



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**ARTHUR CORREA SILVA**

**PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL:**  
**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DA 3ª GERÊNCIA**  
**REGIONAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA**

**CAMPINA GRANDE - PB**

**2023**

**ARTHUR CORREA SILVA**

**PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL:  
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DA 3ª GERÊNCIA  
REGIONAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Práticas Educativas e Diversidade

**Orientador:** Dr. André Augusto Diniz Lira

**CAMPINA GRANDE - PB**

**2023**

S586p

Silva, Arthur Correa.

Projeto de Vida no Ensino Médio Integral: representações sociais de docentes da 3ª Gerência Regional de Educação da Paraíba / Arthur Correa Silva. – Campina Grande, 2023.

141 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação: Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira".

Referências.

1. Projeto de Vida – Ensino Médio Integral. 2. Representações Sociais – Professores. 3. Educação – Currículo. 4. Práticas Educativas e Diversidade. I. Lira, André Augusto Diniz II. Título.

CDU 37.016(043)

## **AGRADECIMENTO**

Aqui o sol nasce primeiro e tão desinibido  
E a lua exhibe um estrelado com tanta beleza  
Que até o algodão se empolga e já vem colorido  
Exibições inexplicáveis da Mãe Natureza.

Ton Oliveira

Faço um singelo agradecimento, nas primeiras páginas desta pesquisa, à Paraíba e a seu povo, que me deram um lar e uma calorosa acolhida desde o primeiro dia que pisei neste chão. Aos meus amigos e familiares pelo interesse, apoio e ajuda muitas vezes necessárias, também presto minhas homenagens. Toda gratidão ao meu orientador, Prof. André, que muito me ensinou e enriqueceu nestes dois anos de convivência e trabalho, estou orgulhoso por ter compartilhado parte do meu caminho com alguém tão sábio e competente. Nada apagará as boas lembranças e o bem feito por aqueles, que mesmo tendo tomados direções diferentes na estrada da vida, incentivaram e contribuíram com essa pesquisa.

## **RESUMO**

O Projeto de vida tem sido objeto de crescentes reflexões nos últimos anos, graças, principalmente, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a sua inserção como disciplina obrigatória no Novo Ensino Médio. Não obstante a formalização legal, a concretude de sua implantação e a distribuição de materiais às escolas ficou a cargo das Redes Estaduais de Educação apoiadas por Organizações Sociais, como é o caso do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e o Instituto Sonho Grande, na Paraíba, que agiram intensamente na implantação e organização em um modelo de escolas em tempo integral chamado Escola Cidadã Integral (ECI). Os professores, por sua parte, têm buscado meios para organizar as aulas de um componente curricular que não corresponde a sua formação acadêmica, nem é entendido, a princípio, como relevante em comparação com as disciplinas tradicionais do currículo e é altamente fiscalizado pela Gestão Escolar e os Ciclos Pedagógicos, por se constituir como elemento fundamental do modelo, que preconiza o Jovem e seu Projeto de vida. Este trabalho está vinculado à Linha de pesquisa “Práticas educativas e diversidade” do Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande. Inspirado na Teoria das Representações Sociais, seu objetivo é analisar como os professores das Escolas Cidadãs Integrais da 3ª Gerência Regional de Educação (3ªGRE) da Rede Pública Estadual da Paraíba entendem essa nova disciplina e quais as ideias e concepções que orientam sua prática e que, eventualmente, divulgam entre seus pares. Esta pesquisa de natureza qualitativa se utilizou de questionários com perguntas abertas e fechadas e entrevistas, efetuadas com mediação de tecnologia, respectivamente o aplicativo Whatsapp e a plataforma Google Meet. Participaram da pesquisa trinta e três professores, sendo que seis aceitaram, também, ser entrevistados. Os sujeitos participantes organizam e compartilham sua representação a respeito do novo componente curricular, Projeto de vida, e organizam a sua ação. Ou seja, o consideram como uma disciplina relevante para os docentes e estudantes, voltada para o desenvolvimento integral dos envolvidos e que deve ser orientado por profissionais dotados de habilidades especiais. Seu conteúdo deve privilegiar o sonho e a capacidade de organizar o futuro, por meio de escolhas sistematicamente orientadas e a solução de problemas de ordem individual e emocional através da discussão em grupo ou da orientação personalizada oferecida pelo professor.

**Palavras-chave:** Projeto de vida, Professor, Representações sociais

## **ABSTRACT**

Projeto de vida (Purpose) has been the subject of increasing reflection in recent years, primarily due to the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and its inclusion as a mandatory subject in the New High School Education. Despite been legally formalized, the actual implementation and distribution of material to schools were entrusted to State Education Departments supported by non-profit Social Organizations, such as the Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) and the Instituto Sonho Grande in Paraíba, which played an active role in implementing and organizing a full-time school called Escola Cidadã Integral (ECI). Teachers, on their part, have been seeking ways to organize classes for a curricular component that does not align with their academic training and is not initially perceived as relevant compared to the traditional subjects in the curriculum and it is closely monitored by Managers and Education Supervisors as it constitutes a fundamental element of the model, emphasizing the “Youth and its Purpose”. This research is connected to the “Práticas educativas e diversidade” research line of the Postgraduate Program in Education at the Universidade Federal de Campina Grande. Inspired by the Theory of Social Representations, its objective is to analyze how teachers in full-time Public High Schools from cities in and around Campina Grande comprehend this new subject and the ideas and concepts that shape their practice, which may also be shared among their colleagues. This qualitative research utilized questionnaires with open and closed questions as well as interviews, conducted through technological means, specifically the Whatsapp application and the Google Meet platform. Thirty-three teachers participated in the research, six of whom also agreed to be interviewed. The research participants organize and share their representation regarding the new curricular component, Projeto de vida, and plan their actions accordingly. In other words, they consider it a relevant subject for both teacher and students, aimed at a holistic development of those involved and to be guided by teachers with special skills. Its content should prioritize the dream and the ability to plan for the future through systematically guide choices and the resolution of individual and emotional issues through group discussion or personalized guidance provided by the teacher.

**Keywords:** Purpose, Teachers, Social representation.


ARTHUR CORREA SILVA

**PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL:  
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DA 3ª GERÊNCIA  
REGIONAL DE EDUCAÇÃO DA Paraíba**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, pertencente à linha de pesquisa Práticas Educativas e Diversidade, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_


**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **ANDRE AUGUSTO DINIZ LIRA**  
Data: 11/10/2023 19:59:32-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira


Orientador

Documento assinado digitalmente  
 **FABIANA RAMOS**  
Data: 11/10/2023 19:23:46-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Fabiana Ramos

Membro Interno

Documento assinado digitalmente  
 **JULIO CEZAR ADAM**  
Data: 10/10/2023 16:01:33-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Julio César Adam

Membro Externo

## **LISTA DE IMAGENS**

Figura 1 – Projeção bidimensional de um sólido geométrico	23
Figura 2 – Representação dos eixos Homo Sapiens e Homo Patiens	25
Figura 3 – Área de atuação do ICE em 2021	48
Figura 4 – Exemplo de Escola Cidadã Integral em Campina Grande	48
Figura 5 – Capa do Portifólio do Protagonista	50
Figura 6 – Árvore dos sonhos da ECIT Severino Cabral em Campina Grande	51
Figura 7 - Modelo do Plano de Ação utilizado nas ECI	59
Figura 8 - Mapa das Gerências Regionais de Educação do Estado da Paraíba	64
Figura 9 – Nuvem de palavras produzida a partir da Associação livre de palavras	90
Figura 10 – Árvore máxima produzida a partir das palavras indicadas pelos sujeitos.	90
Figura 11 - Nuvem de palavras feitas a partir das indicações dos sujeitos	92
Figura 12 – Nuvem de palavras produzida a partir do depoimento escrito dos sujeitos.	98

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Organização do livro didático para a 1ª série do Ensino Médio	52
Quadro 2 – Organização do livro didático para a 2ª série do Ensino Médio	56
Quadro 3 – Questionário que serviu de base para a confecção do Formulário enviado aos professores.	67
Quadro 4 – Roteiro para possíveis perguntas a serem feitas na entrevista com professores	70
Quadro 5 – Anos e séries nos quais os professores participantes se distribuem	75
Quadro 6 – Licenciaturas e quantidade de professores	77
Quadro 7 – Participação dos sujeitos nas atividades formativas da SEE-PB	78
Quadro 8 – Campo semântico das ocorrências da ALP	91
Quadro 9 – Material didático utilizado pelos professores como apoio às aulas	105

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Tempo de experiência docente na disciplina de Projeto de vida	76
Gráfico 2 – Sujeitos e sua formação	77
Gráfico 3 – Participação dos sujeitos em atividades formativas promovidas fora do espectro da SEE-PB	78
Gráfico 4 – Juízo sobre a inserção do Projeto de vida como componente curricular	97
Gráfico 5 – Quanto os professores de Projeto de vida se sentem preparados para as aulas	104
Gráfico 6 – Afiliação espiritual e religiosa dos sujeitos participantes	113
Gráfico 7 – Participação dos sujeitos em atividades voluntárias.	113



## **LISTA DE ABREVIACÕES**

3ª GRE - da 3ª Gerência Regional de Ensino

ABdC - Associação Brasileira do Currículo

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APAC - Associação de Proteção aos Condenados

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CDH - Classificação Hierárquica Descendente

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ECI – Escola Cidadã Integral

ECIS – Escola Cidadã Integral Socioeducativa

ECIT – Escola Cidadã Integral e Técnica

GRE - Gerência Regional de Educação

ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

IF – Itinerário Formativo

Iramuteq - Interface R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PUC - Pontifícia Universidade Católica

SEE-PB - Secretaria Estadual de Educação da Paraíba

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TRS - Teoria das Representações Sociais

Undime – União Nacional dos Dirigentes de Educação Municipal

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 SENTIDO E PROJETO DE VIDA	16
2.1 A religião em busca de sentido	16
2.2 A questão do sentido na Filosofia Ocidental: entre a certeza e o pessimismo	19
2.3 Viktor Frankl, o homem em busca de sentido	22
2.4 Erikson e o desenvolvimento das identidades juvenis	25
2.5 Piaget, educação moral e autonomia	28
2.6 Projeto de vida, à guisa de uma definição	31
2.7 Pesquisas sobre Projeto de vida e juventudes	32
3 O TRABALHO PEDAGÓGICO COM OS PROJETOS DE VIDA	36
3.1 Perspectivas educacionais e o papel docente no Projeto de vida	36
3.2 Projeto de vida nos documentos educacionais	43
3.3 O Projeto de vida nas ECI, instrumentos e práticas	49
3.4 O Projeto de vida na Proposta curricular da Paraíba	59
4 METODOLOGIA	61
4.1 Teoria das Representações Sociais	61
4.2 Tipo de Estudo	63
4.3 Local do Estudo	63
4.4 Participantes da pesquisa	64
4.5 Instrumentos de coleta de dados	66
4.5.1 Questionário	67
4.5.2 Entrevista	70
4.6 Análise e processamento dos dados	72
5 PROFESSORES DE PROJETO DE VIDA: FORMAÇÃO, PERFIL DIFERENCIADO, RESISTÊNCIAS E EMBATES	74
5.1 Formação acadêmica e tempo de experiência com a disciplina	74
5.2 Formação continuada	78
5.3 Um perfil profissional diferenciado	79
5.4 Resistência de outros professores à disciplina Projeto de vida	83
5.5 Impactos positivos na própria trajetória pessoal e profissional	86
6 A DISCIPLINA DE PROJETO DE VIDA E A IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA	89
6.1 Uma primeira abordagem da disciplina através das Evocações de Palavras	89
6.2 O Projeto de vida apontando para uma formação integral	93

6.3 Avaliação sobre a inserção dos Projeto de vida enquanto disciplina no currículo do Ensino Médio	96
7 ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DAS AULAS DE PROJETO DE VIDA	103
7.1 Como os professores se sentem quanto ao seu próprio desempenho	103
7.2 Material didático utilizado em Projeto de vida	104
7.3 Avaliação da aprendizagem em Projeto de vida	108
7.4 Dimensões subjetivas trabalhadas nas aulas de Projeto de vida	109
7.5 Valores morais, solidariedade e ações além da escola	112
8 CONCLUSÃO	116
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICE	127
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	128
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista	131
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	132
APÊNDICE D – Termo de Compromisso de Divulgação dos Resultados	134
APÊNDICE E – Termo de Compromisso dos Pesquisadores	135
ANEXO	136
ANEXO A – Termo de Anuência	137

## 1 INTRODUÇÃO

O Projeto de vida, dentro dos estudos educacionais, tem sido objeto de crescentes reflexões nos últimos anos. Advém, principalmente, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que o pensa como premissa da formação global dos sujeitos (Brasil, 2018). A aplicação, no entanto, desse preceito ficou a cargo das Redes de Educação, escolas e profissionais que têm buscado a inspiração e até mesmo o guia para sua ação em publicações científicas e em materiais produzidos de diversas fontes como empresas do setor educacional, profissionais do recrutamento e orientação vocacional, *coaches*, treinadores de carreira e movimentos religiosos.

A noção de Projeto de vida, inserido no processo de escolarização, é ainda um campo de discussões e de questionamentos entre os docentes, sobretudo a respeito dos conceitos-base e das práticas pedagógicas necessárias. Aqueles que ministram essa disciplina, em geral, são formados em diferentes campos do saber, entre outros: licenciados Filosofia, História, Sociologia e Letras.

Na formação inicial, porém, esses docentes não têm como objeto de estudo essa temática. Disso resulta uma pluralidade de entendimentos e de práticas educativas possíveis em torno da curricularização do Projeto de vida e de suas implicações para o desenvolvimento ou a trajetória dos estudantes, bem como a busca por materiais e inspirações para o seu trabalho junto aos estudantes.

Vários discursos, nesse sentido, são veiculados na sociedade como os discursos religiosos, os da matriz empreendedora, os de cunho filosófico-reflexivo e os da psicologia. Os docentes, além dos materiais didáticos disponíveis, lançam mão de outros saberes, posto que a temática ainda tem uma produção bibliográfica didática muito recente e diversificada.

A BNCC, a seu turno, entende o Projeto de vida como um elemento orientador da prática escolar, especialmente junto aos adolescentes e jovens, com isso corrobora a lei n. 13.415 de 2017, que reforma o Ensino Médio, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Essa centralidade se expressa na valorização do desenvolvimento pessoal e social de cada estudante, através na consolidação dos conhecimentos, representações e valores, cuja finalidade é ajudá-los a tomar decisões ao longo da vida (Brasil, 2018).

Contudo, a BNCC não instituiu como esse trabalho deveria ser realizado, por isso o Projeto de vida tem sido causa de reflexões e da ação protagonista das Redes de Ensino e de empresas ligadas ao setor Educacional. Não obstante as críticas que o documento e a Reforma do Ensino Médio ensejam, as redes de Educação, comunidades escolares, gestores e professores têm nas mãos uma tarefa da qual não podem se eximir: implantar o trabalho de Projeto de vida

como uma disciplina curricular, ainda que os documentos não deixem claro quais são os princípios pedagógicos que devem orientar esse componente curricular (Passeggi; Cunha, 2020).

No Estado da Paraíba, por exemplo, foi estabelecido um convênio com a organização social “Instituto de Corresponsabilidade pela Educação” (ICE), para implantar escolas em tempo integral, chamadas Escolas Cidadãs Integrais (ECI) e, no bojo desse convênio, foi inserida no currículo a nova disciplina. Desde o início de 2022, porém, as escolas regulares de Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos estão oferecendo, também, aulas de Projeto de vida.

A Lei Estadual n. 11.100 de 2018 propõe a elaboração de um documento, semelhante a um Plano de Ação, no qual os estudantes devem expressar suas expectativas e intenções para o futuro, bom como suas estratégias e metas. Define a citada lei: “Projeto de vida é um documento elaborado pelo estudante que expressa metas e define prazos com vistas à realização das suas perspectivas em relação ao futuro” (Paraíba, 2018. p.2)

Já em Santa Catarina, por sua vez, a ligação do componente com a preparação para o trabalho e a iniciativa individual foi identificada por pesquisadores. Bernardes e Voigt (2022), por exemplo, apontam que, no Currículo Base do Território Catarinense, a nova disciplina, orientada pela pedagogia das competências e habilidades, fomenta a crença de que os jovens seriam capazes de realizar todos os seus anseios por meio de práticas eficientes e treinamento adequado, desconsiderando fatores socioeconômicos e culturais dos contextos nos quais estão inseridos. No mesmo estudo, a situação de insegurança dos professores é destacada, uma vez que assumem a tarefa de conduzir as aulas sem experiência ou formação adequada.

No que se refere aos materiais didáticos, muito tem sido produzido nos últimos anos e no catálogo do Programa Nacional do Livro Didático 2021 (PNLD) já foram listados livros da disciplina de Projeto de vida. Na Paraíba, além desse material, os professores das ECI seguem uma série de sequências didáticas produzidas pelo ICE para a primeira e segunda séries do Ensino Médio.

Ao assumir as aulas de Projeto de vida, além do material didático, os professores contam com as formações periódicas oferecidas pelas redes de ensino e podem buscar, inclusive, cursos e palestras *online*, alguns gratuitos, disponibilizados no *Youtube* e com milhares de visualizações, o que mostra que o assunto tem sido objeto de busca e curiosidade. Toda essa informação corrobora para que o profissional construa um discurso sobre sua nova atividade e organize seu trabalho.

Tal esforço de sistematização é campo fértil para a produção de múltiplas representações sociais, que, por característica, está em processo público de elaboração por meio das discussões, práticas e disseminação de saberes (Wagner, 1998). As fontes de discurso sobre o Projeto de vida podem se basear, também, no discurso religioso, como, por exemplo, a experiência documentada pelo movimento *Magis* dos Jesuítas (Durau; Correia, 2020), que seguindo a tradição católica, propõe o tema nos termos da vocação e da autobiografia.

Assim, a ação dos profissionais, ao desenvolverem o trabalho com o Projeto de vida dos estudantes, está imbuída de reflexões, crenças e preferências. Em se tratando de Educação, essas escolhas impactam no desenvolvimento dos adolescentes, pois os valores e ideias que os ajudaram a responder às questões abertas sobre seu futuro dialogam diretamente com sua identidade e posição nas relações sociais no presente.

A respeito de Projeto de vida, produzem-se, portanto, diferentes representações e ideias veiculadas nos espaços de discussão e de formação dos docentes em atividade, o que denota que o tema ainda é um campo aberto para produção de conhecimento. Dessa feita, com esta pesquisa intenciona-se investigar: quais as ideias, as noções, as opiniões e as atitudes que os professores da rede pública estadual da Paraíba têm em relação ao Projeto de vida na escola?

Assim, é objetivo deste estudo analisar as representações sociais dos professores sobre esse novo componente, tomando como amostra os professores que desempenham essa função nas ECI da 3ª Gerência Regional de Educação do Estado da Paraíba. Toma-se a Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por Serge Moscovici, como guia para as investigações e aprofundamentos a serem realizados. As representações sociais são “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, tendo uma orientação prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 1989, p.36).

Uma representação não é uma simples descrição ou explicação da realidade, mas pretende organizá-la (Abric, 1998), ou seja, entendê-la, intervir e avaliar as atividades que a afetem conforme as crenças que dão coesão ao grupo que o veicula. Sua forma de afetar a realidade se dá por meio da ação, de modo simultâneo, isso implica que o fazer não é algo posterior ao exercício mental, mas que ambos se informam e orientam mutuamente (Wagner, 1998).

De modo a atingir o que se propõe, esta pesquisa de caráter descritivo e explicativo quanto ao objetivo e de tipo qualitativo, se valerá de um formulário eletrônico amplamente divulgado nas escolas da 3ª Gerência Regional de Ensino (3ª GRE) e de entrevistas presenciais com professores de Projeto de vida. Busca-se, assim, atender aos objetivos específicos de

conhecer o perfil desses profissionais, os materiais que se utilizam, a representação social que reproduzem na organização da disciplina e quais foram os principais avanços que pensam ter alcançado ao longo dos últimos anos, desde a implantação das ECI.

Justifica a escolha desse objeto, a atualidade da implementação da disciplina na rede pública e a escassa formação dos profissionais responsáveis pela sua efetivação. Embora tenha nascido da aplicação das intenções expressas da BNCC e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), sem, porém, que esses documentos ofereçam orientações claras para o trabalho pedagógico (Passeggi; Cunha, 2020).

Os cursos de licenciatura não conseguem preparar os estudantes para essa nova demanda, uma vez que os processos de mudança curricular nas Universidades não acompanham as transformações em curso nas redes de ensino. Por essa razão, o conteúdo e a metodologia das aulas vinculadas a essas mudanças podem causar perplexidade nos professores e expectativas dos estudantes. Essa emergência, com efeito, demonstra que há um campo de discussão aberto, o que suscita pesquisas que respondam às indagações inerentes a esse fenômeno.

Pesquisadores estrangeiros e brasileiros têm produzido, nas últimas duas décadas, interessantes pesquisas a respeito do Projeto de vida dos adolescentes, como será exposto adiante, ainda que esses estudos estejam em sua fase inicial, sobretudo em nosso país. No entanto não há, até o presente momento, pesquisas publicadas tratando da realidade escolar paraibana em relação a essa temática e pouco ainda se fala sobre o papel desempenhado pelo professor nesse novo desenho curricular.

Para isso, é necessário entender os referenciais culturais, ideológicos e científicos a que os professores deste Estado, dedicados ao trabalho com esse novo componente curricular, recorrem na elaboração de suas aulas e seu impacto na orientação dos estudantes e sua avaliação. Desse modo, é possível, com a realização desta pesquisa, propor opções, de modo a corroborar as iniciativas bem-sucedidas e auxiliar naquelas que ainda não estão suficientemente orientadas e sistematizadas, o que seria um instrumento de consulta útil ao corpo técnico de escolas e Secretarias de Educação e ilustrativo para o mundo acadêmico.

No primeiro capítulo, a teoria ajuda a definir o que se entende por Projeto de vida e suas implicações no desenvolvimento dos sujeitos, especialmente adolescentes. Em primeiro lugar, percebe-se a simbiose com outro conceito, o de sentido da vida, para paulatinamente buscar a diferenciação de ambos e, enfim, alcançar uma ideia mais ampla, capaz de englobar na definição de Projeto de vida o compromisso e a busca de realização para além do eu.

Já o segundo capítulo concentra-se em apresentar uma compreensão teórica sobre a importância do Projeto de vida no ambiente escolar. Desse modo, inicialmente apresenta-se uma perspectiva sobre o caráter organizador e motivador que essa disciplina, junto a uma ação docente eficaz, pode ter no desenvolvimento dos adolescentes. Em seguida, apresenta-se, também, um panorama das diretrizes propostas pelos documentos organizadores do currículo a respeito do novo componente e do modo de organização e proposta pedagógica das escolas em tempo integral da Rede Estadual da Paraíba.

O terceiro capítulo apresenta a organização metodológica da pesquisa, o perfil dos participantes e como a pesquisa se desenvolveu. Nos capítulos seguintes, apontam-se os resultados da pesquisa, de modo a confirmar ou refutar a hipótese inicial, de que os professores, movidos por noções superficiais do empreendedorismo, possivelmente reforçadas pelo material didático consultado, podem estar inculcando posturas individualistas e provocando a cisão entre a escolha da carreira e os valores necessários para uma convivência solidária.



## 2 SENTIDO E PROJETO DE VIDA

O conceito de Projeto de vida vem sendo trabalhado em muitas publicações da área de Educação e Psicologia, algumas vezes em diálogo entre ambas, seja no Brasil, seja no exterior. Também nas políticas educacionais o termo ganhou importância ao passo que começou a compor o currículo do Ensino Médio e, em algumas Redes de Ensino, dos anos Finais do Ensino Fundamental. Sua compreensão, entretanto, ainda é recente entre os docentes. Desse modo, cabe propor uma teorização e contextualização desse conceito.

Projeto de vida (*Purpose*) está profundamente relacionado ao conceito de Sentido da vida (*Meaning*), a ponto de alguns autores os tomarem como sinônimos. Paulatinamente, conforme as ideias forem apresentadas, ambos serão devidamente diferenciados. A princípio, vale a pena apontar que o conceito de Projeto de vida, na literatura em Língua Inglesa, é expresso pela palavra *purpose*, que poderia ser traduzida pelo seu cognato “propósito”, no entanto as características que lhe são atribuídas na pesquisa e na teoria apontam muito mais para uma orientação objetiva da vida em vista da realização pessoal, por meio de ações que beneficiem o mundo e a comunidade. Não é, portanto, um mero ideário, mas um conjunto de ações programadas e fundamentadas em valores éticos.

Outrossim, a busca por sentido e a definição de um Projeto de vida são temas recorrentes na Filosofia, na Cultura e nas Religiões, pois suportar o drama da existência e seus desafios ou mesmo encontrar a motivação para o progresso pessoal e para colaborar com o bem comum exigem disposições morais profundas e estáveis. Desse modo, o tema não pode ser tratado de modo ligeiro e sem planejamento; levá-lo à escola torna-se um desafio que obriga a escola e os promotores das políticas educacionais a uma reflexão mais aprofundada.

### 2.1 A religião em busca de sentido

Os mitos e as tradições religiosas buscam, a seu modo, responder à questão sobre a origem e o sentido da vida, entendido como sua finalidade. A linguagem simbólica e a gestualidade representam e comemoram a Criação, a Organização, a Queda e a Redenção do mundo, ocorridos em um tempo fundante e não histórico. Os fatos da vida, os lugares, os dias do calendário, bem como o corpo e suas pulsões deixam de fazer parte do universo profano e passam a integrar o mundo do sagrado (Eliade, 1992). Mais que uma busca racional pelos motivos de existir, portanto, a religião oferece uma experiência afetiva de participação da comunidade e dos indivíduos na constituição e princípio de tudo.

Nos Exercícios Espirituais, escritos pelo místico jesuíta, Inácio de Loyola, em 1548, lê-se: “O homem é criado para louvar, prestar reverência e servir a Deus nosso Senhor e, mediante

isto, salvar a sua alma e as outras coisas sobre a face da terra são criadas para o homem, para que o ajudem a conseguir o fim para que é criado” (Loiola, 1999, p.10). O sentido da vida humana, desse modo, está determinado, *a priori*, pela vontade sobrenatural do Criador, de modo que cada membro da espécie deve se utilizar dos bens materiais com sabedoria, tendo em vista a finalidade de sua existência.

Além disso, há também uma vontade divina particular para cada pessoa, ou seja, um modo como realizar, na vida prática e nas suas circunstâncias, aquelas disposições determinadas para toda a humanidade (Loiola, 1999). Essa atualização da finalidade geral na vida pessoal, o místico chama de eleição do estado de vida, que corresponde às diversas vocações e ministérios existentes na Igreja a serviço de Deus e para a salvação de si e dos demais.

Descobrir essa vontade divina para si é a tarefa de cada pessoa, que deve colocar-se diante de Deus para conhecer sua vontade (Loiola, 1999). Os Exercícios oferecem um método de oração e meditação – chamada no texto de *ruminatio* – com vistas a facilitar o discernimento, o exercitante é guiado a entender, conforme a ordem e desordem dos afetos que percebe, quem estaria inspirando possíveis decisões: se Deus, se sua vaidade ou se o diabo.

Já a mística carmelita, especialmente a de João da Cruz, comunica, no Ocidente cristão, a aspiração máxima da espiritualidade do Oriente, a deificação (*Theosis*) do homem. Afirma o poeta: “*hablamos del más perfecto grado de perfección a que en esta vida se puede llegar, que es la transformación en Dios*” (Cruz, 2010, p.7). Esse estado de perfeição, considerado como o real propósito da vida humana, é alcançado quando as atividades humanas se encontram totalmente unidas às operações divinas (George, 2016).

João da Cruz descreve um caminho de união com Deus recorrendo à metáfora do amor conjugal, entre a alma, amante, que se apaixona e se entrega ao seu amado, Cristo crucificado. No entanto, por mais encantador que possa parecer, esse caminho é árduo, solitário (noite escura), exige do fiel constantes purificações nas suas intenções e disposições espirituais, um total desapego das vontades pessoais e uma entrega total, expressa, inclusive na obediência aos superiores, no caso de consagrados (Cruz, 1960).

O pregador batista John Piper, a seu turno, acredita que Deus é mais glorificado, quando os crentes se alegram nele (Piper, 2015). Ele concorda com o Catecismo Maior de Westminster, segundo o qual: “O fim supremo e principal do homem é glorificar a Deus e gozá-lo para sempre” (CATECISMO..., 2002, p.31 – pergunta 1). A essa forma de entender a relação religiosa, ele chama de hedonismo cristão, a ser alcançado pela busca incessante de estar diante de Cristo, percebendo o próprio viver ou morrer como um hino de louvor.

O islã, como outro exemplo de religião monoteísta, acredita que Deus (*Allah* em árabe) seja o centro de tudo aquilo que existe, como sua origem como Criador e sua finalidade. O sentido da vida humana é adorar a *Allah*; Marcelo Brandão Cipolla (Cipolla, 2020), fundador da Editora Bismillah, explica que adorar pode ser entendido como prestar culto, obedecer incondicionalmente ou mesmo conhecer e que, portanto, a relação do homem com *Allah* envolve sua conduta, sentimentos e racionalidade.

Essa necessária relação do fiel com seu Deus é fruto de um pacto original (Cipolla, 2020). A antropologia islâmica é dualista, portanto, o humano é visto como ser constituído de carne, fruto dos processos naturais de geração e sofre as consequências da corrupção, e espírito, princípio vital, sempre jovem e que foi criado diretamente pelas mãos de *Allah*. Uma aliança teria sido feita antes da encarnação, quando diante de Deus cada espírito teria reconhecido o senhorio de seu Criador.

A concepção humana é o momento em que esse espírito é soprado por um anjo no corpo do embrião em formação. A partir desse momento, o novo ser, que é espiritual e corporal, começa a fazer experiências sensoriais e a conhecer o mundo material. Esse novo conhecimento ofusca, no entanto, seu saber original, de modo que a jornada humana começa por se recordar do pacto primordial com *Allah*, viver para realizar no mundo a sua vontade até retornar a ele pela ressurreição (Cipolla, 2020).

Já o Budismo, nas palavras de Lama Michel (Michel, 2016), aponta o sentido pessoal da vida no aperfeiçoamento pessoal ao longo do tempo e da existência, ou seja, tornar-se uma pessoa melhor. Isso se alcança através do amor ao próximo, expressado no profundo desejo da felicidade de outrem e contribuir para ela com gestos de bondade e compaixão. Essa disposição não é algo inato ou simples de ser realizado, ela precisa ser treinada pela meditação e por experiências intencionais, ou seja, induzindo estados de consciência e propondo-se a gestos concretos que mobilizem a vontade e tornem a caridade um modo natural de viver.

No entanto, a vida pessoal não é eterna, como acredita o Islã. Para o Budismo, a mente humana se engana, ao representar sua existência além da morte, pois ela faz parte do conjunto das coisas existentes, logo mutáveis e passageiras (Michel, 2016). Reconhecer a brevidade da vida e o constante devir do mundo são expressões elevadas de sabedoria. Existir, desse modo, é algo precioso e irrepetível, é expressão da vida do mundo permanente em seu conjunto, ainda que os indivíduos desapareçam (Coen, 2021).

Os estudos empíricos de Showalter e Wagener (2000), a seu turno, indicaram que a religião é uma fonte abundante de sentido e propósito para a vida dos seus seguidores. Nessa pesquisa foram entrevistados adolescentes entre treze e quatorze anos participantes de um

acampamento cristão de verão. Aqui não se trata de analisar uma doutrina específica, mas como, nessa investigação, os adolescentes percebem a espiritualidade como fator mobilizador de valores e projetos pessoais.

Na pesquisa original, a crença religiosa não foi uma categoria relevante para o Sentido da vida, ficando muito atrás de categorias como estudo, trabalho e aparência, coisa que foi muito diferente na pesquisa relatada, na qual a fé constituiu um fator determinante para a orientação do presente e futuro dos participantes. Isso demonstra que, ao fazer parte de uma doutrina, comunidade religiosa ou congregação, as vidas dos sujeitos passam a ser influenciadas por aquilo que creem e compartilham de modo a ser meio para que deem sentido à sua existência e orientem seus planos futuros.

A religião, desse modo, não apenas oferece uma explicação sólida a respeito da origem e finalidade do mundo através de seus textos sagrados e doutrinas, como também oferece aos seus fiéis individualmente o conforto de entender o sentido do próprio estar no mundo. Além de ser um espaço de relações humanas e de celebração, que os conectam ao fundamento de tudo e expandem sua existência para além de si. Outros discursos, por outro lado, buscaram se estruturar de modo a decifrar o significado do ser, é o caso da Filosofia, entre cujas reflexões encontra-se a busca pelas razões de viver.

## **2.2 A questão do sentido na Filosofia Ocidental: entre a certeza e o pessimismo**

O Sentido da vida é uma das questões mais fundamentais da cultura e pensamento ocidentais. Nela estão inscritas profundas indagações da mente e dos afetos humanos na busca de entender o propósito da sua existência, sua essência e papel no cosmos, o valor da existência individual e os motivos para suportar o caos do mundo.

Em escritos tão antigos, como o livro bíblico intitulado Eclesiastes, o devir e a finitude fazem a vida ser percebida como algo fugaz e sem sentido. Qoehlet, seu autor, afirma: “vaidade das vaidades, tudo é vaidade (...) vi todas as obras que fazem sob o sol: pois bem tudo é vaidade e perseguir vento” (Ecl 1, 2.14). A palavra hebraica, traduzida como vaidade, הֶבֶל (*hevel*) expressa, nesse contexto, o caráter fugaz de algo e sua impermanência no tempo, curiosamente é o mesmo nome do segundo filho de Adão e Eva, Abel, assassinado por seu irmão Caim.

Na Grécia Clássica, Aristóteles, por outro lado, creditava à vida um grande valor e apontou sua finalidade, a felicidade. Na *Metafísica* (Aristóteles, 2021), teorizou a ideia de causa final, ou seja, aquilo em função do que os entes se movem, se transformam, passam ou deixam de existir. Essa causa, provoca o devir, não como sua causa eficiente, ou seja, como o motor

que gera a mudança, mas por atração devido a sua bondade e beleza. Para o estagirita, tudo que existe tem uma razão final, a qual se identifica com sua autorrealização.

No plano particular, cada ente, também, tem sua finalidade e sentido, que são dados pela sua natureza, ou seja, as funções que cada um cumpre conforme sua essência. Desse modo, na *Ética a Nicômaco* (Aristóteles, 1991), o estagirita se pergunta sobre a finalidade da vida humana, que poderia ser encontrada, dependendo dos diferentes interesses e estados de vida, seja nos bens, seja na honra. No entanto, apegar-se àquilo que é material ou ao prestígio da opinião alheia não passa de ilusão, pois a realização humana se encontra, com efeito, naquilo que ele chamou de *Eudaimonia*, ou seja, a felicidade.

A felicidade (*eudaimonia*) é fruto do bem viver e do bem agir, ou seja, se constitui como uma ética. Refere-se à prática das virtudes, à realização das potencialidades da espécie e à resposta afirmativa à vocação individual na comunidade política (Bronk, 2014). Alcançar essa disposição, portanto, é desejável acima de todas as coisas e representa o máximo contentamento que se pode alcançar.

Porém, somente a partir do século XIX a filosofia pensou a vida nos termos de sentido (MEANING OF LIFE, 2022). Os iniciadores dessa reflexão foram Schopenhauer, Nietzsche, Kierkegaard e Tolstói, a partir dos conceitos vontade de viver, vontade de potência, a obediência e a fé, respectivamente. De algum modo, eles ainda sustentavam alguma possibilidade de resposta às indagações sobre o sentido da vida. Foi somente no século XX que o existencialismo, especialmente com Jean Paul Sartre, abandonou essa preocupação e redimensionou a situação do homem no mundo.

Arthur Schopenhauer tem uma visão trágica da existência humana, pois para ele a busca pelo sentido da vida é uma ilusão. Assim como Kant, ele faz uma distinção entre a realidade em si e a realidade como é percebida pelas faculdades do conhecimento, pois a forma como o mundo é percebido nada mais é do que a representação das faculdades humanas sobre ele, ou seja, a impressão de que há uma razão e ordem depende muito mais da forma como isso é interpretado. No entanto, ao olhar para dentro de si, os sujeitos se percebem como seres desejantes, há uma latente vontade de viver, incontrolável e incompreensível, e que expressa a natureza do real como vontade (Schopenhauer, 2007).

Para Schopenhauer, a realidade em si é vontade, sendo os desejos individuais meras expressões dela, sinete que marcam o original estado de sofrimento humano. Pois desejar é sentir que lhe falta algo, perceber o próprio vazio, a tragédia humana consiste em estar entre a dor de não possuir algo e o tédio de possuir e já pensar em outra coisa. A única forma de superar

esse vazio é negar totalmente a vontade de viver por meio da ascese ou o nirvana budista (Schopenhauer, 2007).

Ao contrário de Schopenhauer, Nietzsche defende a total abertura dos afetos para fazer uma profunda experiência do desejo. A vontade de vida ou vontade de poder é uma hipótese de como viver diante de uma realidade cuja natureza não se pode conhecer, ao invés de temer e evitar tudo aquilo que causa prazer ou dor, vive-se em busca de tudo aquilo que faz crescer, multiplica a beleza física, a força e a saúde (Nietzsche, 2014). O homem deve viver a vida em toda a sua potencialidade e graça, de tal forma que se lhe fosse imposta a necessidade de viver a mesma vida infinitamente ele não teria qualquer constrangimento em repetir sempre as mesmas coisas (Nietzsche, 2018).

Já Kierkegaard entende a vida individual como liberdade absoluta (Kierkegaard, 2011). No entanto, nisso se encontra uma fonte de angústia, pois marcada pelo contingente, não há garantias de correção nas decisões tomadas, todas elas são uma tentativa no vazio. Dessa forma, entende a existência como total possibilidade, seja de logro ou fracasso. Cada escolha é um salto no vazio, um risco e uma tentativa, logo cada um torna-se responsável por aquilo que decide fazer ou mesmo por recusar-se a fazer.

O ser humano está em construção e, desse modo, as suas decisões tendem, também, a aperfeiçoar-se. Kierkegaard (1995) aponta três estágios do desenvolvimento: o estético, o ético e o religioso. No primeiro, privilegia-se o prazer e o divertimento, como ocorre na criança, para quem não há compromissos ou consciência de responsabilidade. Já no segundo, desenvolve-se o respeito, a seriedade e a observância das normas morais e das leis. No entanto, é no último estágio que o indivíduo se percebe como pessoalmente interpelado por Deus à obediência, mesmo contra as regras vigentes. O exemplo de obediência mais eloquente apontado pelo autor é o do patriarca Abraão (Kierkegaard, 2012), que não se recusou em preparar-se para sacrificar o próprio filho em obediência a uma ordem divina.

Tolstoi, por sua parte, ocupou-se do sentido da vida em um período de profundo vazio existencial, quando se encontrava diante da pobreza, da velhice e da eminência da morte. Para ele, a vida não tem nenhum sentido, já que é efêmera e cheia de sofrimentos (Tolstoi, 2017), sendo assim, começou a buscar na Filosofia a solução para o absurdo da vida e percebeu que a razão não é capaz de lhe consolar. É na fé em Cristo, no reconhecimento da dignidade humana e na caridade, onde ele encontra os motivos e o sentido de viver.

Jean-Paul Sartre (1970), no entanto, nega a possibilidade objetiva de estabelecer ou encontrar um sentido que dê fundamento à existência individual e do mundo, pois, para isso,

seria necessário aceitar a realidade de uma causa racional responsável por dar origem e ordem a tudo que existe, ou seja, um deus criador, coisa que ele, de modo nenhum, admitia. Escreve:

Temos que encarar as coisas como elas são. E, aliás, dizer que nós inventamos os valores não significa outra coisa senão que a vida não tem sentido *a priori*. Antes de alguém viver, a vida, em si mesma, não é nada; é quem a vive que deve dar-lhe um sentido; e o valor nada mais é do que esse sentido escolhido. Pode constatar-se, assim, que é possível criar uma comunidade humana. (Sartre, 1970, p.17)

Assim, embora não haja essências a priori, cada qual, ao menos, pode estabelecer o próprio sentido vital e, em comunidade política, é possível estabelecer os valores que devem reger a convivência comum. A esse tipo de postura se chama de pessimismo subjetivista, uma vez que a vida é esvaziada de significado objetivo e que este deve ser imputado subjetivamente. Essa postura constitui-se uma reação de Sartre àqueles que criticavam o seu existencialismo, pois a consideravam como uma teoria eticamente vazia.

Será, no entanto, em meio ao sofrimento causado pela violência e o reconhecimento do estado trágico do humano no mundo que o sentido da vida e um projeto para ela serão teorizados. Viktor Frankl, psiquiatra austríaco, judeu e sobrevivente do Holocausto, acredita que o humano é um ser em busca de um sentido, e dessa busca depende a possibilidade de superar o sofrimento. Passamos à compressão de suas ideias na próxima seção.

### **2.3 Viktor Frankl, o homem em busca de sentido**

Viktor Frankl deu os fundamentos para a Logoterapia, essa abordagem psicanalítica orienta que o paciente deve ser acompanhado na busca de sentido para a própria existência como processo terapêutico. O sentido, porém, não é algo abstrato, metafísico ou religioso, mas cada um deve encontrá-lo nas diferentes situações ou momentos da vida (Bronk, 2014). Ele está conexo, portanto, às questões que envolvem os sujeitos na sua intimidade, mas também no seu momento histórico e necessidades físicas e sociais, a tarefa de cada sujeito é singular e a consciência de que ninguém mais pode desempenhá-la gera responsabilidade e motivos para viver, apesar de qualquer adversidade (Frankl, 2021).

Na sua obra, porém, as palavras *meaning* e *purpose* são usadas ainda de modo indiferenciado e frequentemente elas são tomados como sinônimos. Contudo, com esses dois termos o autor quer significar a unidade de uma força interior que permite aos indivíduos superar grandes desafios, mesmo em uma realidade cheia de incertezas e violência (Damon; Menon; Bronk, 2013).

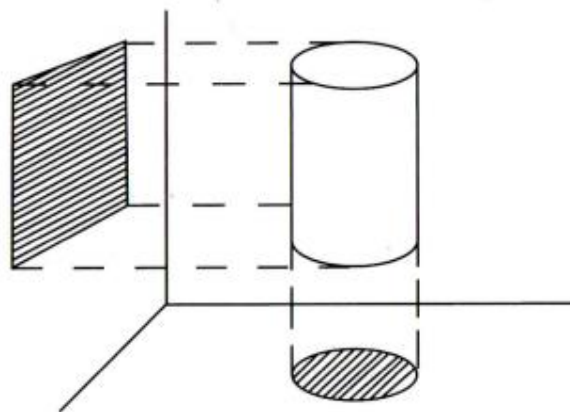
Em um breve diagnóstico sobre seu tempo, Frankl (2016) constata que a juventude passa por uma profunda crise de sentido, que ele chama de vácuo existencial, pois, por serem

humanos, os jovens não estão sujeitos ao imperativo do instinto e por crescerem em sociedades livres, não são constrangidos por uma tradição imperativa, assim, é frequente reproduzirem o comportamento comum, sem qualquer tipo de reflexão ou crítica, e conduzirem a própria vida sem saber exatamente o que querem (Frankl, 2016; 2021).

Desse modo, a tensão entre falta de sentido e sua busca, na obra de Frankl, passa a configurar parte fundamental da constituição do humano e de sua identidade. Diferentemente de Adler e Freud, que indicavam a vontade de poder e a busca de prazer, respectivamente, como os motores existenciais dos sujeitos, Frankl indica o desejo de dar um fundamento e propósito à vida como a principal motivação humana (Nobre, 2016).

A interioridade humana não é constituída apenas de suas necessidades físicas e pulsões psíquicas, mas também da capacidade de significar a própria existência. Frankl (2011) representa essa concepção com uma metáfora geométrica. Dizia que um cilindro pode ser projetado em dois planos perpendiculares (Figura 1), no entanto, em um plano ele será visto como um quadrilátero e no outro como um círculo, mas as propriedades que o tornam um cilindro como tal só são perceptíveis se for possível representar uma terceira dimensão, a profundidade. Do mesmo modo, acontece quando se busca compreender o ser humano somente como *soma* e *psiqué*, excluindo a dimensão existencial, que ele também chamou de *nous* (Nobre, 2016; Frankl, 2011).

**Figura 1** – Projeção bidimensional de um sólido geométrico



Fonte: Frankl, 2011, p.34

Na figura acima, percebe-se que nenhuma das duas projeções dão conta de descrever a integridade do objeto, assim como as dimensões somática e psíquica para o ser humano. Assim, a ontologia dimensional introduz à constituição do ser humano o aspecto espiritual, ou seja, a



instância “primária e genuinamente humana, fonte da subjetividade, valores, criatividade, liberdade, consciência moral e senso de responsabilidade” (Frankl, 2007, p. 39).

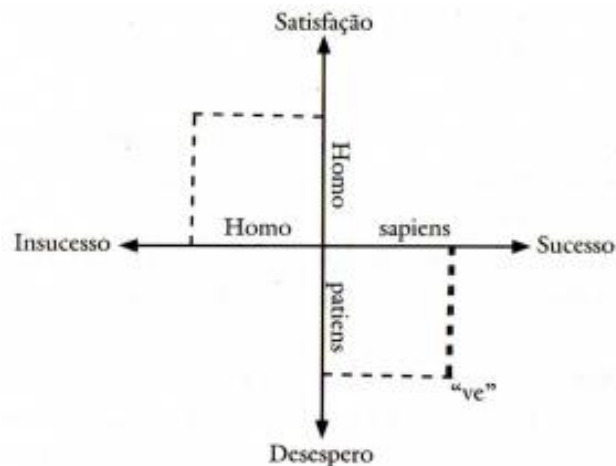
A palavra *nous*, traduzida como espírito, remete à dimensão racional, ética e valorativa do ser humano. Desse modo, a análise feita pelo austríaco aponta para uma dimensão antropológica e não teológica ou religiosa (Dittrich; Oliveira, 2019), de modo que mesmo a vida ascética ou religiosa ganha sentido, quando abraçada de modo consciente e livre (Frankl, 2007).

Assim, a natureza espiritual do ser humano manifesta-se na sua liberdade, responsabilidade, na identificação e ação orientada por valores e busca de sentido para sua vida, o que distingue a espécie das demais que se constituem de *soma* e psiqué (Dittrich; Oliveira, 2019). A busca de sentido, portanto, não é apenas uma racionalização de um instinto ou uma construção cultural diante da dor ou de uma realidade caótica, mas uma necessidade primária do ser humano (Damon; Menon; Bronk, 2013).

Resta a pergunta óbvia: como chegar ao sentido da vida? Ao que Frankl (2021) apontou três possíveis caminhos: a ação ou o trabalho, as experiências de contentamento e amor e, por fim, a superação das tragédias pessoais, que ele imputa como o mais importante. Assumindo sua própria experiência como fonte de reflexão e as suas pesquisas empíricas posteriores como confirmação, ele aponta a capacidade humana de triunfar sobre as diversidades, o otimismo trágico, que permite aos sujeitos: “1. Transformar o sofrimento numa conquista e numa realização humana; 2. extrair da culpa a oportunidade de mudar a si mesmo para melhor; 3. fazer a transitoriedade da vida um incentivo para realizar ações responsáveis” (Frankl, 2021, p.168). Assim, que nem os sofrimentos impostos ou a morte dão a última palavra sobre a existência humana, a menos que esse desista de buscar o sentido da sua vida.

Outro interessante apontamento feito por Frankl (2011) foi a conjunção entre a dimensão passional e racional do ser humano, que ele representou, também, através de um gráfico (Figura 2). No cotidiano, aprende-se a buscar o sucesso e evitar o insucesso, por meio de escolhas racionais e calculadas, o que corresponde à dimensão do animal inteligente, o *Homo Sapiens* (eixo horizontal). No entanto, a vida se descortina também diante de um ambiente que desafia a existências, diante disso, busca-se o sentido e a força para se erguer da dor e do sofrimento de modo a buscar a satisfação e a realização, o que corresponde ao *Homo Patiens* (eixo vertical).

**Figura 2** – Representação dos eixos Homo Sapiens e Homo Patiens



Fonte: Frankl, 2011, p.97

Numa pesquisa empírica feita pelo autor referido junto a Universitários de Harvard (Frankl, 2011), foram encontrados jovens em crise que, não obstante o sucesso profissional, não foram capazes de encontrar sentido para o que fazem e nem para o sofrimento gerado pela sua atividade. Por outro lado, relata ter encontrado em um presídio, em San Quentin, um homem que foi capaz de dar significado à sua existência, mesmo com o aparente fracasso fruto de suas más escolhas.

Na figura acima, no ponto que conecta desespero e sucesso se encontrariam os estudantes em crise e no ponto que liga Insucesso e Satisfação, o presidiário de San Quentin. Do trabalho de Frankl se depreende a importância dada à dimensão espiritual dos sujeitos, que lhes permite lançar um esforço pessoal de busca de sentido e a elaboração de um projeto vital contra toda a barbárie, além de ter sido o primeiro a apontar que o Projeto de vida é essencial para superar situações negativas e para o bem-estar (Bronk, 2014).

No entanto, não é possível intuir ainda como essas forças interiores contribuem para o desenvolvimento, a identificação dos valores e a formação da identidade dos adolescentes especificamente. Para entender como se dá a importância dos aspectos morais e do Projeto de vida no desenvolvimento, recorre-se ao pensamento de Erik Erikson e a teoria do desenvolvimento da identidade.

#### **2.4 Erikson e o desenvolvimento das identidades juvenis**

Os indivíduos constroem suas identidades nas mais diferentes vivências, ao passo que recebem, também, da sua comunidade e educadores os elementos para corroborar em seu desenvolvimento. Erikson aponta as fases desse processo e reconhece na adolescência o

momento para decisões determinantes para o futuro dos sujeitos. Ao lado disso, a possibilidade de se abrir a novas formas de julgar e ver o mundo são ocasião de revisão dos sistemas pessoais de reconhecimento de si e de busca de novas representações possíveis.

Erik Erikson ocupou-se do desenvolvimento da identidade e deu atenção particular ao período da adolescência. Nesse período da vida, entre a infância e a vida adulta, ocorrem profundas transformações psicológicas e a forma de inserção na sociedade passa a ser uma questão capital. É nesse momento da vida, também, que as pessoas passam a se dedicar e a seguir sistemas ideológicos, grupos culturais ou religiosos, a imaginar utopias e trabalhar por elas, o que se transforma em um combustível poderoso para o desenvolvimento de projetos de vida (Damon; Menon; Bronk, 2013).

Erikson aponta que a adolescência é um período de profunda crise, pois os sujeitos buscam encontrar seu lugar na família, na sociedade e no mundo, correndo o risco de se anular em função da aceitação ou unir-se a causas degradantes (Erikson, 1968). Além disso, as drásticas mudanças que vivenciam em seu corpo e em sua autoconsciência, são causa de constantes mudanças de ponto de vista e comportamento, o que pode ser visto como capricho, mas que na maior parte das vezes são as tentativas e descobertas importantes que estão fazendo de sua própria identidade. Escreve o autor:

*agobiados por la revolución fisiológica de la maduración genital y la incertidumbre acerca de los roles adultos que deberán asumir, parecen estar muy interesados en intentos caprichosos de establecer una subcultura adolescente con algo que se asemeja a una formación final de la identidad, más que a un desarrollo pasajero o, en realidad, inicial, de la misma<sup>1</sup> (Erikson, 1968, p. 105)*

Não é incomum, porém, que tenham aferrar-se a um estilo de vida excessivamente comprometedor e decidam fazer experimentações até encontrar um caminho que lhes pareça valer a pena. A sociedade autoriza esse período de aparente descompromisso, que se inicia na infância, até que o jovem seja capaz de tomar decisões e fazer escolhas com as quais irá se comprometer, de modo que a cada passo superado eles se orientem a um plano de vida completo, para o qual o contato com a comunidade, a escola, outros jovens e adultos muito colabora (Erikson, 1968).

Por outro lado, quando não conseguem fazer essas experimentações ou não encontram ideais de vida motivadores, têm seu desenvolvimento gravemente comprometido (Erikson, 1968). De fato, a pesquisa clínica de Érikson e de seus colaboradores identificam jovens que se

---

<sup>1</sup> Tradução livre: Angustiadados pela revolução fisiológica provocada pelo amadurecimento genital e a incerteza a respeito dos papéis adultos que deverão assumir, [os adolescentes] parecem estar muito interessados em estabelecer, por meio de tentativas caprichosas, uma subcultura adolescente com algo que se assemelha a uma formação o final da identidade, mais que a um desenvolvimento passageiro ou, em realidade, inicial da mesma.

sentem à deriva, pois não encontraram sistemas de crenças ou causas sobre as quais poderiam orientar sua vida futura. Por isso, estão potencialmente sujeitos a problemas de ordem pessoal ou social (Damon; Menon; Bronk, 2013). Essa sensação, segundo Damon (1996), atinge a dimensão pessoal, interior e social do sujeito, sua autoimagem, suas relações e capacidade de trabalhar e produzir.

Embora a teoria de Erikson privilegie valores, habilidades, desejos e interesses auto orientados no desenvolvimento das identidades, a abertura para a realidade além-de-si deve ser enfatizada (Yeager; Bundick; Johnson, 2012). Isso porque, a realização dos sujeitos como pessoas livres e capazes de assumir compromissos com a própria identidade, pressupõe o não fechamento nos próprios valores e perspectivas, mas a curiosidade para descobrir formas diferentes de existir e agir no mundo (Marcia, 1966; Schoen-Ferreira; Aznar-Faria; Silveira, 2008).

Especialmente, no Brasil, quando se trata de adolescentes oriundos das classes populares e trabalhadoras, é preciso dar atenção às políticas de identidades que lhes são impostas (Ciampa; Dantas, 2014). Desse modo, a forma de existir das populações estigmatizadas está marcada pela pressuposição determinista da incapacidade, da vadiagem ou banditismo, independentemente de quaisquer demonstrações positivas de sucesso. Isso se reflete, por um lado, na qualidade das possibilidades de formação ofertadas ou mesmo pela truculência da repressão do Estado, mas também, na assimilação dos preconceitos e na degradação da autoestima.

Dessa forma, para romper com as políticas de identidade, Ciampa e Dantas (2014), concordando com a necessidade de os sujeitos abrirem-se a uma dimensão além-de-si, apontam a necessidade do engajamento social em grupos de luta pela emancipação. Evidentemente, mesmo esses grupos contestatórios têm sua etiqueta, que precisa, também, ser paulatinamente questionada pelos indivíduos na busca por expressar-se de modo emancipado.

Nessa direção, James Marcia (1966) classifica os estados de desenvolvimento das identidades, conforme a abertura às experimentações e os compromissos. Segundo ele, nos estágios mais iniciais estão aqueles que se fecham para o desconhecido e não assumem qualquer compromisso (identidade difusa). Há, por um lado, os que se aferram às convicções impostas pelos grupos e sociedades, nas quais estão inseridos e se comprometem com isso, mas evitam a crítica e o contraditório.

Mais avançados nessa construção, estariam aqueles que, mesmo sem comprometerem-se com algum conjunto de valores, ideal, crenças e relações que conformem sua identidade, exploram, experimentam e criticam sua perspectiva (Marcia, 1966). Os estágios aqui indicados

seriam o de moratório, quando ainda restam compromissos em aberto, e o de identidade estabelecida, já com os devidos comprometimentos. Não é incomum a alternância entre esses dois estados, uma vez que é próprio das pessoas abertas à autocrítica o amadurecimento e a revisão das posições adotadas (Schoen-Ferreira; Aznar-Faria; Silvaes, 2008).

Há relações mutuamente benéficas entre sentido da vida e formação da identidade (Han; Liauw; Kutz, 2018). Burrow, O'Dell e Hill (2011), em pesquisa realizada com adolescentes entre 14 e 18 anos, perceberam a capacidade de conduzir as próprias decisões e de sentir-se bem com quem são, nos sujeitos que encontraram significado para sua existência e estão comprometidos com seu Projeto de vida.

Desse modo, o Projeto de vida teria efeitos positivos não apenas no que se refere à representação do lugar que se quer ocupar, mas também na produção de uma imagem positiva de si mesmo, essenciais para a superação do sentimento de estar à deriva (Bronk, 2011). Com efeito, seriam integradas, por meio dele, quatro dimensões dos sujeitos: o sentido pessoal, que ele confere a sua própria existência, a orientação e natureza das suas intenções, seu engajamento em tarefas coerentes com seus anseios e o efeito que ele provoca nos demais. Assim, organizar de modo coerente o futuro confere motivação para as tarefas do presente como ir à escola, participar da vida da família e da comunidade (Koshy; Mariano, 2011).

Uma dimensão importante na identidade, estreitamente relacionada ao Projeto de vida, é aquela que compreende os valores assumidos pelos sujeitos e se manifesta como um fator motivador do comportamento ético, a identidade moral (Silva; Danza, 2022). Embora seja possível conduzir a vida não tomando em considerações princípios éticos, ou seja, movendo-se apenas em busca da autossatisfação, agir de modo pró-social é identificado na pesquisa como um elemento importante para viver de modo feliz e significativo (Yeager; Bundick; Johnson, 2012; Parra, 2018).

Assim, o Projeto de vida dialoga com a formação da identidade, uma vez que ele é o resultado do engajamento e das experimentações feitas ao longo da juventude e aponta soluções para a crise vivida neste período. Desse modo, resta entender como se formam as capacidades de identificar causas e valores aos quais se dedicar. Nesse sentido, Jean Piaget propõe a formação das faculdades morais através de processos estruturados e que dependem da capacidade de combinar e cumprir, de modo livre, as regras a serem seguidas.

## **2.5 Piaget, educação moral e autonomia**

Piaget entende que o desenvolvimento das faculdades morais depende das transformações das estruturas cognitivas, resultantes de um complexo processo de equilíbrio

entre as crianças, como sujeitos individuais, capazes de conhecer o seu meio (Bataglia; Morais; Lepre, 2010). Nos diferentes estágios que passam ao longo dos primeiros anos, aprendem, portanto, a diferenciar-se do mundo ao seu redor e a significar os objetos, bem como reconhecer as pessoas e com elas conviver.

Ao tratar da educação moral, Piaget (1996), afirma que a sua finalidade principal é formar sujeitos autônomos e capazes de cooperar uns com os outros. Aponta, desse modo, que os procedimentos e formas de educar podem colaborar ou não para essa finalidade, quando se criam ambientes em que as crianças, especialmente entre os 8 e 12 anos, podem brincar, combinar suas regras, ajudarem-se mutuamente nas tarefas e trabalhos escolares, aprendem paulatinamente a construir regras, segui-las e entender sua finalidade.

Desse modo aprendem a regular a vontade a partir de uma hierarquia de valores e tornam-se conscientes de como suas inclinações afetam o grupo (Piaget, 1999). Seguramente, por essa via, fins positivos tenderão a ser alcançados, ou seja, desenvolvem a autonomia. Ao contrário, atividades centradas no adulto, a imposição da regra, a vigilância e a coerção formam sujeitos submissos e simples cumpridores das regras, que resulta em uma situação chamada pelo autor de heteronomia.

Com efeito, Piaget (1999; 1996) descreve o processo de desenvolvimento moral em três estados: a anomia, a heteronomia e a autonomia. As duas últimas foram descritas na linha acima, enquanto a primeira é entendida como um período em que as faculdades cognitivas da criança não estão suficientemente desenvolvidas a ponto de elas não serem capazes de reconhecer regras e agirem apenas por impulsos da dor e da necessidade. No entanto, ao contrário dos estágios do desenvolvimento cognitivo, que ocorrem de modo sequencial, os estados de heteronomia e autonomia podem ocorrer de modo simultâneo, pois o mesmo sujeito pode agir por obrigação ou livremente de acordo com a conveniência e oportunidade de cada escolha e situação, independentemente da idade que se encontre.

Após desenvolvimento da autonomia e do pensamento abstrato, o adolescente torna-se capaz de destacar-se do real e passa a imaginar novas realidades possíveis. Seu pensamento deixa de ser meramente lógico e numérico, como o das crianças, e passa a ser hipotético-dedutivo, desse modo, os sujeitos começam a testar novas teorias e formas de encarar os desafios apresentados em seu meio social. Através dessa reflexão, as novas gerações superaram as antigas e se esforçam para superar as gerações anteriores (Piaget; Inhelder, 1976).

É o momento da vida que se acende o desejo de transformar o mundo, de atuar em pé de igualdade com as gerações mais maduras, reconhecer os valores que os movem e traçar um plano de vida generoso (Piaget, 1999). No entanto, é comum que essas aspirações se expressem

de modo extravagante e exagerado, como as crianças que gostam de se exhibir quando adquirem uma nova habilidade física. Porém, ao longo do seu desenvolvimento, a necessidade de afirmação e reconhecimento diminuem e permanecem o compromisso e a responsabilidade (Piaget; Inhelder, 1976).

É importante ressaltar a importância de iniciativas que promovam a reflexão sobre os projetos e programas de vida, a serem traçados pelas novas gerações. Apesar das fantasias e imprecisões próprias da idade, é por meio delas que se desenham os rascunhos dos ideais que irão se concretizar na vida adulta (Piaget; Inhelder, 1976; Damon; Menon; Bronk, 2013). Portanto, nota-se que, desde a perspectiva do desenvolvimento cognitivo e moral a adolescência é o momento propício para uma intervenção pedagógica intencional que os auxilie a exercitar a liberdade e refletir sobre seu papel no mundo e seu futuro.

À guisa de crítica, Puig (1999) afirma que as propostas de educação moral baseadas na estrutura e no construtivismo, próprias das teorias de Piaget e Erickson, não consideram suficientemente aspectos da vida concreta e problemas contextualizados, não se debruçam sobre questões de comportamento evidenciadas pelas gerações anteriores e têm dificuldade em considerar aspectos como os sentimentos e as emoções na formação da personalidade. Para ele, trata-se de uma tarefa construtiva e coletiva que exige constante reflexão das escolhas e atitudes diante de fatos, nos quais os sujeitos descobrem a si mesmos e o mundo social em que vivem.

A construção da autobiografia, supõe desse modo, a capacidade criativa de conjugar os valores morais a novas situações, em um processo de cristalização constante e não de relativização, como equivocadamente se poderia crer (Puig, 1999). A juventude é um momento de descoberta de si mesmo, dos sentimentos, aspirações e limites, mas ao mesmo tempo do mundo que se vive e os ideais que nele se transmitem, comporta também o aprendizado do julgamento, compreensão e autorregulação. Pensar a vida é, portanto, uma complexa tarefa de construção de uma vida digna de ser vivida, livre e que produza satisfação.

Com essa crítica, abre-se caminho para a teorização sobre os projetos de vida propriamente ditos. Os esforços teóricos e empíricos impetrados, seja no Brasil ou no exterior, visam a identificar o que é próprio dessa dimensão da interioridade humana e marcam a diferença com outros conceitos de fronteira, como plano de carreira e sentido da vida. O Projeto de vida passa a ser encarado como uma resposta pessoal às necessidades do mundo, ancorado nos valores assumidos ao longo da existência e das vivências significativas que frutificaram em engajamento em causas e ideais.

## 2.6 Projeto de vida, à guisa de uma definição

Viktor Frankl propôs os primeiros fundamentos para se estabelecer uma compreensão sobre o Projeto de vida. Percebe-se, no entanto, somente após as primeiras pesquisas empíricas, que há elementos que distinguem essa força interior, razão motriz da ação humana e energia capaz de superar as tensões provocadas pelos sofrimentos de outras disposições análogas, como o sentido da vida. Será, com efeito, nos anos 2000 que novos aspectos serão incorporados, de modo a dar um passo do plano subjetivo, para se incluir as relações sociais e as respostas às demandas e necessidades do mundo.

Na década de 60, os pesquisadores James Charles Crumbaugh e Leonard Maholick se interessaram pelo conceito de Projeto de vida e desenvolveram, a partir dos estudos de Viktor Frankl, o chamado *Purpose in life Test* (PIL-Test). Por meio desse questionário, composto de vinte e dois itens, respondidos através de uma escala do tipo Likert, propunha-se quantificar os níveis de propósito de vida em cada um dos participantes (Nascimento; Dias, 2019). A cada questão, busca-se verificar o quanto os momentos da vida estão sendo desfrutados, a importância dada às atividades cotidianas e em que nível os entrevistados estão comprometidos com o próprio futuro (Koshi; Mariano, 2011).

Por ocasião dessa publicação, definiram Projeto de vida como: “o significado ontológico da vida do ponto de vista da experiência individual” (Crumbaugh; Maholick, 1964, p.120). Os autores, portanto, reforçam a relação entre *purpose* e *meaning* e circunscrevem o Projeto de vida ao plano subjetivo. Outros testes foram desenvolvidos no período, no entanto, se centravam no sentido da vida, nos níveis de engajamento e na clareza de objetivos dos indivíduos (Bronk, 2014).

Desse modo, consolidaram-se três elementos que compõem a maior parte das definições que foram produzidas após a década de 60, ou seja, sentido pessoal, comprometimento e estar voltado para metas (Bronk, 2014). Parra (2018) explica que a categoria compromisso refere-se à fidelidade aos valores e crenças pessoais, que se mantém ao longo do tempo e nas diversas situações em que os indivíduos se encontram. Enquanto as categorias de sentido pessoal e busca de metas tocam a dimensão da organização pessoal, que parte do reconhecimento da própria identidade e da direção dada ao próprio futuro.

O acadêmico norte-americano, Willian Damon, já nos anos 2000, aponta uma nova categoria à definição de Projeto de vida, o altruísmo. Esse aspecto permitiu pesquisas que superaram a dimensão da autodeterminação, para incluir também comportamentos e decisões que podem ser socialmente reconhecidos como impregnados ou não de intenções nobres. Afirma: “projeto vital é uma intenção estável e generalizada para alcançar algo que é ao mesmo



tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu” (Damon, 2009a, p.53).

Nessa definição são destacados alguns pontos (Damon; Menon; Bronk, 2013): em primeiro lugar, a constância e as altas ambições pretendidas, diferentemente de uma meta banal, como fazer uma viagem ou conseguir algum bem, um segundo ponto une a busca pessoal por sentido à realização das metas escolhidas, no entanto, inclui no seu bojo o desejo de fazer diferença no mundo e, por fim, há uma perspectiva de progresso, ou seja, o Projeto de vida está na ordem da realização pessoal.

Ligada à Pontifícia Universidade Católica de Campinas, os pesquisadores do Departamento de Psicologia, reunidos em torno de Letícia Lovato Dellazzana-Zanon, têm feito importantes inferências quanto às definições de Projeto de vida e fatores socioeconômicos que afetam sua elaboração por parte dos adolescentes. O grupo leva em consideração o contexto no qual as pessoas estão inseridas, ou seja, os valores culturais que compartilham, pois não se trata apenas de uma resposta altruísta, mas também de um processo de assimilação de influências, reconhecimento de caminhos possíveis e de limitações impostas que podem ou não ser superadas. Entendem o Projeto de vida como:

o conjunto de metas que um indivíduo estabelece para si próprio e o desenvolvimento dessas metas ao longo da vida, o qual: (a) é construído com base no contexto cultural em que este indivíduo está inserido, (b) dá sentido para a sua vida e (c) pode ou não incluir outras pessoas (Dellazzana-Zanon, 2016, p.9).

Logo se percebe, portanto, que o conceito de Projeto de vida tende a abarcar a dimensão “além de si”, seja para reconhecer a participação da comunidade na orientação das decisões das gerações mais jovens, seja para reconhecer os reflexos das intenções e ações no mundo. Independentemente das categorias apresentadas, não necessariamente alguém estará realmente engajado com aquilo que enuncia como seu Projeto de vida ou mesmo dará sentido nobre a ele. Desse modo, é mister ter presente algum tipo de classificação seja do empenho real, seja da natureza daquilo que é almejado.

## **2.7 Pesquisas sobre Projeto de vida e juventudes**

As pesquisas com seres humanos, especialmente adolescentes, no que se refere ao Projeto de vida utilizaram-se de diferentes sistemas de categorização, que permitiram compreender melhor o modo como os sujeitos estavam comprometidos com seu futuro ou o conteúdo daquilo que declararam. A partir da leitura de autores norte-americanos, percebeu-se a necessidade de criar um sistema próprio para a situação brasileira, dadas as peculiaridades

econômicas e culturais do país, bem como uma mudança nos objetos desejados pelas novas gerações.

William Damon (2009a) tem interesse no modo como os adolescentes norte-americanos estão comprometidos com seu Projeto de vida. Para isso, elaborou um longo questionário que lhe permitiu identificar diferentes situações em que os sujeitos se encontravam. Ele percebeu que, embora grande parte deles esteja empenhada em atividades potencialmente significativas, ainda são poucos que conseguiram elaborar um plano de vida de modo completo, muitos são sonhadores ou desengajados ou mesmo não se abriram para horizontes mais generosos (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020).

As categorias utilizadas são: desengajados, sonhadores, superficiais e que têm Projeto de vida (Damon, 2009a). Os desengajados são apáticos e não demonstram nenhum interesse ou objetivo, limitam-se a escolhas hedonistas e egocêntricas. Já os sonhadores exprimem ideais, são imaginativos e têm um bom discurso sobre seu futuro, porém nada fazem para realizar suas aspirações. Os superficiais atuam em causas e se mobilizam para atividades relevantes, no entanto não são capazes de compromisso a longo prazo.

Já os que possuem Projeto de vida são comprometidos, constantes e têm noção do que querem realizar no mundo, no entanto aqui há uma importante nuance que toca a natureza do Projeto de vida, isto é, se seriam todos os projetos de vida realmente benéficos para o mundo. Bronk (2014) aponta que as características do Projeto de vida, comprometimento, direcionamento a objetivos, capacidade de dar sentido e o foco fora do eu, não necessariamente são positivas, pois as formas de relacionar-se com o mundo podem ser nobres ou ignóbeis, morais ou imorais.

Os santos e os déspotas da História foram guiados por um forte sentido de propósito e aplicaram todas as suas energias e perícia para alcançarem seus objetivos. Portanto, os projetos de vida nobres são movidos tanto nas suas motivações quanto no seu modo de realizar por um forte sentido moral (Damon; Menon; Bronk, 2013), enquanto os outros desprezam o bem comum nos seus fins ou nos meios de alcançá-los.

Já os pesquisadores da PUC de Campinas desenvolveram uma Escala de Projeto de vida, que foi validada em artigo em 2019 (Gobbo; Nakano; Dellazzana-Zanon, 2019). Nela classificaram sete dimensões para análise: relacionamentos afetivos, estudo, trabalho, aspirações positivas, bens materiais, religião/espiritualidade e sentido da vida. Conforme as respostas, categorizam não a situação dos sujeitos em relação ao seu projeto pessoal, mas o conteúdo, os objetivos que pretendem alcançar e os valores preferidos.

Desse modo, foram capazes de compreender a importância do contexto familiar na representação de futuro dos participantes e que a religião e os relacionamentos afetivos estão mais presentes nos relatos dos jovens oriundos das classes populares (Pereira; Zanon; Dellazzana-Zanon, 2021). Além disso, descobriram que conformações familiares têm sido cada vez mais flexibilizadas ou que ter uma família deixou de ser uma prioridade quando se leva em consideração a autorrealização (Riter; Dellazzana-Zanon; Freitas 2019).

Inspirados em uma investigação feita por William Damon entre 2009 e 2019, o grupo de pesquisa Novas Arquiteturas Pedagógicas, da Universidade de São Paulo, organizou uma série de pesquisas que atingiram mais de 500 estudantes do Ensino Médio das capitais: Belém, Curitiba, Fortaleza, Goiânia, Macapá e São Paulo e metrópoles regionais: Crato, Dourados, Ponta Grossa, Rio Claro, Sobral e Sumaré (Araújo; Arantes; Amorim, 2020). O instrumento foi o mesmo em cada um dos estudos, um questionário semiestruturado composto de 13 questões que orientaram as entrevistas.

Através desse trabalho, os pesquisadores envolvidos conseguiram classificar os projetos de vida em 6 categorias: frágeis, idealizados, centrados na família e no trabalho, centrados no trabalho, com intenções altruístas e centrados no consumo e na estabilidade financeira. Perceberam que fatores socioeconômicos são fundamentais na compreensão do que significa bem-estar e realização pessoal, mais ligadas ao sucesso econômico que ao profissional ou acadêmico. Essa classificação demonstra, mais uma vez, que o fenômeno do Projeto de vida está profundamente conectado com o contexto que os jovens vivem e os valores das comunidades com as quais se relacionam.

Nesta última pesquisa, portanto, conseguiu-se conjugar elementos das duas outras pesquisas citadas, uma vez que se leva em consideração a posição do sujeito em relação ao seu discurso e o conteúdo daquilo que declara. Diante do que foi exposto, percebe-se que o Projeto de vida tem o potencial de se tornar parte importante de um programa de desenvolvimento pessoal e das novas gerações, a rigor, ele não é apenas uma estratégia de sobrevivência, mas deve se configurar como uma verdadeira proposta de autorrealização.

A busca de sentido para o presente e a construção de caminhos futuros possíveis forjaram os mais nobres ideais da espécie humana, como foi apontado ao longo do capítulo. O Projeto de vida, portanto, se insere como eixo organizador da vida, dos esforços e das escolhas, podendo ser orientado para a busca do bem coletivo e da felicidade subjetiva. Só isso já seria suficiente para incentivar a sua promoção nos ambientes educacionais.

No entanto, o desafio se apresenta ainda maior, pois os novos currículos preveem o Projeto de vida como uma disciplina. O que, por um lado, consolida seu espaço na formação

dos estudantes, mas, por outro, traz em seu bojo a exigência do estabelecimento de conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas e de ações formativas junto aos educadores, professores e gestores. Além disso, a complexidade dessa tarefa e dos temas que ela suscita, exige um trabalho interdisciplinar, incluindo, também, profissionais da psicologia.

### **3 O TRABALHO PEDAGÓGICO COM OS PROJETOS DE VIDA**

O trabalho pedagógico com os projetos de vida aparece no bojo dos diversos esforços por estabelecer o Ensino Médio em escola com carga horária ampliada (matutino e vespertino), ora chamadas escolas em tempo integral. A BNCC e a reforma do Ensino Médio, estabelecida na lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, com efeito, corroboraram mais recentemente o seu estabelecimento. Por meio de atividades intencionais, propõe-se apoiar os estudantes em suas escolhas educacionais e profissionais, bem como orientá-los para uma convivência social ética e cidadã.

Nas escolas públicas, hegemonicamente, nota-se que o Projeto de vida passou a compor a grade curricular e, a um professor, é atribuída a tarefa de coordenar as atividades no período de uma ou duas horas/aula junto aos estudantes. A peculiaridade dessa nova disciplina exige a busca de novos métodos e abordagens, não há um conteúdo a ser desenvolvido ou transmitido, nem estão claros os critérios de avaliação.

No texto que segue, serão abordadas, em um primeiro momento, algumas reflexões teóricas sobre a contribuição do Projeto de vida na Educação de adolescentes. Para em seguida, apresentar os documentos legais que orientam sua implementação como parte do currículo do Ensino Médio, bem como as críticas feitas aos modelos adotados. Para, por fim, analisar a proposta pedagógica vigente nas escolas de Ensino Médio do Estado da Paraíba.

#### **3.1 Perspectivas educacionais e o papel docente no Projeto de vida**

A busca pelo sentido e a construção de um Projeto de vida configuram-se como um programa de desenvolvimento pessoal e não apenas como estratégias de sobrevivência frente ao caos ou mecanismos de defesa contra a tragédia da vida. Desse modo, impõem-se um duplo desafio, por um lado, potencializar as capacidades e habilidades dos estudantes para o mundo do trabalho e, por outro, propor intervenções educacionais que fomentem uma postura pró-social.

A “Psicologia Positiva” acredita que as pessoas podem livremente escolher objetivos e tarefas para neles se engajar de modo motivado e prazeroso (Damon; Menon; Bronk, 2013). Csikszentmihalyi (2014), ao observar grupos de adolescentes por um período total de doze anos, percebeu que parte significativa do seu tempo era ocupada em atividades que não tinham uma finalidade específica e nem estavam conectadas a alguma tarefa solicitada. Os participantes realizavam tarefas que lhes davam prazer, sentindo-se motivados a aperfeiçoar suas habilidades, no entanto, sem se sentirem pressionados ou impondo-se rigorosas metas, mas simplesmente respondendo aos estímulos e desafios que surgiam.

Desse modo, o pesquisador croata pode descrever o poder da motivação sobre o comportamento dos indivíduos. Ele defende que a escolha por uma tarefa ao invés de outra, se deve, também, a fatores interiores e não somente a externos, como a controles sociais, ideologias, fatores genéticos ou a libido, pois o *self* teria sua própria estrutura e energia para orientar as ações de modo consciente (Csikszentmihalyi, 2014).

Ao realizar essas atividades internamente motivadas e conscientemente escolhidas, os sujeitos se envolvem inteiramente, sentem prazer no que estão fazendo e não querem fazer outra coisa. Entram, portanto em um estado de consciência que ele chama de *flow*, o qual ele conceitua: “*Flow denotes the holistic sensation present when we act with total involvement*”<sup>2</sup> (Csikszentmihalyi, 2014, p.136).

Nem sempre as ações educacionais podem, simplesmente, permitir que os educandos façam o que querem. No entanto, John Dewey (1958; 1959) apontou a importância de conectar o trabalho escolar aos interesses dos estudantes e suas iniciativas mais espontâneas. Segundo ele, a coerção por si mesmo não é suficiente para que alguém se esforce e se discipline, os jovens, particularmente, precisam intuir a importância daquilo que estão fazendo e sentir que isso corrobora para algo em suas vidas. Desse modo a educação deve estar contextualizada e conectada com seus interesses e projetos.

O interesse deve ser levado em conta para a escolha de materiais, na proposição de discussões e reflexões. Atividades práticas e até mesmo lúdicas, nas quais se manifestam sinais claros de satisfação, podem ter consequências importantes na vida adulta. No entanto, o interesse guarda uma relação importante com a exequibilidade de uma tarefa, uma vez que atividades que não se constroem sobre conhecimentos prévios podem gerar insatisfação e não esforço (Dewey, 1959). Ou seja, só existirá esforço se os sujeitos se sentem capazes de realizar algo, ainda que desafiador.

A escolha motivada por determinadas ações não exclui, no entanto, a necessidade da resiliência a superação de obstáculos e, portanto, o desenvolvimento pessoal. Ao contrário, ao invés de pensar a elaboração do Projeto de vida como um antídoto contra o vazio existencial, passa-se a entender essa ação como uma chave para a formação de sujeitos criativos, imbuídos de características e habilidades adaptativas bem desenvolvidas (Bronk, 2014). Essa abordagem defende que as pessoas não apenas superam desafios, pois, independentemente do seu ponto de partida, podem buscar o seu bem-estar e progredir.

---

<sup>2</sup> Tradução live: Flow denota a sensação holística presente quando agimos com total envolvimento.

É o que se identifica nas pesquisas conduzidas por Nascimento (2013; 2020), dedicada ao estudo do Projeto de vida de adolescentes da Região Norte do Brasil. Em 2013, apresentou um estudo de tipo descritivo-analítico sobre os estudantes do Ensino Médio na reserva extrativista do rio Cajari no Estado do Amapá. Através de um questionário semiestruturado aplicado a 23 participantes, constatou que a formação e a mudança das condições de vida são fatores essenciais para que muitos deles se decidissem deixar a reserva e buscar formação técnica e superior na capital do Estado.

Já com os jovens estudantes de Belém, capital do Pará, em 2020, constata que os jovens tipificam a vida adulta a partir do trabalho e da profissão e que as dificuldades de qualidade da educação pública é um dos principais obstáculos em sua trajetória, sendo que políticas públicas de acesso ao Ensino Superior são uma chance imprescindível para a realização do seu Projeto de vida. Em vista dos objetivos traçados, os sujeitos se veem motivados a buscar o próprio progresso, mesmo nas condições adversas o que se têm em vista é o melhor que podem alcançar e não o mínimo para subsistir.

Passeggi e Cunha (2020), a seu turno, realizaram uma pesquisa de caráter qualitativo do tipo pesquisa-ação-formação com os alunos participantes do Laboratório de Qualidade de Vida instituído no campus Igarauçu do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, entre 20 de julho de 2018 e 15 de fevereiro de 2019. Sua abordagem é autobiográfica, desse modo, nos encontros privilegiaram momentos em que os estudantes narravam as próprias histórias e seu futuro desejado e foram convidados a registrar suas impressões sobre o que diziam e ouviam dos colegas nos instrumentos criados pelas autoras.

Para as pesquisadoras, a capacidade de narrar a si mesmos e a elaboração do Projeto de vida têm caráter performativo, ou seja, suscitam ações, decisões e reconhecimento cuja finalidade é a formação de sujeitos protagonistas e livres para conduzir a própria história. No entanto, aos indivíduos e grupos estigmatizados, historicamente, são atribuídos lugares sociais, por meio da cristalização de suas identidades, com a finalidade de explorar seu trabalho. A essa delegação de papéis, Ciampa (2009) chama de políticas de identidade, cuja ação alcança, inclusive, as escolhas feitas na elaboração dos currículos escolares e o elenco dos conteúdos ou habilidades desenvolvidas nas aulas.

Essa cristalização dos papéis a serem socialmente desempenhados e, conseqüentemente dos espaços a serem ocupados no futuro são superados quando novas possibilidades são apresentadas, inclusive na escolarização. Afirmo Velho (1981, p.35), “Quanto mais exposto estiver o ator a experiências diversificadas [...] e visões de mundo contrastantes, quanto menos fechada for sua rede de relação [...] corresponderá uma maior elaboração de um projeto”. Isso

porque, os caminhos possíveis a serem trilhados, dependem das experiências e circunstâncias de cada um.

Superar a lógica dos essencialismos biológicos e culturais e reconhecer a heteronomia das políticas de identidade são as raízes para a formação de identidades políticas e emancipadas. Essa forma de ser no mundo aceita e reconhece o seu estado de constituir-se, constantemente, como outro e diferente de si, coisa que só é possível quando vários modos de vida são experimentados, ou seja, por meio do engajamento em grupos que discutam as identidades impostas e promovam vivências mais altruístas (Ciampa, 2009; Ciampa; Dantas, 2014).

O isolamento e o não reconhecimento de outras possibilidades de existir alimentam as políticas de identidade e fortalecem os estigmas. Ao contrário, o serviço comunitário, o engajamento em grupos de interesse social e o altruísmo alimentam o desejo de impactar positivamente o mundo além de si, tornam-nos sujeitos emancipados, ou seja, capazes de conduzir livremente suas escolhas e, principalmente, são fatores positivos para a elaboração de projetos de vida capazes de promover a autorrealização (Parra, 2018).

A essa constatação chegou também Bock (2010) ao estudar as escolhas profissionais de um grupo de estudantes de baixa renda com idade entre 18 e 21 anos, cujas famílias tinham renda total de no máximo três salários-mínimos. Em sua pesquisa, os participantes eram colocados diante de um júri de professores que lhes indagavam sobre as profissões que almejavam e as razões pelas quais as escolheram, entre outras coisas.

Bock (2010) constatou nos participantes uma grande objetividade em suas escolhas, eles reconheciam seus desejos e necessidades, aliavam isso ao desejo de ajudar às pessoas e defendiam, em sua maioria, profissões ligadas ao setor de serviços e que exigiam uma formação mais curta, seja em nível técnico ou superior em cursos de baixa concorrência. Já profissões ligadas ao mundo acadêmico ou aquelas profissões altamente desejadas, não lhes despertava interesse, mesmo quando questionados pelos juízes professores.

É interessante notar nessa pesquisa que os participantes admiravam o cuidado prestado por pessoas de seu convívio. Possivelmente, delas receberam a influência para apontar o serviço a outros seres humanos como um caminho profissional ético, que além de satisfazer suas necessidades materiais, dará significado a suas vidas. Em um primeiro momento, afirma Bock (2010), poderia se pensar que esses jovens estão se privando de escolhas mais recompensadoras e exigentes, o que reforçaria sua situação de submissão. No entanto, dada a sua circunstância e as escolhas entendidas por eles como possíveis, quaisquer caminhos profissionais já representariam um importante salto de qualidade em suas vidas.



O autor ainda aponta a entrada massiva das pessoas da classe trabalhadora no ambiente universitário. Graças aos programas de acesso e políticas afirmativas, paulatinamente, os interesses e busca por carreiras tendem a se diversificar. E a orientação vocacional e profissional, por que não dizer: a reflexão sobre o Projeto de vida, que até pouco tempo era privilégio da elite e das classes médias, será, também, importante junto a esse grupo em ascensão.

Já em uma pesquisa realizada na Califórnia entre os anos de 2016 e 2017 (Bronk; Mitchell; Hite; Mehoke; Cheung, 2020), assim como na de Bock, constatou-se o interesse dos jovens oriundos de baixa renda a construírem suas vidas com propósito e em benefício de outras pessoas. Reforça-se, no entanto, a necessidade de pessoas e estruturas educacionais que os auxiliem a manter essa decisão, uma vez que não contam com o auxílio financeiro suficiente em suas famílias. Suas capacidades e a visão de mundo altruísta são idênticas às de jovens das classes médias, a diferença está nas oportunidades e apoio.

A Educação tem um papel fundamental nesse processo. Em recente pesquisa conduzida como internos de uma unidade prisional dirigida pela Associação de Proteção aos Condenados (APAC), na cidade de Frutal-MG, Santos (2022) constatou nos relatos os participantes quanto o apoio e exemplos dos educadores estava sendo determinante no seu processo de recuperação. Diferentemente de outros locais onde estiveram, ali eles recebiam o apoio e estrutura necessários para continuar seus estudos e exercer uma nova profissão.

Nas transcrições fica patente, não apenas o desejo de mudar em relação ao seu passado no crime, mas o quanto eles são capazes de fazer projetos positivos a longo prazo. Entendem que esta oportunidade que tiveram, em um momento extremamente difícil da vida, potencialmente, lhes abrirá portas e novos caminhos. Por um lado, sua visão sobre si e o sofrimento dos demais tornou-se mais ampla e, por outro, têm o desejo de fazer algo positivo por sua comunidade.

Frente ao desafio de preparar as novas gerações para escolhas mais solidárias e promover sua emancipação, pensar no papel e na formação daqueles que irão trabalhar junto a eles é urgente. Com efeito, os professores exercem uma influência positiva nos estudantes, sejam em relação à sua formação nas competências técnicas, mas, principalmente, na formação moral e para o Projeto de vida. No entanto, essa competência é fruto de esforços intencionais, da experiência e da formação.

Em um estudo, conduzido por Bundick e Tirri (2014) com estudantes dos Estados Unidos e Finlândia, percebeu-se que os estudantes se sentem mais estimulados a pensar no próprio Projeto de vida quando seus professores conseguem unir competências profissionais e

de socioemocionais, como o respeito, a comunicação, a cordialidade e a estima pelos demais. Os pesquisadores destacam que, longe de serem características inerentes daqueles profissionais, tais competências foram adquiridas em programas de capacitação sistemática, além do desenvolvimento de relações amistosas e constituição de um ambiente de trabalho respeitoso e que valorize a iniciativa dos jovens.

Costa (2002) corrobora essas afirmações ao relatar sua experiência com adolescentes assistidos em sistemas socioeducativos e, na maioria das vezes, em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Segundo ele, um trabalho frutuoso nasce da insistência, da pesquisa e de atividades programadas, sem improvisos. Em sua obra versa sobre a pedagogia da presença, que nada mais é do que tornar-se, paulatinamente, uma companhia educadora e estimulante junto aos estudantes.

Presentes, os professores se tornam pontes que conectam o Projeto de vida dos estudantes ao mundo com suas complexidades, de modo a abrir-lhes inúmeras possibilidades de representação do próprio futuro (Rué, 2009). Para isso, algumas barreiras e modos de fazer devem ser superados, pois a Educação que se organiza a partir dos projetos de vida deve promover o trabalho em equipe, a colaboração, a solidariedade, a curiosidade e a investigação (Araújo, 2012) de modo a ampliar as perspectivas e apontar caminhos concretos.

William Damon (1996), com efeito, ao olhar a realidade da juventude da América do Norte, discute como uma postura indulgente e relativista são causa de uma formação escolar apática e pobre. Estaria faltando, desse modo, motivações para uma geração de pessoas que logo cedo se acostumou a ser atendida em seus desejos e inclinações.

Tanto a forma tradicional conteudista, quanto a educação centrada no aluno seriam problemáticas, segundo Damon (2009b). Pois a educação deve ser rigorosa, porém estimulante, para assim propor aos estudantes atividades desafiadoras que os coloquem em contato com situações e problemas que exijam tomada de decisão e criatividade, tendo em vista ajudá-los a gerir o que aprendem e o que os interessa de modo significativo e que tenha um impacto positivo para além da escola.

O trabalho em equipe, proposto como método de trabalho a ser estimulado entre os estudantes deve estar presente, também, na formação docente. Pensando nisso, o Grupo Novas Arquiteturas Pedagógicas tratou, também, do perfil e da formação dos professores de Projeto de vida em sua atividade com crianças e adolescentes. Entre os fatores que destacam está a capacidade de realizar atividades colaborativas com outros profissionais e estarem abertos a aprender fazendo, em uma postura de constante aperfeiçoamento de sua atividade; a valorização

da carreira e pensá-la como um projeto de realização pessoal, também, são elementos importantes (Araújo; Arantes; Amorim, 2020).

De modo a tornar prática essa inferência, realizaram série de encontros com professores da Educação Básica e estudantes de licenciatura para tratar do Projeto de vida. Utilizaram de metodologias ativas: aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos e *Design Thinking*. Os resultados foram registrados e publicados em 2016, com essa atividade conseguiram desenvolver dispositivos, aplicativos e técnicas didáticas inovadoras, cuja finalidade seria estimular a aprendizagem dos estudantes e promover a reflexão sobre projetos de vida éticos (Araújo. Arantes. Danza; Pinheiro; Garbin, 2016).

Também os professores são sujeitos dessa reflexão. Dessa feita, o mesmo grupo de pesquisadores entrevistou educadores da rede municipal de São Paulo. A partir das respostas coletadas, concluiu-se que a formação da identidade docente e a elaboração de projeto que apontem para o futuro se constroem nas relações cotidianas de trabalho, é na escola que percebem que estão realizando um papel social e ético importante (Pinheiro; Silva; Melo, 2021).

Com inserção de uma disciplina que leva o título de Projeto de vida, surgem, no entanto, novas questões. Em recente pesquisa feita com professores das séries finais do Ensino Fundamental em escolas estaduais no município de Campinas-SP, Silva (2022) destacou que as educadoras tiveram que aceitar as aulas para complementar a carga horária de trabalho e que não conheciam o conteúdo a ser ministrado. Reconheceram ao longo do ano letivo, porém, a importância do tema e percebem como isso pode trazer um impacto positivo na formação dos estudantes durante o desenrolar do ano letivo.

O que corrobora a necessidade, acusada pelas participantes (Silva, 2022), de formação adequada. Segundo seu relato, apesar do conteúdo disponibilizado pela Secretaria Estadual de Educação em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e dos cadernos com as sequências didáticas organizadas, os alunos trazem questões e angústias que não se sentem preparadas para lidar, apontam a necessidade do apoio de psicólogos escolares.

Contudo, ainda há muitas idealizações: privilegia-se a categoria do sonho, não se consideram as ações a serem tomadas e nem as dificuldades de ordem econômica e social que os alunos enfrentam (Silva, 2002). Percebe-se, assim, que o trabalho com o Projeto de vida na escola demanda uma série de esforços desde a proposta de estudos nas licenciaturas, adaptações às demandas da comunidade em que a escola está inserida e a colaboração ampla de agentes sociais e profissionais que apoiem o trabalho do professor.

Portanto, uma educação que promova os Projetos de vida dos estudantes e contribua para a formação de sujeitos emancipados será questionadora das políticas de identidade

impostas e colocará as novas gerações em contato com ações de relevância social e política. O ator fundamental, porém, para que isso aconteça é o professor. Cabe a esse profissional mediar os conteúdos, ser exemplo de engajamento e de altruísmo e promover vivências que apontem para a superação dos interesses egóticos e pequenos, de modo a dar aos estudantes as ferramentas para desenvolverem seu potencial.

No entanto, esse profissional encontra uma série de barreiras para exercer essa desafiadora função. Podem-se enumerar a falta de formação adequada nas licenciaturas, a ausência do apoio de psicólogos escolares, a pouca familiaridade com a literatura científica sobre os projetos de vida e as definições dos documentos oficiais, como se verá a seguir, que tendem a ser generalizantes e a satisfazer diferentes interesses.

### **3.2 Projeto de vida nos documentos educacionais**

O Projeto de vida, como disciplina escolar, aparece atrelado aos programas de educação em tempo integral, preferencialmente no Ensino Médio, como um eixo organizador das atividades escolares. Nos textos oficiais, no entanto, não há uma definição precisa da forma como deve ser implementado, nem os temas a serem trabalhados. Nem mesmo a sua definição é acorde, sendo possível reconhecer significativas diferenças nas proposições.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), proposto pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o Projeto de vida é apontado como um dos princípios, que, ao lado daqueles indicados pelo Art. 206 da Constituição Federal e o art. 3 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), deverão orientar o Ensino Médio em todas as suas modalidades (CNE, 2018). No mesmo texto, no art.5, inciso II, é compreendido como uma “estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” e aparece como um dos componentes da formação integral dos estudantes juntamente com os aspectos físicos, cognitivos e emocionais, conforme o art. 8 inciso V.

Já a BNCC, documento promulgado pelo Ministério da Educação em 2017, relaciona o Projeto de vida aos demais componentes curriculares e a própria escola, porém não define conteúdos, nem métodos para sua implementação. Defende-se, porém sem aprofundamento ou explicação, que o Projeto de vida passa a ser o eixo orientador, bem como a finalidade das práticas escolares, como premissa para a formação integral dos estudantes, em vista de suas escolhas futuras, afirma o texto:

Na BNCC, 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. 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).

A definição de Projeto de vida apontada na BNCC o considera como uma ação progressiva que acompanha o desenvolvimento das identidades, que está em constante revisão e que é afetado pelo contexto em que os estudantes vivem. Afirma o texto:

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 constringer seus desejos” (IDEM, p.473).

Indica-se, portanto, o estudante como sujeito de uma reflexão e avaliação sobre seu futuro, admitindo-se que são pessoas em formação e, ao mesmo tempo, interpeladas por um mundo que o precede e influencia. No entanto, essa definição é apontada muito mais como um objetivo da ação escolar, para a qual os professores, que estão assumindo essa tarefa, não estão preparados, pois nem mesmo é claro onde buscar formação adequada. Desse modo, abre-se um fecundo campo para a produção e difusão de conhecimento não necessariamente científico.

A BNCC, portanto, trata o Projeto de vida como um elemento orientador da prática escolar, especialmente junto aos adolescentes e jovens, com isso corrobora a lei nº. 13.415 de 2017, que reforma o Ensino Médio, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Essa centralidade se expressa na valorização do desenvolvimento pessoal e social de cada estudante, através na consolidação dos conhecimentos, representações e valores, cuja finalidade é ajudá-los a tomar decisões ao longo da vida (Brasil, 2018). Desta feita, a proposta se insere naquilo que se chama educação integral, ampliando-a no sentido de considerar a pessoa que o estudante quer se tornar.

Contudo, o documento não preconiza como esse trabalho deve ser realizado, por isso o Projeto de vida tem sido causa de reflexões e da ação protagonista das Redes de Ensino e de empresas ligadas ao setor Educacional. E não obstante as críticas que o documento e a Reforma do Ensino Médio ensejam, as redes de Educação, comunidades escolares, gestores e professores têm nas mãos uma tarefa da qual não podem se eximir: implantar o trabalho de Projeto de vida como uma disciplina curricular, ainda que os documentos não deixem claro quais são os princípios pedagógicos que devem orientar esse componente curricular (Passeggi, Cunha, 2020).

No Estado da Paraíba, por exemplo, foi estabelecido um convênio com a empresa Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) para implantar escolas em tempo integral, chamadas Escolas Cidadãs Integrais (ECI) e, no bojo desse convênio foi inserida a

nova disciplina; desde o início de 2022, porém, as escolas regulares de Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos estão oferecendo, também, aulas de Projeto de vida. A Lei Estadual n. 11.100 de 2018 propõe a elaboração de um documento, semelhante a um Plano de Ação, no qual os estudantes devem expressar suas expectativas e intenções para o futuro, bem como suas estratégias e metas, define a citada lei: “Projeto de vida é um documento elaborado pelo estudante que expressa metas e define prazos com vistas à realização das suas perspectivas em relação ao futuro” (Paraíba, 2018. p.2)

Em Santa Catarina, de sua parte, a ligação do componente com a preparação para o trabalho e a iniciativa individual é patente. Bernardes e Voigt (2022) apontam que, no Currículo Base do Território Catarinense, a nova disciplina orientada pela pedagogia das competências e habilidades fomenta a crença de que os jovens seriam capazes de realizar todos os seus anseios por meio de práticas eficientes e treinamento adequado, desconsiderando fatores socioeconômicos e culturais nos quais estão inseridos. No mesmo estudo, a situação de insegurança dos professores é destacada, uma vez que assumem a tarefa de conduzir as aulas sem experiência ou formação adequada.

A participação desses atores e a mentalidade expressa nos currículos estaduais corrobora a crítica feita à BNCC. Primeiramente, é necessário entender sua natureza, trata-se de “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018. p.7), tendo sido homologado em 20 de dezembro de 2017.

O documento se inspira em outras experiências curriculares, como o *Common Core* dos Estados Unidos, *National Curriculum* da Austrália e *el Curriculum Nacional* do Chile (ANPEd, 2017). Para o Brasil, estabelece as bases que servirão de organização dos currículos locais por meio de competências gerais e competências por disciplina, das quais se desdobram respectivas habilidades, tendo como escopo a solução de problemas complexos por meio da mobilização de conhecimentos e práticas inovadoras.

Além disso, esse documento elenca uma série de objetivos para sua implantação. Entre eles está a fragmentação curricular, ou seja, garantir uma base única de aprendizagens a serem oferecidas a todos os cidadãos, que deve, posteriormente, ser completada pelos currículos locais (Brasil, 2018).

Essa parametrização, porém, está entre as principais críticas feitas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e pela Associação Brasileira do Currículo (ABdC) em 2015, quando a redação final da BNCC foi apresentada à consulta

pública, pois, segundo as associações, isso contraria a lógica de uma escola pública e plural na medida em que privilegia um tipo de representação sobre o estudante e sua forma de aprender, o que tem consequências na forma de organizar as escolas, ensinar e avaliar (ANPED, 2015).

Além dessa crítica, as associações alertam para a pouca participação pública na elaboração do documento, cuja redação e discussão ficou restrita a um grupo de especialistas, que se constituíram como planejadores de currículo (ANPED, 2015). Entre as consequências dessa escolha, citam a fragilização da autonomia local em prol da nacionalização, entendida como homogeneização, e a negação da diversidade cultural, que foram conquistas históricas da Educação Pública. Isso impacta diretamente comunidades rurais, indígenas e quilombolas, cuja lógica e valores destoam daquela que orienta o documento, além de colocar em segundo plano saberes locais e as reflexões produzidas pelas Rede de Ensino.

Embora, não se apresente como um currículo propriamente dito, ao garantir as aprendizagens mínimas expressadas em competências, a BNCC tem sério impacto sobre a escolha de conteúdo e o perfil das pessoas formadas. Para Cury (2021), essa opção metodológica esconde uma inclinação tecnicista e meritocrática, além de favorecer uma aproximação superficial aos saberes educacionais e científicos. Albino e Silva (2019) completam denunciando a opção por uma formação do recurso humano e não dos sujeitos, ou seja, almeja-se formar os estudantes para o mundo do trabalho imbuídos do valor da flexibilidade e tendo naturalizada a precarização da mão-de-obra.

O ambiente em que o Projeto de vida se desenvolveu como disciplina foi o das escolas em tempo integral, embora as escolas regulares, paulatinamente, já estejam assimilando o componente. A educação em tempo integral, com efeito, recebeu forte incentivo e tem se tornado cada vez mais presente na realidade nacional. O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado na lei nº 13.005 de 2014, na meta 6, aponta a intenção de converter 50% das escolas públicas e em escolas de tempo integral e nelas atender cerca de 25% dos alunos até o final da vigência do plano, ou seja, 2024. E na lei nº 13.415 de 2017, que reforma o Ensino Médio, institui, outrossim, uma política de fomento à implantação de instituições em tempo integral, inclusive com destinação de recursos federais.

De modo a atender as metas propostas, gerou-se nos Estados uma forte demanda por soluções administrativas e pedagógicas para as novas escolas. No setor público discutiam-se possíveis modelos, uma vez que a Educação em Tempo Integral abria um amplo espaço para a renovação pedagógica tão desejada socialmente. Por exemplo, no Mato Grosso do Sul, optou-se por desenvolver um processo educativo centrado na pesquisa, sob inspiração dos escritos do Professor Pedro Demo da Universidade de Brasília (Costa, 2021). Não obstante o setor privado

já estava se articulando mais rapidamente e impôs seu modelo para grande parte da rede pública no país.

Certamente, a instituição privada que mais se destaca é o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Fundado em 2003, em Recife, a associação inicialmente se formou como uma iniciativa da sociedade civil para restaurar o antigo Liceu Pernambucano e, para isso, formou uma complexa rede de parcerias com fundos empresariais como o Instituto Natura, Jeep, Itau, Fiat, Cacau Show, entre outros (ICE, 2021a).

Estabeleceu-se, como organização social sem fins lucrativos e com o objetivo de colaborar na melhoria da qualidade do Ensino Público, durante o governo de Jarbas Vasconcelos em Pernambuco, tendo como seu promotor o vice-governador, José Mendonça Filho. O ICE assumiu o controle e a organização de outras escolas estaduais naquele Estado e desenvolveu um projeto administrativo e pedagógico chamado Escola da Escolha (Carvalho; Rodrigues, 2019).

A Escola da Escolha caracteriza-se, além do tempo integral, pela conjunção de um modelo próprio de gestão, cuja finalidade é gerar resultados verificáveis e sustentáveis (ICE, 2016a). Carvalho e Rodrigues (2019) avaliam o sistema proposto como verticalizado, disruptivo em relação a anteriores experiências populares de gestão democrática e orientado mais para o mundo corporativo. Há uma intensa vigilância e controle, os professores são constantemente avaliados e as escolas visitadas, no caso da Paraíba, pelos chamados Ciclos Pedagógicos, de modo a garantir a fidelidade ao modelo implementado (Carvalho; Rodrigues, 2019).

Os índices do IDEB no Estado de Pernambuco começaram a mostrar uma rápida evolução e isso foi o suficiente para reforçarem o discurso do sucesso do modelo e que o setor público, até então, se mostrava ineficiente para cumprir o papel de ofertar educação de qualidade, não obstante a excelência das universidades públicas e institutos federais (Souza, 2018). Os índices têm sido o principal argumento do ICE, ao espalhar seu modelo pelo país, desejosos de cumprir as metas e os recursos e, ao mesmo tempo, de encontrar soluções prontas, os Estados contratam os serviços do ICE, de modo a abrir as escolas de tempo integral.

Quando o padrinho político do ICE, José Mendonça Filho, tornou-se Ministro da Educação entre os anos de 2016 e 2018, abriu o caminho para disseminar o modelo. Atualmente o ICE está presente em 21 Estados e no Distrito Federal (Figura 3). Atuando em escolas de Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Médio integrado à Educação Profissional, bem como na formação de professores e quadro técnico.



**Figura 3** – Área de atuação do ICE em 2021

Fonte: ICE, 2021b.

Na Paraíba, o ICE assumiu o controle das escolas em tempo integral em 2018, inicialmente foram 8 escolas, atualmente são mais de 300. Chamadas de Escolas Cidadãs Integrais (ECI), algumas ofertam cursos técnicos, Escolas Cidadãs Integrais e Técnicas (ECIT) e há também aquelas destinadas aos menores que cumprem medidas socioeducativas em regime fechado, as Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS). O modelo tornou-se oficial graças à Lei Estadual n. 11.100 de 2018.

As ECI seguem o padrão curricular da Escola da Escolha e, atualmente, são administradas em regime de colaboração entre a Secretaria Estadual da Educação e o Instituto Sonho Grande, parceiro do ICE. Os edifícios, onde funcionam essas escolas, costumam ser novos, possuem cores características e equipamentos inexistentes nas escolas regulares (Figura 4), o que lhes confere uma aparência atrativa e a consideração de serem escolas melhores (Carvalho; Rodrigues, 2019).

**Figura 4** – Exemplo de Escola Cidadã Integral em Campina Grande

Fonte: ABERTO..., 2019

O material didático utilizado pelos professores do Estado foi confeccionado pelo ICE e está disponível em versão digitalizada. Nesse material os professores encontram orientações precisas de como devem organizar a aula, com indicação de temas e objetivos. Por meio da sua publicação e com a colaboração de equipes avaliadoras, a organização social e o Instituto Sonho Grande, visam a controlar o trabalho docente e conformá-lo às orientações ideológicas que fundamentam seu projeto educação.

### **3.3 O Projeto de vida nas ECI, instrumentos e práticas**

No que se refere aos materiais didáticos, muito tem sido produzido nos últimos anos e no catálogo do Programa Nacional do Livro Didático 2021 (PNLD) já foram listados livros da disciplina de Projeto de vida. Na Paraíba, no entanto, os professores das ECI são orientados por uma série de cadernos de formação, nos quais os fundamentos pedagógicos da Escola da Escolha são explicados e para as aulas de Projeto de vida, voltadas para a primeira e segunda série do Ensino Médio, o ICE também oferece uma publicação digital com sequências didáticas preparadas.

Nesses cadernos, o Projeto de vida é descrito como uma das metodologias de êxito, ao lado das práticas e vivências de Protagonismo, Disciplinas Eletivas e Estudo Orientado (ICE, 2016c). Todas essas experiências foram convertidas em componentes curriculares na Escola da Escolha, constituem, com efeito, o cerne de seu modelo Pedagógico, tendo sido amplamente assimiladas pelas ECI no Estado da Paraíba.

As Metodologias de Êxito “funcionam no currículo por meio de procedimentos teórico-metodológicos que favorecem a experimentação de atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas nos diversos campos das ciências, artes, das linguagens e da cultura corporal” (ICE, 2016c, p.5). Essas metodologias constituem uma parte fundamental do Modelo Pedagógico que, somado ao Modelo de Gestão, caracterizam a Escola da Escolha (ICE, 2016a).

O Modelo Pedagógico está centrado no jovem e em seu Projeto de vida (ICE, 2016a). De um lado, segundo o mesmo caderno, visa-se a superar os desafios da escolarização dos adolescentes, identificados nos altos índices de violência e evasão e baixa qualidade na aprendizagem de habilidades essenciais. Avalia o ICE, por outro lado, sem, porém, mostrar a fonte, que a juventude brasileira está imersa em uma profunda crise em relação a sua autoestima e perspectiva de futuro e têm pouca capacidade de planejar seu futuro.

Segundo esse modelo, o Projeto de vida é a razão de toda atividade escolar, pois, por meio dele, os estudantes se questionam que pessoas querem ser e o que querem realizar, além de identificar os valores que desejam construir e conhecimentos que esperam alcançar (ICE,

2016a). Oferecendo um espaço sistemático de construção de um planejamento inicial da própria vida, espera-se formar sujeitos com um perfil adaptado às demandas do mundo contemporâneo.

Orienta o ICE:

Apenas um jovem que desenvolve uma visão do seu próprio futuro e é capaz de transformá-la em realidade reunirá as condições para atuar nas três dimensões da vida humana – pessoal, social e produtiva – dotado da capacidade de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade) para fazer escolhas, atuando de maneira autônoma, solidária e competente sobre os contextos e desafios, limites e possibilidades advindos deste século (ICE, 2016b, p.10).

Conforme as orientações pedagógicas da Escola da Escolha, o Projeto de vida não deve ser confundido como um plano de carreira, mas ele se define como uma narrativa sofisticada sobre si mesmo. Partindo da realidade presente, bem como das experiências do passado, os estudantes são estimulados, por meio das atividades programadas, a representar seu futuro de modo positivo e a traçar um plano inicial para conseguir alcançar alguns dos seus objetivos, com vistas à autorrealização (ICE, 2016c).

O trabalho com o Projeto de vida começa nos Acolhimentos, realizados duas vezes ao ano, um logo no início do ano e outro no retorno do recesso de janeiro. Uma série de dinâmicas, compiladas em uma cartilha chamada “Portifólio do Protagonista” (figura 5), são realizadas com os estudantes de todas as séries, atividades nas quais eles são estimulados a refletir sobre si mesmo, sua trajetória pessoal, bem como seus sonhos e projeções sobre o futuro.

**Figura 5** – Capa do Portifólio do Protagonista



Uma das atividades mais importantes é a construção da árvore dos sonhos (Figura 6). Trata-se de uma árvore natural, confeccionada ou desenhada sobre a qual serão afixados objetos ou bilhetes nos quais os estudantes registram seus sonhos e desejos para o futuro. Essa estrutura permanece montada durante todo o semestre letivo e só será refeita no seguinte acolhimento.

Logo após a atividade, as informações dadas pelos estudantes são recolhidas e enviadas à SEE-PB, de modo a compor o “*Dashboard dos sonhos*”. Com esse instrumento, visa-se a categorizar os estudantes conforme suas pretensões acadêmicas ou profissionais, oferecem-se índices de quantos desejam uma carreira ou outra, porém não se leva em considerações outras dimensões do desenvolvimento e do bem-estar desses jovens.

**Figura 6** – Árvore dos sonhos da ECIT Severino Cabral em Campina Grande



O material didático está estruturado em uma publicação digital que contém 80 sequências didáticas estruturadas e destinadas às classes de 1ª e 2ª séries do Ensino Médio. Os professores devem seguir as orientações dadas nesse caderno, podendo fazer contribuições, no entanto, sem fugir do tema e do objetivo proposto. O desenvolvimento das aulas deve ser acompanhado por toda a comunidade escolar por meio de um cartaz, chamado GPS, no qual são registradas as aulas dadas, tema e objetivos.

As sequências estão organizadas em um caderno do educador (ICE, 2016d). Cada uma das sequências é apresentada com um título seguido de uma imagem e uma introdução da

temática. Em seguida são elencados os objetivos, os materiais necessários para aquela sequência e o roteiro a ser seguido pelo professor. As atividades propostas são roteirizadas, possuem objetivos específicos e se oferece atividades para serem realizadas pelo estudante em casa.

Seguindo o passo a passo proposto, o professor encontra todas as orientações para a organização de sua aula e inovar se torna algo totalmente opcional. O estabelecimento de padrões de alguma forma soluciona o problema do conteúdo e da formação dos docentes, pois o material pode ser usado como uma cartilha, reproduzido para os alunos em forma de atividades a serem preenchidas e facilmente executadas.

Espera-se, no entanto, que sejam feitos momentos de conversa e diálogo em cada aula, obviamente, orientados pelo tema proposto e os objetivos indicados. Não se pode negligenciar o fato de que esse tipo de material facilmente veicula valores e ideais próprios de quem os produziu, ainda mais em se tratando de algo com distribuição nacional, cuja consequência é não levar em conta as características próprias de cada local onde será utilizado.

As sequências didáticas da 1ª série estão orientadas por quatro temáticas gerais: identidade, valores, responsabilidade social e competências para o século XXI (ICE, 2016d). Na tabela abaixo (Quadro 1), cujas informações foram retiradas do caderno do professor, são apresentadas de modo sistemático as temáticas, títulos das aulas, objetivos gerais e habilidades a serem desenvolvidas.

**Quadro 1** – Organização do livro didático para a 1ª série do Ensino Médio

TEMÁTICA	AULA	OBJETIVO	HABILIDADE
Identidade	1. Quem sou eu?	Identificar as características da própria personalidade.	Identificar as próprias características pessoais.
	2 e 3. Espelho, espelho meu... como eu me vejo?	Identificar as características da própria personalidade	Construir e valorar positivamente os conceitos acerca de si próprio
	4 e 5. Que lugares eu ocupo?	Estabelecer relações de participação no contexto familiar e social.	Conhecer a realidade na qual está inserido.
	6. De onde eu venho?	Estabelecer relações de participação no contexto familiar e social.	Conhecer a realidade na qual está inserido
	7. Minhas fontes de significado e sentido da vida.	Maximizar a relevância da transcendentalidade da vida humana.	Compreender o significado da vida e a importância dos sonhos.
	8. Eu e os meus talentos no palco da vida.	Integrar a própria experiência biográfica às possibilidades de autorrealização.	Reconhecer e expressar as limitações e habilidades que possui.
	9. Minhas virtudes e aquilo que não é legal, mas que eu posso melhorar.	Perceber diferentes valores intrínsecos nas pessoas e em si como	Compreender e reconhecer valores como parte integrante da sua identidade.

		parte integrante da identidade.	
Valores	10. Eu, meus amigos e o mundo.	Identificar as diferentes experiências em cada fase da vida que pesam na formação de vínculos de amizade.	Reconhecer o papel dos amigos na direção e sentido da vida.
	11. Relações de Companheirismo.	Identificar atos de companheirismo e seus variados atores.	Reconhecer o papel dos amigos na direção e sentido da vida.
	12. E a conversa começa... A arte de dialogar!	Estimular a interlocução respeitosa e devidamente contextualizada. Saber escutar e falar de forma articulada.	Saber escutar e falar de forma articulada.
	13. Respeito é bom e nós gostamos.	Problematizar a capacidade de olhar e considerar o outro sem julgamentos prévios, aberto a forma de ser de cada pessoa.	Saber que a cultura do respeito é indispensável à promoção dos direitos humanos.
	14. Todos nós temos dias bons e dias ruins.	Refletir sobre algumas atitudes e situações que põe em prática a sinceridade como valor humano.	Compreender e estabelecer valores para a convivência social.
	15. Quando as nossas regras resolvem se encontrar. Os valores na convivência.	Refletir sobre a responsabilidade individual para uma convivência saudável.	Estabelecer relações equilibradas e construtivas.
	16 e 17. Ética e moral são coisas da Filosofia?	Refletir sobre os valores morais e as atitudes éticas.	Compreender a importância de estabelecer valores para a condução da própria vida e para a convivência social.
	18 e 19. A vida em paz e o “melhor mundo do mundo”.	Refletir sobre a importância da paz.	Compreender a relação entre conflitos violentos, as desigualdades sociais e a necessidade de paz.
Responsabilidade Social	20. Viver entre gerações.	Colocar-se no lugar do outro para observar o mundo dessa perspectiva.	Expor o que se escolheu para a vida, tendo como pano de fundo as contribuições provenientes da troca de experiências com outras gerações.
	21. Resolução de conflitos.	Refletir sobre alguns recursos de resolução de conflitos contidos na ideia de mediação.	Reconhecer habilidades contidas na ideia de mediador.
	22. Organização da vida e das coisas começa em mim!	Identificar atitudes que favorecem a organização pessoal.	Perceber a importância da sistematização, planejamento e tomada de decisões no favorecimento da organização pessoal.
	23. Eu sou o que penso, como, falo e faço.	Refletir acerca do desenvolvimento de ações solidárias a partir	Perceber a importância da solidariedade no contexto da própria realidade

		da própria realidade e contexto social.	
	25. Jovem Voluntário	Identificar algumas ações voluntárias adequadas a própria personalidade e circunstâncias da vida.	Aplicar na prática os próprios princípios, qualidades, atitudes, capacidades e conhecimentos adquiridos através do trabalho voluntário.
	26. Preconceito, a arma criada por nossa mente.	Estimular a interlocução respeitosa e devidamente contextualizada.	Exercitar o diálogo a partir de situações problemas.
Habilidades para o século XXI	27. A vida é um projeto.	Gerar uma reflexão sobre a importância de planejar o futuro.	Compreender a própria identidade, história de vida e perspectiva de futuro.
	28. Razão sensível e encantamento do mundo.	Refletir sobre a coexistência de pensamento racional e sensibilidade como um atributo indispensável para o encantamento do mundo.	Exercitar as sutilezas e maleabilidades do pensamento como formas de encantamento do mundo, valorizando a intuição da relação íntima entre todas as coisas do planeta.
	29. Sensibilidade, percepção e manifestações artísticas.	Refletir sobre a sensibilidade, a expressão criadora das ideias, as experiências e emoções sob diversas formas (Música, literatura, arte, etc.).	Saber ver o mundo em sua riqueza e variedade com um mínimo de distorção.
	30 e 31. Decisão: O que precisa ser feito!	Identificar a relação existente entre o pensamento e o sentimento no processo de tomada de decisões. (ajeitar na aula).	Compreender o próprio processo de tomada de decisões a partir dos seus desejos e opções de escolhas
	32. Capacidade de realizar algo.	Identificar os requisitos ou caminhos que tornam uma realização viável.	Compreender a importância da determinação, convicção e persistência para a realização do Projeto de vida.
	33. Avalia-se constantemente.	Refletir sobre a importância do exercício do diálogo interno na autoavaliação.	Enxergar a si próprio de forma otimista e autocrítica
	34 e 35. É preciso saber sobre o saber!	Refletir sobre a aprendizagem adquirida, a exploração do talento e a necessidade de continuar aprendendo.	Correlacionar a trajetória do Projeto de vida ao autodesenvolvimento e aperfeiçoamento pessoal.
	36. Autovalorização: Mobilizando os meus recursos.	Entender o significado de "inacabamento" do ser humano.	Identificar o impacto da cultura no autodesenvolvimento e desenvolvimento comunitário.
	37 e 38. Sociedade do afeto e da sustentabilidade.	Refletir sobre os hábitos e relações interpessoais	Compreender o conceito de sustentabilidade para além das questões

		alternativos à cultura do consumo.	estritamente ambientais e identificar hábitos e relações interpessoais alternativos à cultura do consumo
	39. Ação! Sou o sujeito da minha própria vida.	Refletir sobre a importância de assumir uma postura ativa diante da vida.	Estabelecer uma postura ativa diante da vida e compromisso com a realização do próprio Projeto de vida
	40. Mantenha a esperança sempre viva.	Compreender a relação existente entre Projeto de vida, felicidade e sonhos.	Manter os sonhos sempre vivos e iniciar a construção do Projeto de vida.

Fonte: (ICE, 2016d, p.10-13)

Pelo que se nota nos objetivos das aulas e nas habilidades a serem desenvolvidas, durante a primeira série, o estudante será convidado a refletir especialmente sobre si mesmo e suas relações. Para analisar brevemente seu conteúdo, utilizou-se da definição de Projeto de vida feita por William Damon, segundo o qual: “projeto vital é uma intenção estável e generalizada para alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu” (Damon, 2009a, p.53).

A partir disso, foram elencadas quatro categorias: compromisso, meta, sentido e altruísmo, as quais estão contidas na definição do conceito de Projeto de vida. Essa intenção está fundamentada em um profundo compromisso biográfico e ético, nutre a existência de significado, aponta para a difícil tarefa da autorrealização e traz consequências benéficas para o mundo além do eu.

É pertinente que a temática da identidade abra os trabalhos, uma vez que as resoluções e os esforços demandados dependem das experiências e vivências que são feitas ao longo da vida e das premissas que organizam a postura do sujeito no mundo. Em seguida é possível iniciar a agenda moral, refletindo sobre os valores adquiridos e a possibilidade de abrir espaço para novas valorações, inclusive a solidariedade, a responsabilidade com a sociedade e o planeta e com a própria formação.

A maior parte dos objetivos e habilidades está orientada para o altruísmo, ou seja, para a preocupação além de si. Desse modo, é possível incluir nessa categoria aquelas aulas em que se pontuou a importância da boa convivência social (aulas 15, 16 e 17) ou dos laços familiares e de amizade (aulas 10, 11 e 20). Também a participação social (aulas 4, 5, 6 e 23), o serviço voluntário (aula 25), a busca da paz e a resolução dos conflitos (aulas 18, 19 e 21) enquadram-se nesse grupo.

A segunda categoria mais frequente foi a de compromisso, seja com a autobiografia (aula 8), a identidade (aula 27), com os desejos (aulas 30 e 31) ou com os planos e sonhos (aula



37). Insiste-se no fato que o passado e o presente são o combustível para as buscas futuras. Em seguida, a reflexão sobre o sentido aparece nos objetivos e habilidades de quatro aulas (7, 10, 11 e 28) e em duas delas (34 e 35) a ideia de metas, nesse caso como autorrealização.

Já nas aulas ofertadas para as classes da 2ª série (Quadro 2), as temáticas estão voltadas para as expectativas sobre o futuro, planejamento pessoal e definição de ações. Focadas em estratégias para realizar os sonhos, as aulas buscam estimular habilidades que favoreçam a disciplina a organização, a previsibilidade e superação de possíveis desafios e a capacidade de avaliar e recomeçar os projetos feitos.

**Quadro 2** – Organização do livro didático para a 2ª série do Ensino Médio

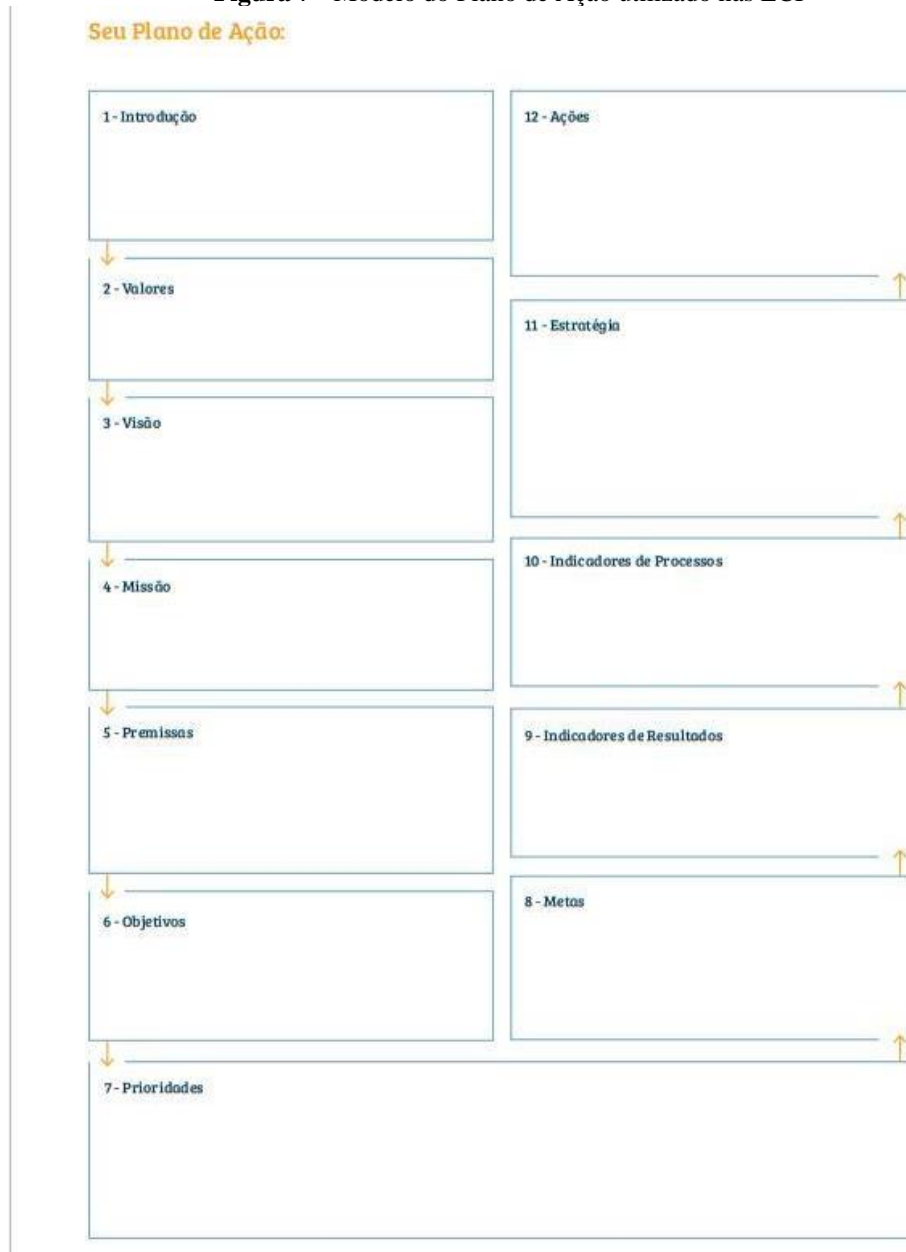
<b>TEMÁTICA</b>	<b>AULA</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>HABILIDADE</b>
Sonhar com o futuro	1. A vida pode ser fácil, mas não é algodão doce.	Refletir sobre o Projeto de vida como algo pelo qual se é responsável.	Compreender as exigências da maturidade para posicionamento responsável no mundo.
	2 e 3. Capacidade de adaptação: Resiliência.	Refletir sobre as mudanças sociais atuais e o impacto delas na vida das pessoas.	Julgar a adaptação (resiliência) como competência necessária a ser desenvolvida.
	4. Quando é o meu tempo?	Refletir sobre o uso não automatizado do tempo, através da elaboração de possíveis roteiros para a vivência do ócio criativo.	Correlacionar trabalho, lazer e aprendizagem com ócio criativo.
	5 e 6. Uma viagem rumo a Ítaca.	Familiarizar-se com o plano geral da arquitetura do Projeto de vida.	Compreender a arquitetura do Projeto de vida como uma construção esboçada em linhas gerais e individuais
	7 e 8. Ter ambição é bom, mas é importante saber o que fazer com ela.	Entender a relação que há entre ambições e esforços	Identificar as relações existentes entre ambição – o que se quer e esforços – a energia gasta para alcançar a ambição.
	9 e 10. De um sonho para a realidade: A arte do planejamento.	Refletir sobre a necessidade de planejamento para qualquer tipo de empreendimento.	Compreender que planejar sobre diversas condições no futuro que precisam ser refletidas e definidas no presente.
	11 e 12. Minhas premissas.	Relacionar "premissa" com os conteúdos já trabalhados no contexto de Projeto de vida.	Compreender que há um ponto de partida formado a partir do que se conhece para o desenvolvimento do Projeto de vida
Planejar o futuro e definir as ações	13 e 14. Meus objetivos estão definidos. E agora?	Definir objetivos do Projeto de vida.	Articular os objetivos do Projeto de vida.

	15 e 16. Tenho um sonho e um plano. Mas onde quero chegar?	Definir as metas do Projeto de vida.	Compreender o que é e como se define metas para dar dimensão ao sonho.
	17 e 18. Estou no caminho certo?	Refletir sobre os objetivos e metas definidos nas aulas anteriores.	Identificar que caminho tomar para alcançar as metas.
	19 e 20. Tudo depende do que faço: Minhas ações.	Refletir sobre ser proativo e ter compromisso com o seu Projeto de vida.	Estabelecer relações entre os objetivos e ações.
	21 e 22. Acertar nos alvos: A importância das estratégias.	Definir algumas estratégias para alcance das metas.	Usar meios e recursos para consecução dos objetivos.
	23 e 24. O esperado encontro com os resultados.	Refletir sobre os resultados (METAS) alcançados.	Identificar os resultados alcançados e a relação destes com a consecução do Projeto de vida.
	25 e 26. Onde estou neste momento: Indicadores de processo.	Compreender como os resultados podem ser expressos e quantificados para saber se está no caminho certo.	Estabelecer relação entre os indicadores de processo e os objetivos traçados.
	27 e 28. Para onde eu vou? Indicadores de resultados.	Compreender como os resultados podem ser expressos e quantificados para saber se alcançou os objetivos traçados.	Estabelecer relação entre os indicadores de resultado e os objetivos traçados.
	29 e 30. Fatores Críticos de Sucesso.	Refletir sobre alguns fatores críticos de sucesso que impactam no Projeto de Vida.	Identificar alguns fatores críticos de sucesso para a realização do Projeto de vida.
Rever o Projeto de vida	31 e 32. O Projeto de vida não tem fim. A importância do monitoramento.	Refletir sobre a importância de revisar e monitorar todas as etapas do Programa de ação de acordo com o Projeto de vida.	Manipular um fluxograma de verificação de resultados como meio para acompanhamento do Plano de Ação do Projeto de Vida
	33 e 34. Crescimento e melhoria do desempenho sempre.	Apresentar o ciclo do PDCA como ferramenta para a melhoria contínua.	Aplicar o PDCA para melhoria contínua do Plano de Ação.
	35 e 36. E se algo saiu errado? É preciso corrigir a tempo.	Estimular o desenvolvimento de competências relacionadas a solução de problemas.	Saber lidar com os imprevistos, mudanças e solucionar problemas.
	37 e 38. Como saber se corrigiu o problema? Avaliar a adequação da ação corretiva para a solução de um problema.	Identificar se o bloqueio do problema foi efetivo e prevenir futuros problemas.	Manipular de forma sistemática as ações que refletiram resultados de acordo com o planejado
	39 e 40. Começar de novo, sempre e sempre em frente: a ilusão do definitivo.	Recapitular todo o processo de solução de problema para estabelecer ações futuras.	Saber retroalimentar o Plano de Ação para planejar, executar e controlar novas ações.

Fonte: (ICE, 2016d, p.382-384)

As categorias de compromisso e de metas são as mais abundantes nos objetivos e habilidades das aulas da segunda série. Nelas, o Projeto de vida ganha um novo caráter, um exercício de planejamento que redundará na produção de um Plano de Ação no final do processo (Figura 7). Essa intenção já fora apontada nas cartilhas do ICE, ao tratarem da Metodologia de Êxito Projeto de vida (ICE, 2016b).

**Figura 7 - Modelo do Plano de Ação utilizado nas ECI**



Fonte: ICE, 2018. p.60

O compromisso aparece atrelado à maturidade, cujo efeito é a responsabilidade diante da sociedade e do mundo (aula 1). O Projeto de vida não se esgota, portanto, em meras intenções, mas se converte em ações (aulas 7 e 8) e em engajamento nas causas justas que se

apresentam ao longo do caminho (aulas 19 e 20). Sabe-se, com efeito, que as decisões são tomadas considerando as circunstâncias dos sujeitos e que, diante das mudanças, a melhor atitude é a flexibilidade e a capacidade de rever os próprios ideais (aulas 2 e 3).

Os objetivos e habilidades incluídos na categoria metas, entendidas como um esforço de estabelecer ações em prazos, levando-se em consideração as condições de possibilidade e as barreiras para sua realização, ocupam a maior parte das aulas nessa fase. Pretende-se inculcar nos estudantes a crença de que uma ação bem-sucedida se torna possível graças a um rigoroso planejamento.

A linguagem e os materiais utilizados são semelhantes aos presentes na educação corporativa. Logo têm um viés próprio desse ambiente de trabalho e busca atender à demanda por trabalhadores criativos e flexíveis. Há que se destacar, para além da crítica que se pode fazer a esse modelo de planejamento, a virtude de estimular os adolescentes a organizar e coordenar suas ações, a pensar a vida para além do acaso e da fortuna, que é possível, mesmo que falhando algumas vezes, buscar e construir oportunidades e quais são as superações necessárias para chegar aonde se deseja.

Tendo presente os elementos teóricos de análise, bem como, ciência sobre os procedimentos básicos de implantação e do trabalho pedagógico com os Projetos de vida nas Escolas em tempo integral no Estado do Paraíba, é possível, então, iniciar a apresentação dos estudos empíricos junto aos professores. O objetivo dessa fase do trabalho é identificar as representações sociais que os docentes da 3ª Regional de Ensino do Estado da Paraíba, responsáveis por organizar as aulas de Projeto de vida, têm a respeito do conteúdo e das práticas desse componente.

### **3.4 O Projeto de vida na Proposta curricular da Paraíba**

Em 2018, foi reunida uma comissão organizada pela SEE-PB e pela representação estadual da União Nacional dos Dirigentes de Educação Municipal (Undime), com o objetivo de construir uma proposta curricular para o Estado. Isso se deu como resposta à BNCC, de modo a aplicar suas orientações à realidade da Paraíba. O documento final foi apresentado à Rede no ano de 2021, com o nome Proposta curricular do Ensino Médio da Paraíba, que será chamado a partir de agora Proposta Curricular.

Neste documento, organizam-se os conteúdos esperados para cada disciplina, bem como os itinerários pedagógicos propostos conforme cada uma das áreas: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias e Ensino Técnico. Possivelmente, as escolas juntamente com a

SEE-PB deveriam se organizar para oferecer cada uma dessas possibilidades aos estudantes espalhados pelo território, conforme seu interesse e aptidões.

O Projeto de vida é apresentado como um itinerário formativo, ou seja, como uma parte do currículo que estaria à escolha dos estudantes, no entanto não existe a possibilidade de fazê-lo, uma vez que o componente está incluído nas metodologias de êxito das escolas integrais e, portanto, conformam obrigatoriamente o currículo dessas instituições. Por falta de referências onde os itinerários formativos foram aplicados, a não ser os técnicos que já conformam as ECIT, não é possível determinar como esse itinerário formativo poderia se relacionar com os demais.

Entretanto, é interessante destacar que a Proposta Curricular (Paraíba, 2021) apresenta uma suficiente teorização do que é o Projeto de vida, bastante semelhante àquela que é apresentada nesta pesquisa. Aponta, portanto, a dimensão do social como um elemento fundamental na caracterização do que vem a ser um Projeto de vida, ou seja, que ele deve ter sentido para o sujeito, ser constante, apresentar uma organização e beneficiar o mundo além do self.

Apresenta o Projeto de vida como uma componente onde Filosofia, Sociologia e Psicologia devem estar em profundo diálogo, pois todas essas epistemologias colaboram com a formação de pessoas integrais, cidadãs e solidárias. Através dessas aulas, pretende-se fomentar habilidades sociais, comunicativas, a resolução dos problemas e a cooperação no trabalho (Paraíba, 2021).

A Proposta Curricular aponta o perfil dos egressos, a organização dos conteúdos a serem ministrados em cada série, neste caso incluindo a terceira série do Ensino Médio, uma matriz de competências e habilidades inspiradas na BNCC, objetivos e unidades temáticas. Ainda sem ter parâmetros para saber como essa proposta será aplicada e como ela irá dialogar com o componente curricular já presente nos currículos escolares, resta saber quais profissionais serão capazes de articulá-la.

Não se esconde no documento, porém, que o perfil do professor de Projeto de vida carece de uma definição formativa, ou seja, não se espera por parte dele nenhuma graduação específica, ainda que se apontem a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia como epistemes em diálogo para sua organização teórica. Tampouco são apontados outros profissionais que possam colaborar nessa organização, nem se tem perspectiva, ao menos por enquanto, de fazer um trabalho multidisciplinar com profissionais da saúde mental para a manutenção desse itinerário formativo.

## 4 METODOLOGIA

Desde que atenda às condições de um trabalho científico, Minayo (1994) defende que o pesquisador tem total liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Seu esforço, no entanto, encontra o desafio do método que, nos dizeres de Leite (2008, p. 89), é entendido como “um caminho composto de várias fases a serem vencidas para atingir determinado objetivo”. Desta feita, as definições quanto à metodologia seguida e os instrumentos empregados no desenvolvimento do seu estudo não limitam sua atividade, antes objetivam o estabelecimento de uma sequência de procedimentos razoáveis e verificáveis por parte daqueles que investigam objetos semelhantes, de modo a tornarem seus resultados compreensíveis.

A pesquisa em Educação, por seu turno, é extremamente complexa, pois como afirma Charlot (2006, p.9) “[a Educação] é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos”. Além disso, neste tipo de estudo, teoria e prática estão em constante diálogo e contradição, pois as diferentes intenções e projetos de formação das novas manifestam o humano, na terminologia de Paulo Freire (1987) como seres da que fazer ou das práxis, ou seja, toda sua ação é acompanhada da reflexão, seja para justificá-la ou para criticá-la.

### 4.1 Teoria das Representações Sociais

Não são apenas as teorias e o conhecimento científico que orientam a prática ou mesmo a compreensão dos indivíduos sobre os fenômenos do mundo. Há uma classe importante de saberes compartilhados no espaço público e social, onde compreensões e impressões são negociadas, conhecimentos são construídos e identidades são exploradas (Jovchelovitch, 2008). O lugar de produção dessas representações é o próprio cotidiano. Para Nascimento (2013, p.88), “A vida cotidiana é o palco de construção destas relações em que se produzem e se partilham significados sobre si e sobre o mundo no ir e vir do dia a dia”.

As representações passam a ser, de fato, sociais na medida em que, segundo Camargo (2019), são amplamente compartilhadas, produzidas coletivamente e orientam as escolhas e procedimentos dos indivíduos. As Representações Sociais, portanto, são definidas como “um tipo particular de conhecimento social, aquele produzido ou adotado no cotidiano, na interação entre indivíduos e grupos, geralmente não especialistas, nos objetos considerados” (Ibidem, p.21).

Representações sociais referem-se tanto ao fenômeno quanto a uma teoria, desse modo a Teoria das Representações Sociais (TRS), discutida inicialmente por Serge Moscovici, visa a

aproximar a Psicologia Social e Sociologia, em um esforço de explicar que as representações não podem ser separadas das condições materiais e simbólicas de sua produção e que, de sua parte, os indivíduos as assimilam como se fosse seu próprio critério de avaliação, de modo que elas sobrevivem às experiências particulares (Domingos Sobrinho; Lira, 2019).

Está em sua gênese, portanto, as interrelações entre EU-OUTRO-OBJETO, e não apenas uma relação direta do tipo SUJEITO-OBJETO e muito menos um pensamento autorreferenciado do tipo cartesiano. Nesse sentido, afirma Jovchelovitch (2008, p.22): “isso implica investigar como a concretização empírica destas interrelações em diferentes esferas públicas dá forma a diferentes formas de representação e às múltiplas dimensões dos processos representacionais - o quem, o como, o porquê, que e o para que”.

Os conceitos, utilizados para explicar o conhecimento, portanto, estão correlacionados a uma rede de significações que derivam do seu campo social, conceito de Bourdieu (2001), ou seja, um espaço de discussão especializado, profissional ou científico que os explicam de diferentes modos e estão em constante disputa (Lira; Villas Bôas, 2020), no caso do Projeto de vida, pode-se referenciar leituras derivadas não apenas das Ciências da Educação, mas também de outras áreas do conhecimento, por vezes tão diferentes, como a Psicologia, a Teologia, a Filosofia e a Administração.

Juntamente com as disputas inerentes aos campos sociais, que produzem e articulam os conceitos, estão em constante contradição diferentes sistemas de valor, os quais determinam as escolhas práticas, cujo impacto se faz sentir especialmente na Educação, uma vez que as ideias dirigem a ação dos profissionais quanto ao objetivo que querem alcançar em sua tarefa, ou seja, quais métodos aplicar, que relações são estabelecidas na escola e que tipo de pessoa se pretende formar. São políticas de identidade que se impõem e disputam a hegemonia, estruturam os modos de pensar e agir, e precisam ser percebidas e criticadas de modo a tornar possível a emancipação dos sujeitos (Ciampa; Dantas, 2014).

Assim, esta pesquisa intenciona se debruçar sobre as ideias, definições e políticas de identidade que conformam as representações produzidas e reproduzidas pelos professores do Ensino Médio sobre a disciplina de Projeto de vida, uma vez que esse fazer está atrelado a um conceito que está em construção e circula entre diferentes campos sociais. Através do contato com as fontes bibliográficas de que se valem para preparar as aulas, bem como as técnicas e relatos que informarão nos questionários e entrevistas, procura-se entender sobre quais ideias ancoram seu modo de pensar e suas práticas no seu fazer pedagógico.

## 4.2 Tipo de Estudo

Para alcançar os objetivos traçados, a abordagem delineada na presente pesquisa foi qualitativa. Intencionou-se, desse modo, alcançar uma compreensão mais aprofundada do objeto por meio de métodos avaliativos e a análise rigorosa dos dados obtidos. As metodologias qualitativas “são aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais” (Minayo, 1994, p. 82).

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa serviram para recolher dados que ajudem a compreender o perfil dos profissionais dedicados ao ensino na disciplina de Projeto de vida nas escolas de Ensino Médio em tempo integral na 3ª GRE, sua formação acadêmica, tempo de dedicação ao componente curricular, engajamento nas atividades propostas pela Secretaria Estadual de Educação da Paraíba (SEE-PB) etc. Ao mesmo tempo, essas mesmas informações foram objeto de análise quanto às intencionalidades, perspectivas teóricas e representações que envolvem as preferências e que orientam o trabalho prático.

Quanto ao objetivo, a pesquisa é descritiva e explicativa. De um lado, ela “pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade” (Trivinos, 1987, p. 110). Por outro lado, “tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (Gil, 2002, p. 42). Portanto, utilizando-se de uma amostragem adequada, é possível descrever o fenômeno investigado.

Propõe-se, quanto a seu tipo, a pesquisa de campo, que é um dos delineamentos da pesquisa qualitativa apontados por Deslauriers e Kérisit (2008), que permite não só a busca da aproximação com o objeto proposto, como também, a possibilidade de criar um conhecimento partindo da realidade específica.

## 4.3 Local do Estudo

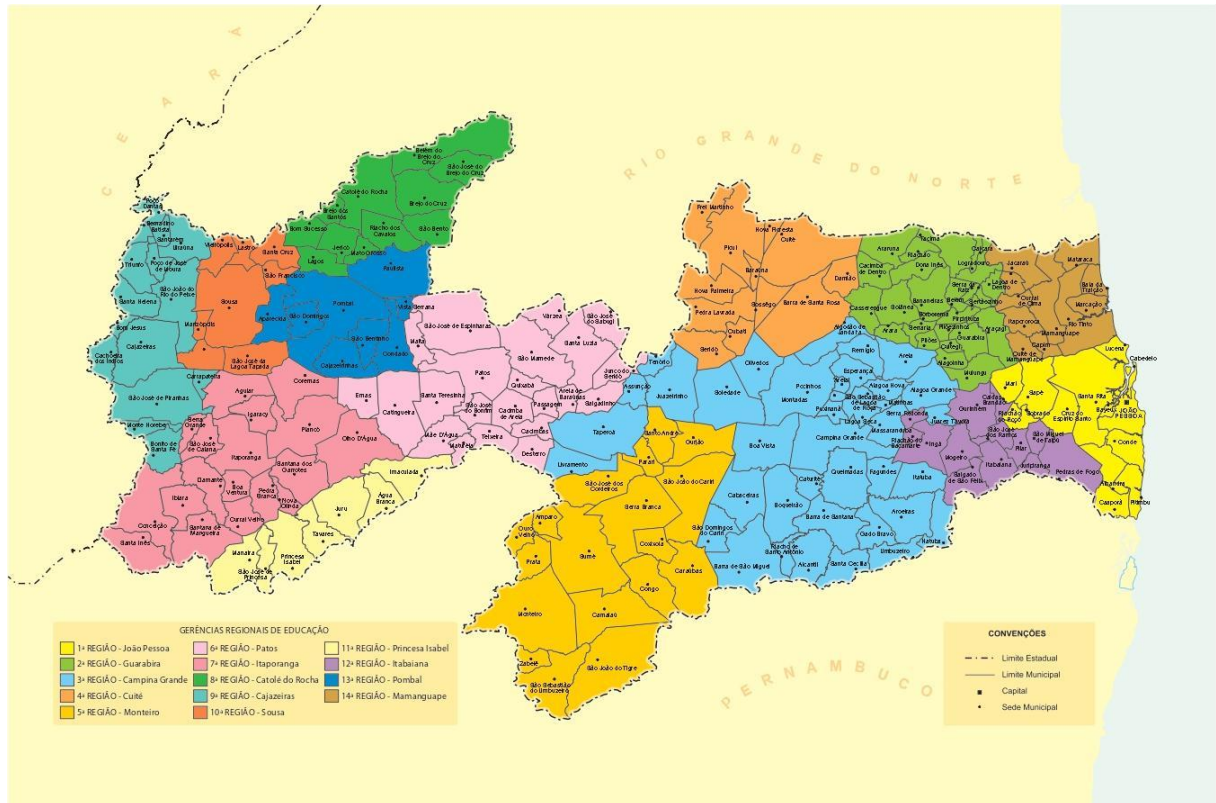
Para fins administrativos, a SEE-PB divide o território do Estado em catorze Gerências Regionais de Educação (GRE) (Figura 8), sendo que a cidade de Campina Grande e as cidades circunvizinhas correspondem à 3ª GRE.

É importante ressaltar que o local de coleta de dados foram as Escolas Cidadãs Integrais em modalidade propedêutica (ECI), técnica (ECIT) e socioeducacional (ECIS), que atendem alunos do Ensino Médio, vinculadas à 3ª GRE, que engloba os seguintes municípios: Alagoa Grande, Alagoa Nova, Alcantil, Algodão de Jandaíra, Areia, Areial, Aroeiras, Assunção, Barra de Santana, Barra de São Miguel, Boa Vista, Boqueirão, Cabaceiras, Campina Grande, Caturité, Esperança, Fagundes, Gado Bravo, Itatuba, Juazeirinho, Lagoa Seca, Livramento, Massaranduba, Matinhas, Montadas, Natuba, Olivedos, Pocinhos, Puxinanã, Queimadas,



Remígio, Riacho de Santo Antônio, Santa Cecília, São Domingos do Cariri, São Sebastião de Lagoa de Roça, Serra Redonda, Soledade, Taperoá, Tenório e Umbuzeiro

**Figura 8 - Mapa das Gerências Regionais de Educação do Estado da Paraíba.**



Fonte: Governo do Estado da Paraíba (2022)

#### 4.4 Participantes da pesquisa

A pesquisa teve duas etapas com a aplicação de questionários para todos os participantes e de entrevistas com um menor número de participantes para aprofundamento das análises. Os participantes são professores das ECI, ECIS e ECIT da 3ª GRE que lecionam a disciplina de Projeto de vida nas 1ª e 2ª séries do Ensino Médio.

Foram aplicados formulários com questões abertas e fechadas, na qual foram incluídos os professores estatutários ou contratados que estejam lecionando a disciplina de Projeto de vida nas 1ª e 2ª séries do Ensino Médio nas ECI, ECIT ou ECIS da 3ª GRE no ano de 2022. Ficaram excluídos os professores que não lecionam a disciplina de Projeto de vida no ano de 2022 ou que o façam em uma escola de outra gerência.

O meio de contato com os sujeitos participantes foi um grupo de *Whatsapp*, que já existia previamente e servia para fins funcionais. Nele, estão incluídos cento e oito professores de Projeto de vida da 3ªGRE, alocados tanto em escolas integrais quanto em regulares, sendo eles funcionários efetivos ou prestadores de serviço com contrato temporário.

Após a anuência da gerente regional e o parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa, foi enviado a esse grupo uma mensagem convite para acessar o link do questionário, no qual eram informados sobre o teor do trabalho e seu objetivo. Foi, também, encaminhada uma mensagem individual a cada um dos membros e, oportunamente, mensagens recordando a importância da participação e de agradecimento.

Obteve-se um total de trinta e oito participações entre os meses de outubro e novembro de 2022. Dessas, conforme os critérios de inclusão e exclusão, cinco foram excluídas por terem sido respondidas por professores de escolas regulares (de único turno) ou que não lecionam em turmas do Ensino Médio ou, então, não estavam alocados em escolas da 3ªGRE.

Logo, participaram da pesquisa 33 pessoas, sendo 21 do gênero feminino e 12 do masculino. Todos tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e concordaram em participar da pesquisa, não foi relatado nenhum desconforto ou dificuldade em produzir as respostas e, em média, os sujeitos necessitaram 7 minutos para preencher o que lhes for perguntado. Apenas dois não manifestaram interesse em conhecer os resultados da pesquisa.

Dos trinta e três professores que responderam ao questionário validamente, 18 aceitaram participar da fase seguinte. O pesquisador entrou em contato com todos eles por telefone e por WhatsApp, porém somente 06 agendaram os encontros os demais não responderam ou afirmaram não estar disponíveis para esse momento.

As entrevistas foram feitas por meio de videochamadas, em vista de facilitar os encontros com os participantes em função das suas atividades e horários, bem como reduzir os custos com transporte. Os diálogos foram gravados e transcritos de modo a viabilizar sua análise. Foram transcritas mais de 4h de entrevistas em cerca de 60 páginas. Os participantes foram identificados com nomes fictícios, seguidos das legendas: CG, para designar os oriundos de escolas de Campina Grande e OM, para designar aqueles que são de outros municípios.

Manuel (OM) trabalha no modelo de escolas integrais desde 2018, mas somente assumiu as aulas de Projeto de vida em 2020. Assumiu essa tarefa a convite da gestão e defende a importância da disciplina para o desenvolvimento das identidades juvenis e para que os estudantes aprendam a ordenar os seus desejos para futuro de modo a constituí-los um projeto.

Anita (CG) trabalha em uma escola integral desde 2020 e assumiu as aulas de Projeto de vida no ano seguinte. Foi apontado, provavelmente, por seu coordenador de área para assumir as aulas de Projeto de vida e a sugestão foi aceita pela gestão. Tem críticas à metodologia das aulas propostas, apesar de defender a importância da disciplina no currículo.

Oswald (CG) assumiu as aulas de Projeto de vida em 2018. Está na rede estadual há 13 anos. Chegou ao componente curricular por necessidade de completar a carga horária, pois não tinha nenhuma afinidade com ele, antes de assumir as aulas. Acredita que a proposta do material é excessivamente fechada, de modo que ele se permite organizar atividades mais dinâmicas e participativas.

Heitor (OM) está na rede estadual de ensino desde 2013, mas assumiu as aulas de Projeto de vida em 2020. Assumiu as aulas a convite da equipe gestora, por indicação dos colegas professores e estudantes. Tinha o interesse em conhecer o conteúdo da nova disciplina, bem como a metodologia das ECI.

Guiomar (OM) trabalha em uma escola integral desde 2020. No mesmo ano, assumiu as aulas de Projeto de vida. Teve contato com a temática em uma formação oferecida pela Secretaria de Educação e percebeu que as temáticas abordadas eram afins às que trabalhava em outros componentes curriculares. Nota que seu trabalho oportuniza aos estudantes um espaço para discutir novas possibilidades de construção do futuro.

Vicente (CG) está no modelo há pelo menos 4 anos, bem como na disciplina de Projeto de vida. Defende a importância da disciplina e a necessidade de toda a equipe escolar se interessar e apoiar os estudantes nos seus sonhos.

#### **4.5 Instrumentos de coleta de dados**

De modo a atender os objetivos da primeira etapa, os dados foram coletados através da aplicação de um questionário online, elaborado através da plataforma *Google Forms*, que englobou perguntas abertas e fechadas com o objetivo de compreender o perfil dos professores que lecionam Projeto de vida, sua formação, tempo desempenhando a função, a consideração ou não das características socioeconômicas dos estudantes e, em linhas gerais, suas principais concepções sobre a temática.

Na etapa seguinte, com as entrevistas semiestruturadas pretendeu-se compreender as principais referências que ancoram as representações dos professores sobre a disciplina de Projeto de vida. Essa etapa da pesquisa foi mediada por tecnologia, ou seja, por meio da plataforma Google Meet e gravada pelo software gratuito OBS Studio, conforme a anuência dos sujeitos participantes.

#### 4.5.1 Questionário

Na primeira fase da pesquisa os dados necessários para uma discussão inicial foram recolhidos através de um questionário elaborado na plataforma *Google Forms* com perguntas abertas, fechadas e de livre associação de palavras (Quadro 3). Pretendeu-se caracterizar os professores da Rede Estadual quanto à sua formação, tempo de trabalho com Projeto de vida, suas considerações valorativas quanto ao componente curricular e outras informações úteis a esta pesquisa.

**Quadro 3** – Questionário que serviu de base para a confecção do Formulário enviado aos professores.

<b>PARTE 1 - IDENTIFICAÇÃO</b>	
Nome:	
Gênero: ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Outro	
Escola em que trabalha:	
Cidade onde está localizada a escola:	
A qual(is) série(s) você leciona Projeto de vida:	( ) Anos Finais do Ensino Fundamental ( ) 1ª série do Ensino Médio ( ) 2ª série do Ensino Médio
Qual seu nível educacional? (Considere o maior obtido) ( ) Ensino Médio (Pedagógico); ( ) Ensino Superior (Graduação). ( ) Pós-graduação: ( ) especialização; ( ) mestrado; ( ) doutorado.	
Em qual curso de Licenciatura você se formou? (se for o caso, pode marcar mais de um)	( ) Pedagogia ( ) Filosofia ( ) Geografia ( ) História ( ) Sociologia ( ) Arte ( ) Educação Física ( ) Letras ( ) Biologia ( ) Física ( ) Matemática ( ) Química ( ) Leciono disciplina da Base Técnica
Pratica alguma religião, culto ou faz parte de alguma comunidade com interesses espirituais?	( ) Não ( ) Sim, cristã católica ( ) Sim, cristã protestante ( ) Sim, testemunha de Jeová ( ) Sim, Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias ( ) Sim, judaica

	<input type="checkbox"/> Sim, islâmica <input type="checkbox"/> Sim, espírita <input type="checkbox"/> Sim, candomblé <input type="checkbox"/> Sim, umbanda <input type="checkbox"/> Sim, de tradição indígena <input type="checkbox"/> Sim, de tradição oriental <input type="checkbox"/> Sim, espiritualista
Realiza alguma atividade ou trabalho voluntário regularmente?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim.
<b>PARTE 2 – ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS</b>	
<p>1 - Nesta pesquisa, utilizamos uma técnica que é denominada Livre Associação de Palavras. Solicitamos que quando você ler uma determinada expressão (palavras-estímulo), que iremos apresentar, escreva rapidamente até cinco palavras que lhe venham à mente na ordem do pensamento. É fundamental que seja sincero colocando o que, de fato, pensou (apenas as palavras), sem fazer nenhum tipo de julgamento.</p>	<p>Quais as palavras que lhe veem à mente quando lê: “Projeto de vida”</p> <p>1. 2. 3. 4. 5.</p>
2 - Qual dessas palavras você considera mais importante? Por quê?	
<b>PARTE 3 – QUESTÕES OBJETIVAS</b>	
Quanto você se sente preparado para ministrar as aulas de Projeto de vida?	<input type="checkbox"/> Muito preparada(o) <input type="checkbox"/> Me sinto preparado, porém inseguro quanto a alguns aspectos do planejamento <input type="checkbox"/> Me sinto preparado, porém inseguro quanto a alguns aspectos do registro escolar <input type="checkbox"/> Me sinto preparado, porém inseguro quanto a escolha do material didático <input type="checkbox"/> Me sinto preparado, porém inseguro quanto ao modo de lidar com dificuldades dos estudantes <input type="checkbox"/> Sinto que preciso de apoio e formação em muitos aspectos
Há quanto tempo se dedica, sem interrupção, à disciplina de Projeto de vida?	<input type="checkbox"/> Iniciei neste ano <input type="checkbox"/> 1 ano <input type="checkbox"/> 2 anos <input type="checkbox"/> 3 anos <input type="checkbox"/> 4 ou mais anos
Participa das formações propostas pela Secretaria Estadual de Educação Ciência e Tecnologia (SEE-PB) sobre Projeto de vida especificamente?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim
Já participou de formações, cursos ou grupos de estudos cujo <b>assunto principal é Projeto de vida</b> promovidos por outras organizações que não a SEE-PB?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim
Quais materiais você utiliza na preparação de suas aulas?	<input type="checkbox"/> Sequências didáticas do Instituto da Corresponsabilidade pela Educação. <input type="checkbox"/> Caminhar e Construir - Projeto de vida - Editora

	Saraiva. <input type="checkbox"/> Construindo o Futuro - Projeto de vida - Editora Ática. <input type="checkbox"/> Desenvolver e Transformar - Projeto de vida - Editora Ática. <input type="checkbox"/> Tecer o Futuro - Projeto de vida - Editora Saraiva. <input type="checkbox"/> #Vivências - Projeto de vida - Editora Scipione. <input type="checkbox"/> Outros materiais. Quais?
Que importância você atribui à inserção do Projeto de vida no currículo do Ensino Médio?	<input type="checkbox"/> Muito importante <input type="checkbox"/> Importante <input type="checkbox"/> Razoavelmente importante <input type="checkbox"/> Pouco importante <input type="checkbox"/> Sem importância
<b>PARTE 4 – QUESTÃO DISCURSIVA</b>	
Em sua opinião, como você avalia a inserção da disciplina Projeto de vida no contexto do Ensino Médio?	
Aceita participar de uma entrevista individual?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

Minayo (2014) defende que os questionários são uma importante ferramenta de coleta de dados, que podem ser utilizados tanto em pesquisas quantitativas quanto em pesquisas qualitativas. Nestas, o instrumento pode ser usado para obter informações sobre as percepções, crenças, valores e comportamentos dos participantes. Deve, outrossim, ser construído de forma a possibilitar uma abordagem mais aberta e menos estruturada, de modo a permitir maior flexibilidade na coleta dos dados.

Por outro lado, Gil (2002) destaca que os questionários apresentam algumas limitações, como a falta de contextualização das respostas e a dificuldade de obter informações detalhadas sobre as percepções e experiências dos participantes. Segundo o autor, essas limitações podem ser minimizadas, porém, através da construção cuidadosa do questionário e da escolha adequada da amostra, mas é preciso ter em mente que os questionários não são a única técnica de coleta de dados disponível e que é importante complementá-los com outras técnicas, como a observação e a entrevista.

Dentro da TRS, Jodelet (1989) enfatiza que os questionários são uma técnica importante para a identificação das representações sociais, pois permitem a coleta de informações sobre as crenças, valores e atitudes dos indivíduos em relação a um determinado objeto social. Ela destaca que os questionários são particularmente úteis para a identificação das representações sociais de grupos sociais amplos e diversificados, como a população em geral, uma vez que permitem a coleta de dados de forma padronizada e sistemática.

No entanto, existem limitações desses instrumentos de coleta de dados. Ela alerta que os questionários devem ser cuidadosamente elaborados para evitar a imposição de conceitos e categorias prévias aos respondentes, o que pode limitar a identificação de novas categorias de representação. Além disso, ela destaca a importância de combinar diferentes técnicas de coleta de dados, como entrevistas em profundidade e observação participante, para obter uma compreensão mais rica e complexa das representações sociais.

Portanto, ao elaborar os instrumentos desta pesquisa levou-se em consideração a necessidade de diversificar os tipos de perguntas e combinar essa coleta prévia com uma entrevista ulterior. Na primeira parte, o objetivo era identificar os participantes e verificar quais ofereciam os dados necessários a essa pesquisa, conforme os critérios de inclusão e exclusão.

Na segunda parte, utilizou-se o método da associação livre de palavras, a fim de entender quais as conexões de ideias feitas ao conceito de Projeto de vida. Em seguida, foram apresentadas questões objetivas sobre o trabalho pedagógico e o material didático utilizado na disciplina. Por último, foi proposta uma questão aberta sobre a avaliação que os professores fazem da inserção do componente no currículo do Ensino Médio.

#### 4.5.2 Entrevista

A segunda fase da pesquisa consistiu em uma série de entrevistas com alguns dos participantes da etapa anterior. Esse instrumento é extremamente importante dentro da TRS. Jodelet (2001) discute amplamente a utilização desse instrumento como técnica de coleta de dados, abordando questões como os desafios éticos e metodológicos envolvidos na sua realização, as diferentes metodologias (como a entrevista semiestruturada e a entrevista em profundidade), e as possíveis estratégias de análise dos dados obtidos.

Foi elaborado um roteiro de modo a organizar a entrevista, embora o pesquisador, majoritariamente, tenha privilegiado os temas apontados pelos sujeitos participantes (Quadro 4). As perguntas versavam sobre o modo como se deu a adesão dos professores ao componente curricular, como eles organizam e selecionam os materiais para suas aulas, quais dificuldades encontraram e quais êxitos obtiveram no seu trabalho.

**Quadro 4** – Roteiro para possíveis perguntas a serem feitas na entrevista com professores

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1 - O que o levou a assumir as aulas de Projeto de vida?</li> <li>2 - O que você entende por Projeto de vida?</li> <li>3 - Por que razão você acredita que ter um Projeto de vida é importante para o desenvolvimento dos estudantes?</li> </ol> |
|---|

- 4 - Como você avalia os materiais disponibilizados pela SEE-PB para tratar do Projeto de vida?
- 5 - E os livros didáticos, qual uso você consegue fazer deles?
- 6 - Quais outros materiais apoiam seu planejamento de aulas?
- 7 - Como você organiza as avaliações de suas aulas de Projeto de vida?
- 8 - Que reflexões sobre sua própria trajetória a disciplina de Projeto de vida provocou?

Para que atinja o seu fim, o pesquisador deve realizar uma análise cuidadosa dos dados obtidos, de forma a identificar os elementos centrais das representações sociais e as diferenças e similaridades entre elas. Essa análise deve levar em consideração não apenas o conteúdo das respostas dos entrevistados, mas também o contexto em que essas respostas foram dadas e as possíveis influências da cultura e das relações sociais na construção das representações sociais (Jodelet, 2001).

Abric (2001), importante referência na teorização sobre o uso dessa técnica dentre os autores da TRS, corrobora com o que foi exposto, pois enfatiza a necessidade de uma análise rigorosa dos dados obtidos por meio da entrevista, levando em consideração as condições em que elas foram realizadas, as possíveis influências do contexto e da cultura e as relações entre os diferentes elementos das representações sociais.

Para esta pesquisa, embora tenha sido construído um roteiro de perguntas a serem feitas, as interações se aproximaram muito mais de uma entrevista conversacional. Minayo (2014) descreve essa metodologia como uma técnica de coleta de dados qualitativos que tem como objetivo permitir ao pesquisador o acesso ao mundo do entrevistado, a partir de suas próprias perspectivas, sentimentos e visões de mundo.

A autora destaca que a entrevista conversacional deve ser um diálogo franco e espontâneo, sem que o entrevistador imponha suas ideias ou valores ao entrevistado. Nesse sentido, ela ressalta a importância de se estabelecer uma relação de confiança e empatia entre entrevistador e entrevistado, para que o diálogo seja fluido e se torne uma fonte rica e diversa de informações.

Optou-se, portanto, em deixar claro aos participantes que o pesquisador, assim como eles, é um professor da Rede Estadual ao qual foram atribuídas aulas de Projeto de vida em uma ECIT de Campina Grande. Desse modo, a entrevista se processou com um clima de maior abertura entre o entrevistador e os participantes, que falaram sobre suas experiências e juízos sobre o trabalho que realizam e as orientações que recebem.

Minayo (2014) também destaca que a entrevista conversacional permite a coleta de informações profundas e detalhadas sobre as experiências, opiniões e percepções dos



entrevistados. Ela ressalta que o pesquisador deve estar atento não apenas ao conteúdo das respostas, mas também às emoções, gestos e expressões faciais do entrevistado, pois esses aspectos podem revelar informações importantes sobre o contexto e a vivência do entrevistado.

#### **4.6 Análise e processamento dos dados**

Os dados recolhidos no questionário foram organizados em quadros e gráficos pelo Microsoft Excel e foram submetidos à análise de conteúdo. Já os dados, gerados pelas questões abertas e pela entrevista transcrita, foram tratados por meio do software *Interface R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (Iramuteq), o qual oferece variadas técnicas de análise textual.

A partir dessa categorização, o léxico relacionado poderá ser submetido à análise de conteúdo, que “visa ao conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica etc., por meio de um mecanismo de dedução, com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares” (Bardin, 2016. p.44).

Essa escolha foi feita, pois a análise de conteúdo permite examinar e interpretar dados qualitativos, tais como entrevistas, documentos, textos escritos e mídias sociais, a fim de identificar padrões, temas e significados subjacentes ao conteúdo (Bardin, 2016). Na educação, a análise de conteúdo pode ser utilizada para investigar questões relacionadas à aprendizagem, ensino, políticas educacionais e práticas pedagógicas.

Ao usar a análise de conteúdo nas pesquisas em educação, é importante que o pesquisador siga algumas etapas fundamentais, tais como: definir a questão de pesquisa, selecionar os dados a serem analisados, codificar os dados de acordo com categorias previamente definidas, analisar os dados para identificar padrões e temas e interpretar os resultados (Franco, 2005).

Dada sua definição e natureza, poderia ser utilizada de diversas formas em pesquisas em educação, para analisar documentos, entrevistas, como é o caso aqui utilizado, dados obtidos na interação em grupos de discussão e, até mesmo, postagens em mídias ou redes sociais. Em qualquer um desses casos, ela pode ser uma ferramenta valiosa para obter inferências sobre questões educacionais específicas.

No entanto, é importante lembrar que se trata de uma técnica qualitativa, o que significa que os resultados são interpretativos e podem variar de acordo com o pesquisador e a sua perspectiva. Desse modo, é fundamental que se mantenha muito rigor e transparência ao aplicá-la e apresentar seus resultados (Bardin, 2016; Franco, 2005).

Para realizar a análise de conteúdo desta pesquisa, os dados transcritos foram organizados por categorias conforme a similaridade dos conteúdos, a partir da unidade de registro denominada *tema* (Franco, 2005). É considerada por Franco (2005) como a unidade de registro mais útil para os estudos de propaganda, representações sociais e de expectativa, pois por meio do tema os sujeitos respondentes revelam aspectos pessoais na consideração do objeto ou conceito em questão, envolvendo aspectos não apenas racionais, mas também ideológicos e emocionais.

*A priori*, algumas dessas categorias aparecem no conteúdo das respostas, tais como material utilizado, avaliação, definição de Projeto de vida e impactos da disciplina na trajetória dos professores, em vista dos objetivos propostos. Outros temas emergiram das respostas dos sujeitos, tais como resistência dos professores, dimensões dos sujeitos abordadas nas aulas, ações além do material proposto e perfil do professor.

## **5 PROFESSORES DE PROJETO DE VIDA: FORMAÇÃO, PERFIL DIFERENCIADO, RESISTÊNCIAS E EMBATES**

Nos próximos capítulos foram recolhidas as respostas do questionário e das entrevistas. Neste capítulo, o texto foi organizado a partir do modo como os participantes expuseram sua representação sobre o perfil profissional do professor de Projeto de vida e como parte dessas ideias respondem às oposições feitas pelos outros, sejam eles professores ou mesmo estudantes. Em sua fala os sujeitos buscam reforçar sua posição e perfil diferenciado e demonstram, ao mesmo tempo, como o objeto em questão, isto é, a disciplina que lecionam contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Nos seguintes, o enfoque será a importância dada ao componente curricular Projeto de vida, ressaltando sua contribuição para a formação dos estudantes e para o desenvolvimento profissional dos docentes. E, por fim, são analisadas as práticas didáticas, ou seja, os materiais e livros utilizados, metodologia de avaliação, atividades extraescolares, dinâmica das aulas e conteúdos privilegiados.

### **5.1 Formação acadêmica e tempo de experiência com a disciplina**

Inicialmente, os sujeitos participantes se caracterizaram através de uma ficha de identificação no questionário. Foram recolhidos dados pessoais e funcionais, ou seja, nome, escola e município onde lecionam, séries que atendem e sua formação universitária. Algumas dessas informações foram aprofundadas na segunda etapa da pesquisa, em razão das entrevistas, especialmente as que se referem a aspectos religiosos, éticos e de serviço aos demais.

Atualmente, em cada um dos municípios da 3ªGRE há, pelo menos, uma ECI ou ECIT, com destaque para Campina Grande que, por ser o mais populoso, possui o maior número de escolas em tempo integral, técnicas ou propedêuticas. Participaram da pesquisa, com efeito, dez professores dessa cidade e vinte e três de outras da região.

O Projeto de vida está organizado nas ECI com diferentes configurações conforme o ano ou a série nos quais é oferecido. Nos anos finais do Ensino Fundamental, com exceção do 9º ano, e na 1ª e 2ª série do Ensino Médio, sua nomenclatura no currículo é “Projeto de vida”, já no 9º ano do Ensino Fundamental recebe a designação de “Pré-Médio” e na 3ª série do Ensino Médio, “Pós-Médio”. Conforme as respostas dos participantes, foi possível localizar em que níveis trabalham. Na tabela abaixo (quadro 5), em verde, são registradas as opções marcadas no questionário.

**Quadro 5** – Anos e séries nos quais os professores participantes se distribuem

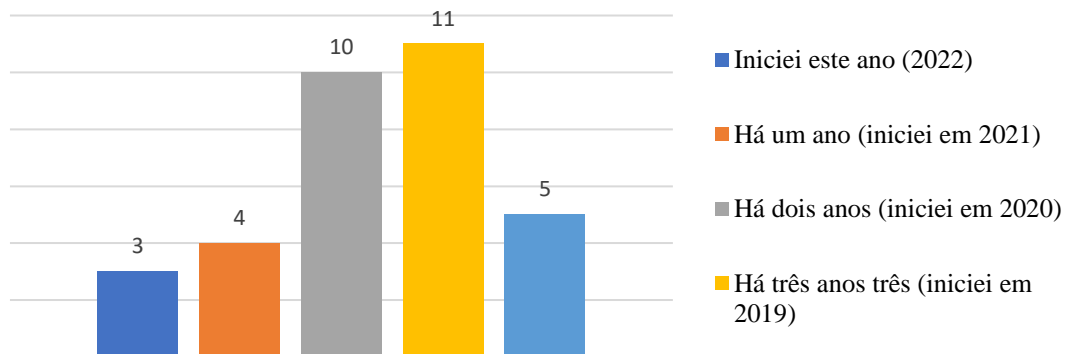
<b>Sujeito</b>	<b>Anos Finais do Ensino Fundamental (ou Pré-Médio)</b>	<b>1ª série do Ensino Médio</b>	<b>2ª série do Ensino Médio</b>	<b>3ª série do Ensino Médio (Pós-Médio)</b>
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				
16.				
17.				
18.				
19.				
20.				
21.				
22.				
23.				
24.				
25.				
26.				
27.				
28.				
29.				
30.				

31.				
32.				
33.				

Como se pode notar, é frequente que os professores sejam responsáveis pela disciplina em mais de uma série ou ano, vale ressaltar que, em cada nível, os materiais e objetivos são diferentes, cabe desse modo ao docente preparar-se a dialogar com os adolescentes em suas diferentes etapas de desenvolvimento. Além do mais, como a disciplina trata de questões socioemocionais, em equipes reduzidas ou mesmo limitadas a um único profissional, os conflitos e questões levantadas pelos alunos durante as aulas não podem ser devidamente tratados em reuniões de planejamento.

Perguntou-se, também, sobre tempo de experiência dos professores na disciplina de Projeto de vida (gráfico 1). A maioria deles iniciou suas atividades durante o período da pandemia de Covid-19, ou seja, entre 2019 e 2022. Isso revela que a maior parte do trabalho realizado por esses sujeitos se deu através de atividades e aulas remotas, seguindo os protocolos estabelecidos pela SEE-PB.

**Gráfico 1** – Tempo de experiência docente na disciplina de Projeto de vida

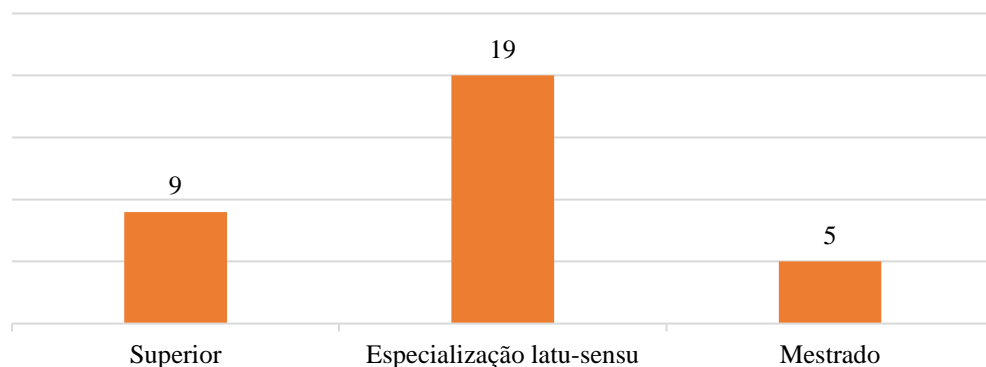


Como preconizado na Proposta Curricular do Estado da Paraíba, não foi exigido dos professores uma formação específica para ministrarem as aulas de Projeto de vida, apenas que participem das formações propostas pela SEE-PB e dos Ciclos Pedagógicos bimestrais. Assim, os professores que assumem essa responsabilidade são formados em diferentes licenciaturas (Quadro 6), não necessariamente essa formação lhes ofereceu os fundamentos necessários para promover encontros reflexivos sobre o sentido da vida e uma possível orientação profissional.

**Quadro 6** – Licenciaturas e quantidade de professores

Licenciatura	Quantidade de professores
Letras	7
Biologia	6
História	5
Sociologia ou Ciências Sociais	4
Educação Física	3
Geografia	3
Filosofia	2
Matemática	2
Pedagogia	3
Artes	1
Química	1

No caso dos participantes desta pesquisa, o curso que concentra o maior número de profissionais engajados na disciplina é a licenciatura em Letras (com habilitação em Língua Portuguesa, Espanhola ou Inglesa) e, em seguida, Biologia, o que tende a aumentar nos próximos anos, uma vez que, com a implantação do Novo Ensino Médio, a carga horária das disciplinas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas será reduzida. Há uma diversidade de respostas, também, no que se refere ao nível de formação (Gráfico 2).

**Gráfico 2** – Sujeitos e sua formação

Como se pode notar, a maior parte dos professores indica ter feito um curso de pós-graduação *latu sensu*. Todos têm formação superior, sendo majoritário o número daqueles que se formaram dentro das humanidades (Filosofia, Sociologia, História e Geografia) e um grupo significativo, com efeito indicou ter feito Mestrado.

## 5.2 Formação continuada

Outro elemento que diz respeito à formação é a busca por cursos e aprofundamentos, cuja temática principal seria o Projeto de vida. Isso pode ser feito através dos encontros promovidos pela SEE-PB ou outras instituições, como Organizações, empresas e universidades. As respostas dadas ao questionário demonstram que os sujeitos estão interessados nesse tipo de atividades e as buscam ou delas tomam parte como parte de suas atribuições funcionais.

Como mencionado, a SEE-PB oferece formações semestrais e anuais aos professores de Projeto de vida. Nelas os documentos são apresentados (GPS, Plano de Ação, Portfólio de acolhimento, Cartilha das aulas), bem como os conceitos fundamentais (Projeto de vida, Sonho, Metas, Protagonismo) e procedimentos (metodologias, sequências didáticas), ou seja, restringe-se a demandas práticas.

A participação costuma ser obrigatória, especialmente nos primeiros meses de atividade dos docentes no componente curricular. Também se deve a isso a grande adesão a essas atividades (Quadro 7). Bimestralmente, ocorre uma visita às escolas chamada Ciclo Pedagógico, durante a qual as práticas escolares são avaliadas, bem como a documentação produzida e o desenvolvimento das aulas de Projeto de vida, assim como, se estão seguindo o modelo e roteiro propostos.

**Quadro 7** – Participação dos sujeitos nas atividades formativas da SEE-PB

	N. de respostas
Sim	32
Não	01

Com efeito, o aprofundamento da temática proporciona contato com teorias e experiências que vão além das diretrizes operacionais oferecidas nos encontros formativos promovidos pela SEE-PB. Portanto, foi perguntado aos sujeitos se eles tiveram contato com outras possibilidades formativas, ou seja, oferecidas por Organizações, empresas ou universidades, por exemplo. Conforme os dados organizados abaixo (Gráfico 3), nota-se que também aqui houve um expressivo interesse nesse tipo de aprofundamento.

**Gráfico 3** – Participação dos sujeitos em atividades formativas promovidas fora do espectro da SEE-PB



Como foi possível notar na parte teórica desse trabalho, Projeto de vida é um conceito complexo e implica uma abordagem integral das pessoas envolvidas. Obriga, também, a uma formação contínua, contato com realidades fora do âmbito escolar e acadêmico e convida a um trabalho interdisciplinar. Sentir-se preparado diante dessa complexidade pode derivar do fato de estar em processo de desenvolvimento profissional, de sentir-se em constante aprimoramento das habilidades e de colocar-se sempre em estado de avaliação.

O que se pode notar com essas informações, no entanto, é que, no que se refere à formação, se confirma o que aponta a Proposta Curricular. Com efeito, não há uma graduação nem nível de estudos a condicionar as escolhas dos professores. Resta, pois, entender quais seriam os critérios de escolha, quem escolhe e quais as consequências disso na trajetória do professor. Essas respostas emergirão no discurso dos participantes durante as entrevistas, nas quais eles apontaram um perfil profissional.

### **5.3 Um perfil profissional diferenciado**

Como foi mencionado, faltam critérios objetivos que conformem o perfil profissional dos professores de Projeto de vida, uma vez que, para assumir esse componente curricular, não se faz qualquer exigência de nível ou tipo de formação. Desse modo, os sujeitos precisam entender sua atividade através de alguns critérios, possivelmente ancorando sua representação naquilo que ouvem nas formações oferecidas na SEE-PB e leem na Proposta curricular.

Assim, nas entrevistas os participantes, com exceção de Guiomar, mencionaram o conceito de perfil para se referir ao professor que, segundo eles, estaria apto a assumir as aulas de Projeto de vida. Em seus discursos sugerem algumas habilidades ou características julgadas importantes para exercer essa tarefa e que são identificadas, ora pela gestão, ora pelos colegas professores, ou mesmo, pelos estudantes.

A forma como os sujeitos assumiram a disciplina, não obstante as circunstâncias materiais, é envolta em um discurso quase místico. Segundo eles, sua aptidão é atestada por algum representante da comunidade escolar e não por livre iniciativa. Em um contexto como esse, observa Bock (2010), a categoria “perfil” pode guardar um parentesco com a ideia de vocação. Ou seja, certas categorias de pessoas trariam em si dons que as destacam e as predispõem para uma determinada função.

Tal representação pode não levar em consideração que o profissional se constitui nas relações com os demais agentes, especialmente os estudantes (Costa, 2015). Ou seja, a crença em perfis, *a priori*, mostra-se inconsistente, uma vez que há, no entanto, pessoas dedicadas, interessadas e que se deixam formar no cotidiano, na teoria e nas relações. Assim, a



disponibilidade para se fazer presente junto aos jovens é um fator importante para constituir um educador eficaz.

No entanto, em meio à urgência para encontrar profissionais disponíveis para assumir as aulas de Projeto de vida, produz-se discursos com a finalidade de motivar ou justificar a adesão de professores que, a princípio, não receberam uma formação específica para esse novo componente, nem mesmo assumiram seus cargos com esse tipo de previsibilidade. Ou mesmo a salvaguardar a permanência dos que já estão, por meio da promoção de sua autoestima em oposição à indefinição dos critérios objetivos de seleção.

Manuel, para se referir ao perfil e às habilidades conexas, utiliza-se da expressão “tem que ter”, chegando mesmo a dizer “tem que ter perfil”. As características e aptidões por ele elencadas assumem um caráter obrigatório, exige-se do professor, portanto, uma série de predicados que lhe permitam assumir esse encargo. E, por outro lado, ele mesmo diz que “nem todos os professores se encaixam”.

Os perfis devem ser legitimados, ou seja, reconhecidos por uma autoridade escolar ou pelos pares. Anita afirma categoricamente: “segundo a coordenação as pessoas da escola não tinham muito perfil para Projeto de vida, né? Basicamente era eu que tinha o perfil e aí eles me botaram para dar aula no primeiro e segundo ano”. No caso de Heitor, a legitimação ganhou contornos oficiais: “colegas mencionaram, até está indo em ata, mencionando que o eu tenho o perfil para lecionar as disciplinas de Projeto de vida e, também, por parte dos alunos vi boa parte dos alunos se manifestando em relação a isso”.

Na fala dos sujeitos, portanto, aparece explicitamente a ideia de um perfil, com características que serão apontadas a seguir. E, pronunciado ou não, a ideia de que eles possuem os predicados, habilidades e competências que corresponde a isso. Com exceção feita a Oswald, que reconhece a ambiguidade do conceito e até mesmo critica os valores que são adicionados a ele: “em tese tem um discurso na escola que é como fosse relacionado a perfil e tal, mas é a questão de carga horária”.

A habilidade ou característica mais citada pelos participantes foi a capacidade de se relacionar positivamente com os estudantes: “o perfil, eu acredito, é você ter um bom relacionamento com o aluno” (Anita). Algo que observam é que os professores seriam escolhidos entre aqueles capazes de estabelecer bons intercâmbios dentro da comunidade escolar. Espera-se, portanto, do responsável pelas aulas de Projeto de vida, habilidades sociais que o destaquem e façam dele uma referência.

Heitor argumenta como as relações são importantes no processo de seleção do professor de Projeto de vida. Segundo seu discurso o modo como os sujeitos se referem a seus pares e

demais membros da comunidade escolar, bem como no ambiente familiar e privado é o fator preponderante e que possibilita a indicação do profissional para o encargo:

eu diria que para poder ser professor de Projeto de vida não é o diretor da Escola que vai dizer que sim ou sei lá, quem, mas as relações do dia a dia com os demais colegas, com os professores, com os alunos, com os funcionários da escola, com a minha família, as pessoas que estão ao meu redor é que talvez seja um parâmetro de escolha para que eu possa ser um professor de Projeto de vida.

Ainda dentre as habilidades relacionais, cita-se a disponibilidade para escutar o que dizem os estudantes, associada à credibilidade conquistada junto ao grupo devido à discrição como lida com os relatos apresentados nos encontros. Heitor afirma: “eu preciso primeiro diagnosticar talvez o perfil relacional, as relações interpessoais, a ideia de saber ouvir ou pelo menos buscar ouvir, a ideia de instigar, instigar o outro a falar sobre si e a confiabilidade”

A ideia da confiança, descrição e sigilo são reforçadas por Manuel. Segundo ele, a incapacidade de guardar segredos seria um fator que desabonaria o profissional para o trabalho com Projeto de vida. Ele diz: “não são todos os professores que se encaixam, por exemplo, jamais eu posso contar a você algo confidencial, jamais posso quebrar sua confiança, acabou morreu ali”. Essa disposição é bastante relevante, uma vez que as aulas, segundo falas dos mesmos sujeito, configuram-se como espaço de partilha de experiências e vivências, nas quais os professores atuariam como conselheiros ou figuras inspiradoras dos mais jovens.

Ao considerar as difíceis condições familiares dos estudantes das escolas públicas e, em algumas circunstâncias, a falta de ambientes seguros para o diálogo sincero e franco, essa tarefa torna-se valiosa na educação dos estudantes. As aulas de Projeto de vida seriam um momento para dar sentido a tudo que se vive e estuda, buscar apoio e estabelecer relações de companheirismo.

Desse modo, reconhece-se a necessidade de que o professor seja empático, ou seja, esteja aberto a compreender com profundidade as alegrias e dores dos estudantes. Ser uma presença amistosa, atenta e efetiva. A empatia aparece na fala de Manuel: “O professor de Projeto de vida ele tem que colocar empatia na prática efetivamente, ele tem que se colocar na pele do aluno”. E de Vicente, que acrescenta a proatividade e a empatia em se aproximar e tornar-se uma referência para os estudantes: “o professor tem que saber lidar, é a habilidade de ser muito além de proativo, ele tem que ser empático. Acho uma habilidade, uma competência, é essa. Uma habilidade é você saber utilizar mecanismos que você atraia o aluno”.

Outro indicativo importante do perfil, seria a autonomia do docente e seu empenho com a própria formação. Embora a maioria dos professores, no questionário, tenha informado que não busca outra formação senão a oferecida pela Secretaria de Educação, os sujeitos indicam a

importância da busca pela própria capacitação, uma vez que o componente apresenta desafios não previstos na formação acadêmica. Manuel afirma: “como professor você não pode se prender só à formação que o Estado disponibiliza, você tem que buscar também”.

Não se trata apenas de habilidades que se referem a competências profissionais, pois Heitor aponta que o professor deve buscar mudanças na própria vida pessoal, modificar seu modo de se relacionar, enfim, o professor experimentaria pessoalmente aquilo que sugere e ensina aos alunos. Afirma: “quando um professor foi escolher ser professor de Projeto de vida no mínimo ele tem que começar a escolher a fazer suas próprias mudanças Projeto de vida. A ideia de ser professor Projeto de vida, quanto disciplina, é ser um próprio laboratório”.

Nota-se, desse modo, que as habilidades e competências elencadas pelos participantes para definir o perfil dos professores de Projeto de vida estão de acordo com o que foi preconizado na Proposta Curricular, ou seja, capacidade de ouvir, abertura ao diálogo, promoção da palavra dos estudantes e a fortalecimento de relações fundadas na confiança. Todas são habilidades sociais que não se adquirem através do estudo aprofundado das ciências ou de formações sistemáticas, mas das experiências pessoais, vivências e processos de amadurecimento e desenvolvimento totalmente subjetivos e até mesmo íntimos.

Para além do discurso ambíguo do perfil, pode-se ressaltar a importância do encontro entre seres humanos que essa disciplina provoca. Nenhum outro componente curricular possibilita, intencionalmente, ao professor esse espaço de aproximação e abertura de si para os estudantes e dos estudantes em relação a ele. Possivelmente, essa será a maior contribuição que o Projeto de vida deixará para a escola.

Chama a atenção, portanto, que juntamente com a inferência de características do professor de Projeto de vida, os sujeitos estão a afirmar suas próprias competências e habilidades. Ao falar de um suposto perfil, eles estão falando sobre si mesmos, sobre sua capacidade de relacionar-se, ouvir e estabelecer relações de confiança com os estudantes, em contraste com outros colegas que não ostentariam as mesmas características.

Toda representação, aponta Jovchelovitch (2008), manifesta a identidade dos sujeitos e as suas intenções, mais do que o próprio objeto de conhecimento. Ora, quando os professores defendiam a importância do Projeto de vida e, ainda mais agora, quando falam sobre as próprias competências que os tornam aptos a assumir o componente curricular, eles representam e caracterizam a si mesmos.

Claramente se verifica um saber que se constitui no diálogo de si com um outro. Neste caso, com um eu idealizado, encarnado na figura dos professores aptos a assumirem o Projeto de vida e os outros agentes, esses, porém, menos aptos e críticos à disciplina. Os sujeitos se

entendem como portadores de um saber valioso, além de possuírem qualidades e de aptidões únicas, especiais e profundamente desejáveis.

Com efeito, aparece a afirmação da importância de si e de sua atividade diante de representações em disputar contra outros discursos possíveis: o da diminuição da importância do Projeto de vida, o de que os sujeitos assumiram a tarefa somente por conta da necessidade de complementar a carga horária ou o de que a atribuição não corresponde nem à formação nem às expectativas de um professor, como será mostrado na categoria a seguir. Mesmo se se reconheça as circunstâncias precárias que envolveram sua adesão ao trabalho, produz-se uma representação positiva, de modo a justificar sua permanência e a relevância do trabalho realizado e a autoestima do profissional.

#### **5.4 Resistência de outros professores à disciplina Projeto de vida**

O ICE pensa o Projeto de vida como centro do modelo pedagógico adotado nas escolas de tempo integral na Paraíba e o discurso oficial, com efeito, reforça sua importância. Como foi mencionado, essa premissa foi adotada pela Proposta Pedagógica do Ensino Médio para o Estado. No entanto, os sujeitos relatam a resistência por parte de atores que estão fora desse processo, seja dos professores em assumir as aulas, seja por parte dos estudantes em compreender a proposta do novo componente curricular.

Na fala dos sujeitos, entende-se que o Projeto de vida é visto com desconfiança. Por parte dos estudantes, pois ele aparece como uma disciplina de menor importância, usando a expressão de um dos participantes, uma “disciplina tamborete” (Oswald). Para os professores, por outro lado, é visto como uma novidade pedagógica estranha a sua formação acadêmica ou uma sobrecarga de trabalho.

Diante das oposições apresentadas, os sujeitos se sentem convocados a se manifestarem para defenderem a importância do objeto que representam e por meio do qual orientam seu desejo de reconhecimento e prestígio e, conseqüentemente, do próprio trabalho e atividade. Ancorando-se na formação que recebem e nas poucas informações que intuem a respeito do componente, agem de modo a produzir uma resposta às críticas que eventualmente recebem.

O Projeto de vida pode estar causando certo estranhamento. Manuel expressa isso usando a palavra “ciúmes”, ou seja, a impressão de que o novo componente tem importância demais no currículo e na organização escolar, talvez em detrimento dos outros. Afirma: “alguns professores têm uma certa resistência de ciúmes, né? De como o Projeto de vida é trabalhado dentro das ECI, porque o Projeto de vida é o centro, o jovem e seu Projeto de vida é o centro do modelo pedagógico das ECI”.

De fato, dentro da estrutura das ECI, há uma proliferação de disciplinas da parte diversificada que, ao contrário do Projeto de vida, não têm uma apostila sistematizada ou uma organização clara. Mas que, com a reforma do Ensino Médio, ganharam maior espaço, enquanto as disciplinas científicas e artísticas tiveram prejuízo na carga horária. Não obstante, o Projeto de vida ocupa um espaço privilegiado de poder e influência, antes ocupado por componentes como Língua Portuguesa e Matemática.

Como se não bastasse, o Projeto de vida, além de ser uma disciplina, aparece como um tema transversal a ser contemplado de algum modo em todas as disciplinas. A equipe escolar é incentivada a conhecer os sonhos dos estudantes e, nas aulas, a privilegiar a aplicação prática dos conteúdos dando ênfase àqueles que dialogam com os desejos expressos pelos alunos. É, também, Manuel quem aponta essa realidade: “Projeto de vida entra em todas as disciplinas, todos os professores têm que auxiliar o professor de Projeto de vida, por isso esse certo ciúmes”.

Outro motivo, que também aparece na pesquisa de Silva (2022), é o fato de o Projeto de vida não ser um tema contemplado na formação de professores. Obviamente, o profissional quer se dedicar a uma tarefa em que se sente seguro a desempenhar, no caso a sua disciplina de formação. Junto a isso, as aulas do novo componente os expõe a situações não previstas e que podem gerar desconforto, uma vez que é colocado diante dos dramas e questões subjetivas dos estudantes.

Esses dois aspectos aparecem na fala de Anita: “eu acho que o povo foge de Projeto de vida porque vai além do que a gente é formado, não adianta formação porque é pesado”, o componente não é contemplado na formação acadêmica e é complexo, desafiador e pesado. A razão dessa última inferência é o fato de o professor tocar em assuntos difíceis e que, a priori, não estão ao alcance de suas capacidades como profissional da educação. Afirma Anita:

Assim eu tento assim pela minha saúde mental não me envolver tanto, mas é quase impossível. Você começa a escutar história de vida desses alunos, dessas adolescentes e aí, você começa “meu deus do céu” sabe assim você começa a dar por mais que se diga “mas você não é psicólogo, mas você é o professor de Projeto de vida”, mas você tá tocando com questões muito pessoais dele.

Por último, o lugar que o Projeto de vida ocupa no modelo pedagógico o coloca em evidência nos Ciclos de supervisão e na organização das atividades escolares. A equipe ou o professor responsável por ele está também em evidência. Suas aulas devem estar conforme o calendário e o conteúdo apresentado, devem tomar parte nas situações de conflito e, mesmo que não seja sua obrigação, podem se sentir compelidos a acionar as instituições públicas de saúde mental ou de assistência social para auxiliar os estudantes.

Anita afirma que diante dessas exigências, os professores têm a impressão que além de estarem cumprindo uma função para a qual não se veem preparados, há “a impressão de que vai ser muito cobrada, tá entendendo?”. Isso é corroborado por Oswald: “A impressão que eu tenho é porque quem pega as disciplinas numa escola integral no estado da Paraíba, você pegar as disciplinas da parte diversifica aumenta o trabalho”. Projeto de vida e disciplinas da parte diversificada representam mais trabalho para o professor.

Oswald reforça que, em algumas ocasiões, o professor de Projeto de vida tem um duplo trabalho, como por exemplo, tem que apresentar os Planos de ação pedagógicos no início de cada bimestre. Trata-se de um documento em que o docente expressa suas expectativas, objetivos e metas de trabalho, inclusive apontando pontos de melhora na prática e na conduta. Expressa-se o participante nos seguintes termos: “nós temos no nosso modelo de organização programas de ação, que é quando a gente detalha a nossa ação enquanto professor no ano e o professor do Projeto de vida é o único que faz dois. Fazer um programa de ação de Projeto de vida e da sua disciplina da base comum”.

Todas essas situações, ou seja, a busca por formação para desempenhar uma tarefa que a rigor não corresponde à própria formação, lidar com os problemas dos estudantes e a vigilância sobre o trabalho docente, dão a impressão de que o professor de Projeto de vida trabalha demais. Além do mais, expõe os docentes a situações emocionais em relação aos estudantes a que não necessariamente estão preparados, sem qualquer apoio e suporte multidisciplinar.

Os discursos expostos têm o problema de não serem transmitidos diretamente por aqueles que os divulgam ou produzem, ou seja, os professores que têm uma representação negativa do Projeto de vida. Na verdade, o que se tem aqui é uma palavra de segunda mão, ou seja, aquilo que os sujeitos provavelmente ouvem ou até mesmo pensam e contra a qual precisam produzir um discurso, de modo a justificar o próprio trabalho e competências.

Percebeu-se que os sujeitos tendem a considerar a importância da disciplina e destacam habilidades que conformam um perfil profissional que corresponderia a suas próprias características. Aqui, eles são vistos diante das representações que se opõem ao que defendem, que apontam falhas na construção da disciplina e que, segundo eles, afastariam os professores dessa tarefa que embora importante, não é aceita por todos.

Assim como todo saber se constitui no diálogo com o outro (Jovchelovitch, 2008; Marková, 2017), mesmo um outro idealizado ou presumido, os saberes dos sujeitos se constituem a partir das oposições que se levantam contra a relevância do Projeto de vida no currículo escolar, conseqüentemente a relevância da sua própria presença e ação na escola. Isto

significa que em meio à escassez de conhecimento seguro sobre o objeto, parte dos saberes sobre ele derivam das respostas dadas àqueles que criticam ou produzem diferentes representações.

Apesar de todas as barreiras apresentadas, todos os professores deveriam passar pelo Projeto de vida, pois como já foi mencionado, ele é um objeto de desejo que deve ser apreciado, cujos benefícios superam os problemas da sobrecarga de trabalho ou indefinição do conteúdo e das metodologias.

As representações dos sujeitos desta pesquisa, portanto, não se constituem apenas sobre fatores de afirmação dos benefícios do Projeto de vida, mas sobre, também, a negação das oposições feitas, ou pelo menos pela sua consideração a partir de posições menos radicais, ao defender a necessidade de mudanças, sem que isso acarrete o fim da disciplina. Possivelmente, algumas dessas críticas apresentadas não são feitas apenas por terceiros, eles mesmos podem pensar o mesmo, no entanto para a manutenção de sua autoestima profissional precisam responder a essas indagações.

### **5.5 Impactos positivos na própria trajetória pessoal e profissional**

A disciplina de Projeto de vida propõe aos estudantes momentos de reflexão sobre sua subjetividade e práticas que os estimulem a organizar e planejar suas ações em vista de objetivos e causas a que desejam se dedicar. Por outro lado, é possível identificar na fala dos sujeitos o modo como eles foram beneficiados e interpelados pelos temas dos encontros que dirigiram.

Sempre há tempo para descobrir-se, amadurecer e reencontrar os propósitos que movem a vida. Desse modo, os professores, ao participarem ativamente das aulas de Projeto de vida, convertem-se, de interlocutores de seus alunos, a parceiros no caminho do desenvolvimento moral e dos valores, talvez esquecidos em meio aos atropelos da vida prática.

Os professores relatam que os temas das aulas, por vezes, são ocasiões, para eles pensarem sobre suas próprias escolhas e vidas. Com efeito, afirma Oswald: “muitas daqueles questionamentos que eu provocava nos alunos eu nunca tinha parado pra pensar”. Soma-se a isso, o fato de o adulto voltar a sonhar, perceber-se ainda como um sujeito em construção, com ambições, desejos e fantasia, como relatou Anita:

eu comecei a ver com o Projeto de vida que eu tenho que sonhar mais, tu estás entendendo? Eu tenho que ir atrás de mais coisas porque se eu estou ali mostrando a meus alunos e a gente sabe que dá certo se planejar então eu é mesmo que me dou uma motivação eu ia atrás eu ainda mais de coisas que eu quero que eu, meio que me deu uma motivação sabe? Para eu ir ainda mais atrás de coisas eu quero e já estava meio deixando em *stand by* ali esquecido.

Os sujeitos afirmaram novamente a importância do objeto de representação, a disciplina de Projeto de vida, e o seu engajamento. Não obstante as críticas ou mesmo em função delas, buscam meios para melhor desempenhar sua tarefa através da especialização e no desenvolvimento de atitudes morais que os beneficiaram pessoal e profissionalmente.

Daqui se depreende um dos benefícios desse novo componente para a formação moral dos sujeitos, ou seja, estamos diante do encontro entre duas gerações, com a diferença que uma não teve a oportunidade de pensar sistematicamente sobre sua vida, desejos e planos e a outra, que tem essa possibilidade, graças à inclusão da disciplina no currículo escolar. Por mais problemática que tenha sido a forma como a disciplina foi incluída, o fato de ela existir, portanto, já é positivo pelo motivo apresentado. Afirmar Heitor:

Então, consigo sim, a partir das aulas Projeto de vida, eu faço reflexões anteriores, eu faço posterior, eu faço durante. Eu mudei de opinião durante uma aula de Projeto de vida, já mudei de opinião também contrária a partir da aula de Projeto de vida, já passei a discordar nas minhas escolhas a partir de Projeto de vida. E, também, a concordar em boa parte delas. Então sim a disciplinas de projeto têm contribuído, sim, para que haja reflexões e pontos para serem colocados em prática.

Outro ponto de mudança provocado pela disciplina é a mudança nas relações, seja no aprofundamento do contato com os estudantes, amplamente relatado pelos professores, também, em outras categorias analisadas. Oswald destaca que compartilhar as histórias da vida pessoal com os alunos, ajuda a compreendê-los, mas ao mesmo tempo: “a gente começa a entender um pouco e começa a dizer eu posso avançar um pouco mais aqui, um pouco mais ali eu acho que do ponto de vista pessoal foi esse olhar um pouco mais as minhas relações familiares, de amizades e no contexto profissional”.

Outro fator relevante, uma vez que mostra como o componente curricular estimula dimensões além do eu, coloca os sujeitos em relação com os demais de modo positivo. Relataram que mudaram sua forma de dar aula, ao adquirirem e buscarem novas formas de abordagem e metodologias e passaram a se envolver mais com os estudantes. Oswald afirma: “Eu acho que o impacto, assim, com o que melhorou no meu aspecto foi de escutar um pouco mais e tentar relativizar um pouco mais a questão de comportamento e avaliação não ser tão fixo, não ser tão rígido e tentar se adequar a realidade de cada um”.

Com efeito, as ações pedagógicas propostas na sala de aula se expandem para outros rincões da vida e podem promover mudanças nas escolhas e até mesmo mudança de rumos profissionais. Afirmar Manuel: “você vai fazendo reflexões, você vai vendo de uma forma diferente. E você, às vezes, reformula o seu próprio Projeto de vida, porque as vezes você percebe que estava equivocado, que não era aquilo que você queria para você”.



Novamente, os sujeitos se colocam, mesmo que de modo indireto, como um caso anedótico de que o componente é benéfico e importante no currículo escolar, uma vez que eles mesmos se veem atingidos e beneficiados por ele. Não resta dúvidas, que a representação de si e da importância dada ao objeto em questão respondem a uma série de críticas feitas por outros e move os sujeitos a buscarem o desenvolvimento pessoal e profissional. Ou seja, não se trata apenas de definir os papéis e reivindicar no presente o prestígio, mas construir um espaço futuro de ação e contribuição educacional, espaço este que ainda inexistente na escola pública.

Assim, três dos sujeitos buscaram formação em razão das aulas de Projeto de vida. Vale mencionar que o próprio autor desta dissertação também o fez. A tensão gerada pela implantação desta disciplina é motivo para que os profissionais se adaptem e se aperfeiçoem. Possivelmente nos próximos anos, as redes de ensino contarão com profissionais qualificados, capazes de aprofundar e qualificar o debate sobre a Educação Moral, as competências socioemocionais e o Projeto de vida.

Na triangulação Sujeito-Objeto-Outro nem sempre há um equilíbrio perfeito entre os extremos. O ideal é que se valorize a pluralidade de perspectivas e ideias, que as vozes dos múltiplos sujeitos colaborem com a consolidação do saber e os limites do real, impostos pelo objeto, sejam observados e respeitados. No entanto, ora a consideração dos outros se impõe, ora o sujeito busca reconhecimento, ao defender sua posição e prestígio.

Na análise dos questionários e das entrevistas notou-se que os sujeitos participantes reforçaram essas duas dimensões, ao elaborar sua representação do Projeto de vida. Em função das críticas que recebem dos outros professores ou dos demais membros da comunidade escolar, elaboram um discurso de defesa de seu objeto e de si mesmos como sujeitos qualificados ancorados nas formações que receberam sistematicamente através da SEE-PB ou difusamente nas diversas ações e falas de quem gere o modelo pedagógico das escolas integrais.

## **6 A DISCIPLINA DE PROJETO DE VIDA E A IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA**

Neste segundo capítulo, são analisadas as considerações e avaliações dos sujeitos a respeito da disciplina de Projeto de vida. No que se refere às definições do componente curricular, notou-se que vocábulos ligados ao futuro, às emoções, aos sonhos e à organização pessoal foram frequentemente citados na Associação Livre de Palavras proposta no questionário. E, nas entrevistas, houve uma insistência em relacionar a disciplina à formação integral dos estudantes para além da profissão e vida acadêmica.

Em geral, os sujeitos posicionam-se favoravelmente à inserção do Projeto de vida no currículo e o apontam como muito importante. No questionário, o fizeram através de uma escala Likert, na qual quase unanimemente indicaram o componente como muito ou muitíssimo importante. No mesmo instrumento, através de uma pergunta aberta reforçaram e apontaram as suas razões para essa alta consideração. E, por fim, nas entrevistas suas respostas visavam a justificar o valor dado ao objeto ou a se contrapor a possíveis críticas.

Desse modo, observa-se a veemente defesa de sua relevância no discurso dos participantes. Com efeito, ao objeto são atribuídas características importantes para o desenvolvimento dos estudantes e, também, dos próprios professores, como já tratamos anteriormente. Além disso, a indefinição quanto ao perfil dos profissionais que assumiriam essas aulas abre margem para interpretações que tendem a valorizar e reforçar a autoimagem daqueles que já assumiram essa posição

### **6.1 Uma primeira abordagem da disciplina através das Evocações de Palavras**

No questionário, os sujeitos foram instados a associar livremente três palavras ao Projeto de vida. O objetivo disso era captar as associações imediatas sobre as quais organizam a sua representação sobre o tema. Não lhes foi apresentada nenhuma definição que lhes pudesse dirigir nessa tarefa, logo suas fontes seriam as experiências e teorias com as quais já tinham contato e que, possivelmente, os orientam na organização de suas aulas.

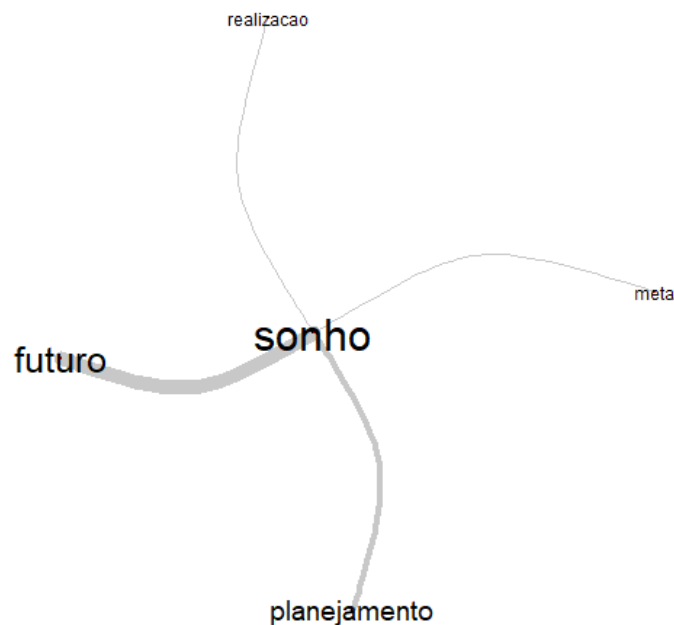
As palavras associadas variavam conforme o enfoque escolhido pelos sujeitos. O campo semântico das ocorrências permite organizar as palavras em torno das ideias de “Sonho e Futuro”, “Organização pessoal”, “Competências socioemocionais ou valores morais” e “Considerações sobre o próprio componente curricular”. Nem todas as ocorrências associavam a disciplina a valores positivos, houve quem apresentasse a palavra “Monótono” ou que assumisse uma postura crítica ao apontar a palavra “reformular”. Na nuvem de palavras (figura 9), é possível ter uma ideia de como as palavras aparecem.

**Figura 9** – Nuvem de palavras produzida a partir da Associação livre de palavras



A árvore máxima produzida (figura 10) mostra que a palavra sonho está no centro de todas as outras mencionadas, portanto, ela é a mais frequente com quinze menções, mais as duas de “Sonhar”, totalizando dezessete. Estão organizadas ao seu redor as palavras “Futuro” com doze ocorrências, “Planejamento” com oito, “Realização” com cinco e “Meta” com quatro.

**Figura 10** – Árvore máxima produzida a partir das palavras indicadas pelos sujeitos.



Os campos semânticos das palavras associadas permitem fazer a distribuição delas em cinco grupos: sonho, futuro e esperança, organização pessoal, competências emocionais e palavras que se referem diretamente à disciplina e sua organização pedagógica (Quadro 8). Houve palavras de uma única ocorrência, no entanto, quando foram agrupadas, nota-se a importância que cobram no discurso, especialmente aquelas que se referem às emoções e relações interpessoais.

Neste quadro, como mencionado, chama a atenção a relevância das competências socioemocionais e das competências de organização pessoal. Embora, devido à repetição, as

palavras futuro e sonho tenham ocupado um papel preponderante nos gráficos de ocorrência, essas duas dimensões parecem de alguma forma conformar o campo de atuação pedagógica do projeto de vida, ou seja, essa disciplina, ao menos na prática dos docentes, estaria voltada para o desenvolvimento dessas dimensões.

**Quadro 8** – Campo semântico das ocorrências da ALP

Sonho e futuro	Organização pessoal	Competências socioemocionais e virtudes morais	Sobre a componente curricular
1. Sonho/s, sonhar	1. Atitude	1. Aluno crítico	1. Excelência
2. Futuro	2. Decisão	2. Amor	acadêmica
3. Alcançar	3. Disciplina	3. Autoconhecimento	2. Interessante
4. Caminho	4. Escolha	4. Companheirismo	3. Monótono
5. Conquista	5. Escolhas	5. Determinação	4. Reformular
6. Conquistas	6. Excelência acadêmica	6. Empatia	
7. Felicidade	7. Execução	7. Equilíbrio	
8. Melhorias para o futuro	8. Foco	8. Força de vontade	
	9. Planejamento	9. Identidade	
9. Profissão	10. Planejar	10. Persistência	
10. Projeção	11. Projetar	11. Protagonismo	
11. Realização	12. Responsabilidade	12. Resiliência	
12. Vida	13. Visão	13. Respeito	
13. Acreditar		14. Solidariedade	
14. Meta		15. Superação	
15. Objetivos			

Por outro lado, os vocábulos “Sonho” e “Futuro” tendem a aproximar os resultados desta amostra ao que foi identificado por Silva (2022), junto a professoras de escolas públicas da cidade de Campinas-SP, ou seja, uma perspectiva majoritária sobre o Projeto de vida, que aponta para o futuro e para perspectivas idealizadas, próprias do sonho. Por outro lado, por meio do sonho idealiza-se um futuro melhor ou pelo menos diferente da realidade vivida pelos estudantes. É, portanto, algo a ser incentivado e aperfeiçoado de modo a oferecer motivos para que os adolescentes dinamizem e transformem biografias marcadas pelo abuso, pelo abandono ou desesperança.

Outras categorias presentes vislumbram perspectivas de organização, disciplina, ação e solidariedade, que, embora não correspondam estatisticamente ao maior número de ocorrências, estão representadas e podem gerar influência nas futuras representações, de modo que essa disciplina se configure, de fato, como um esforço de reflexão e ação intencional em benefício dos estudantes e de sua comunidade.

A seguir, os professores participantes deveriam indicar aquela palavra mais importante entre as três apontadas e justificar essa escolha. Doze dos participantes, porém, apenas apontaram a palavra sem manifestar o motivo pelo qual a elegeu. Os demais produziram respostas de variada extensão discursiva, ora tratando propriamente da orientação a ser dada nas aulas, ora produzindo uma reflexão sobre a importância subjetiva do Projeto de vida.

Novamente, nesse corpus a palavra com o maior número de ocorrências é “Sonho”, com onze menções, seguida de “Vida” e “Planejamento” com seis e cinco respectivamente. Já “Futuro” e “Acreditar” aparecem com quatro ocorrências cada, as demais palavras que aparecem na nuvem têm três ocorrências cada. Na nuvem de palavras (Figura 11) a palavra “Sonho” mais uma vez, portanto, em vista da sua repetida menção parece organizar o discurso dos professores.

**Figura 11** - Nuvem de palavras feitas a partir das indicações dos sujeitos



Com efeito, algumas perspectivas sobre o tema são reforçadas, como a ideia de planejar o futuro, subjacente à ideia de projeto e a necessidade de repensar a disciplina proposta. Outras ideias, porém, aparecem pela primeira vez, que é o caso da crença, ou seja, acreditar na capacidade pessoal de alcançar as metas a que se propõe ou em um desenrolar positivo da história no futuro.

Na escrita dos sujeitos, a palavra “sonho” possui diferentes significados. Por um lado, ele é entendido como um fator inspirador e organizador das ações: “porque é através dos sonhos que alcançamos nossas conquistas” (Sujeito 11) e “porque serve como inspiração”, de tal modo que se tornam mobilizadores de transformações profundas no ser: “Os nossos sonhos são extremamente importantes para a nossa realização plena. Eles são os maiores motivadores para a transformação efetiva do ser” (sujeito 13).

Além disso, por ele o desejo se expressa, não apenas no momento imediato, mas consistentes, “ele é que dá sentido à vida” (Guiomar) e “O sonhar faz aflorar o desejo de

construir e realizar nossos sonhos”, e para toda a vida, “é o que desejamos por toda a vida” (Sujeito 27). Elementos esses que correspondem a alguns dos critérios de Damon (2009a) para classificar os propósitos autênticos, ou seja, sentido pessoal, orientar-se por metas e compromisso.

## **6.2 O Projeto de vida apontando para uma formação integral**

Nas entrevistas, buscou-se entender como os professores representam o Projeto de vida, se ele se restringe a uma disciplina ou seria algo mais amplo, bem como, que conteúdos, acreditam, deveriam ser abordados nas aulas, quais suas inclinações teóricas ou ideológicas influenciam na realização das atividades pedagógicas ou na tomada de atitude diante de situações difíceis. Porém, a quantidade de sujeitos entrevistados não permite identificar o núcleo das representações sociais, ainda assim as respostas permitem fazer um quadro daquilo que mais caracteriza as opiniões e posições dos participantes.

Entende-se a disciplina como “tentar projetar o futuro, ver as possibilidades, ver o que está ao alcance ou não” (Oswald), “como você quer organizar a sua vida” (Anita) ou “projetar quais as possibilidades de uma intervenção minha” (Guiomar), de todos os modos está atrelada a ideia de que existe um modo de fazer e organizar as escolhas e ações, de modo a alcançar ou realizar os objetivos. Anita, ao dizer que o Projeto de vida é algo além da realização profissional ou acadêmica, aponta que ele é um desejo dirigido ao futuro, ou melhor, à vida que ainda está por se realizar:

eu acho que é literalmente um desejo que você tem, um sonho. Não necessariamente relacionado a emprego porque geralmente a gente associa Projeto de vida a um emprego, a uma profissão, mas o que você quer da sua vida? Como é que você sonha sua vida assim você olha para o futuro e você queria.

A participante, em seu discurso, busca dissociar Projeto de vida da ideia de trabalho e profissão. Com efeito, essa tarefa é desafiadora, pois logo nas primeiras aulas, questiona-se repetidamente aos estudantes sobre seu sonho e a resposta esperada tem a ver com uma profissão ou um curso superior. Também nas formações oferecidas, segundo Vicente, dá-se ênfase na dimensão profissional, embora o próprio material utilizado nas aulas contemple diferentes aspectos da vida, afirma: “Então, infelizmente nas formações a gente vê muito puxar mais para o viés profissional e foi através desses estudos que eu comecei a me focar e ver que o Projeto de vida não é só a parte profissional”.

O mesmo sujeito assinala que, ao buscar informações, entendeu o Projeto de vida como um projeto para a vida, “Mas se eu estou falando de um Projeto de vida, eu estou falando de um projeto para a vida. Então eu não posso falar só da parte profissional (...) vai também pela

parte pessoal, pela parte emocional, pela parte familiar”. De um modo geral, os participantes demonstraram uma visão ampla, tendem a não se limitar a ideia de escolhas profissionais e acadêmicas, mas ampliam o horizonte das escolhas.

O Projeto de vida na fala de Guiomar tem a função de “procurar me situar no mundo, não é? Me situar no mundo, aí entra a questão do autoconhecimento e a partir daí programar ou projetar quais as possibilidades de uma intervenção minha, quer seja na dimensão produtiva, quer seja na dimensão relacional”. Ainda que essa haja um desejo de encontrar um lugar no conjunto dos seres, a tomada de decisão é feita na solidão da reflexão individual: “é você pensar, eu acredito, como você quer organizar a sua vida, como você quer que sua vida seja?” (Anita).

Oswald corrobora essa posição ao afirmar: “Eu acho que o Projeto de vida é você parar para refletir e pensar um pouco sobre o seu passado, seu presente e tentar projetar o seu futuro”. Não há uma dimensão coletiva nesse ato de refletir, é o eu que se coloca diante de si mesmo e pretende atuar em um mundo desconhecido, daí as variadas possibilidades de frustração: “E também tentar ressignificar se você não conseguir atingir aquilo que você almeja o mundo não se acabou (Oswald) e “A gente tem que saber lidar muito com as frustrações daqueles que despertam o seu desejo do seu Projeto de vida muito rápido, mas também tem aqueles que tem uma certa dificuldade ou até mesmo uma certa preguiça e despertam um pouco mais tarde” (Vicente).

Certamente, o mundo não acabará por uma decisão equivocada, por outro lado, dificilmente oportunidades de realização irão surgir simplesmente por um ato da vontade imposta ao mundo. O Projeto de vida, com efeito, ainda é tratado pelos sujeitos como uma disciplina que ensina a sonhar, porém, desde um ponto de vista abstrato e individualista, ou seja, não são incentivadas reflexões contextualizadas e muito menos a ação e o serviço aos demais.

Entende-se, desse modo, que as escolhas a serem realizadas devem nascer dos apelos interiores dos sujeitos, no entanto devem ser discutidas e organizadas de modo a entender possíveis interferências do desejo da família ou do mercado de trabalho. Quanto a isso, Manuel é bastante incisivo: “Projeto de vida é dele não é da família, não é desse professor, é isso. O sujeito ele tem que entender que o Projeto de vida é dele, não é da escola não é da família, não é do professor, é dele”.

Ao lado da ideia de que o Projeto de vida se manifesta por meio de escolhas: “Então entendo que Projeto de vida é fazer escolhas na vida” (Heitor). Há uma grande insistência na resiliência, na superação dos desafios. Sobre isso fala Manuel: “independentemente do Projeto

de vida que ele escolheu, ele tem que lutar com todas as forças para concretizar”. E Heitor: “que essas escolhas elas sejam pensadas, elas devem ser resilientes”.

Assim como as escolhas nascem de um apelo subjetivo, na fala dos sujeitos a reflexão e a perseverança nos propósitos aparece como um esforço solitário e de responsabilidade daqueles que estão em processo de tomada de decisão. Não se pensa sobre o desejo, não são propostas, com frequência, atividades de integração com realidades desafiadoras como forma de sensibilização e posicionamento no mundo. Assim, descobrir os desejos e sonhos que movem os indivíduos aparece como um esforço individual e não comunitário.

Há, portanto, alguma reação, na fala dos sujeitos, a uma ideia de Projeto de vida como definição de uma carreira acadêmica ou profissional, coisa que é constantemente reforçada nas atividades e reflexões propostas nas formações oficiais. A atividade “Árvore dos sonhos” e o Dashboard, que os estudantes preenchem no início de cada semestre, apontam nessa direção. Portanto, existe a intenção de não reforçar a identificação imediata dos sujeitos ao seu trabalho, mas oferecer outros caminhos para o desenvolvimento das identidades juvenis, que os emancipe e os constitua como sujeitos de sua própria história.

Por isso, aparece a ideia de que o autoconhecimento é uma dimensão importante, bem como as relações interpessoais. Não foi mencionado, no entanto, nenhuma referência à solidariedade, ou ao altruísmo, ou seja, a busca de realização pessoal por meio da dedicação ao mundo além do eu não é levada em consideração, o que pode reforçar atitudes e decisões individualistas ou descontextualizadas.

Com efeito, na TRS o conhecimento e, conseqüentemente, o discurso proferido sobre algo é fruto da relação entre sujeito do conhecimento, objeto conhecido e conhecimento dos outros com quem se dialoga (Jovchelovitch, 2008). As representações produzidas pelos diversos atores sociais são diversas e estão em constante diálogo, opondo-se ou corroborando as diferentes visões de mundo.

Além disso, os saberes produzidos e comunicados têm funções. As quais podem ser identificadas se se entende quem os produz e quais são os saberes em diálogo (quem), como os produz e transmite (como), por quais razões os sujeitos manifestam suas posições (por quê), quais objetos são escolhidos em suas representações (o quê) e com que finalidade o fazem (para quê). Em suma, o conhecimento é dialógico e sempre se está afirmando uma representação frente a outras possíveis. Cabe descobrir, no esforço da análise, quais são essas vozes em diálogo e o seu efeito.

O Projeto de vida para os sujeitos participantes passou a existir e se tornou objeto de reflexão e desejo a partir do momento em que são convidados ou levados a assumir essa



responsabilidade. Desde então precisam dar conta de um novo conteúdo e representar, a partir das poucas informações que dispõem a nova tarefa e suas exigências. Há, por isso, um grande esforço por entendê-lo, que não se manifesta somente em um campo científico e teórico, mas nas diversas formas de saber próprias da atividade educacional.

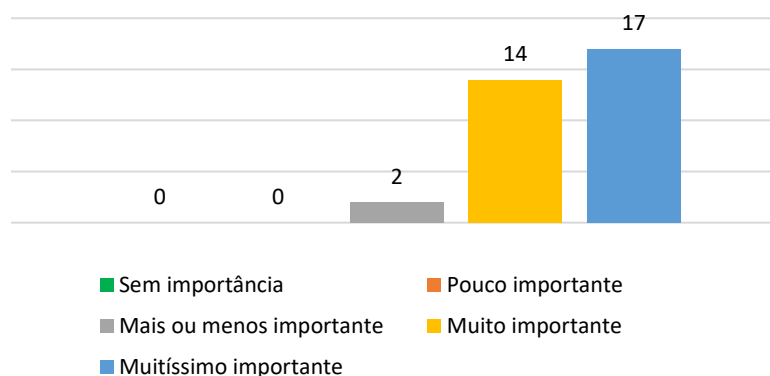
Com efeito, Jovchelovitch (2008) entende que o objeto é instituído pelas representações feitas sobre ele, mas, ao mesmo tempo, ele limita as possibilidades do entendimento produzido. Essa constatação sugere, em relação ao tema desta pesquisa, possíveis progressos e riscos. Por um lado, o Projeto de vida apresenta-se como um campo a ser explorado e investigado, novos saberes e abordagens podem derivar das experiências dos profissionais envolvidos nas atividades escolares e acadêmicas.

Por outro lado, a falta de referências a pesquisas e saberes anteriormente produzidos, além da ausência de outras vozes na escola que representem a saúde mental e o serviço social, podem ser causa da produção de representações e ações ruins ou perigosas, especialmente em se tratando da subjetividade dos estudantes e professores. Nas categorias a serem analisadas ao longo do trabalho, diante das necessidades surgidas na sala de aula, ficará patente a intrusão dos sujeitos em demandas que escapam à competência do professor.

### **6.3 Avaliação sobre a inserção dos Projeto de vida enquanto disciplina no currículo do Ensino Médio**

Após analisar as considerações a respeito da compreensão do objeto, passa-se à avaliação feita pelos professores a respeito da presença do Projeto de vida no currículo do Ensino Médio. Apesar de todas as dificuldades apontadas, em geral os professores participantes, na questão elaborada conforme a escala Likert, consideram muito importante ou importantíssima a inserção da nova disciplina no currículo do Ensino Médio (gráfico 4). No entanto, na pergunta aberta, apresentada em seguida, houve maior frequência de posicionamentos críticos..

As formas como os professores assumem a disciplina estão longe de ser as ideais. Isso foi identificado e relatado na dissertação de Silva (2022), cujos sujeitos são professoras da Rede Estadual lotadas em duas escolas no município de Campinas-SP. Nos seus resultados, ele diz que as participantes não se identificam com o Projeto de vida e que foram obrigadas, pela necessidade de completar carga horária, a assumir as aulas.

**Gráfico 4** – Juízo sobre a inserção do Projeto de vida como componente curricular

Na questão discursiva e nas entrevistas, será possível avaliar a profundidade desse juízo, uma vez que ele está sujeito às influências da formação e informações recebidas e possivelmente sem a necessária crítica, pois a importância da reflexão sistemática e rigorosa sobre o tema é amplamente defendida também neste trabalho. Porém, ainda não é possível avaliar os impactos da curricularização disso.

Na última parte do questionário, perguntou-se aos sujeitos como avaliam a inserção do Projeto de vida no currículo do Ensino Médio. Com efeito, nas respostas foram identificadas duas tendências: na primeira e majoritária, ressalta-se a importância do novo componente para a vida e desenvolvimento dos estudantes, na segunda, ressalta-se a necessidade de revisão na disciplina sem, porém, desabonar sua relevância.

A ideia mais recorrente nestas avaliações é quanto o novo componente curricular é importante para os estudantes. Os motivos são variados, alguns dos participantes (sujeito 26 e Vicente) apontam as aulas de Projeto de vida como uma oportunidade de diálogo com os estudantes a respeito de si mesmos, seus anseios e medos em relação ao futuro, cuja finalidade seria ao autoconhecimento e a autoconfiança.

Infelizmente muitos não têm oportunidade de poder ter uma conversa mais esclarecedora sobre a vida e acabam ficando com muitas dúvidas e inseguranças, mas a disciplina tem ajudado a fazer com que eles possam refletir e conhecer um pouco de si. (sujeito 26)

Observo a inserção dessa disciplina de grande importância, pois é nesse período quando os alunos sentem grandes dificuldades de compreender e refletir sobre planos, metas, sonhos e até o próprio projeto para sua vida. Vejo que é nesses momentos que os alunos podem refletir de forma mais aprofundada sobre os aspectos que já citei (Vicente).

O sujeito 19 afirma: “Muito importante, porque desperta no educando o interesse de conhecer-se melhor, aprender a construir o seu Plano de Ação e motivá-lo seguir no seu sonho rumo a sua realização pessoal, social e profissional”. Com efeito, vale destacar o quanto são positivos, o desdobramento do autoconhecimento seria a capacidade de mobilizar habilidades

e atitudes em vista de organizar o próprio futuro, cuja realização depende apenas de cada indivíduo.

Dos sujeitos, apenas dois relativizaram a importância do componente, sujeito 1 e Anita, sendo que este último já havia apontado a necessidade de reformular o modo como o Projeto de vida é trabalhado: “Reformular. Porque acredito que é de fundamental importância reformular o que e como se ensina em Projeto de vida, pois o conteúdo acaba se tornando monótono a quantidade de aulas precisa ser revista. A proposta da disciplina é boa, mas como ela é feita precisa ser reformulada” (Anita).

**Figura 12** – Nuvem de palavras produzida a partir do depoimento escrito dos sujeitos.



Acima, foram organizados os depoimentos dos sujeitos em uma nuvem de palavras (Figura 12), observa-se que o estudante está no centro do discurso e das preocupações dos professores. Acreditam que o componente curricular se mostra como uma ferramenta importante para a vida e a realização dos adolescentes, de modo que possam planejar seu futuro, apontar metas e buscar a própria realização. As aulas seriam uma oportunidade de se estabelecer diálogos construtivos e inspiradores, bem como apontar as pistas para sistematizar e estabelecer objetivos de modo claro e prever possíveis obstáculos.

As aulas seriam uma oportunidade valiosa, uma vez que os estudantes não seriam incentivados a refletir de modo positivo sobre seu futuro em outros ambientes que frequentam. Efetivamente, os professores esperam que suas aulas sejam “uma espécie de bússola” (Manuel), ajudem os estudantes a refletir sobre novas formas de realização pessoal, pois “grande parte dos adolescentes não tem perspectiva para o futuro ainda” (sujeito 11) que fujam ao que lhes é proposto pelas políticas de identidade e que abra “novos horizontes rumo à construção do Projeto de vida, e sua realização, como também preparar o estudante para possíveis frustrações” (sujeito 30).

Já para um outro grupo de sujeitos, a principal contribuição da disciplina seria “ajudar o jovem estudante a pensar sobre seu futuro e a como planejar as etapas para conseguir realizar os seus projetos” (sujeito 7). E, para isso, é importante “aprender a construir o seu Plano de Ação e motivá-lo seguir no seu sonho rumo a sua realização pessoal, social e profissional” (sujeito 19). Desse modo, o Plano de ação seria o principal instrumento a ser construído e refletido nas aulas e a capacidade de prever e preparar-se para os desafios da vida seriam fundamentais para a realização pessoal.

O termômetro para aferir os resultados positivos, segundo eles, seria “nível de comprometimento com as atividades escolares, percebo eles mais confiantes em si mesmos, mais “conscientes” e responsáveis quanto ao próprio futuro” (sujeito 16). Com efeito, em razão da inclusão das aulas de Projeto de vida, os estudantes têm se comprometido mais com as atividades e propostas da escola, algo que é amiúde incentivado nas ECI por meio do conceito de Protagonista. Outrossim, o resgate de valores éticos foi mencionado por um dos sujeitos (sujeito 24), uma vez que o componente curricular abre espaço para essa temática.

No entanto, houve quem tecesse críticas ao novo componente curricular ou ao modo como foi implantado. Um dos problemas sentido pelos participantes é a “falta de apoio” (sujeito 17): “em alguns momentos me sinto sozinha nessa missão tão complexa que é de alguma forma interferir nas decisões dos alunos” (sujeito 6). O problema se agrava, uma vez que algumas temáticas tratadas na Cartilha versam sobre questões emocionais e subjetivas, bem como levanta questões de ordem social, que precisariam ser trabalhadas de modo interdisciplinar, com profissionais da psicologia e da assistência social.

Ainda na dimensão da crítica, mencionou-se a necessidade de renovar os materiais didáticos, uma vez que eles não respondem à realidade dos estudantes. Sobre isso, o sujeito 30 afirma:

Julgo necessária uma revitalização nos cadernos e materiais didáticos da disciplina, especificamente dos cadernos que tratam do GPS de PV. Sinto a necessidade de atualização para atender as demandas dos estudantes, bem como a construção de ações mais condizentes com a realidade vivenciada pelos jovens.

Vale ressaltar que essa mesma cartilha é utilizada em todas as escolas atendidas pelo ICE e pelo Sonho Grande, nas diferentes regiões do país e os livros didáticos oferecidos são produzidos por autores do Sudeste e por editoras dessa mesma região. As temáticas são amplamente urbanas, logo realidades diferentes dessa tendem a ser negligenciadas.

Um dos participantes, Anita, indicou que, embora “Acredito que é interessante, mas deveria ser um componente auxiliar, de motivação, a prioridade deveria ser as disciplinas da BNCC”. Para ela, isso se deve, pois “isso pois acredito que a emancipação dos estudantes vem

da base de conhecimento que eles têm, vêm da visão crítica que ele desenvolve ao estudar”. O lugar do Projeto de vida, portanto, seria o de auxiliar e motivar, possivelmente os estudantes a orientar esses conhecimentos a projetos reais e a finalidades éticas.

Já nas entrevistas, a fala dos participantes revela que assumiram subjetivamente o encargo de modo positivo e que são capazes de justificar sua importância e valor no currículo. Reforçam sua avaliação sobre a disciplina apontando sua importância. Na sua fala, porém, aparecem dois grupos, uns que utilizam expressões como “é importante, porque” e outros “é importante, mas”. Essa diferença marca a que outros discursos possam estar eventualmente respondendo, se opondo ou confrontando.

No primeiro conjunto de apreciações a respeito da disciplina de Projeto de vida, os sujeitos se empenham em demonstrar as razões de sua opinião, utilizam-se, portanto, a conjunção causal “porque”. Em geral, eles proferem uma sentença aprovatória, pela qual afirmam sua avaliação, pertinência da disciplina para os docentes e estudantes ou mesmo os benefícios inerentes da natureza da disciplina. E terminam por justificar sua posição.

Para Manuel, Projeto de vida é “uma disciplina importantíssima”. Justifica sua resposta da seguinte forma “ela faz com que o aluno construa identidade e saiba como construir o seu Projeto de vida passo a passo sem aquela coisa obrigatória”. Está em jogo, portanto, duas dimensões do sujeito e um modo de fazer, ou seja, os estudantes seriam estimulados a pensar sobre quem são em uma dimensão de passado e presente, e em quem querem se tornar, ou seja, seu projeto para o futuro.

Interessante que ele aponte um modo de fazer, “sem aquela coisa obrigatória”. Vale lembrar que algumas coisas são sim obrigatórias, como o Plano de ação, elaborado na segunda série. No entanto, Manuel, justamente em vista de outras de suas posições, põe em relevância a autoestima do estudante e o estabelecimento de um clima de confiança. Desse modo, é possível afirmar seu esforço por tornar esses encontros mais acolhedores e as atividades, que a rigor seriam exigidas, como parte orgânica do desenvolvimento de seu trabalho pedagógico.

Anita aponta a importância para o estudante, expressa-se de modo muito jocoso: “às vezes é o primeiro momento na vida daquele cristão que ele vai pensar o que é que ele quer da vida”. Ela, com efeito, insiste nos mesmos pontos ressaltados por Manuel, ou seja, “quem sou” e “quem quero me tornar”, acrescentando outro procedimento, a reflexão, já mencionada anteriormente, cujo efeito é colocar o indivíduo diante de si mesmo e nem sempre em relação com outros seres que o rodeiam e dialogam com suas posições e decisões.

Anita e Oswald ressaltam a importância do componente curricular para o próprio professor. Para este há dois fatores que justificam seu juízo positivo, o primeiro seria que se

outros professores conhecessem melhor ou assumissem esse encargo possivelmente iriam “valorizar também o trabalho dos colegas que pegam essa disciplina”. Aqui, ele retoma as críticas e resistências apresentadas à disciplina, o que faltaria aos outros seria o contato, o conhecimento ou a experiência prática do objeto.

Outro motivo seria a possibilidade de “abrir e até desmistificar alguns métodos mais tradicionais e o olhar um pouco mais rígido e engessado que alguns colegas têm para alguns alunos que meio que não seguem as regras preestabelecidas”. Ou seja, o componente curricular poderia ser um meio de renovação profissional, seja na dimensão metodológica ou mesmo das relações, o professor seria capaz de superar uma visão rígida do fazer e do agir.

Já para Anita, a razão para o Projeto de vida ser importante também para seus colegas, pois “você repensa o seu lugar quando você está em Projeto de vida (...) quando você está lidando com os sonhos dos alunos você começa a olhar eles de uma outra forma”. Mais uma vez são reforçadas as competências relacionais, ou seja, exercício da empatia, o acolhimento, o respeito e o relações mais profundas.

Guiomar, por fim, constrói sua justificativa a partir da possibilidade de uma formação integral, ou seja, que contempla “a dimensão profissional, dimensão social e a dimensão pessoal”. Essa seria outra contribuição importante desse componente, como um esforço de rompimento com a despersonalização e a ajuda aos adolescentes a perceber-se como sujeito da própria história e a ter consciência das realidades que se opõem a sua plena realização.

Algumas outras justificativas se organizaram, porém, em torno da conjunção adversativa “mas”. Com exceção de Vicente, que faz o contrário, os participantes apontam resistências e críticas, até mesmo elaboradas por eles mesmos, ao componente e pretendem contrapor-se a elas. As oposições versam sobre ao fato de o professor de ser muito cobrado ou por parecer ser uma disciplina sem relevância.

Anita admite que seria importante assumir o encargo “mesmo que não goste e não queira”. Os motivos para que alguém não se coloque à disposição para essa disciplina foram expostos anteriormente, assim, para quem está fora do contato com o objeto e não estabeleceu uma relação de compromisso com ele, em geral, não manifesta o interesse, pelo contrário. No entanto, para ela “seria uma experiência docente”, significativa e renovadora do agir, pensar e das relações pedagógicas.

Para Oswald, há contradição entre o discurso oficial e a realidade. Enquanto nos documentos da SEE-PB, o Projeto de vida é apontado como a disciplina mais importante e a organizadora do currículo, na prática ele é tratado como “uma disciplina tamborete”, ou seja, sem importância em relação às demais, pois não reprova, não emite notas, não tem um conteúdo

definido. E o professor, além do mais, “é tão cobrado” e não conta, a rigor, com o apoio dos colegas

Para Vicente a disciplina é “muito difícil”, a despeito de ser considerada muito bonita e colocar professores e alunos para dialogarem. Existe a necessidade de “conhecer seu aluno de cima a baixo”, “formar cidadãos” e “uma pessoa que os possa orientar”. Fica evidente que, segundo ele, as exigências vão além das esperadas de um docente. Ele se coloca como um exemplo, um modelo e um apoio, também, emocional e moral para os adolescentes.

Marková (2017) aponta que as relações Sujeito-Objeto-Outro não são necessariamente simétricas, pois os sujeitos do conhecimento ora podem estar mais compromissados com os outros ou mesmo com o objeto. O compromisso com o objeto implica em um desejo de estar engajado em algo reconhecidamente valioso, único ou importante. O exemplo apontado pela autora é o das grandes figuras das ciências, que ao defender suas posições, colocaram em risco sua reputação, bens e segurança frente aos seus contemporâneos.

Ao defender irrestritamente o Projeto de vida apontando sua importância no currículo do Ensino Médio e na formação dos estudantes, os sujeitos apontam o Projeto de vida como um objeto de desejo, opondo-se às críticas dos colegas, entre as quais, a que acusa de ser uma disciplina “tamborete”, sem importância. Buscam, desse modo, demonstrar, por sua relevância na formação e no desenvolvimento dos adolescentes; diferentemente das outras disciplinas, não opera como um meio para transmitir um saber científico, mas para um cuidado do outro e a transmissão de um saber viver.

Por outro lado, ao lançar mão dessa defesa de seu objeto, os sujeitos não apenas afirmam a relevância do Projeto de vida como um objeto de conhecimento e de desejo, mas eles próprios como sujeitos desejantes e portadores de características e valores únicos, que os constitui como profissionais apto a esta importante tarefa.

Assim, é compreensível que os sujeitos produzam ou reproduzam representações que valorizem seu trabalho na escola, mesmo não se valendo de maiores aprofundamentos. Justificam sua posição mostrando possibilidades de intervenção e relatos de vivências isoladas, sem qualquer critério de verificação dos reais impactos de sua atividade, de fato, não se sabe ainda quais os impactos dessa disciplina no desenvolvimento dos adolescentes desde sua implementação, no entanto, a representação de que é algo importante e benéfico para o professor e para os estudantes já está consolidado.

## **7 ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DAS AULAS DE PROJETO DE VIDA**

O Projeto de vida impõe um desafio didático e metodológico aos docentes: a existência de uma disciplina sem uma carreira acadêmica ou científica, que lhe confira a epistemologia necessária para o exercício do ensino. Ou seja, aparentemente se trata de um componente curricular vazio de conteúdo, no qual é possível fazer diferentes saberes dialogarem, como previsto na Proposta Curricular (Paraíba, 2021) ou, então, promover o debate acerca das mais variadas impressões sobre os desafios da vida presentes, acompanhados de relatos anedóticos de superação.

Por outro lado, mesmo conscientes disso, os professores atribuem sentido àquilo que fazem e manifestam sua posição a partir dos êxitos e abordagens que escolhem em sala-de-aula. Tendem a posicionar-se de modo acolhedor, cuidadoso e confiável, dando a oportunidade e oferecendo os meios para que os estudantes expressem suas emoções e vivências.

No entanto, isso não impede que haja desafios em relação a possíveis conteúdos a serem abordados e as metodologias que apontem o modo de fazê-lo. Com efeito, ganha um espaço preponderante nos planejamentos o uso do livro didático, chegando mesmo a ser objeto de fiscalização e controle por parte da gestão e das visitas dos Ciclos Pedagógicos.

O que se nota é que a disciplina estimula, sobretudo, a criatividade e fomenta iniciativas de solidariedade, mesmo que de modo pouco planejado e nem sempre intencional. Há professores que buscaram novas formas de avaliar, que passaram a observar habilidades socioemocionais e a capacidade de se relacionar dos estudantes, bem como a participação em ações solidárias e de ajuda ao próximo.

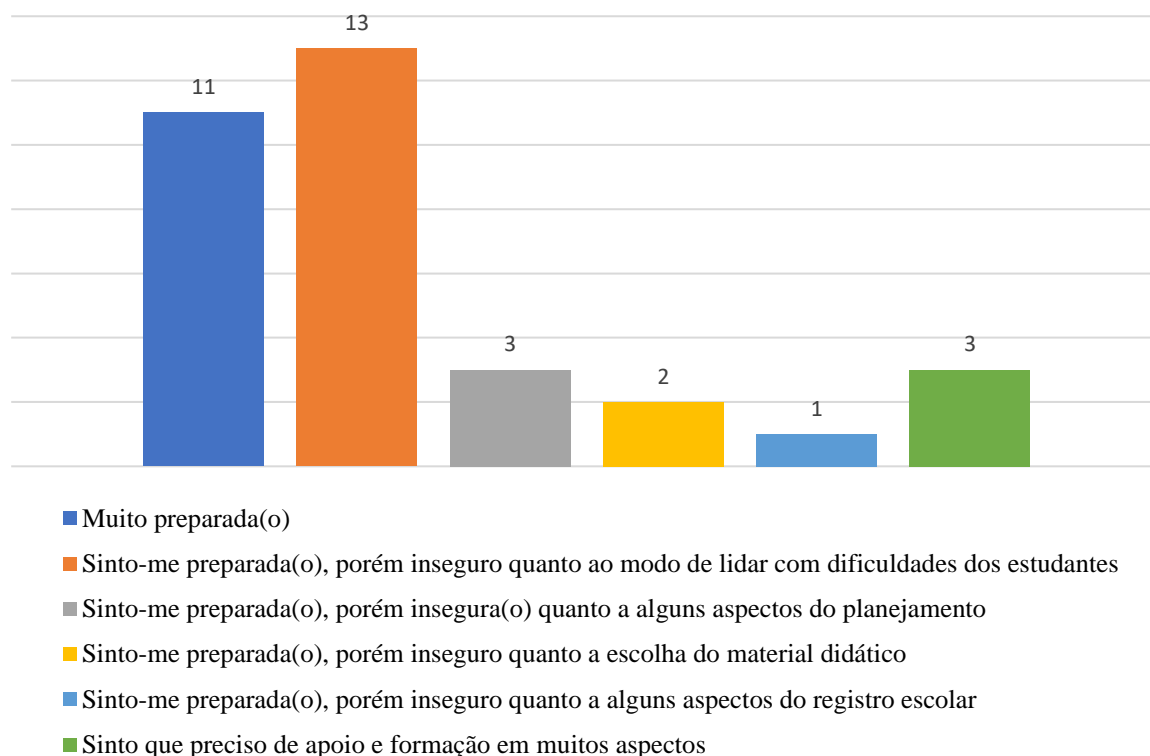
### **7.1 Como os professores se sentem quanto ao seu próprio desempenho**

Entre as perguntas fechadas do questionário, buscou-se entender alguns aspectos da prática profissional dos professores participantes. Obviamente essas questões são aprofundadas nas entrevistas, no entanto já foi possível fazer um mapeamento de como se sentem a respeito do componente a ministrar, o tempo de experiência, busca ativa por formação continuada e o material didático utilizado.

Em geral, os sujeitos se sentem preparados para ministrar as aulas de Projeto de vida (gráfico 5). Foi lhes questionado o quanto se sentiam preparados, um terço respondeu que se sentia muito preparado, não destacando nenhum aspecto relevante a ser melhorado ou aprofundado em sua prática. O grupo mais numeroso admitiu que se sente preparado, no entanto ainda se sente inseguro quanto aos problemas levantados pelos alunos. Os demais se dividiram entre outros aspectos ou vários deles de uma vez.



**Gráfico 5** – Quanto os professores de Projeto de vida se sentem preparados para as aulas



Chama a atenção o fato de tantos se sentirem preparados para essa tarefa, uma vez que se trata de um componente curricular novo, para a qual não existe ainda uma formação específica e que padece de organização pedagógica e de definição dos conteúdos. É possível que essa sensação se deva ao fato de guiarem suas atividades a partir do material didático indicado pela SEE-PB.

## 7.2 Material didático utilizado em Projeto de vida

No questionário e nas entrevistas, os professores foram indagados sobre o planejamento de suas aulas e a quais materiais recorrem. Há uma coincidência entre as duas coletas, apenas que na segunda etapa fica evidenciado o papel preponderante das sequências elaboradas pelo ICE na organização didática.

Com efeito, é imposto aos professores que sigam o material do ICE, anteriormente apresentado. Através dele é organizado o GPS, cujo cumprimento é cobrado nos Ciclos pedagógicos. Contudo, por força do PNLD de 2021, foram oferecidos aos docentes um catálogo com várias publicações para que fosse realizada a escolha dos livros didáticos. Conforme a escolha e a disponibilidade de material suficiente, as escolas receberam, no início de 2022, os exemplares suficientes para distribuir aos estudantes.

A Internet é, também, uma fonte de informação e de conteúdo para as aulas. Como Projeto de vida é um assunto novo, é muito fácil encontrar vídeos, podcasts e textos sobre esse tema e análogos, como Educação em Valores ou Socioemocional, Orientação Profissional, Motivação, Planejamento e Propósito. Os próprios materiais didáticos, seja a Cartilha do ICE ou os livros, indicam páginas para aprofundar os estudos.

Conforme as respostas dadas à pergunta: “Quais materiais você utiliza na preparação de suas aulas?”, foi possível mapear os instrumentos utilizados pelos professores (Quadro 9). Forçosamente, quase a totalidade deles utiliza o material do ICE. Na sequência, aparece o livro “Caminhar e Construir” de André Meller e Eduardo Campos, produzido pela editora Saraiva, possivelmente, o livro distribuído no Estado sobre a temática.

**Quadro 9** – Material didático utilizado pelos professores como apoio às aulas

<b>MATERIAL DIDÁTICO OU FONTE DE PESQUISA</b>	<b>QUANTIDADE DE AFIRMATIVAS</b>
Sequências didáticas do Instituto da Corresponsabilidade pela Educação.	32
Caminhar e Construir - Projeto de vida - Editora Saraiva.	12
Plataformas virtuais, Internet, vídeos	4
Construindo o Futuro - Projeto de vida - Editora Ática.	3
Desenvolver e Transformar - Projeto de vida - Editora Ática.	1
Tecer o Futuro - Projeto de vida - Editora Saraiva.	1
#Vivências - Projeto de vida - Editora Scipione.	1
Pesquisas diversas (não necessariamente on-line)	1
Palestras com psicólogos voltadas ao equilíbrio emocional	1

No Ensino Médio em tempo integral, é utilizada, como material obrigatório, uma série de quarenta sequências didáticas produzidas pelo ICE e destinadas às aulas da 1ª e 2ª série. O caráter compulsório de sua aplicação é garantido pela frequente e intensa fiscalização promovida nos Ciclos pedagógicos, que visitam as escolas, ao menos, uma vez por bimestre. Nessas ocasiões, os professores são consultados sobre o cumprimento do cronograma e as dificuldades que eventualmente tenham encontrado, de modo a garantir que os alunos discutam todos os eixos propostos e possam elaborar o Plano de Ação.

Ainda é incerto o papel do material do PNLD já presente nas escolas, uma vez que a abordagem dessa publicação não é idêntica à do material até então utilizado. Adotou-se, no Estado da Paraíba, o livro “Caminhar e construir”, de autoria de André Meller e Eduardo Campos e publicado pela editora Saraiva. Esse material se estrutura em três módulos, “Autoconhecimento”, “Eu e o mundo” e “Planejamento”, subdivididos em quatro percursos cada e em cada um deles dois ou, por vezes, três temas.

É responsabilidade, também, do professor de Projeto de vida, além do cumprimento do cronograma, informar aos demais docentes os temas que estão sendo abordados nas aulas, o GPS figura como o principal instrumento utilizado para isso. Espera-se, deste modo, lembrar a escola da centralidade e importância deste componente curricular como organizador da ação pedagógica.

Das entrevistas, pode-se depreender que a necessidade imediata de qualificar minimamente os professores para ministrar as aulas de Projeto de vida e a fiscalização severa pode ser causa de um uso pouco refletido das sequências didáticas do ICE. Por outro lado, em algumas de suas falas os sujeitos da pesquisa se posicionaram criticamente em relação a ele ou ao uso que lhe é atribuído.

Algo a ser levado em consideração é que o material do ICE é descrito pelos sujeitos como altamente detalhado, a ponto de ser possível desenvolver uma aula seguindo os passos propostos. Manuel ao descrever essas características, afirma: “As aulas, já têm todo um material, a Secretaria envia o caderno de Projeto de vida para cada série, já tem as aulas, tudo bem estruturado, tem as orientações de como o professor deve proceder”.

Com efeito, os temas a serem abordados, as atividades e o tempo dedicado a cada uma delas é descrito pormenorizadamente. Anita destaca isso categoricamente: “os professores de que Projeto de vida é tranquilo demais se você quiser você nem pensa direito, você só segue aquilo ali, se você quiser ‘eu não quero ter trabalho’ eu vou dar Projeto de vida eu pego aquele material e sigo à risca ali, eu não tenho trabalho nem de planejar uma aula”.

A participante demonstra apresentar esse uso como hipotético no seu caso, no entanto, não seria uma surpresa se alguém atuasse dessa forma, como Guiomar: “o meu planejamento é feito em cima dele (o livro), eu sigo direitinho, aquele passo a passo da pra fazer todas as atividades.”. O nível de detalhamento do material permite seu uso como se fosse uma cartilha, limitando a pesquisa e a criatividade do professor e impondo um discurso que não respeita as peculiaridades da classe que o utiliza.

Sobre os Ciclos pedagógicos, afirma: “E eu sinto muito quando chega um ciclo cobrando você a estar naquela aula, por exemplo, chega um ciclo lá pelo mês de setembro você tem que estar na aula 28, se não estiver na aula 28 você está errado, você não está seguindo o cronograma à risca” (Anita). Desse modo, há um risco de usar irrefletidamente o material ou mesmo negligenciar etapas ou temas em vista do cumprimento de um cronograma apenas *pro forma*.

Neste caso, a associação entre material didático, vigilância externa e carência de informações atuam como uma força ideológica a impor as representações de Projeto de vida

aos sujeitos. Jovchelovitch (2008) aponta esse tipo de relação como não dialógico, pois o professor não dispõe de recursos teóricos e nem de autonomia para organizar e selecionar o conteúdo e a metodologia do seu trabalho, restando a ele reproduzir o saber e as orientações das autoridades que impuseram seu material e exigem seu cumprimento.

O risco de tratar esse caderno de sequências didáticas como um manual, portanto, é muito alto, visto que os professores não têm formação ou apoio suficiente para tratar de temas elencados nos objetivos das aulas. As escolas estaduais, na Paraíba, em sua imensa maioria não contam com profissionais da Psicologia ou Psicopedagogia, nem mesmo Assistentes Sociais, agentes que poderiam oferecer aos professores suporte técnico e teórico diante de questões que superam as suas qualificações.

No entanto, os sujeitos participantes demonstraram tentar fazer um uso produtivo e criativo do material proposto, apontando, também, seus limites. A própria vigilância sobre o cumprimento das aulas planejadas é vista como uma limitação a ser superada: “É por isso que eu disse ‘a gente tem que ser muito flexível’, mas nem sempre a gente consegue essa flexibilidade 100%, já por conta dessa rigidez enquanto a questão de horas as aulas, enquanto a questão de material” (Vicente), que torna uma ferramenta algo que engessa e enrijece o trabalho pedagógico.

No discurso, o centro das preocupações dos professores são os alunos, como afirma Anita: “para mim é mais importante do que eu seguir o cronograma à risca, é eu fazer com que meu estudante, meu aluno, ele entenda o que está fazendo”, essa fala é proferida como oposição à estrita vigilância dos ciclos. Manuel espera que suas aulas sejam dinâmicas, criativas, por isso: “não pode ficar preso só ao material que a Secretaria disponibiliza, precisa buscar mais coisas, ir além, para dinamizar as aulas, senão vai ficar uma aula chata como as outras e as aulas de Projeto de vida devem ser diferentes”.

Além do mais, afirmam a falta de renovação e revisão do caderno, pois é o mesmo desde a implantação do modelo de Escolas Cidadãs Integrais. Algo parece andar mal, acredita Anita, com o planejamento das aulas da segunda série, especialmente em razão de as aulas serem voltadas à confecção dos planos de ação, “o segundo ano é o ano inteiro esses estudantes fazendo o plano de ação (...) chega a ser enfadonho”.

Já Oswald indica que o material é fechado, que não dialoga com a realidade escolar e que foi elaborado por pessoas não engajadas na Educação em sentido prático. Afirma: “Eu vejo o material assim muito fechado, a proposta é interessante, mas eu acho que o material, por isso que eu digo, talvez seja defasado; talvez as pessoas que prepararam o material tinham boa intenção, mas não tenham vivência de sala de aula”.

À falta de atualização, que também foi indicada por Manuel e Anita, ele acrescenta, com efeito, que os autores não conhecem a realidade das escolas. Diante dessas carências, os professores, agentes inteligentes no exercício da profissão, encontram meios de burlar a fiscalização, ao privilegiar determinado conteúdo em relação a outro em vista do interesse da classe. E, também, construindo alternativas e aprofundamentos que julgam necessários em seu planejamento pessoal.

### **7.3 Avaliação da aprendizagem em Projeto de vida**

A avaliação é fundamental no processo educacional, pois permite verificar o progresso dos alunos, o desempenho dos professores e o sucesso dos programas propostos. Também no Projeto de vida, como componente curricular, ela deve ser realizada. No entanto, pelo fato de não se valer da atribuição de notas como indicador de qualidade de aprendizagem, os professores precisam encontrar ou incorporar novas estratégias, que há muito tempo a teoria já indicava.

Franco, Fernandes e Bonamino (2013) destacam a importância de uma avaliação que leve em conta as características e as necessidades dos alunos, que considere a diversidade de saberes e experiências que eles trazem para a sala de aula e que valorize sua participação ativa no processo de aprendizagem. Eles também afirmam a necessidade de uma avaliação mais formativa, ou seja, uma avaliação que tenha como objetivo principal orientar o processo de ensino e aprendizagem, em vez de apenas classificar o desempenho dos alunos.

Assim, pensando na natureza do Projeto de vida na escola, os professores se inclinam a estratégias avaliativas processuais e formativas, que além disso levem em consideração a colaboração com os colegas e a participação ativa nas atividades. Na entrevista, os participantes relataram algumas de suas estratégias de avaliação. Fundamentalmente foram apontadas três metodologias de avaliação: escrita, pela observação da participação nas atividades propostas e a interação entre os estudantes. As duas primeiras são metodologias já amplamente utilizadas, as quais privilegiam a dimensão intelectual dos sujeitos. Já a terceira, valoriza o contato entre os sujeitos, a partilha de ideias e os intercâmbios positivos.

Oswald e Guiomar foram os sujeitos que trataram mais especificamente sobre a avaliação. O primeiro valoriza as atitudes dos estudantes nas aulas e diante das atividades propostas, afirma: “A avaliação que eu faço e até nas reuniões com a coordenação que pergunta de um problema ou outro com os alunos é com relação a participação e a interação das atividades”. O professor, portanto, valoriza o interesse dos estudantes, sua dedicação nas atividades e não necessariamente o conhecimento de um conteúdo a ser ensinado e aprendido.

Guiomar, valoriza, também, a avaliação escrita e a capacidade de socialização dos estudantes. Sobre a primeira metodologia, diz: “a avaliação que eu faço dos alunos é escrita, né, geralmente tem algum textozinho, uma redação, uma coisa”, vale-se, desse modo, de competências escritas, próprias da avaliação tradicional. No entanto, ela detalha como faz a avaliação por participação, “a participação oral pela consideração muito relevante a participação deles oralmente” e como a utiliza para melhorar seu trabalho:

Geralmente eu dou a aula, todas as discussões que a gente faz e no final eu tento pegar a deles um feedback, o que eles compreenderam de uma forma assim bem sintética da aula, o que ficou, o que ficou mais na mente o que chamou mais atenção...então deixo sempre um tempozinho para isso.

Chama a atenção, como essa profissional utiliza-se de diferentes metodologias para avaliar os estudantes, uma delas é a interação dos estudantes. As habilidades relacionais, devido a natureza da disciplina, são extremamente importantes para o Projeto de vida. Afirma Guiomar: “na interação que eles fazem muito trabalho em grupo, né, também eu faço para avaliação principalmente na questão social mesmo, né, para ver até que ponto eles estão assimilando essa questão social mesmo”.

As relações entre os estudantes, afirma Luckesi (2012), são muito importantes para a Educação. Pois, a colaboração entre os alunos e a construção coletiva do conhecimento são elementos fundamentais para a aprendizagem significativa. O mesmo autor aponta que os estudantes aprendem melhor quando são capazes de interagir com seus pares, compartilhando suas ideias, dúvidas e descobertas. Isso se deve ao fato de que a construção do conhecimento é um processo social e que, portanto, as relações entre os estudantes são cruciais para isso ocorra.

Para tanto, a escola deve ser um espaço de diálogo e de interação, onde os alunos possam se expressar livremente e serem ouvidos pelos colegas e pelo professor. Logo, ao considerar as relações no processo formativo em Projeto de vida, mobiliza valores sociais, favorece a aprendizagem significativa e corrobora para a promoção do respeito, da escuta ativa e de um ambiente amistoso. Além de incentivar a iniciativa de cada estudante na sua busca pessoal, coloca-os como participantes da trajetória dos demais, contribuindo com sua própria visão, experiência e sugestões.

#### **7.4 Dimensões subjetivas trabalhadas nas aulas de Projeto de vida**

Os professores buscam dar sentido às aulas de Projeto de vida e pensam fazê-lo estabelecendo momentos de diálogo com os estudantes. Para isso, promovem a escuta, trazem exemplos da própria vida ou de outrem, dialogam sobre as dificuldades encontradas pelos

adolescentes e se esforçam para estabelecer pontes com os outros agentes, isto é, professores, gestores, familiares e profissionais da saúde mental e do serviço social.

Sua formação prática, no entanto, conforme a resposta dada no questionário, limita-se àquelas ofertadas eventualmente pela SEE-PB ou pela GRE. Logo, não havendo em quem se inspirar ou com quem aprender a abordar os temas propostos, sua ação é altamente movida ou pelos passos programados no material didático ou por suas convicções no que se refere aos desafios do cotidiano escolar.

Desse modo, estão abertos a que conteúdos de natureza subjetiva e até mesmo íntima sejam objeto de escuta e discussão nas aulas. Por isso, os professores caminham na linha tênue entre escuta pedagógica e ação terapêutica, colocam-se, assim, em risco de adentrar em áreas nas quais não têm capacitação adequada. Por outro lado, isso mostra o imenso comprometimento desses profissionais e sua preocupação com o bem-estar dos estudantes.

É frequente na fala dos sujeitos, especialmente de Manuel, a importância dada aos afetos, às competências socioemocionais e à autoestima. Esse professor afirma: “é necessário também trabalhar muito o socioemocional do aluno, para que ele consiga desenvolver o equilíbrio socioemocional”, mas reconhece “por isso precisamos de uma formação continuada”. Pois a tarefa do professor é desafiadora: “você tem que trabalhar muito o socioemocional do aluno, ele tem que estar muito preparado socioemocionalmente para não se deixar abalar por obstáculos inesperados”

Entende-se que essas emoções emergem durante as discussões propostas nas aulas, o clima de confiança e de acolhimento aparece como pré-requisito para que esse tipo de comunicação aconteça, “o aluno deve se sentir à vontade, se ele achar conveniente se abrir coletivamente, senão ele tem que ter a confiança para chamar o professor no particular” (Manuel). Percebe-se que a sala de aula se converte, então, em um espaço de trocas sinceras, diálogos sobre a vida e os desafios enfrentados pelos sujeitos.

Isso, necessariamente, complexifica os vínculos entre aquelas pessoas para além da relação professor-aluno. Os estudantes apresentam suas histórias e inquietações e a resposta dos professores é compartilhar as próprias vivências de modo a ilustrar como eles mesmos superaram ou experimentaram situações semelhantes. E, por vezes, também situações difíceis e traumas, utilizando a forma como Manuel escolheu se expressar: “é a disciplina que pode fazer com que o aluno destrave, às vezes ele tem um certo trauma e às vezes uma simples conversa”.

Anita, por sua vez, relata estar lidando com adolescentes muito desmotivados, especialmente depois da pandemia de Covid-19, e com um estudante com projeções suicidas.

Ela relata ter se deparado com adolescentes que já não mais tinham desejo e motivos para sonhar e viver, o que deve ser uma experiência marcante para um professor, afirma:

Dizem “ah, eu não tenho sono” né? E você vai ali conversando e tal e quando chega, na verdade ele tem um sonho, mas ele acha que não pode ou então são várias questões psicológicas que a gente sabe que é muito pesado, realmente, principalmente depois da pandemia, é muito diferente, você, eu acredito que a gente muda, sendo, depois que a gente vira professor de Projeto de vida.

Efetivamente, a abordagem, em casos como esse, deveria ser realizadas por pessoas qualificadas, pois não basta a experiência do docente, mas abordagens clínicas e terapêuticas que só um profissional da psicologia poderia dar. Ou mesmo, de encaminhamentos que dependem da competência técnica de um assistente social.

O professor, cheio de boa vontade e zelo pela educação, se encontra diante de um universo de experiências e sofrimentos com os quais, não raro, vê-se incapaz de lidar. Exemplifica essa situação a fala de Anita, que ao comentar a resistência dos professores a assumir a disciplina, afirma: “eu tento, assim, pela minha saúde mental, não me envolver tanto, mas é quase impossível”.

No entanto, Oswald apresenta o envolvimento como algo importante, pois “quando a gente vai desenvolvendo algumas atividades e conversando com eles, a gente acaba percebendo que existe todo um contexto social, contexto familiar que acabou transformando e fazendo aquele adolescente, aquele estudante agir daquela forma”. Nesta disciplina, o professor passa a ter diante de si um sujeito, com todas as suas contradições, sofrimentos e desejos, que influenciam em sua forma de existir no ambiente escolar.

Nesse tipo de relação que está se estabelecendo nas aulas, é fundamental ao professor estar, também, disposto a abrir-se e dar o primeiro passo. Desse modo, ele se coloca diante de seu estudante, como sujeito, com histórias e com experiências que podem aproximá-los. Heitor relata utilizar essa estratégia:

eu não tenho como, por exemplo, perguntar ou trazer do aluno, da aluna uma inquietação do que ela tá vivenciando, por exemplo, uma relação com o pai, com a mãe ou com os irmãos dentro de casa se eu também não trouxer as minhas próprias experiências. Então começo a contar as minhas próprias histórias eu também me emociono os meus alunos contando minhas reais vivências a ponto de que a partir daí os alunos se sentem à vontade também experienciá-las comigo.

O Projeto de vida é entendido, portanto, como uma disciplina que não tem como fito transmitir um saber científico ou cultural, seu espaço é diferente daquele ocupado pelas demais disciplinas do currículo. Sua importância, conforme a fala dos sujeitos se ancora na necessidade de os estudantes terem voz, se sentirem cuidados e aprenderem a viver, para isso os professores



se valem de seus exemplos e experiências como fonte de conteúdo para o diálogo. Aí reside seu valor, por isso ela deve ser experimentada por todos os professores e traz benefícios para todos os envolvidos.

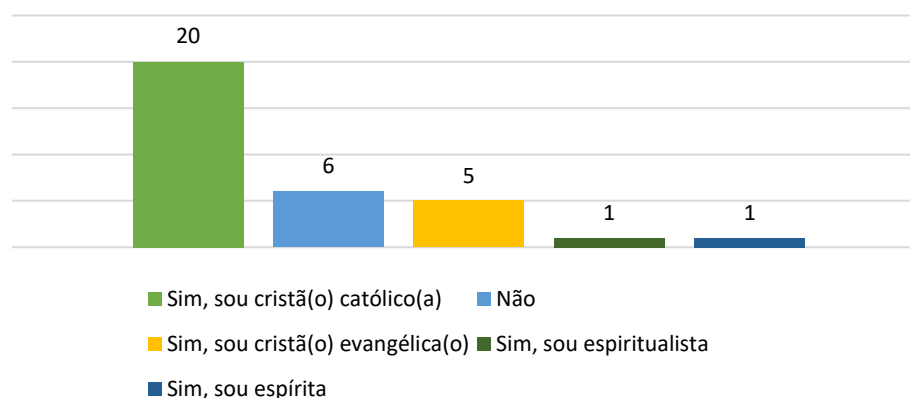
Desse modo, a disciplina de Projeto de vida está no cerne da experiência educacional entendida como relação, cuidado e, também, ensino. Lamenta-se, no entanto, que o descaso com políticas públicas de apoio psicológico e social nas escolas pode converter esse espaço valioso em momentos arriscados e ambíguos. Com efeito, a sistematização da experiência dos professores, bem como a reflexão e a troca de experiências entre aqueles que aderiram a essa tarefa, espera-se, pode se converter em um elemento poderoso para exigir atenção adequada às demandas que surgirão ao longo do tempo e do contato entre professores e estudantes.

### 7.5 Valores morais, solidariedade e ações além da escola

Como foi afirmado anteriormente, a partir das pesquisas empíricas de Showalter e Wagener (2000) e da intuição comum, a religião e a espiritualidade são fontes poderosas de sentido e propósito. Aderir a um movimento espiritual confere aos indivíduos e grupos uma missão e os torna portadores de uma mensagem que precisa ser comunicada através da palavra ou de um estilo de vida. Além disso, as instituições religiosas oportunizam aos seus membros meios para exercerem a filantropia e a solidariedade.

Nessa direção, foi perguntado aos professores, no questionário, se praticam alguma religião ou seguem alguma linha espiritual por dois motivos, o primeiro pelo que foi exposto acima, ou seja, pela dimensão do sentido e propósito que provocaria na vida do próprio sujeito. E segundo, porque exercem uma influência diante dos estudantes. Valeria a pena em estudos futuros avaliar o quanto o discurso produzido em sala-de-aula poderia ser impregnado dos valores que nascem do espaço ou tempo religioso.

**Gráfico 6** – Afiliação espiritual e religiosa dos sujeitos participantes.

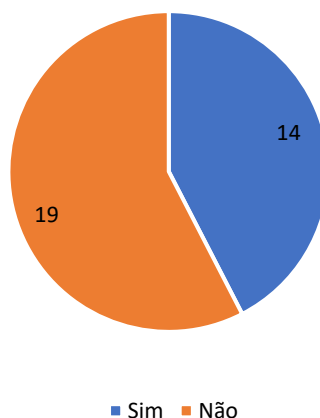


A partir dos dados acima (gráfico 6), foi possível mapear a filiação religiosa dos sujeitos participantes. A maioria se declara católica, assim como nos dados do censo demográfico de 2010. Chama a atenção, porém, o fato de a segunda maior população ser composta por aqueles que se declaram sem religião ou filiação espiritual. Evidentemente sua forma de representar o sentido e o Projeto de vida estarão ancorados em outros valores, o que seria um interessante objeto para estudos futuros.

A dimensão espiritual e da solidariedade foram levadas em consideração, pois um dos elementos que compõem o Projeto de vida é o altruísmo, ou seja, sopesar os impactos positivos das escolhas tomadas para o mundo e a sociedade. Essa disposição, por sua parte, está relacionada com valores como empatia, solidariedade e compaixão e são incentivadas nos ambientes religiosos e nos encontros espirituais.

Outra dimensão importante, constituinte da definição de Projeto de vida, conforme Damon (2009a), seria o impacto positivo para além de si, ou seja, atitudes que se fundamentam no altruísmo, na solidariedade e na filantropia. O trabalho voluntário (Gráfico 7) manifesta vários desses valores e engaja os indivíduos e coletivos na busca por um mundo melhor através de ações concretas e sistemáticas.

**Gráfico 7** – Participação dos sujeitos em atividades voluntárias.



A participação dos professores em atividades como essa, assim como o aspecto religioso, opera um benefício subjetivo e é um fator de persuasão e influência em relação aos estudantes. Espera-se que uma pessoa que se coloca voluntariamente em ações em benefício dos demais seja positiva, propositiva e engajada. E que, conseqüentemente, mostre-se, ao menos no momento presente, envolvida em causas a favor dos demais, resta saber se, apesar disso, estimulem ações solidárias.

Ao incorporar o altruísmo ao seu Projeto de vida, uma pessoa pode encontrar um senso de propósito e satisfação pessoal, bem como fortalecer seus laços sociais e comunitários. No entanto, a consideração do outro, segundo Damon (2008), se desenvolve ao longo do tempo e é influenciada por fatores como a educação, a cultura e a personalidade. Ele argumenta que, embora ele possa ser natural, a maioria das pessoas precisa aprender e praticar o altruísmo para se tornar verdadeiramente solidária.

Na fala de alguns sujeitos, fica clara a preocupação em criar momentos em que a solidariedade e o altruísmo sejam desenvolvidos. Em alguns depoimentos, os professores relatam terem organizado momentos para romper os muros da escola e as paredes da sala de aula para receber pessoas ou visitar lugares, de modo a ilustrar com a realidade aquilo que o material preconiza.

Os professores indicaram algumas iniciativas que tomam junto às turmas do Ensino Médio. Heitor indica ações concretas realizadas através de equipes de trabalho: “eu proponho a formação de alguns grupos para projeto de intervenção solidária”. Por meio desses pequenos coletivos muitas ações são realizadas, por exemplo: “visita aos hospitais, de arrecadação de alimentos, de arrecadação de mudas de árvores”. Percebe-se uma série de preocupações às quais está engajado o professor, não apenas com os sofrimentos e carências humanas, mas também com o meio ambiente.

Já Guiomar tem em vista a atenção às necessidades da pessoa idosa, indica, portanto, a visita a asilos, o que colocaria os estudantes em contato com a realidade desafiadora das pessoas idosas. Realizou essa atividade no ano de 2021, ainda no período da pandemia: “o ano passado a gente tentou fazer com asilos, levar parte dos alunos pra conhecer alguns asilos em Campina e ver como é que eles lidam com essa realidade; tentar trazer um pouco da aproximação deles”. Neste caso, não estava em foco o serviço prestado aos demais, mas o fomento de sentimentos altruístas.

Ambos os sujeitos apontam a promoção da empatia e a compaixão como competências a serem estimuladas nessas atividades, pois a capacidade de se colocar no lugar do outro e compreender seus sentimentos e necessidades pode influenciar a forma como uma pessoa escolhe seus objetivos e aspirações na vida. E, também, ajudar a definir valores pessoais e morais como compaixão, solidariedade e justiça social.

Em sentido contrário, houve convites a que profissionais visitassem a escola. Também Heitor apontou o convite feito a profissionais da saúde mental para visitar a escola mensalmente: “A escola não cuida da gente, a gente vai tentar cuidar de um aluno, mas a escola não cuida desse aluno. Então, a gente foi atrás para que todos os meses tenha um profissional

da saúde mental na nossa escola”. Essa iniciativa pode ter um impacto positivo significativo no bem-estar emocional e acadêmico dos estudantes e professores, fornecendo intervenções adequadas, suporte emocional, treinamento profissional e recursos para ajudar a mediar conflitos e promover um ambiente mais acolhedor

No entanto, nessa iniciativa positiva do professor, segundo seu mesmo discurso, há a constatação de que a instituição não cuida, nem dos professores, nem dos estudantes. É a triste constatação do estado das ECI, que não atendem às necessidades materiais dos sujeitos, seja professores ou estudantes, isso se materializa em escolas com infraestrutura precária, falta de locais adequados para o banho ou para a alimentação, mas também, não atende às necessidades pedagógicas e do desenvolvimento dos estudantes, que não contam com o apoio senão de seus professores com os quais convivem todos os dias.

Outra intervenção nesse sentido, de fora para dentro, foi a de trazer pessoas para narrar a própria trajetória profissional, como fez Anita. Ela relata que: “eu comecei a chamar colegas meus que, na minha visão, conseguiram chegar em um Projeto de vida, conseguiram chegar em um dos sonhos e eu chamei esses meus amigos para ir lá e conversar com os alunos”.

A importância desses encontros é inspirar e motivar os estudantes a partir de pessoas que conseguiram alcançar seus objetivos e sonhos. O exemplo, nesse sentido, pode ajudar uma pessoa a desenvolver sua identidade e seus valores pessoais, ao ver como outras pessoas alcançaram o sucesso enquanto permaneciam fiéis a si mesmas e a seus propósitos.

Por último, vale ressaltar que as informações levantadas nos encontros de Projeto de vida podem ensejar a busca de outros serviços públicos de saúde ou de defesa de direitos. Heitor contou que “Então a gente consegue fazer alguns encaminhamentos, por exemplo, pra neuro, como foi o caso que já fizemos. Para o dentista como foi o caso que já fizemos. Para psiquiatra, psicólogos, para poder fazer esse acompanhamento”.

Ao professor, com o apoio de seus gestores, cabe o esforço de garantir ao aluno o acesso aos seus direitos, isso por conta de uma política educacional que insiste em não conectar instituições como o Conselho Tutelar, CREAS e outros centros de referência, que infelizmente não estão tão conectados à escola, integração essa que Saviani (2021) defende como essencial.

## 8 CONCLUSÃO

O Projeto de vida é uma disciplina que apresenta grande complexidade. Por isso, exige dos professores e demais agentes da Educação formação contínua, contato constante com o mundo do trabalho e com as demandas sociais, atenção ao desenvolvimento integral dos estudantes e diálogo com as novas existências juvenis e os desafios que encontram.

No entanto, o esforço por atender a essa nova demanda deve pautar-se pela ação coletiva e interdisciplinar, inclusive, envolvendo profissionais da saúde mental e da assistência social, uma vez que, nas aulas, os estudantes comunicam sonhos, conflitos e desafios que experimentam subjetivamente e precisam encontrar caminhos para que seus direitos sejam atendidos. Com efeito, não é possível esperar que o educador sozinho alcance todas essas urgências com sua ação.

Enquanto isso não acontece, porém, na Rede pública estadual da Paraíba, conforme demonstrou esta pesquisa, os professores de Projeto de vida têm buscado tornar sua ação benéfica para os estudantes que têm diante de si. Em primeiro lugar, valorizam seu agir e se reconhecem como profissionais diferenciados no meio do corpo docente, em seguida demonstram, através da sua experiência, a importância do componente curricular e, por fim, buscam dar sentido pedagógico e social a sua ação.

Não há uma formação específica para os professores de Projeto de vida, observou-se que profissionais graduados em diferentes licenciaturas assumiram essas aulas, especialmente em Biologia e em Humanidades. Nem mesmo são exigidas especializações ou cursos complementares, a não ser aquele oferecido anualmente pela SEE-PB, que em sendo realizado de modo remoto desde o início da pandemia.

Sem embargo, os participantes apontaram uma série de habilidades e competências, majoritariamente ligadas à relação com os estudantes, necessárias ao exercício da atividade, como a empatia, capacidade de ouvir e credibilidade para lidar com as confidências, as quais, obviamente, reconhecem possuir e que são causa da sua indicação, embora seja mais provável que o real motivo seja a necessidade de completar carga horária, conforme indicou um dos sujeitos e a pesquisa de Silva (2022).

De qualquer modo, o que fica claro é que os sujeitos assimilaram o discurso segundo o qual o professor de Projeto de vida tem um perfil diferenciado, e que sua seleção para a disciplina foi feita com base nisso. Estão afirmando, portanto, a importância daquilo que fazem, ou melhor, do objeto que representam frente a outros sujeitos que, eventualmente, não reconhecem a mesma importância.

Entre os outros sujeitos encontram-se professores que não assumiram a disciplina e até mesmo estudantes, os quais questionam a importância e a pertinência da inclusão do Projeto de vida e das demais disciplinas da parte diversificada no currículo do Ensino Médio. Questiona-se a falta de formação específica, o excesso de trabalho quando se assume o encargo, a vigilância por parte dos Ciclos pedagógicos e a ausência de critérios claros de avaliação.

Como resposta a isso, os professores participantes defendem a importância do componente seja para os estudantes, seja para o próprio educador. Ou seja, para o estudante é uma oportunidade de pensar sobre si mesmo, exercitar a empatia e planejar seu futuro e, para o professor, para repensar suas próprias escolhas e rever a metodologia e os paradigmas sobre os quais fundamenta seu trabalho e relações.

Em relação à prática pedagógica, organizam suas aulas principalmente a partir do caderno de sequências didáticas proposto pelo ICE e que foi adotado na rede pública. Esse material oferece o passo-a-passo dos encontros com os estudantes e serve que instrumento de verificação, por parte dos Ciclos pedagógicos bimestrais, do cumprimento do programa exigido.

Além disso, os sujeitos relatam aprofundar os conteúdos propostos ou mesmo enriquecer as aulas com referências bibliográficas, artísticas e musicais. No entanto, não se sabe bem como utilizar o livro didático, disponível nas escolas em tempo integral, por seus temas não estarem necessariamente alinhados ao programa proposto nos cadernos do ICE. Logo, se verifica uma gestão curricular, que se materializa nas sequências didáticas e na fiscalização dos Ciclos pedagógicos.

Outro aspecto repetido pelos professores é sua recusa em identificar o objetivo da disciplina como uma espécie de encontros de orientação vocacional. Ou seja, o Projeto de vida deveria esmerar-se na formação integral dos estudantes e não apenas indicar-lhes os caminhos para alcançar uma profissão ou carreira acadêmica pretendidas. O que entra em conflito com alguns instrumentos institucionalizados como a Árvore dos sonhos exposta nas ECI e a pesquisa a partir da qual se elabora os Dashboard dos sonhos, nos quais se confundem sonhos, projetos e trabalho.

A avaliação didática aplicado ao componente ainda está em definição. Na segunda série, possivelmente, ela se verifica no produto final, o Plano de Ação, no entanto, os participantes utilizam também outros instrumentos, como o controle da participação dos estudantes nas atividades proposta em classe, exercícios escritos e interação com os colegas.

As aulas são centradas nas atividades do material didático e há muita abertura para a troca de experiências e diálogo seja entre professor e alunos, seja entre os próprios estudantes.

Valorizam-se esses momentos de conversa informal, nos quais os estudantes sentem-se convidados a abrirem dimensões de sua vida, contar dramas pessoais, sonhos e idealizações. De sua parte, o professor colabora com seus relatos biográficos.

Os sujeitos relataram, também, realizar atividades externas e receber visitas de agentes da sociedade. No primeiro caso, são escolhidos locais ou ações com interesse social que os professores desejam apresentar aos estudantes ou fomentar sua participação, como hospitais, asilos e campanhas de arrecadação de alimentos ou plantio de árvores. Nesses casos, o objetivo seria fomentar a empatia, a solidariedade e mostrar as diferentes realidades e sofrimentos humanos.

Além disso, promovem-se visitas de representantes do mercado de trabalho ou de agentes da assistência social ou da saúde pública em períodos determinados. Na primeira situação, profissionais, até mesmo ex-alunos, são convidados a relatar sua trajetória profissional a fim de contar como foi a sua trajetória pessoal e profissional com o fito de inspirar os estudantes. Já no outro caso, essas visitas ocorrem mais ou menos regularmente conforme a organização das escolas ou os períodos de campanha, como os meses temáticos.

As aulas de Projeto de vida, portanto, configuram-se como o encontro de duas gerações que intencionalmente contribuem mutuamente. Enquanto o professor oferece da sua experiência modelos para a superação de desafios, relatos do mundo do trabalho e de sua vida privada, o estudante oferece ao professor a oportunidade de estar diante de sujeitos, que, embora jovens, vivem sua vida com intensidade e estão cheios de preocupações, favorecendo o amadurecimento profissional e o aperfeiçoamento metodológico dos docentes.

O outro lado dessa moeda, no entanto, seria o risco de a classe empreender um processo até mesmo terapêutico sem a assistência profissional adequada, ou mesmo entrar em contato com dramas graves que precisariam ser assistidos adequadamente pelo serviço social. Daí deriva a urgente necessidade, defendida neste trabalho, de uma ação educacional interdisciplinar na organização das aulas e encontros de Projeto de vida.

Sobre essas ideias, os sujeitos participantes organizam e compartilham sua representação a respeito do novo componente curricular, Projeto de vida, e organizam a sua ação. Ou seja, o consideram como uma disciplina relevante para os docentes e estudantes, voltada para o desenvolvimento integral dos envolvidos e que deve ser orientado por profissionais dotados de habilidades especiais. Seu conteúdo deve privilegiar o sonho e a capacidade de organizar o futuro, por meio de escolhas sistematicamente orientadas e a solução de problemas de ordem individual e emocional, através da discussão em grupo ou da orientação personalizada oferecida pelo professor.

## REFERÊNCIAS

- ABERTO em Campina Grande o ano letivo da rede estadual. Paraíba on-line. Campina Grande, 12 fev. 2019. Educação e Ciência. Disponível em: <https://paraibaonline.com.br/educacao-e-ciencia/2019/02/12/aberto-em-campina-grande-o-ano-letivo-da-rede-estadual> Acesso em: 20 out. 2022.
- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. IN: MOREIRA, Antônia Silva Paredes. OLIVEIRA, Denise Cristina de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. pp.27-38.
- ABRIC, Jean-Claude. **Prácticas sociales y representaciones**. Ciudad de México: Coyoacán, 2001.
- ALBINO, Angela Cristina Alves. SILVA, Andreia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO.ANPED. **Ofício n.º 01/2015/GR**. Rio de Janeiro: ANPED, 9 nov. 2015.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO.ANPED. **Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Rio de Janeiro: ANPEd, 10 abr. 2017. Disponível em: <<http://www.ANPEd.org.br/biblioteca/item/nota-da-ANPEd-sobreentrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular>>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Promoting Ethical and Environmental Awareness in Vulnerable Communities: A Research Action Plan.. **Journal of Moral Education**, n.41, pp. 389–397, 2012.
- ARAÚJO, Ulisses; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. **Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. São Paulo: Summus, 2020.
- ARAÚJO, Ulisses. ARANTES, Valéria Amorim. DANZA, Hanna Cebel. PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. GARBIN, Mônica. Principles and methods to guide education for purpose: a Brazilian experience. **Journal of Education for Teaching**, London, v.42, n.5, p.556-564, set.2016.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Lisboa: Edições 70, 2021.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; MORAIS, Alessandra de; LEPRE, Rita Melissa. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 15, n. 1, abr.2010, pp. 25-32.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERNARDES, Ana Cristina Rodrigues; VOIGT, Jane Mary Richter. Projeto de vida e empreendedorismo no Novo Ensino Médio. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v.27, 2022.



Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36651/24298> acesso em: 12 abr. 2022.

BOCK, Sílvio Duarte. **Orientação profissional para as classes pobres**. São Paulo: Cortez, 2010.

BIBLIA. Português. Tradução Ecumênica Bíblica. São Paulo: Loyola, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRONK, Kendall Cotton. **The Role of Purpose in Life in Healthy Identity Formation: A Grounded Model**. In: Mariano, Jennifer. *New Directions for Youth Development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2011. pp.31-44.

BRONK, Kendall Cotton. **Purpose in life: a critical component of optimal youth development**. London, New York: mestrdSpringer Dordrecht Heidelberg, 2014.

BRONK, Kendall Cotton. MITCHELL, Caleb. HITE, Brittany. MEHOKE, Sam. CHEUNG, Ryan. Purpose Among Youth From Low-Income Backgrounds: A Mixed Methods Investigation. **Child Development**, vol.91, n.6, nov./dez. 2020, p. e1231–e1248.

BUNDICK, Matthew Joseph; TIRRI, Kirsi. Student Perceptions of Teacher Support and Competencies for Fostering Youth Purpose and Positive Youth Development: Perspectives From Two Countries. **Applied Developmental Science**, v.3, n. 18, pp. 148–162, 2014.

BURROW, Anthony.; O'DELL, Amanda; HILL, Patrick. Profiles of a developmental asset: Youth purpose as a context for hope and well-being. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 39, n. 11, p.1265-1273, 2010.

CAMARGO, Brígido Vizeu. Um paradigma de teorias sobre as Representações Sociais? IN: NASCIMENTO, Adriano Roberto Afonso do; GIANORDOLI-NASCIMENTO, Ingrid Faria; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Representações Sociais, identidade e preconceito: estudos de Psicologia Social**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. pp.11-20.

CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira; RODRIGUES, Raphaela Barbosa de Farias. Gerencialismo Privado na Educação Pública: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na Paraíba. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, 14., 2019, Campinas, **Anais** [...]. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3237>. Acesso em: 27 set. 2022

CATECISMO Maior de Westminster. São Paulo: Os Puritanos, 2002.

CIAMPA, Antônio da Costa; DANTAS, Sérgio Silva. Projeto de vida e identidade Política: um caminho para a emancipação. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 5 - n. 2, p. 138-152, jul./dez, 2014.

CIPOLLA, Manoel Brandão. Qual o sentido da vida segundo o Islã?. Youtube, 16 set. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/SGN46rbgt0w>. Acesso em: 11 jul. 2022.

COEN, Monja. Treinamento da Mente e Apreciação da Vida. Youtube, 11 nov. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eI628IIJeOQ>. Acesso em: 11 jul. 2022

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução nº 3**. Brasília: CNE, 21 nov. 2018.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **A presença da pedagogia: da solidão ao encontro**. 2.ed. São Paulo: Global, 2002.

COSTA, Lidiane Almeida. Os caminhos da Escola da Autoria em Mato Grosso do Sul na perspectiva de professores de Geografia das escolas de tempo integral de Campo Grande e Dourados. In: Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia, 14., 2021, edição online. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/78077>. Acesso em: 27/09/2022.

CRUMBAUGH, James; MAHOLICK, Leonard. An experimental study in existentialism: The psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis. **Journal of Clinical Psychology**, [S.l.: s.n.], v.20, n.2, 1964, p.200-207.

CRUZ, Juan de la. **Noite escura da alma**. Rio de Janeiro: Carmelitas Descalças do Convento de Santa Teresa, 1960.

CRUZ, Juan de la. **LLama de amor viva**. Burgos: Monte Carmelo, 2010.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow and the Foundations of Positive Psychology**. London; New York: Springer, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2021.

DAMON, William. **Greater expectations: overcoming the culture of indulgence in our homes and schools**. Nova York: Free Press, 1996

DAMON, William. **The Path to Purpose: How Young People Find Their Calling in Life**. Nova Iorque: Free Press, 2008.

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

DAMON, William. The Why Question: Teachers Can Instill a Sense of Purpose. **Education Next**, v.9, n.3, 2009b.

DAMON, William; MENON, Jenni; BRONK, Kendall Cotton. The development of purpose during adolescence. **Applied Developmental Science**. Abingdon-on-Thames, England, v.7, n.3, p.119-128, 2003.

DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato. (2016). **Avaliação das propriedades psicométricas da Escala de Projeto de vida para Adolescentes (EPVA) e suas relações com felicidade subjetiva e comportamento de risco (Projeto de pesquisa aprovado)**. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 2016.

DERRIDA, Jacques. **A Voz e o Fenômeno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**, v. 2, 2008, p. 127-53.

DEWEY, John. **Philosophy of education: problems of men**. Ames (Iowa, EUA) 1958.

DEWEY, John. **Interesse e esforço**. In: vida e educação. 5.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1959.

DITTRICH, Larissa Fernanda; OLIVEIRA, Marcelo Felipe Leite. Dimensão noética: contribuições da logoterapia para a compreensão do ser humano. **Revista Brasileira de Tecnologias sociais**. Itajaí, SC, v.6, n.2, pp.143-160, 2019.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés; LIRA, André Augusto Diniz. Representações Sociais, Sens Pratique, Poder Simbólico e o Processo de Construção do Ser Docente. **Arxius de Ciències Socials**, v. 41, p. 43-64, 2019

DURAU, Odair José; CORREIA, Vanessa Araújo. **Projeto de vida para os jovens: um itinerário metodológico da esperança**. São Paulo: Loyola, 2020.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ERIKSON, Erik. **Identidad, juventud y crisis**. Buenos Aires: Paidós, 1968.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2.ed. Brasília: Liber livro, 2005.

FRANCO, Creso; FERNANDES, Claudia; BONAMINO, Alícia. Avaliação na escola e avaliação da educação: possibilidades e desafios. IN: CANDAU, Vera Lúcia. **Reinventar a escola**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2013. pp.167-189.

FRANKL, Viktor. **A presença ignorada de Deus**. 10.ed. São Leopoldo, RS: Sinodal; Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FRANKL, Viktor. **A vontade de sentido: fundamentos e aplicações da logoterapia**. São Paulo: Paulus, 2011.

FRANKL, Viktor. **Logoterapia e análise existencial: textos de seis décadas**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FRANKL, Viktor. **Sede de sentido**. 5.ed. São Paulo: Quadrante, 2016.

FRANKL, Viktor. **Em busca de sentido**. 52.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOBBO, Jessica Particelli. NAKANO, Tatiana de Cássia. DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato Dellazzana-Zanon. Escala de projetos de vida para adolescentes: evidências de validade de conteúdo. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 10, n. 1, p. 20-40, abr. 2019.

GEORGE. **Theosis**. Monte Athos (Grécia): Holy Monastery of Saint Gregorios, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, Stuart. Quem precisa da Identidade?. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. pp.103-130.

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). **ICE Brasil**, 2021b. Atuação. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/atuacao/> Acesso em: 20 out. 2022.

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). **Introdução às bases teóricas e metodológicas do modelo Escola da Escolha**. 2.ed. Recife: ICE, 2016a.

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). **Modelo pedagógico: princípios educativos**. 2.ed. Recife: ICE, 2016b.

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). **Modelo pedagógico: metodologias de êxito da parte diversificada do Currículo e componentes curriculares do Ensino Médio**. 2.ed. Recife: ICE, 2016c.

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). **Aulas de Projeto de vida: material do Educador, 1º e 2º anos do Ensino Médio**. Recife: ICE, 2016d.

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). **Guia prático para a elaboração do Projeto de vida: Ensino Médio**. 2.ed. Recife: ICE, 2018.

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). **ICE Brasil**, 2021a. Parcerias. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/parcerias/> Acesso em: 20 out. 2022.

JODELET, Denise. **Représentations sociales: un domaine en expansion**. In Jodelet, Denise. **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61.

JODELET, Denise. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In: Jodelet, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KIERKEGAARD, Soren. **Migalhas filosóficas: ou um bocadinho de filosofia de João Clímaco**. Petrópolis: Vozes, 1995.

KIERKEGAARD, Soren. **O conceito de angústia: uma simples reflexão psicológico-demonstrativa direcionada ao problema dogmático do pecado hereditário de Vigilius Hafniensis**. Petrópolis: Vozes, 2011.

KIERKEGAARD, Soren. **Temor e tremor**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

KOSHI, Sonia Isaac. Mariano, Jenni Menon. **Promoting Youth Purpose: A Review of the Literature**. n: Mariano, Jennifer. **New Directions for Youth Development**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2011. pp.13-29.

LEITE, Francisco Tarciso. **Metodologia científica: métodos e técnicas de pesquisa**. Aparecida: Ideias & Letras, 2008.

LIRA, André Augusto Diniz; VILLAS BÔAS, Lúcia. **Identidades e práticas docentes: percursos e apropriações conceituais**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**, Cortez Editora, SP. 22a. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

MARCIA, James. Development and validation of ego identity status. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 3, n. 5, p. 551-558, 1966.

MARKOVÁ, Ivana. **Mente dialógica: senso comum e ética**. Curitiba: Pucpress, 2017.

MEANING OF LIFE: Early Continental and Analytic Perspectives. Wendell O'Brien. In: The Internet Encyclopedia of Philosophy. ISSN 2161-0002. Disponível em: <https://iep.utm.edu/mean-ear/> Acesso em: 30 ago. 2022.

MICHEL, Lama. Sentido da vida. Youtube, Disponível em: <https://youtu.be/g-Vi8PgmSY0>. Acesso em: 11 jul. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. p. 80-80, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14.ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NASCIMENTO, Raul Bruno Tibaldi; DIAS, Tatiana Lebre. Teste Propósito de Vida: Propriedades Psicométricas e Evidências de Validade. **Avaliação Psicológica**, [S.l.], v.18, n.2, 2019, p.176-182.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. Educação e Projeto de vida de adolescentes no Ensino Médio. **EccoS**, n.31, mai/ago, 2013, p. 83-100.

NASCIMENTO, Ivany Pinto; MENDES, Débora Mate. Escolarização e Projeto de vida de jovens da Reserva Extrativista do Rio Cajari. **E-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v.9, n.20, p.111-127, jan./abr. 2020.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal: prelúdio de uma filosofia do futuro**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zarathustra: um livro para todos e para ninguém**. São Paulo: Cia de Bolso, 2018.

NOBRE, Marco Antonio Ratts. Purpose in life test (PIL-TEST): Evidências de validade e precisão. **Logos e Existência**. João Pessoa, v.5, n.1, pp.89-118, 2016.

PARRA, Andreia Migliano. **Vidas Plenas: um estudo dos projetos de vida éticos de educadores brasileiros**. São Paulo: FEUSP, 2018. E-book (224p.).

PARAÍBA. Lei nº. 11.100, de 6 de abril de 2018. Cria o programa de Educação Integral. **Diário do Poder Legislativo do Estado da Paraíba**: Presidência, João Pessoa, PB, n.7532, p.1-6, 12 abr. 2018.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba**. João Pessoa, 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição. CUNHA, Luciana Medeiros da. Projetar-se no amanhã: condição biográfica e Projeto de vida no novo ensino médio. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 15, p. 1039-1058, set./dez. 2020.

PEREIRA, Bruna Caroline. ZANON, Cristian. DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato. Influência dos Contextos Escolar e Familiar nos Projetos de Vida de Adolescentes. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 41, pp.1-14, 2021.

PIAGET, Jean. **Procedimentos da Educação Moral**. In: Piaget, Jean (et al.). Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **Da Lógica da Criança a Lógica do Adolescente**. São Paulo: Pioneira, 1976.

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães; SILVA, Thainá Rocha; MELO, João Pedro Nicolette. Projetos de vida de professores: mudanças e permanências cognitivo-afetivas nas identidades docentes. IN: MARAFON, Giovanna; TORTELLA, Jussara Cristina Barboza; MOURA, Maria Silvia Pinto de; ROCHA, Librandi. **Escola e desenvolvimento Humano: contribuições da Psicologia da Educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. pp. 67-89.

PIPER, John. O que é hedonismo cristão?. Youtube, 13 ago. 2015. Disponível em: <https://youtu.be/oxjuxWNUHo8>. Acesso em: 22 ago. 2022.

PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1999.

RUÉ, Joan. **Aprender com autonomia no ensino superior**. IN: ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. SASTRE, Genoveva. Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior. São Paulo: Summus, 2009. pp.157-176.

RITER, Helena da Silveira. DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato. FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Projetos de vida de adolescentes de nível socioeconômico baixo quanto aos relacionamentos afetivos. **Revista da SPAGESP**, São Paulo, 20(1), pp.55-68, 2019.

SANTOS, Paula Toledo Lara dos Santos. **Projetos de vida de jovens encarcerados e a sua percepção sobre o papel da educação no desenvolvimento de seus projetos**. Orientadora: Ana Klein. 2022. 108pp. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino e Processos Formativos, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2022.

SANTOS, Marcia Eliza de Godoi dos; OLIVEIRA, Adriana Leônidas de. Educação em tempo de pandemia: Projeto de vida de jovens do Ensino Médio. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 4, p. 1-19, abr./jun. 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>. Acesso em: 14dez.2022

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. [S.l.:s.n.] 1970. Disponível em: <file:///C:/Users/donco/Downloads/existencialismo.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino**. 7.ed. São Paulo: Autores associados, 2021.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. Desenvolvimento da Identidade em Adolescentes Estudantes do Ensino Médio. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.3, n.22, pp.326-333, 2008.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e representação**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

SHOWALTER, Shelley; WAGENER, Linda Mans. Adolescents' meaning in life: a replication of DeVogler and Ebersole. **Psychological Reports**. 2000 [S.l.:s.n.], v.87, ago. 2000. p.115-126

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 68-102

SILVA, Carlos Henrique Ferreira da. **Concepções de professoras da escola pública sobre Projeto de vida: um estudo exploratório**. Orientador: Letícia Lovato Dellazzana-Zanon. 2022. 119p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, PUC, Campinas, 2022.

SILVA, Marco Antonio Morgado da; DANZA, Hanna Cebel. Projeto de vida e identidade: articulações e implicações para a educação. **Educação em Revista**, v.38, 21pp., 2022.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Políticas governamentais para a Educação Básica na Paraíba: a privatização como estratégia de hegemonia. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, v.22, n.3, dez. 2018, pp. 1340-1353.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1981.

WAGNER, Wolfgang. Sócio gênese e características das representações sociais. IN: MOREIRA, Antônia Silva Paredes. OLIVEIRA, Denise Cristina de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. pp.3-24.

YEAGER, David; BUNDICK, Mathew; JOHNSON, Rebeca. The role of future work goal motives in adolescent identity development: A longitudinal mixed-methods investigation. **Contemporary Educational Psychology**, v. 37, n. 3, p. 206-217, 2012.

# APÊNDICE



**APÊNDICE A - Questionário**


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Questionário Nº \_\_\_\_\_

Nome:	
Gênero: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Outro	Idade:
Escola em que trabalha:	
Cidade onde está localizada a escola:	
A qual(is) série(s) você leciona projeto de vida:	<input type="checkbox"/> Anos Finais do Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> 1ª série do Ensino Médio <input type="checkbox"/> 2ª série do Ensino Médio
Qual seu nível educacional? (Considere o maior obtido) <input type="checkbox"/> Ensino Médio (Pedagógico); <input type="checkbox"/> Ensino Superior (Graduação). <input type="checkbox"/> Pós-graduação: <input type="checkbox"/> especialização; <input type="checkbox"/> mestrado; <input type="checkbox"/> doutorado.	
Em qual curso de Licenciatura você se formou? (se for o caso, pode marcar mais de um)	<input type="checkbox"/> Pedagogia <input type="checkbox"/> Filosofia <input type="checkbox"/> Geografia <input type="checkbox"/> História <input type="checkbox"/> Sociologia <input type="checkbox"/> Arte <input type="checkbox"/> Educação Física <input type="checkbox"/> Letras <input type="checkbox"/> Biologia <input type="checkbox"/> Física <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Química <input type="checkbox"/> Leciono disciplina da Base Técnica
Pratica alguma religião, culto ou faz parte de alguma comunidade com interesses espirituais?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim, cristã católica <input type="checkbox"/> Sim, cristã protestante <input type="checkbox"/> Sim, testemunha de Jeová

	<input type="checkbox"/> Sim, Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias <input type="checkbox"/> Sim, judaica <input type="checkbox"/> Sim, islâmica <input type="checkbox"/> Sim, espírita <input type="checkbox"/> Sim, candomblé <input type="checkbox"/> Sim, umbanda <input type="checkbox"/> Sim, de tradição indígena <input type="checkbox"/> Sim, de tradição oriental <input type="checkbox"/> Sim, espiritualista
Realiza alguma atividade ou trabalho voluntário regularmente?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim.
Quanto você se sente preparado para ministrar as aulas de projeto de vida?	<input type="checkbox"/> Muito preparada(o) <input type="checkbox"/> Me sinto preparado, porém inseguro quanto a alguns aspectos do planejamento <input type="checkbox"/> Me sinto preparado, porém inseguro quanto a alguns aspectos do registro escolar <input type="checkbox"/> Me sinto preparado, porém inseguro quanto a escolha do material didático <input type="checkbox"/> Me sinto preparado, porém inseguro quanto ao modo de lidar com dificuldades dos estudantes <input type="checkbox"/> Sinto que preciso de apoio e formação em muitos aspectos
Há quanto tempo se dedica, sem interrupção, à disciplina de projeto de vida?	<input type="checkbox"/> Iniciei neste ano <input type="checkbox"/> 1 ano <input type="checkbox"/> 2 anos <input type="checkbox"/> 3 anos <input type="checkbox"/> 4 ou mais anos
Participa das formações propostas pela Secretaria Estadual de Educação Ciência e Tecnologia (SEECT-PB) sobre projeto de vida especificamente?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim
Já participou de formações, cursos ou grupos de estudos cujo <b>assunto principal é projeto de vida</b> promovidos por outras organizações que não a SEECT-PB?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim
Já participou de formações, cursos ou grupos de estudos cujo <b>assunto principal é Educação Socioemocional</b> promovidos por outras organizações que não a SEECT-PB?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim
Já participou de formações, cursos ou grupos de estudos cujo <b>assunto principal é Educa-</b>	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim

<p><b>ção em Valores/ Educação Moral</b> promovidos por outras organizações que não a SEECT-PB</p>	
<p>Já participou de formações, cursos ou grupos de estudos cujo <b>assunto principal é Educação e empreendedorismo</b> promovidos por outras organizações que não a SEECT-PB</p>	<p>( ) Não ( ) Sim</p>
<p>Quais materiais você utiliza na preparação de suas aulas?</p>	<p>( ) Sequências didáticas do Instituto da Corresponsabilidade pela Educação. ( ) Caminhar e Construir - projeto de vida - Editora Saraiva. ( ) Construindo o Futuro - projeto de vida - Editora Ática. ( ) Desenvolver e Transformar - projeto de vida - Editora Ática. ( ) Tecer o Futuro - projeto de vida - Editora Saraiva. ( ) #Vivências - projeto de vida - Editora Scipione. ( ) Outros materiais. Quais?</p>
<p>Que importância você atribui à inserção do projeto de vida no currículo do Ensino Médio?</p>	<p>( ) Muito importante ( ) Importante ( ) Razoavelmente importante ( ) Pouco importante ( ) Sem importância</p>
<p>Em sua opinião, como você avalia a inserção da disciplina projeto de vida no contexto do Ensino Médio?</p>	
<p>Nesta pesquisa, utilizamos uma técnica que é denominada Livre Associação de Palavras. Solicitamos que quando você ler uma determinada expressão (palavras-estímulo), que iremos apresentar, escreva rapidamente até cinco palavras que lhe venham à mente na ordem do pensamento. É fundamental que seja sincero colocando o que, de fato, pensou (apenas as palavras), sem fazer nenhum tipo de julgamento.</p>	<p>Quais as palavras que lhe veem à mente quando lê: “Projeto de Vida”</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.</li> <li>2.</li> <li>3.</li> <li>4.</li> <li>5.</li> </ol>
<p>Aceita participar de uma entrevista individual?</p>	<p>( ) Sim ( ) Não</p>

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA**

---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

---

- 1 - O que o levou a assumir as aulas de projeto de vida?
- 2 - O que você entende por projeto de vida?
- 3 - Por que razão você acredita que ter um projeto de vida é importante para o desenvolvimento dos estudantes?
- 4 - Como você avalia os materiais disponibilizados pela SEECT-PB para tratar do Projeto de Vida?
- 5 - E os livros didáticos, qual uso você consegue fazer deles?
- 6 - Quais outros materiais apoiam seu planejamento de aulas?
- 7 - Como você organiza as avaliações de suas aulas de projeto de vida?
- 8 - Que reflexões sobre sua própria trajetória a disciplina de projeto de vida provocou?

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

### PESQUISA: PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS NA PARAÍBA

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

*Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós.*

Eu, ....., portador(a) da Cédula de identidade, RG ....., e inscrito(a) no CPF/MF ..... nascido(a) em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, residente em \_\_\_\_\_, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo **“PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS NA PARAÍBA”**. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

- I) A pesquisa tem como objetivo primário analisar as representações sociais de Projeto de Vida no Ensino Médio Integral, produzidas por docentes da 3ª Regional de Educação Rede Pública Estadual da Paraíba;
- II) Sua realização se justifica pela iminência da curricularização do projeto de vida no Ensino Médio, o que demanda uma atenção ao papel dos professores na implantação e desenvolvimento dessa disciplina. Para a coleta de dados serão utilizados um questionário, disponibilizado através do *Google Forms*, aplicado a todos os participantes da pesquisa, contendo questões sociodemográficas, questões sobre o objeto desta pesquisa e a respeito da atuação profissional dos participantes. Ao final, o participante será indagado se deseja participar da próxima etapa da pesquisa de entrevistas individuais com um menor número de sujeitos, mediante sorteio. Em caso de resposta afirmativa e de ser escolhido mediante o sorteio, o pesquisador entrará em contato para agendar o encontro virtual que terá imagem e áudio gravados para fins exclusivos da pesquisa, sem divulgação em nenhum momento ou circunstância de imagens ou voz dos entrevistados em qualquer meio;
- III) Essa pesquisa é de natureza opinativa sobre a experiência educacional com um tema não polêmico ou conflituoso socialmente. Mesmo assim caso o participante venha a se sentir eventualmente constrangido, diante das perguntas, poderá a qualquer momento desistir da participação ou mesmo não responder a referida questão.

- IV) O participante terá direito a assistência e acompanhamento durante o desenvolvimento e após o término da pesquisa, caso considere necessário, de acordo com as Resoluções nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde;
- V) Em qualquer momento, o participante poderá recusar-se a continuar participando da pesquisa e retirar seu consentimento sem qualquer ônus ou constrangimento, penalização ou prejuízo, sem a obrigação de explicitar sua motivação para isso, conforme orientado pela resolução 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde;
- VI) Ao serem publicados os resultados dessa pesquisa e em todas as fases de sua realização estão assegurados aos participantes o sigilo de suas identidades e a privacidade dos dados oferecidos a menos para fins de divulgação científica;
- VII) Os participantes serão questionados se desejam conhecer os resultados desta pesquisa.
- VIII) Uma via deste documento será enviada para o e-mail do participante, juntamente com as respostas do questionário;
- IX) Não haverá qualquer despesa financeira ou ônus para o participante dessa pesquisa.
- X) Caso se sinta prejudicado(a) de alguma forma, o participante poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, e-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande - PB, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

Assinatura do participante

---

Arthur Correa Silva (Pesquisador responsável)

---

Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira (Pesquisador responsável)

Contatos:

Arthur Correa Silva (Pesquisador responsável)

E-mail: arthur.correa@estudante.ufcg.edu.br

Professor, Mestrando em Educação PPGEd (UFCG), Unidade Acadêmica de Educação (UAEd).

Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira (Pesquisador responsável)

E-mail: andreaugustoufcg@gmail.com

Professor do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd (UFCG), Unidade Acadêmica de Educação (UAEd).

Endereço UFCG: Rua Aprígio Veloso, 882, Bloco BC-II, Sala 203 - Bairro Universitário - CEP 58429-900 – Campina Grande/PB - Telefone (83) 2101-1493

## APÊNDICE D - TERMO DE COMPROMISSO DE DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

---



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

---

Por este termo de responsabilidade, nós, abaixo – assinados, respectivamente, orientando e orientador da pesquisa intitulada “**PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS NA PARAÍBA**”. assumimos o compromisso de:

- Preservar a privacidade dos participantes da pesquisa cujos dados serão coletados;
- Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;
- Assegurar que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa.

Em cumprimento às normas regulamentadoras, **declaramos que a coleta de dados do referido projeto não foi iniciada** e que somente após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, do Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande (CEP-UFCG), os dados serão coletados.

Campina Grande - PB, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

Arthur Correa Silva (Orientando)

---

Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira (Orientador)

**APÊNDICE E - TERMO DE COMPROMISSO DO(S) PESQUISADOR(ES)**

---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

---

Por este termo de responsabilidade, nós abaixo–assinados, Orientando e Orientador, respectivamente, da pesquisa intitulada **“PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAS NA PARAÍBA”**, assumimos cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas da Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde/ MS e suas Complementares, homologada nos termos do Decreto de delegação de competências de 12 de novembro de 1991, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, ao (s) sujeito (s) da pesquisa e ao Estado.

Reafirmamos, outrossim, nossa responsabilidade indelegável e intransferível, mantendo em arquivo todas as informações inerentes a presente pesquisa, respeitando a confidencialidade e sigilo das fichas correspondentes a cada sujeito incluído na pesquisa, por um período de 5 (cinco) anos após o término desta. Apresentaremos sempre que solicitado pelo CEP/CFP/UFCG (Comitê de Ética em Pesquisas/ Centro de Formações de Professores) ou CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) ou, ainda, as Curadorias envolvidas no presente estudo, relatório sobre o andamento da pesquisa, comunicando ainda ao CEP/CFP/UFCG, qualquer eventual modificação proposta no supracitado projeto.

Campina Grande - PB, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

Arthur Correa Silva (Orientando)

---

Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira (Orientador)



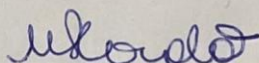
# ANEXOS

**ANEXO A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL EMITIDO PELA 3ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA**

**TERMO DE ANUÊNCIA**

Eu, **Maria do Socorro de Souza Cordão**, gerente regional de Educação da Secretaria de Estado da Educação e Ciência e Tecnologia, no município de Campina Grande, autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada: **“PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS NA PARAÍBA”**, nesta instituição, que será realizada no período de 06/06/2022 a 28/02/2023, tendo como pesquisador responsável o Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira e orientando Arthur Correa Silva.

Campina Grande - PB, 27 de junho de 2022.



---

**Maria do Socorro de Souza Cordão**

Maria do Socorro de S. Cordão  
Gerente da 3ª Gerência  
Regional da Educação  
Matrícula: 158.890-7

UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS NA PARAÍBA

**Pesquisador:** Arthur Correa Silva

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 61108822.0.0000.5182

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.679.928

**Apresentação do Projeto:**

De acordo com o pesquisador o projeto de vida tem sido objeto de crescentes reflexões nos últimos anos, graças, principalmente, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a sua curricularização como disciplina no Novo Ensino Médio. Não obstante os incentivos, sua implantação ficou a cargo das Redes de Educação, escolas e profissionais que têm buscado a inspiração em publicações científicas e em materiais produzidos de diversas fontes como empresas do setor educacional, profissionais do recrutamento e orientação vocacional, coachees, treinadores de carreira e, até mesmo, movimentos religiosos para produzirem conteúdos didáticos. A partir da Teoria das Representações Sociais, esta pesquisa pretende analisar como os professores das Escolas Cidadãs Integrais da 3ª Regional de Educação Rede Pública Estadual da Paraíba entendem essa nova disciplina e quais as ideias e concepções que orientam sua prática e que, eventualmente, divulgam entre seus pares. Esta pesquisa de natureza quanti-qualitativa se utilizará de questionários com perguntas abertas e fechadas e entrevistas, como instrumentos úteis para caracterizar o perfil dos profissionais e suas representações sobre o tema estudado.

**Objetivo da Pesquisa:**

O pesquisador descreve como objetivos:

Objetivo Primário:

**Endereço:** CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

**Bairro:** São José

**CEP:** 58.107-670

**UF:** PB

**Município:** CAMPINA GRANDE

**Telefone:** (83)2101-5545

**Fax:** (83)2101-5523

**E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 5.679.928

A pesquisa tem como objetivo primário analisar as representações sociais de Projeto de Vida no Ensino Médio Integral, produzidas por docentes da 3ª Regional de Educação Rede Pública Estadual da Paraíba. Objetivo Secundário: Esta pesquisa tem como objetivos secundários: investigar o perfil professores que orientam as aulas de projeto de vida, identificar as obras e materiais didáticos mais utilizadas pelo professorado sobre PV, analisar as representações sociais a respeito do projeto de vida, em um sentido amplo, e do projeto de vida no Ensino Médio Integral, em sentido específico e identificar os principais avanços e desafios na implantação do Projeto de Vida na perspectiva dos docentes.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O pesquisador elenca como riscos e benefícios da pesquisa:

Riscos:

Por se tratar de uma pesquisa que pretende levantar a opinião e as representações sociais produzidas e divulgadas pelos participantes a respeito do projeto de vida no Ensino Médio, acredita-se, desse modo, que não exista qualquer risco à integridade física, intelectual e moral daqueles que livremente responderão aos questionários e entrevistas propostos. No entanto, não se exclui a possibilidade de os participantes sentirem constrangidos ou desconfortáveis diante de alguma questão proposta, coisa que não é incomum, quando se solicita a exposição da opinião, o compartilhamento de crenças e o relato de eventos pessoais e profissionais vividos. Desse modo, para resolver essa situação propõe-se a imediata interrupção da pesquisa, em qualquer momento de seu desenvolvimento e a garantia da manutenção do sigilo acerca da identidade de todos os participantes.

Benefícios:

Com essa pesquisa espera-se compreender como os profissionais da Educação, professores e gestores, estão organizando as aulas de projeto de vida junto aos estudantes do Ensino Médio, de modo a indicar iniciativas positivas e pontos de melhoria. Além disso, com este esforço acadêmico, propõe-se um novo aprofundamento sobre essa temática, ainda pouco pesquisada no Estado da Paraíba, de modo a oferecer um material útil para consulta e a construção de novas iniciativas e aprofundamentos ulteriores, seja para pesquisadores interessados, seja para os profissionais da Educação e do corpo técnico da Secretaria de Estado da Educação.

**Endereço:** CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

**Bairro:** São José

**CEP:** 58.107-670

**UF:** PB

**Município:** CAMPINA GRANDE

**Telefone:** (83)2101-5545

**Fax:** (83)2101-5523

**E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 5.679.928

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa denota relevância científica e social.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram anexados ao sistema:

- Folha de rosto
- Projeto completo
- Termo de compromisso dos pesquisadores
- Cronograma
- Orçamento
- Instrumento de coleta de dados
- Termo de Anuência Institucional

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não existe inadequações éticas para o início da pesquisa

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1980766.pdf	25/07/2022 18:42:50		Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso.pdf	25/07/2022 18:42:31	Arthur Correa Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEdigitalizado.pdf	25/07/2022 18:41:27	Arthur Correa Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PP_ArthurCSILVA.pdf	25/07/2022 18:35:54	Arthur Correa Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_anuencia.pdf	08/07/2022 15:03:21	Arthur Correa Silva	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	08/07/2022 14:53:48	Arthur Correa Silva	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	08/07/2022 14:53:19	Arthur Correa Silva	Aceito

**Endereço:** CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

**Bairro:** São José

**CEP:** 58.107-670

**UF:** PB

**Município:** CAMPINA GRANDE

**Telefone:** (83)2101-5545

**Fax:** (83)2101-5523

**E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 5.679.928

Outros	roteiro_entrevista.pdf	08/07/2022 14:52:45	Arthur Correa Silva	Aceito
Outros	Questionario.pdf	08/07/2022 14:52:27	Arthur Correa Silva	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	08/07/2022 14:51:49	Arthur Correa Silva	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPINA GRANDE, 03 de Outubro de 2022

---

**Assinado por:**  
**XISTO SERAFIM DE SANTANA DE SOUZA JÚNIOR**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

**Bairro:** São José

**CEP:** 58.107-670

**UF:** PB

**Município:** CAMPINA GRANDE

**Telefone:** (83)2101-5545

**Fax:** (83)2101-5523

**E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br