vai, qualquer caminho serve”.

A educação que pleiteamos considera uma formação interdimensional dos sujeitos na compreensão de ofertar uma aprendizagem com excelência acadêmica, formação para a vida e o desenvolvimento de competências para o século XXI. Essa educação desafia a equipe escolar a aprender a aprender para viver. Aprender a conhecer, para superar a compreensão de um currículo instrumental técnico, hierárquico, autoritário e disciplinador. Aprender a fazer, para suplantar a ideia de categorização de disciplinas mais ou menos importantes. Aprender a ser, para se negar a praticar trabalhos individualizados, fragmentados, que não contribuem para o pensamento que conectam com a compreensão da complexidade do mundo. E aprender a conviver, para compartilhar as novas aprendizagens formando base de apoio no entendimento que prioriza como centro do processo educativo o jovem e seu projeto de vida.



CONCEITOS FUNDAMENTAIS

O PROJETO DE VIDA

Etimologicamente a palavra *projeto* tem referência no latim *proiectus*³⁹, onde o verbo *proicere*, significa "antes de uma ação", ou seja, trata-se de uma descrição escrita e detalhada sobre a intenção de realizar algo no futuro. Partindo do princípio que projeto de vida é um projeto para a vida que se projeta para realização no futuro, ele denota um viés carregado de expectativas, perspectivas, aspirações, desejos, sonhos. Porém, um projeto para a vida implica em verificar as possibilidades reais para sua concretude.

Projeto de vida para La Taille (2009) implica em finalidade, uma intencionalidade, algo que se deseja realizar, e para que isso se consubstancie na prática é substancial o estabelecimento de prioridades, a categorização de as possibilidades, dentre outros aspectos. Na visão do autor, a construção da identidade do jovem carece de orientações em relação à cultura do tédio e à falta de sentido na vida, pois são fatores que interferem diretamente no projeto de vida e que pela escassez de referência ao passado e inexistência de perspectiva para o futuro, implica em permanente interesse (desinteresse) sustentado pelas práticas e vivências cotidianas.

A construção de um projeto de vida requer do indivíduo o exercício do protagonismo na apreensão de elementos constitutivos de suas vivências que são necessários para promover mudanças significativas e benéficas para si e para o outro. Nesse sentido, a BNCC (2018, p. 473) orienta que “é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida”.

Projetos são construções para dar vida rumo à possibilidade de realização dos sonhos. Cada meta realizada o aproxima do alvo maior, que é seu maior desejo. Trabalhar no indivíduo a possibilidade de realizar algo que no seu subconsciente parece impossível e colocar os desejos em “doses homeopáticas”⁴⁰ com metas

³⁹ Conceito construído através da pesquisa em: <https://pt.wiktionary.org/wiki/projeto> e <https://etimologia.com.br/projeto/>

⁴⁰ A expressão “**doses homeopáticas**” está relacionada a algo que acontece aos poucos ou em pequenas quantidades.

alcançáveis para que possa se desenvolver e conseguir mensurar cada etapa, insere realidade no que outrora parecia impossível.

Projeto de Vida não é um projeto construído em pedra, portanto há uma movimentação constante a partir das alterações cognitivas do estudante e/ou do amadurecimento para a vida. Para que isso se efetive na prática é imprescindível o estabelecimento de metas, haja vista que ela é o ponto de partida para planejar onde se deseja chegar.

O PROTAGONISMO

A palavra protagonismo deriva do vocábulo grego *protagonistes*, onde “*protos*” significa principal ou primeiro e “*agonistes*” deduz a lutador ou competidor. Nessa concepção, Costa (1991) faz inferências ao protagonismo juvenil na educação, onde o jovem é o elemento central e participante ativo do processo educacional, desde a elaboração, execução e avaliação, com objetivo de estimular sua participação proativa no que tange às questões pessoais, como também no envolvimento em atividades sociais.

Formar um jovem protagonista não é tarefa fácil, mas é possível. Segundo Costa (1991) essa formação pode ser observada e compreendida através de dez degraus de maturação alcançados por eles: participação manipulada; participação decorativa; participação simbólica; participação operacional; participação planejadora e operacional; participação decisória, planejadora e operacional; participação decisória, planejadora, operacional e avaliadora; participação colaborativa plena; participação plenamente autônoma e participação condutora.

Não há dúvida, que no chão da escola, podemos enxergar claramente jovens que estão em cada processo de maturação, assim, podemos orientá-los, pela dialogicidade do processo, a passos firmes rumo ao protagonismo genuíno.

Toda ação protagonista é estimulada através da movimentação dos quatro pilares da educação para o século XXI, apresentados no relatório da UNESCO, coordenado por Delors (2001): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. É através das práticas e vivências promovidas com intencionalidade pela escola, movimentando os objetivos dos pilares, que o estudante tem a possibilidade de experimentar novos saberes e novas experiências, desenvolver “valores e competências pessoais e sociais”, com foco no pleno desenvolvimento de

suas potencialidades, para a “formação do ser autônomo, solidário e competente - elementos fundamentais para a construção de um Projeto de Vida” (ICE, 2015, p. 20).

Aprender a aprender a viver em um mundo em constante mutação é estar apto aos novos desafios, propenso a mudar os valores quando eles se desmentem, anulam-se e se contradizem na incerteza da vida. É nesta perspectiva que os quatro pilares da educação são indissociavelmente intrínsecos.

Aprender a conhecer se constitui como essência do cognitivo (logos). O ato de aprender é um processo múltiplo, contínuo e inacabado, sendo gregário das experiências da vida em constantes construções e desconstruções entre o concreto e sedimentado e o abstrato e contemplativo.

Aprender a fazer, está indissociavelmente ligado ao pilar do conhecer, pois automaticamente é a prerrogativa de colocar em prática o pilar do aprender. Fazer é praticar a dimensão cognitiva, mobilizando-a na tomada de decisões, escolhas, experimentar novas experiências, resolver situações problemas do cotidiano complexo.

Aprender a conviver é o mais desafiador dos quatro pilares. Implica em sair da sua individualidade, subverter o ego, despir-se de preconceitos para conseguir vislumbrar no outro as suas qualidades sem a visão negativa de rivalidade e emulação. A promoção de espaços coletivos e o incentivo ao diálogo igualitário deverão ser propiciados pela escola como instrumentos de interação indispensáveis à movimentação do pilar conviver para aprender a viver juntos.

Aprender a ser é apontado como princípio fundamental e sua amplitude denota a integração dos outros três pilares. É preponderante que a escola outorgue a liberdade de pensamento, discernimento e a expressão de sentimentos para conferir ao estudante o papel essencial da sua vida - ser protagonista do seu próprio destino. Essa incumbência comporta preparar “[...] para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formar os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (DELORS, 2001, p. 99).

A construção de significados não tem um guia pronto. Ele é construído a partir da internalização das vivências. E a essência são as suas escolhas, seus valores e sentidos à vida, e por suas escolhas está condenado a ser livre (SARTRE, 2009). Assim, entendemos o protagonismo como essencial na compreensão e busca de artifícios de como lidar com as escolhas e a liberdade para escolher. Sendo esse seu

maior patrimônio: a liberdade de escolher seus valores e traçar os caminhos na realização do seu projeto de vida.

AUTOCONHECIMENTO - A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE

Como seres em constante evolução, a identidade social é construída ao longo de uma parte ou de toda a vida, sendo assim, a busca de solução para os problemas e obstáculos enfrentados por si, bem como a busca de si e quem se tornará, assim também como o aprimoramento de conhecimentos, desconstrução e construção de conceitos são temas que requerem autoconhecimento. Somos questionados constantemente sobre quem somos, e o que queremos ou desejamos alcançar, porém sem o conhecimento de si as respostas a esses questionamentos se tornam superficiais, sem fundamentos, critérios, base e fundamentos.

As habilidades não são inatas, conhecer-se e saber de suas origens, para onde deseja ir e o que almeja alcançar, os vislumbres, as limitações, barreiras, o que é capaz ou não de realizar faz parte da construção da identidade social que ocorre durante parte ou até mesmo de toda a vida do ser humano, estando relacionada intimamente à sociedade ou ao cenário onde esse está inserido, assim sendo não apenas sua identidade será construída e moldada, mas sim suas competências socioemocionais e inteligência emocional.

O medo é uma emoção que existe em nossas vidas, sendo benéfico quando nos dá o senso de segurança e perigo, e maléfico quando nos paralisa, privando-nos de conhecer a si e o mundo, arriscar, planejar. Por esse motivo, as aulas de Projeto de Vida são grandes orientadoras abordando assuntos que despertam desejos individuais levantando necessidades, apontando empecilhos pessoais, financeiros ou sociais. A disciplina de Projeto de Vida tem como um dos objetivos principais aproximar o discente de si, criando possibilidades que o remeta ao autoconhecimento. Vale lembrar que a prática do conhecimento de si não se finda, pois estamos em um processo constante de composição de nossa personalidade.

ABORDAGENS DA METODOLOGIA PROJETO DE VIDA NOS COMPONENTES CURRICULARES DA BNCC

O Projeto de Vida está relacionado à capacidade de o estudante refletir sobre suas aspirações e objetivos futuros e presentes. Isso inclui planejar o que farão a cada etapa e fase escolar, aprender a se organizar, estabelecer metas e formular estratégias para alcançá-las. É necessária ainda a habilidade de saber lidar com contratemplos, superar as adversidades e não desistir no caminho pretendido. E, quando necessário, reavaliar a decisão.

Os docentes de todos os componentes curriculares podem desenvolver métodos de aprendizagem estudando estas questões. Como contribuir com a capacidade de auto-organização dos jovens em suas rotinas escolares e pessoais? Como prepará-los para a resiliência e avaliar o que fizeram? A abordagem fica a cargo de cada componente/área de conhecimento, considerando as especificidades de seus objetos de conhecimento. Em seguida, pode ser extrapolado para outras áreas da vida do estudante.

Estimular noções com as quais os estudantes compreendam as possibilidades no uso dos recursos financeiros e econômicos com responsabilidade deve sempre ser uma preocupação, e constar no planejamento do professor de Matemática. Em Ciências da Natureza questões relativas à sustentabilidade e tecnologia nos seus diversos focos de interpretação deve estar presente na discursividade dialógica com os educandos. Nas humanidades, à medida que o discente progride nos itinerários formativos, sua compreensão do mundo do trabalho emerge gradualmente. Pode debater as características de inúmeras atividades em diferentes setores econômicos, as diferenças entre as áreas urbanas e rurais, as mudanças trazidas pela tecnologia no setor produtivo e os impactos do trabalho na vida das pessoas e na sociedade. Tudo isso considerando as mudanças no Brasil e no mundo, o universo do trabalho e os direitos dos trabalhadores a partir de uma perspectiva histórica e geoeconômica/política. Nas Linguagens a comunicação verbal, não verbal e corpórea deve abarcar conhecimentos linguísticos acerca de tecnologias digitais no contexto geopolítico. Toda a dinâmica de trabalho deve estar pautada na dialogicidade, tendo como alvo central o sujeito e suas escolhas, e em como se preparar e exercitar o que está em linha com seu Projeto de Vida.

CRIE SEU PROJETO DE VIDA

Uma forma interessante de começar o autoconhecimento é analisar nossa bagagem histórico cultural, analisar nossa origem, do que gosta, os caminhos que pretende percorrer até chegar onde deseja, o contexto em que estamos inseridos incluindo a história das pessoas com quem convive.

Quando adultos, é esperado que os caminhos que percorremos sejam menos instáveis, nos passando a ideia de segurança. Porém sabemos que ainda se faz necessário o autoconhecimento, devido as inseguranças ou até mesmo falta de conhecimento do que se é capaz ou não.

O processo de autoconhecimento pode ser iniciado ao arquitetar seu Projeto de Vida, não tendo necessidade ou obrigatoriedade desse ser profissional. Assim sendo, a proposta aqui é que o professor, faça uma reflexão sobre seu passado, presente e futuro, vale ressaltar que ao elaborar um projeto desejamos criar algo novo ou aprimorar o já existente, por isso a finalidade inicial deve ser descrever o que se deseja realizar, baseando em fatos já existentes como realidade financeira, social e emocional, meio inserido, entraves e restrições.

- O “MEU PROJETO DE VIDA” será um arquivo de memórias no qual você contará sua história e trajetória, não se esquecendo de vislumbrar seus projetos ainda não realizados, sejam eles de curto, médio ou longo prazo, quer sejam no campo profissional quer não. Este arquivo deve ser uma espécie de autobiografia com registros fotográficos, traços de sua personalidade, principais dons e desafios, lembranças ou fatos que se orgulha, pessoas que admira, como se vê e sua visão de mundo. Para isso convido você a viajar dentro de si e me contar como foi.

ESTUDO DE CASO

Consegue diferenciar o VER do ENXERGAR? O sentido da visão é muito importante, pois nos possibilita ver tudo a nossa volta, diferenciar cores, objetos e formas. Ver é vago, algo não apurado. Enxergar é profundo, justo e requer uma atenção maior. Todos os sujeitos possuem uma história, uma bagagem de cultura, valores e marcas relacionais de vivências. Pensando nisso, quando olhamos para um discente e seu projeto de vida, temos e devemos enxergá-lo, com profundo

conhecimento, para inteirarmos de seu histórico social, familiar, acadêmico, emocional e pessoal. Logo, o ver apenas, seria em grande escala, injusto e superficial quando se trata da busca e elaboração de um plano de ação sobre o que está apto a realizar ou não, sobre o que sonha e suas etapas para realização, sobre suas motivações e angústias, juntamente as suas necessidades.

A partir dessa análise, observamos a importância e a necessidade de trazer as vivências e seus contextos sobre as histórias, e projetos de vida sob diferentes formas e olhares.

Caso 1 - Paula, 19 anos, estudante da 3ª do ensino médio, de uma classe desfavorecida economicamente, moradora de bairro periférico e histórico acadêmico todo em escola pública. Sua mãe engravidou aos 15 anos de idade, foi expulsa da casa dos pais e se sujeitou a um relacionamento abusivo por décadas. Paula, sofreu e presenciou durante sua infância os abusos psicológicos e emocionais, além de agressões físicas e verbais contra a mãe. Hoje sua mãe não tem parceiro fixo e já teve mais três filhos de pais diferentes, a renda da família se baseia em serviços autônomos como diarista, porém com a pandemia da covid-19, a situação financeira da família que já era baixa, agravou-se, pois, seu ganho mensal minorou consideravelmente. Sua mãe não é presente em sua vida e vive em constantes conflitos com sua família.

Paula é introvertida e quando alguém se aproxima tende a afastar as pessoas por sua personalidade arrogante e agressiva. Além disso, encontra dificuldades na realização de suas atividades acadêmicas, inclusive possui defasagem idade/série. Tem vivenciado medo e insegurança e não conseguiu ainda definir um Projeto de Vida, seja ele profissional ou não.

Caso 2 - Washington, 17 anos, estudante da 3ª série do ensino médio, classe média, morador de zona rural e histórico acadêmico todo em escola pública. Seus pais são casados há 20 anos, eles são superprotetores, porém não são presentes em sua vida. Filho único, costuma ajudar em afazeres domésticos e faz atividades no contraturno da escola, como inglês e informática. Aos domingos a rotina é ir à igreja com a família. A pandemia da covid-19 trouxe pequenos prejuízos financeiros para a família, em contrapartida, houve perdas de entes queridos o que trouxe medo e insegurança a todos.

Washington possui bom relacionamento com os professores e tem facilidade em fazer amigos, porém é inseguro em suas decisões, e, às vezes, influenciável. Tem o desejo de cursar Biotecnologia, contudo o pai não o apoia e a mãe é neutra, o que tem lhe gerado desmotivação, grande insatisfação, ansiedade, desinteresse e pouco compromisso em realizar as atividades acadêmicas.

Analisando os dois casos acima, enxergue os dois estudantes e reflita sobre seu histórico. Interaja com os colegas de profissão respondendo aos questionamentos abaixo, e provocando um olhar que enxerga e não apenas que vê cada participante a partir das seguintes reflexões:

- Como enxerga os estudantes daqui há alguns anos?
- Como você abordaria, em suas aulas da BNCC, algo que possa afetar positivamente a Paula e o Washington no seu projeto de vida?
- Acredita que o componente curricular Projeto de Vida em parceria com o seu componente específico da BNCC, podem ajudar a enxergar os estudantes com histórias parecidas com a da Paula e do Washington e fazer diferenças positivas em suas trajetórias?

ROTEIROS DE AULAS ENVOLVENDO PROJETO DE VIDA

PLANO DE AULA BIOLOGIA - 2ª SÉRIE	
Professora: Prislaine Cristina Carreiro	
Campo Temático/Tema Gerador	Objeto de Conhecimento
Anatomia e fisiologia humana: nutrição e digestão, respiração, circulação, excreção, locomoção, tegumento, controle hormonal, nervoso e sensorial.	Anatomia e fisiologia humana: controle hormonal, nervoso e sensorial – Sistema Endócrino.
Habilidades	Competências
Relacionar propriedades físicas, químicas ou biológicas de produtos, sistemas ou procedimentos tecnológicos às finalidades. Conhecer, aplicar e refletir sobre os hábitos para uma boa saúde, reconhecendo os problemas	Compreender as ciências naturais e as tecnologias a elas associadas como construções humanas, percebendo seus papéis nos processos de produção e no desenvolvimento econômico e social da humanidade.
	Temas Integradores

<p>socioambientais locais e ações mitigadoras dos mesmos. Compreender a subjetividade como elemento de realização humana, valorizando a formação de hábito de autocuidado, autoestima e respeito ao outro. participar dos debates contemporâneos sobre os problemas da atualidade de doenças endêmicas e epidêmicas, ameaças das alterações climáticas, entre tantos outros desequilíbrios sociais e ambientais.</p>	<p>TI08 – Saúde. TI12 – Trabalho, Ciência e Tecnologia. TI16 – Gênero, Sexualidade, Poder e Sociedade.</p>
	<p>Duração: 4 aulas</p>
	<p>Metodologia</p>
	<p>Aulas expositivas, discursivas e reflexiva</p>
<p>Objetivos</p>	
<p>Compreender quais os componentes teciduais que formam as diferentes glândulas endócrinas do corpo humano, bem como as células responsáveis pela produção dos diferentes hormônios nestes órgãos.</p> <p>Reconhecer as estruturas do sistema endócrino e identificar sua importância na regulação das atividades vitais de nosso organismo.</p> <p>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> <p>Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p> <p>Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p> <p>Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>	
<p>AULA 1</p>	
<p>1º momento</p>	
<p>Tempo sugerido: 10 minutos</p>	

<p>Acolhimento</p> <p>Leitura do tema da aula, informando aos estudantes que discutirão sobre um sistema muito importante, que tem grande relação com as transformações vivenciadas pelo organismo humano no período da puberdade;</p> <p>Explicação dos objetivos a serem alcançados com o objeto de conhecimento abordado.</p>
2º momento
Tempo sugerido: 15 minutos
<p>Apresentação do vídeo: sistema endócrino – Brasil Escola (https://www.youtube.com/watch?v=9-tdwirzw8).</p> <p>Pausas pontuais durante a apresentação do vídeo para abordagem com cotidiano e vivência dos estudantes, realizando perguntas que despertem o interesse, conversação e participação ativa desses.</p>
3º momento
Tempo sugerido: 15 minutos
<p>Quiz na plataforma Kahoot – com perguntas sobre o sistema endócrino, indicando suas principais estruturas e funções. (Kahoot.it – PIN 1913056)</p>
AULAS 2 e 3
1º momento
Tempo sugerido: 10 minutos
<p>Acolhimento</p> <p>Explicação dos objetivos a serem alcançados na aula.</p> <p>Questionamento e provocação a partir da pergunta: “Como é que o organismo humano regula eventos como ansiedade e estresse?”</p>
2º momento
Tempo sugerido: 15 minutos
<p>Abordagem reflexiva sobre a frase: um ser humano é o que é, devido às suas inúmeras características, ao contexto em que vive e à forma como “transita” pelo mundo.</p> <p>Provocações:</p> <p>Como a frase citada ao encontro com objeto de conhecimento que está sendo abordado?</p> <p>Competências socioemocionais, o que são? Cite as que conheçam. Estão ligadas ao sistema Endócrino ou não?</p> <p>Vídeo: Medo e ansiedade no nosso cérebro (https://www.youtube.com/watch?v=M4iNSISzQRM).</p>
3º momento

Tempo sugerido: 30 minutos
<p>Explicação de quais são as competências socioemocionais mais usadas e sua ligação com o sistema endócrino. Distribuição de grupos e orientações sobre a atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Distribuição da turma em grupos contendo seis integrantes; · Entrega do texto “Esgotamento Físico e emoções” (ANEXO 1); · Explicação e orientações sobre o desenvolvimento da atividade; · Leitura e discussão pelos grupos sobre o texto (10 minutos); · Apresentação das reflexões de cada grupo acerca do texto.
4º momento
Tempo sugerido: 30 minutos
<p>Conforme Cristina Favaron Tugas, Diretora Pedagógica do Centro Educacional da Fundação Salvador Arena (CEFSA), de São Bernardo do Campo (SP):</p> <p style="text-align: center;">“Essas competências são utilizadas cotidianamente nas diversas situações da vida e integram o processo de cada um para aprender a conhecer, conviver, trabalhar e ser. Ou seja, são parte da formação integral e do desenvolvimento do ser humano. São habilidades que você pode aprender, praticar e ensinar (DIÁRIO ESCOLA, s/a, s/p).</p> <p>As habilidades socioemocionais pertencem a um conjunto de competências que o indivíduo tem para lidar com as próprias emoções.</p> <p>A atividade proposta é a construção de um mapa das competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Construção do mapa das competências – Distribuição para cada discente do mapa (ANEXO 2); · Orientações de preenchimento; · Atendimentos individuais para sanar dúvidas e orientar no processo.
5º momento
Tempo sugerido: 15 minutos
Encerramento, agradecimento e elogios ao trabalho em grupo prestado, ao conviver, à participação e protagonismo exercido.
AULA 4
1º momento
Tempo sugerido: 10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> · Acolhimento · Orientações da atividade proposta e distribuição para cada docente
2º momento

Tempo sugerido: 30 minutos
Realização da leitura individual do texto: Sentimento e emoção (ANEXO 3); Realização da atividade proposta (ANEXO 4)
3º momento
Tempo sugerido: 10 minutos
Realização do PDCA das aulas, objeto de conhecimento abordado e metodologia abordada Encerramento
Referências
https://kinepharma.es/blog/pt-pt/2017/05/12/emociones-positivas-y-sistema-endocrino/ https://grougp.com.br/blog/competencias-socioemocionais-um-diferencial-competitivo-de-um-profissional/ https://www.cabeconegro.com.br/colunistas/viver-e-conviver/sentimento-e-emo%C3%A7%C3%A3o-1.1987990 https://www.somoseducao.com.br/como-sua-escola-pode-trabalhar-as-habilidades-socioemocionais/ https://planosdeaula.novaescola.org.br/fundamental/8ano/ciencias/sistema-endocrino/2093 http://psiqweb.net/index.php/psicossomatica/esgotamento-fisico-e-emocoes/ https://diarioescola.com.br/competencias-socioemocionais/#:~:text=As%20compet%C3%AAs%20socioemocionais%20servem%20para,d e%20maneira%20respons%C3%A1vel%2C%20entre%20outros.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E RESPONSABILIDADE SOCIAL

A inteligência emocional é o estágio de maturidade formado pelas competências socioemocionais desenvolvidas ao longo da vida. Durante o processo de formação devem ser consideradas as habilidades natas, adquiridas, desenvolvidas e aperfeiçoadas.

Com o objetivo de se ajustar às demandas do tempo atual no que tange às modalidades, metodologias, atualizações tecnológicas, desenvolvimento econômico, geradas pelo rápido processo de inovação das ciências, tecnologia e comunicação no final do século XX e início de século XXI, a BNCC (2018) estruturou e implementou o plano educacional em competências e habilidades, com um olhar humanístico para o socioemocional.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da

vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

A estruturação engendrada em dez competências gerais envolve a formação do indivíduo em todas as suas dimensões, que traz a mesma conotação relatada por Delors (2001) para a UNESCO, envolvendo os quatro pilares da educação: Conhecer, fazer, conviver e ser.

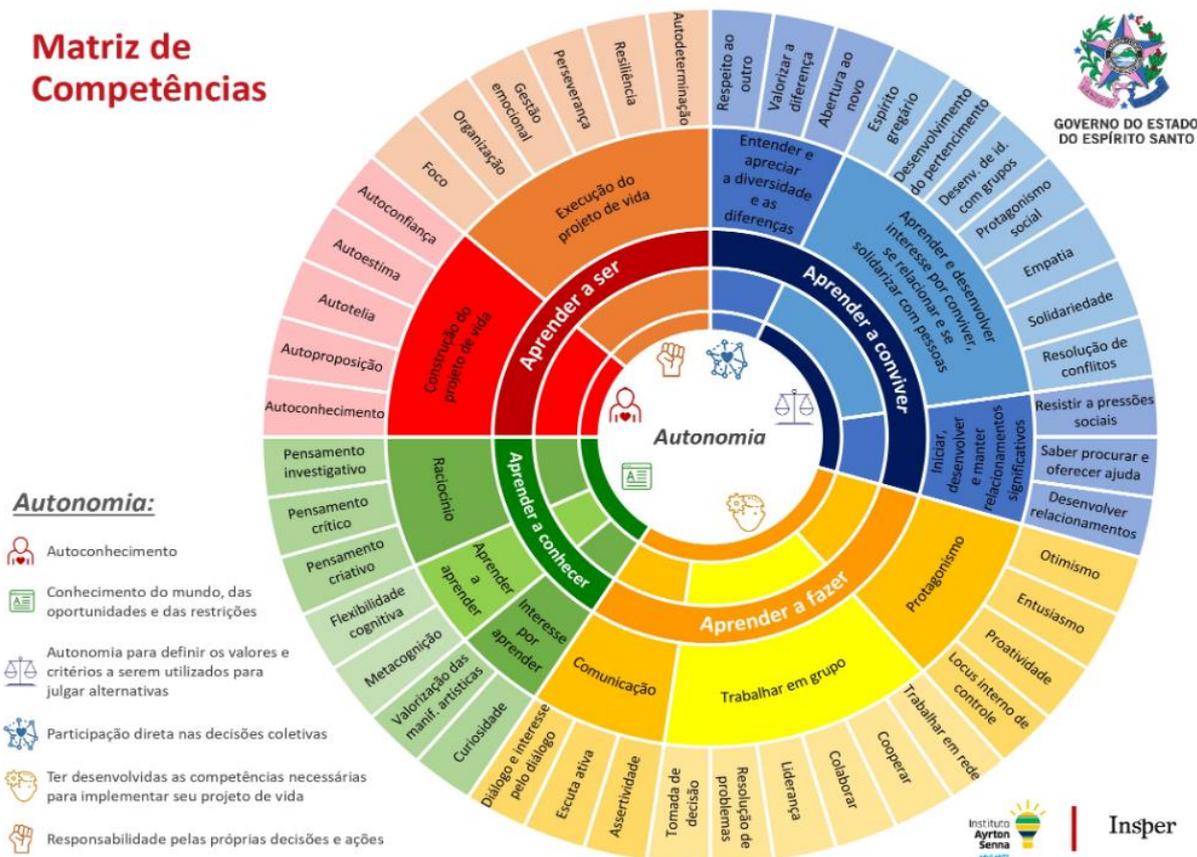
COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital [...]; 2. Exercitar a curiosidade intelectual [...]; 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais [...]; 4. Utilizar diferentes linguagens [...]; 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética [...]; 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências [...] alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade; 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis [...]; 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional [...]; 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação [...]; 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 9-10).

A BNCC tem a incumbência de direcionar a educação básica do país com qualidade e equidade, com foco em uma escola que acolhe as juventudes, que oportuniza e incentiva para que o estudante escreva seu projeto de vida, bem como se prepare para o mundo do trabalho. A BNCC (2018, p. 473) orienta que é função da “[...] escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida”.

É a partir desta construção em “aprender a se reconhecer como sujeito” na formação da sua própria autonomia e consciência no desenvolvimento de sua responsabilidade social, que o torna competente para lidar com as emoções no enfrentamento dos desafios deste século XXI. A mandala abaixo apresenta 44 habilidades para construção de uma autonomia consolidada.

Matriz de Competências



Esse instrumento ajuda o professor a se planejar para as habilidades que precisam ser trabalhadas, dentro do seu componente curricular, para a formação do(s) pilar(es) observado(s) como ponto(s) de atenção nas práticas cotidianas. Um trabalho pautado na dialogicidade que faça sentido, tenha significado ou dê um ressignificado no seu processo de aprendizagem, com foco essencial em tornar os jovens em sujeitos críticos, participativos, autônomos, solidários e competentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto de Vida é formado sobretudo por três bases fundamentais: a construção identitária (o reconhecimento de si), conhecimento e compreensão da realidade (consciência dos limites e possibilidades) e o protagonismo (atitudes e ações empreendidas). Portanto, vale ressaltar que é uma metodologia que visa muito além do desempenho acadêmico. É a compreensão crítica e plural do sujeito para o exercício de autoconhecimento, responsabilidade e protagonismo, através de uma proposta pedagógica reflexiva e motivadora para dar sentido e significado aos

processos de construções individuais e coletivas do sujeito, sendo balizada por uma relação dialógica proximal entre ele e o professor na ponderação das inquietações pertinentes ao jovem durante o percurso entre o “ser” e o “querer ser”.

Perceber-se como agente de transformação da própria realidade pela prática da construção do seu projeto de vida pessoal, oportuniza ao sujeito uma análise de possibilidades futuras como um convite que considera as relações espaço/temporal fontes inesgotáveis de construção de si, compreensão do contexto e as implicações sobre sua escrita para a vida.

Estar na frente diante da complexidade das relações consigo, com o outro e com o mundo, e aprender a consolidar seus valores considerando elementos cognitivos, socioemocionais e as vivências cotidianas é o grande desafio dessa ação. É compreender que os princípios dialógicos que regem a metodologia visam oportunizar aos desiguais com análise do seu contexto complexo real, para conseguirem traçar metas reais, para que possam dentro das suas possibilidades, analisados os contextos, cotidiano, buscar melhorias contínuas.

Nessa perspectiva é que valoramos uma escola que privilegie um espaço de discussão que amplie perspectivas em um leque de oportunidades e possibilidades baseado no perfil individual considerando cada sujeito, pensando em bases estruturais vinculados à cidadania, valores, ética e realização profissional e pessoal para o enfrentamento dos desafios do cotidiano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Curricular Comum**: Brasília: MEC, 2018.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Por uma Pedagogia da Presença**. Brasília, 1991. Disponível em: https://docplayer.com.br/428263-Por-uma-pedagogia-da-presenca.html#show_full_text - Acesso em: 07 set. 2020.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da.; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo Juvenil: Adolescência, educação e participação democrática**. 2ª ed. FTD: São Paulo, 2006.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Terra e Paz. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1987. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 07 set. 2021.

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). **Cadernos de Formação Escola Viva**. Modelo Pedagógico: Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo - Componentes Curriculares Ensino Médio. Vol. 5 e 6. Recife: ICE, 2015.

LA TAILLE, Yves de. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e Ética - Dimensões Intelectuais e Afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma e reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2009.

MORIN, Edgar. **Religação dos saberes**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada: Ensaio de ontologia fenomenológica**. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ANEXOS

ANEXO 1

Esgotamento físico e emoções

Não há no organismo um sentimento sequer que não tenha uma correspondência orgânica. Aqui vemos as emoções e o esgotamento físico, notadamente o envolvimento emocional do sistema endócrino.

A natureza foi sabiamente generosa ao dotar os animais superiores em geral, e ser humano em particular, do recurso da ansiedade ou estresse como valiosos mecanismos de adaptação e sobrevivência das espécies. Trata-se, grosso modo, de um esforço adaptativo eficaz e praticamente automático que lançamos mão continuamente. Entretanto, não havendo um tempo suficiente para a recuperação desse esforço psíquico, ou seja, persistindo continuamente os agentes estressores que desencadeiam a ansiedade, os recursos para a adaptação acabam se esgotando.



Assim é o conceito de esgotamento, segundo o próprio nome, um estado onde nossas reservas de recursos para a adaptação se acabam.

Organicamente, no esgotamento há alterações endócrinas significativas, principalmente nas glândulas suprarrenais produtoras de adrenalina e cortisol, vindo daí as dificuldades no controle da pressão arterial, alterações do ritmo cardíaco, alterações no sistema imunológico, dos níveis de glicose do

sangue, entre muitas outras anomalias. Psicicamente a ansiedade crônica ou esgotamento leva a um estado de apatia, desinteresse, desânimo, irritabilidade e de pessimismo em relação a tudo. As emoções têm como um dos pontos de partida no Sistema Nervoso Central uma região chamada Hipotálamo. O Hipotálamo é uma área cerebral nobre e intimamente relacionada fisiologicamente e anatomicamente às emoções. Ele ativa a glândula Hipófise e todo o Sistema Nervoso Autônomo, gerando assim respostas físicas e psicológicas em todo organismo. Desta forma podemos dizer que todo sistema endócrino é mobilizado a partir do Hipotálamo, vindo daí a expressão Eixo-Hipotálamo-Hipófise-Suprarrenal.

Se a base de liberação hormonal está situada no cérebro, então as questões cerebrais interferem diretamente na secreção de hormônios, ou seja, o estresse e a ansiedade influem diretamente nos níveis e secreção dos hormônios, ainda que estes sejam sintetizados em glândulas fora do cérebro, porém, comandadas por ele. Estamos falando aqui do eixo que liga o hipotálamo (núcleos da base), a hipófise e as suprarrenais. Mas existem outros eixos, como por exemplo o Eixo Hipotálamo-Hipófise-Tireóide.

As Suprarrenais estão intimamente relacionadas à chamada Síndrome Geral de Adaptação, a qual constitui um conjunto de reações inespecíficas desencadeadas quando o organismo é solicitado a se adaptar a algum estímulo ameaçador ou adverso. Segundo as pesquisas iniciais de *Hans Selye*, essas alterações se processam em três fases: de alarme, resistência e esgotamento.

Emoções e Eixo Hipotálamo

As emoções compreendem nossos sentimentos e estados de ânimo, bem como sua expressão em condutas motoras e as respostas do Sistema Nervoso Autônomo e Endócrino.

Portanto, as emoções compreendem tanto as experiências subjetivas, como também as alterações fisiológicas concomitantes. Habitualmente as emoções são classificadas de acordo com o sentimento que determinam, ou seja, como agradáveis, desagradáveis ou neutras.

A expressão orgânica das emoções está baseada, principalmente, nas reações neurovegetativas ou, como preferem alguns, autonômicas (do Sistema Nervoso Autônomo).

Essas reações neurovegetativas são, em boa parte, inatas, hereditárias e típicas da espécie. Outras vezes podem ser adquiridas.

As reações emocionais neurovegetativas inatas são próprias da espécie e têm uma importante função adaptativa. As reações emocionais neurovegetativas adquiridas resultam das primeiras experiências e necessidades de adaptação dos recém-nascidos em sua inter-relação com o meio.

As alterações hormonais podem, de fato, induzir alterações emocionais importantes e vice-versa. O excesso ou a falta de corticóides, por exemplo, pode produzir ansiedade, depressão e estados confusos como se fossem verdadeiras psicoses.

Portanto, os hormônios estão implicados na ativação, inibição ou modulação dos mecanismos centrais do Sistema Nervoso Central relacionados com padrões de conduta e emoções específicas. Os hormônios hipotalâmicos, por exemplo, atuam direta ou indiretamente na regulação das emoções negativas. A ação desses hormônios, que se deve à existência de receptores específicos no Sistema Nervoso Central, pode influir na memória, na aprendizagem, na conduta sexual, na conduta maternal, na afetividade, etc.

A parte da personalidade entendida como Temperamento representa a maneira como a pessoa lida com os estressores, enfim, de que forma a pessoa reage à vida (através do afeto ou humor). O Temperamento é uma parte constitucional da personalidade, ou seja, ela faz parte do potencial biológico da pessoa e se desenvolve com ela como, por exemplo, sua estatura. Apesar de a estatura ser constitucional,

por exemplo, ela sofre influências (limitadas) do meio, tal como ocorre com o Temperamento. Imaginemos que uma criança tenha potencial hereditário de ser alta, mas, num determinado momento de seu desenvolvimento, faltou-lhe proteínas suficientes, resultando em um indivíduo não tão alto quanto poderia. Isso é a influência do meio sobre um determinante constitucional.

Segundo a hipótese da Teoria do Apego, a partir de repetidas experiências as crianças desenvolvem expectativas a respeito das interações entre ela e o mundo (incluindo e principalmente a figura do apego). Por exemplo, a repetida experiência de ser alimentada cada vez que sentir fome, leva à expectativa de ter esse tipo de sofrimento prontamente atendido e assim por diante.

Texto disponível em: <http://psiqweb.net/index.php/psicossomatica/esgotamento-fisico-e-emocoes/>

ANEXO 2

Estudante:	Turma: 2ª Série	Data: __/__/2021
Professora: Prislaine Cristina Carreiro	Disciplina: Biologia	

Mapa das Competências

Competências socioemocionais são habilidades adquiridas ao longo de nosso processo de existência, não são inatas, ou seja, mesmo que não tenhamos alguma em específico, podemos alcançar e desenvolvê-las. No processo de recrutamento e seleção para vaga de emprego, as competências socioemocionais precisam ser consideradas. Os profissionais que possuem essas competências tendem a ser altamente resilientes, além de possuírem controle sobre suas emoções em momentos de grande pressão ou mesmo estresse.

No entanto, encontrar profissionais com essas competências requer muita persistência. Visto que, são poucas as pessoas que investem em autodesenvolvimento e autoconhecimento, fatores que são base para competências socioemocionais bem desenvolvidas.

Em nossas aulas sempre trabalhamos de forma com que o autoconhecimento seja reforçado de alguma maneira, dessa forma a atividade proposta, requer de você a busca interior de competências socioemocionais. Preencha os campos abaixo com

base no autoconhecimento, ou seja, no que você conhece de si, sua origem, história e bagagem socioemocional e histórica.

Liste cinco competências socioemocionais que possui	Liste cinco competências socioemocionais que deseja adquirir
Liste três profissões que você se candidataria com base nas competências que possui	Liste os possíveis empecilhos para você desenvolver as competências socioemocionais que deseja adquirir
Sabemos que Projeto de Vida pode ser pessoal, profissional, religioso, familiar ou social, ou seja, é algo que você deseja realizar e que se planeja, estabelece objetivos, metas e vislumbra as etapas para realização de tal. Assim sendo, cite qual(is) seu(s) projeto(s) de vida e como podem ser influenciados pelo desenvolvimento de competências socioemocionais.	

ANEXO 3

Sentimento e emoção

Rosana Chsite

Emoção pode ser determinada como uma condição de intensa experiência pessoal, acompanhada de retornos glandulares. As glândulas podem ser classificadas em dois tipos básicos: endócrinas e exócrinas. As glândulas endócrinas são aquelas que não possuem ducto e sua secreção é lançada diretamente nos vasos sanguíneos. O conjunto de glândulas endócrinas forma o sistema endócrino e as secreções dessas estruturas são denominadas de hormônios. Como exemplo de glândula endócrina podemos citar a tireóide, paratireóide, suprarrenais e a hipófise.

As glândulas exócrinas são aquelas que permanecem conectadas ao epitélio por ductos, lançando sua secreção em cavidades de órgãos ou na superfície do corpo. Como exemplo de glândula exócrina, podemos citar a glândula sudorípara e a glândula sebácea, que produzem o suor e o sebo, respectivamente.

Os sentimentos e emoções geram respostas glandulares, são verificadas por um estado de a pessoa ter um baixo limite de respostas. Quem nunca suou frio de medo, teve taquicardia numa crise de pânico, nos estados de ansiedade ficar com as mãos úmidas. Várias outras respostas às emoções ocorrem no nosso corpo o tempo inteiro. Mas acontece de que às vezes não diferenciarmos sentimentos de emoção.

A diferença entre Sentimento e Emoção:

Sentimento

- Ato ou efeito de sentir,
- Sensibilidade,
- Estado afetivo complexo e duradouro, ligado a certas emoções ou representações,
- Conhecimento imediato, intuição,
- Amor, afeição, afeto,
- Dor, mágoa, desgosto.

Emoção:

- Abalo moral ou efetivo; perturbação, passageira, gerada por um acontecimento que afeta nosso equilíbrio. Ex: boa ou má notícia, surpresa, perigo,
- Reação afetiva breve, de grande amplitude, vindo de uma estimulação do meio ambiente, Sentimento percebido conscientemente,
- Impulso que gera sentimentos tanto conscientes como inconscientes.

O que determina as emoções, temos potencialmente fatores genéticos, e certas predisposições às certas emoções mais que outras. Assim, frustrações inspiram raiva, a percepção de um perigo gera medo. Fatores ambientais, as relações interpessoais e as condições de adaptação com o meio pessoal e social, as variações culturais evocam determinada emoção.

As emoções são múltiplas e determinadas, é impossível prever, a partir do estímulo somente, qual será a resposta emocional. A interpretação de cada pessoa ao estímulo é sempre influenciada pela experiência particular e pela situação do

momento. Também a emoção é determinada, pela maturidade cognitiva e social e pela estrutura da consciência.

Texto disponível em : <https://www.cabeconegro.com.br/colunistas/viver-e-conviver/sentimento-e-emo%C3%A7%C3%A3o-1.1987990>

ANEXO 4

Responda às questões a seguir:

Questão 1- As nossas emoções são o resultado de reações químicas que ocorrem no nosso corpo. As hormonas são responsáveis pelo desencadeamento destas reações químicas. Onde essas são produzidas?

Questão 2- Os hormônios Endorfina, Ocitocina, Serotonina e Dopamina podem desencadear emoções positivas. Cite maneiras de alcançar e estimular a produção de cada um desses hormônios.

Questão 3- As hormonas são responsáveis pelo desencadeamento destas reações químicas. Despertam estímulos que se traduzem a nível mental por emoções negativas, como a raiva e a tristeza, ou emoções positivas, tais como o amor e a felicidade. Você acredita que há uma maneira de dominar estes estímulos? Como? Argumente sobre.

Questão 4- Redija um artigo de opinião, com 20 linhas, abordando a influência das competências socioemocionais e o desenvolver dessas para a formação e determinação de um bom profissional para o mercado de trabalho e convívio social.
