

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC-SP

HENRIQUE SOUZA DA SILVA

**A CONCEPÇÃO E CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA NO
ENSINO MÉDIO: UM COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO
INTEGRAL DO ALUNO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2019

HENRIQUE SOUZA DA SILVA

**A CONCEPÇÃO E CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA NO
ENSINO MÉDIO: UM COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO
INTEGRAL DO ALUNO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Mere Abramowicz.

SÃO PAULO

2019

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mere Abramowicz
(Orientador)

Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto
(Examinador)

Profa. Dra. Lourdes de Fátima Paschoaletto Possani
(Examinador)

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um gesto generoso de amor, é prece, é oração, como expressa Santa Teresinha: “é um impulso do coração, é um simples olhar lançado para ao céu, um grito de reconhecimento e amor no meio da provação ou no meio da alegria”. As palavras da Santa doutora resumem minha gratidão perante a todos que sempre estiveram incentivando e apoiando para que entendesse e construísse meu Projeto de vida e, assim, não teria uma outra maneira mais superior em agradecer, senão através da abertura do coração com palavras em forma de oração a Deus, nosso Pai:

Óh meu Pai de Bondade, criador de todas coisas e fonte da sabedoria, te louvo e bendigo pelo dom da vida. Recebe esta obra como oblação agradável, como fruto da sementeira que realizei em atenção à Vossa Palavra e confiança em consolidar Seu projeto de Amor. Nada poderia ser sem a valiosa assistência, cuidado, ensinamento e valores da família que me destes. Família, a célula da sociedade na qual pude conhecer os caminhos e o sentido da vida. Compreendi, junto aos meus familiares, os limites de uma existência frágil, porém, na escola doméstica aprendi a desenvolver a potencialidade do despertar do dom da vida como uma ousada alternativa de edificar valores.

És nosso Divino Mestre e na Escola manifestastes a Sua imensurável sabedoria no desejo de conhecer a verdade. Verdade no conhecimento da existência, no conhecimento dos saberes e no conhecimento da vida que, nessa tríade, revela o mistério de entender o Projeto da Vida. Para isso, escolheste experientes mediadores em cada uma das etapas da minha formação acadêmica e, deste modo, apresento a Vós, todos os meus professores que me instigaram a sempre buscar o conhecimento como um saber para o bem viver.

Louvo pela vida e missão da minha orientadora Profa. Dra. Mere Abramowicz, diante a confiança, apoio e colaboração dessa obra como Projeto de Vida. Na sua pessoa, quero bendizer aos diversos professores e colegas do Programa Educação: Currículo, pelo zelo e cuidado de trabalharem pela Educação como instrumento da valorização da vida. À Profa. Dra. Lourdes de Fátima Paschoaletto Possani, que aceitou estar na minha banca e gentilmente contribuiu no caminho de execução dessa pesquisa e ao Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto, por acreditar e incentivar

através da proximidade e atenção oferecida, pelas precisas indicações da efetivação de um projeto de educação inovadora.

Querido Pai de amor, bendigo pela Igreja Particular de Osasco, no qual destaco o apoio de Dom Frei João Bosco Barbosa de Sousa, bispo diocesano de Osasco, aos meus irmãos no presbitério, aos formadores e seminaristas do Seminário Diocesano São José, à Paróquia Santa Isabel e São Zacarias, e amigos que estiveram sempre em comunhão nos momentos desafiadores na elaboração dessa pesquisa.

Graças sejam dadas a Vós, Pai de amor, por fazer acreditar que através da Educação – o impulso do Projeto de Vida – poderemos construir um mundo mais justo e solidário. Amém!

Gostaria, de forma especial, agradecer à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, por ter me concedido uma bolsa, a qual foi imprescindível para total dedicação à minha pesquisa, produções científicas e que me trouxeram para a etapa final: a obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo.

Saber o que somos e o que devemos ser e como podemos chegar a ser é a questão mais urgente para cada um [...]. Educar significa conduzir outras pessoas a se tornarem aquilo que devem ser: não se pode fazer sem saber o que é o ser humano e como ele é, como deve ser conduzido e quais são as estradas possíveis.

Santa Edith Stein

RESUMO

SILVA, Henrique Souza da. **A concepção e construção do Projeto de Vida no Ensino Médio: um componente curricular na formação integral do aluno.** Mestrado em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2019.

A presente pesquisa trata da contribuição do componente curricular Projeto de Vida nas Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral da rede estadual de São Paulo. A disciplina Projeto de Vida apresenta grande relevância no projeto pedagógico das escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, pois diante da compreensão da grande complexidade social, cultural, econômica e técnico-científica, da ambiguidade das estruturas familiares e dos novos cenários das propostas curriculares educacionais, tocante à experiência dos jovens alunos do Ensino Médio, visa a orientá-los na construção do seu projeto de vida. O interesse pelo tema surgiu a partir das reflexões acerca do jovem aluno do Ensino Médio e das discussões sobre as características dessa etapa da educação básica, que enfrenta grandes índices de evasão escolar e sobre a objetividade de sentido pedagógico e, não menos importante, sobre as expressões da personalidade desse aluno que busca um sentido de vida. Essas questões, com todos os seus paradoxos e ambivalências próprios dos jovens, com seus medos, preocupações, instabilidades emocionais, obrigações, sonhos, sempre acompanhados pela indagação de qual é o sentido de estar na escola, de como planejar o futuro, de qual é a importância de se aprender, ou de se ensinar determinado conteúdo, no caso do professor, o “como” lidar com tudo isso, toda a insegurança e angústia dos jovens alunos perante a tomada de decisões na vida, enfatizam a importância sobre a necessidade de se ter um projeto de vida. Nesse sentido, a pesquisa possui uma relevância atual e inovadora diante do cenário de Reforma do Ensino Médio, pois apresenta, através do componente curricular Projeto de Vida, um itinerário pedagógico interdisciplinar nas diferentes áreas de conhecimento, a partir de estratégias que propiciem o desenvolvimento de habilidades e competências que vão além do âmbito cognitivo e que possibilitem integrar à formação do jovem aluno, saberes que o leve a ter plena participação na sociedade. Para isso, a presente pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, obedecendo um percurso metodológico a partir de referências de documentos legais e obras já publicadas acerca do Projeto de Vida. A prática pedagógica da teorização oferecida pela pesquisa permitiu a aquisição de vivências pedagógicas com as práticas do cotidiano integradas ao Projeto de Vida dos alunos. Isso pode contribuir para que pudéssemos compreender o jovem aluno como pessoa integral, que se entende, se reconhece e que estabelece uma prática educativa transformadora na história da vida.

Palavras-chave: Projeto de Vida. Ensino Médio. Formação integral. Jovem aluno.

ABSTRACT

SILVA, Henrique Souza da. **The conception and construction of the Life Project in High School: a curricular component in the integral formation of the student.** Master in Education: Curriculum. Pontifical Catholic University of São Paulo - PUC-SP, 2019.

The present research deals with the contribution of the curriculum component Life Project in Full-Time Instruction High Schools of Sao Paulo's State Educational System. The subject Life Project presents a great relevance in the pedagogical project of Full-Time Instruction High Schools, aiming to guide the young students, considering their experience in the construction of their life project, through the comprehension of the wide social, cultural, economic and technical-scientific complexity, the ambiguity of the familiar structures and the new scenarios of the educational curricular proposals. The interest for the theme arose from the reflections about the young high school students and from the discussions about the characteristics of this stage of elementary education, which faces large school dropout rates, and about the objectivity of pedagogical sense and, not least, about the expressions of the personality of this student who seeks a sense of life. These questions with all paradoxes and ambivalences which are common to the young students, with their fears, worries, emotional instabilities, obligations, dreams, always accompanied by the questions about what is the sense of being in school? How to plan the future? What is the importance of learning, or teaching certain content, in the case of the teacher? How to deal with all of this, all the insecurity and anguish of the young students considering the decision-making in life, emphasizing the importance of have a life project. In this sense, the research has a current and innovative relevance to the scenario of High School Education Reform. It presents, through the curriculum component Life Project, an interdisciplinary pedagogical itinerary in the different areas of knowledge, based on strategies that promote the development of skills and competences, which go beyond the cognitive scope, and that allow to integrate knowledge to the education of young student that leads him/her to have full participation in the society. For this, the present research used a qualitative approach, following a methodological route from references of legal documents and published works about the Life Project. The pedagogical practice of the theory offered by the research allowed the acquisition of pedagogical experiences with daily practices integrated into the students' Life Project. This can help us to understand the young student as an integral person, who understands and recognizes him/herself and establishes a transforming educational practice in the history of life.

Keywords: Life Project. High School. Full Education. Young student.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|---|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| DNCEM | Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio |
| EAD | Educação à Distância |
| EE | Escola Estadual |
| ETI | Escola de Tempo Integral |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério |
| HTPA | Hora de Trabalho Pedagógico de Área |
| HTPC | Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo |
| HTPOE | Hora de Trabalho Pedagógico de Orientação de Estudos |
| HTPV | Hora de Trabalho Pedagógico de Projeto de Vida |
| IDH | Índice de Desenvolvimento Humano |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira |
| MEC | Ministério da Educação |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PEI | Programa de Ensino Integral |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PROUNI | Programa Universidade para Todos |
| PV | Projeto de Vida |
| REUNI | Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|-------------|---|----|
| Gráfico 1 - | Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos na Escola – Taxa de atendimento..... | 37 |
| Gráfico 2 - | Proporção de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio – Taxa líquida de matrícula..... | 38 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Reformas do Ensino Secundário – período de 1890- 1925..... | 32 |
| Quadro 2 - Breve Histórico da História no Ensino Médio no Brasil..... | 39 |
| Quadro 3 - Planos de Metas para o Ensino Médio (2007)..... | 41 |
| Quadro 4- Congruências e Divergências (PNE / Novo Ensino Médio)..... | 45 |
| Quadro 5 - Esquema de uma educação interdimensional..... | 49 |
| Quadro 6 - Esquema do Projeto de Vida como eixo de formação integral do aluno..... | 80 |
| Quadro 7 - Processo de formação integral do jovem aluno a partir do Projeto de Vida..... | 97 |

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|------------|--|----|
| Figura 1 - | Projeto de Vida como eixo central da Escola..... | 51 |
| Figura 2 - | Etapas de Integração do Projeto de Vida..... | 89 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| | INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 1 | O ENSINO MÉDIO NO BRASIL..... | 29 |
| 1.1 | Indagações na busca de um sentido..... | 29 |
| 1.2 | O Plano Nacional de Educação e a Universalização do Ensino Médio para os jovens..... | 37 |
| 1.3 | Preocupações assinaladas na meta 3 do PNE e o Novo Ensino Médio..... | 41 |
| 1.4 | O Programa de Ensino Integral do Ensino Médio do Estado de São Paulo..... | 47 |
| 1.4.1 | Acolhida..... | 51 |
| 1.4.2 | As Disciplinas Eletivas..... | 52 |
| 1.4.3 | A Orientação de Estudos..... | 53 |
| 1.4.4 | Os Clubes Juvenis..... | 53 |
| 1.4.5 | O Projeto de Vida..... | 54 |
| 2 | FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROJETO DE VIDA.... | 56 |
| 2.1 | Algumas chaves pedagógicas..... | 56 |
| 2.2 | Projeto de Vida e Processos de Educação..... | 58 |
| 2.3 | Sala de Aula..... | 59 |
| 2.4 | Projeto de Vida e Novas Tecnologias..... | 60 |
| 2.5 | Equipe Gestora e Projeto de Vida..... | 62 |
| 2.5.1 | Direção, Coordenação Pedagógica e Projeto Político-Pedagógico..... | 62 |
| 2.5.2 | Projeto de Vida e Currículo..... | 63 |
| 2.5.3 | Família e Comunidade..... | 68 |
| 2.6 | Projeto de Vida e Avaliação..... | 69 |
| 3 | O PROJETO DE VIDA COMO INSTRUMENTO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO..... | 73 |
| 3.1 | Eixos Pedagógicos do Componente Curricular Projeto de Vida..... | 73 |
| 3.1.1 | O Ideal e o Real..... | 73 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 3.1.2 | Formação, Desenvolvimento e Integração do Projeto de Vida..... | 76 |
| 3.2 | A Formação do Jovem Aluno Integral..... | 77 |
| 3.3 | Etapas da construção do Projeto de Vida..... | 82 |
| 3.3.1 | Coesão, Objetivo e Metodologia..... | 84 |
| 3.4 | Organização e Estruturação do Projeto de Vida..... | 86 |
| 3.4.1 | Encontro consigo no Grupo..... | 90 |
| 3.4.2 | Encontro com a Escola..... | 91 |
| 3.4.3 | Encontro com a Sociedade..... | 92 |
| 3.4.4 | Encontro com uma Metodologia Adequada..... | 93 |
| 3.4.5 | Encontro com Estruturas Problemas do Projeto de Vida..... | 94 |
| 3.4.6 | Encontro com a Prática do Projeto de Vida..... | 95 |
| 3.5 | Interdisciplinaridade e Projeto de Vida..... | 98 |
| 3.6 | A Formação do Professor: o Agente Integrador do Projeto de Vida..... | 99 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 105 |
| | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 110 |

INTRODUÇÃO

A pergunta clássica “o que você vai ser quando crescer?”, perpassa o contexto do universo infantil e consegue, trazer muitas dúvidas e inseguranças perante as expectativas futuras dos jovens alunos. A presente pesquisa, mesmo que ousado pareça ser, versará pelos melindres do fenômeno de constituir um projeto de vida para atender o questionamento e desdobramento dessa pergunta. Procurará refletir acerca do jovem aluno do Ensino Médio e as implicações pedagógicas, a realidade sociocultural, as histórias de vida e, sem menos importância, as expressões da personalidade desse aluno que busca um sentido de vida.

Esse dilema existencial reflete diretamente nos debates sobre a identidade do Ensino Médio, cuja etapa da Educação Básica, enfrenta grandes índices de evasão escolar e objetividade de sentido pedagógico, como poderemos acompanhar na primeira parte da pesquisa. Entre as questões mais em voga, destaca-se a análise dos conteúdos curriculares do Ensino Médio: se devem capacitar os alunos para o ensino superior ou prepará-los para uma profissão. Diante disso, aparecem alguns questionamentos: como o Ensino Médio poderá contribuir para formar o jovem aluno de maneira integral capaz de construir seu projeto de vida? Como a escola pode se tornar um ambiente agradável e interessante para os alunos? Qual a relação dos conteúdos disciplinares do currículo com a vida dos jovens? E, por fim, como a escola poderá aplicar um currículo que prepare os alunos para a vida?

Essas questões com todos os seus paradoxos e ambivalências no mundo dos jovens, norteados de medos, preocupações, instabilidades, obrigações, sonhos sempre me instigaram na reflexão de qual o sentido de estar na escola, o projeto de vida para o futuro, a importância de se aprender ou ensinar determinado conteúdo, a aplicação prática de tudo isso, que, percebendo as indecisões e angústias perante a tomada de decisões na vida, motivaram razões para elaborar essa pesquisa acerca da concepção e construção do projeto de vida. Todos esses questionamentos, sempre estiveram bem presentes na minha trajetória de vida pessoal e profissional, no qual apresentarei os traços e potencialidades que me conduziram na vida e durante essa pesquisa.

Nasci em São Paulo – capital – estado natal dos meus pais e desde então residi em Carapicuíba – SP; onde junto de minha família fui sendo instruído por uma educação e formação cristã. Em minha casa sempre teve a presença de padres e irmãs religiosas e esta presença da Igreja sempre foi algo muito marcante na trajetória da minha história. Desde a adolescência me envolvia com assuntos relacionados à educação e formação da juventude – Movimento e Grêmios Estudantis – onde lutava por uma educação e escolas públicas melhores e o anseio de dar sentido aos conteúdos oferecidos na escola a partir das preocupações, questionamentos e projetos dos alunos. Tive meu primeiro emprego aos 16 anos na prefeitura municipal de Carapicuíba (nessa época meu sonho era cursar Licenciatura em matemática e trabalhar na área da Educação) até no início dos 18 anos, quando tive que me desligar do trabalho por conta da entrada no Seminário Diocesano.

Minha história vocacional cristã está correlacionada com os meus trabalhos no movimento estudantil. Todos os ideais e sonhos que trazia comigo possuíam vínculos bem consolidados em oferecer sentido de vida para a juventude. Lembro-me que a partir dos 14 anos comecei a me envolver com trabalhos da Juventude na Igreja, porém, não havia como separá-los dos projetos de uma educação capaz de traduzir conteúdos curriculares no cotidiano dos jovens, muito debatido e exercido no contexto do movimento estudantil. Tive a oportunidade de fundar o Grêmios na escola em que recebi toda minha educação básica, além de apadrinhar em escolas vizinhas a implantação de grêmios transmitindo e partilhando as experiências obtidas na comunidade escolar. Aqui é interessante salientar, a importância de uma escola que abre possibilidades aos alunos em participar de espaços educativos, como os Grêmios Estudantis, pois através dessa experiência pude alargar meus interesses de pensar a Educação além de conteúdos programáticos curriculares.

No diálogo com professores, alunos, funcionários, comunidade e toda equipe gestora me fez compreender a riqueza e potencialidades de articularmos os objetivos de uma escola melhor em todas suas dimensões (estruturais, sociais, culturais e pedagógicas) a partir de uma gestão democrática. Nesse período, na Igreja assumi a coordenação comunitária da Pastoral da Juventude e dentre poucos meses estava entre as lideranças paroquiais e regionais. Articulando com o movimento estudantil e Pastoral da Juventude, sempre busquei ideais que pudessem contribuir para a formação da juventude na busca do sentido de vida.

Aos 16 anos, comecei a sentir um desejo de estar mais presente nas atividades da Igreja com as preocupações sociais em poder assistir às necessidades de jovens sem objetivos e referenciais para consolidar um itinerário positivo para o futuro deles, que instigavam em mim algo maior para de alguma forma poder contribuir nessas carências de formação a qual me deparava na sociedade.

Identifiquei a falta de padres, professores e gestores educacionais comprometidos em formar indivíduos integralmente, ou seja, em todas suas dimensões que compreendem a formação humana, a intelectual, a transcendental e a aplicação prática dos saberes correlacionados com as motivações e aptidões em contribuir para uma sociedade melhor. Tendo em vista, os anseios da juventude e suas preocupações perante ao futuro, o cenário familiar degradado pelas inferências socioeconômicas e percebendo a necessidade das comunidades e todo o desejo de lutar por situações mais justas comecei a discernir como poderia contribuir e qual seria meu papel vocacional diante dessa realidade complexa e desafiadora. Procurei inicialmente sozinho orientações vocacionais que pudessem responder esses anseios e conversava muito com professores e profissionais da educação. Desperta aqui, a vontade de ter um projeto maior, não desabonando aqueles desenvolvidos pelo grêmio estudantil, porém esse algo maior estava no que poderia ser na vida para corresponder com todos esses anseios. Posteriormente, busquei assessoria vocacional para esclarecer as dúvidas nesse processo de discernimento na vida e nesse itinerário me aproximei de uma forma pedagógica mais dirigida no que consiste um projeto de vida .

No ano de 2001 ingressei no Seminário Maior, iniciando os estudos de filosofia no Centro Universitário Assunção, no qual me licenciarei no ano de 2004. Foi nesse período que iniciei na Pastoral Vocacional do Seminário que tem como incumbência ajudar os jovens a realizarem o discernimento vocacional de maneira mais amadurecida e delineamento de seus projetos de vida. Nesse trabalho pude adquirir pré-requisitos de coordenar e organizar o itinerário de discernimento vocacional (despertar, discernir, cultivar e acompanhar as vocações) e, desse modo, atuar junto aos possíveis vocacionados na construção de seus projetos de vida.

No ano de 2015 iniciei os estudos de teologia, fase final da formação presbiteral, na Pontifícia Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção (hoje atual Faculdade de Teologia - PUC-SP), sendo que em 2008 me formei como Bacharel em Teologia. No dia 07/02/2009 fui ordenado presbítero e nomeado para

ser vigário paroquial das paróquias São João Batista, São João Novo e São Luis Gonzaga em São Roque e promotor vocacional do Seminário Maior Diocesano, onde atualmente continuo a ocupar esse ofício. Após um ano como vigário fui nomeado para ser pároco da paróquia Santa Isabel de Osasco no dia 05/03/2010 e vice-reitor do Seminário Diocesano São José – Casa de Filosofia. Após cinco anos como vice-reitor, no dia 23/01/2016 fui nomeado Reitor dessa mesma instituição.

Diante disso, percebi a valiosa importância em buscar uma instrução mais aprimorada no que se refere à formação de presbíteros – educadores e formadores de opiniões –, já que, nesse período exercia o ofício de reitor e promotor vocacional. Então, em janeiro de 2015 iniciei a especialização lato senso em Formadores de Presbíteros Diocesanos, pelo Instituto Santo Tomas de Aquino – ISTA em Belo Horizonte. No ano de 2015 a Diocese de Osasco inaugurou um Instituto Superior de Filosofia para a formação de seminaristas que se preparam para serem presbíteros. Dessa maneira, para poder ajudar na gestão escolar desse instituto procurei a PUC-SP, para realizar pós-graduação lato senso em Gestão Educacional e Escolar, visando agregar conhecimentos pertinentes que auxiliariam no bom êxito deste empreendimento educacional no Seminário Diocesano.

Minha motivação inicial para dar continuidade aos meus estudos nasceu dessas variadas experiências que obtive sendo formador de presbíteros, somado com a oportunidade de ter especializado como gestor educacional alargando meus interesses de ir além de cooperar na formação dos jovens seminaristas e poder contribuir na educação de maneira geral, tendo como base e referências as necessidades de orientação e discernimento vocacional que dialogue com os vários saberes.

Diante a todas essas experiências, percebo que a Escola é o ambiente mais propício para oferecer embasamento e esclarecimento no que se refere a orientação na vida e formação integral da pessoa, certo que a experiência como reitor e orientador vocacional propiciará elementos que corroborem em uma proposta do projeto de vida como eixo pedagógico que visa quatro dimensões na formação da pessoa: a humana-afetiva, a transcendental, a cognitiva e sociocultural. Acredito que a pesquisa contribuirá que partilhemos pressupostos capazes de responder e atender as urgências de uma estrutura curricular que vise uma proposta pedagógica mais integrada em todas essas dimensões do itinerário formativo do aluno, sendo capaz de despertar uma madura consciência de preparar alunos para a vida.

Após a exposição da trajetória de vida pessoal e profissional, e toda minha preocupação na formação dos jovens, nascem duas questões que gostaria de abordar numa perspectiva de introdução do assunto sobre o projeto de vida. **Como a Escola pode colaborar com o jovem aluno do Ensino Médio num ambiente de experiências tão diversas? Quais princípios norteiam os anseios e buscas do jovem aluno de hoje perante a um projeto de vida?** Para a reflexão desses questionamentos é importante antes de olhar o projeto de vida do jovem aluno, entender em primeira instância quem ele é. A análise dessa etapa da vida humana não é simples pois, envolve uma série de fatores entre as diversas áreas do saber e, dessa forma, embora como uma introdução, convém fazermos uma abordagem mais abrangente no que se refere o tema juventude.

Os estudantes do Ensino Médio são predominantemente adolescentes e jovens. Segundo o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), são considerados jovens os sujeitos com idade compreendida entre 15 e os 29 anos, ainda que a noção de juventude não possa ser reduzida a um recorte etário (Brasil, 2006). Em consonância com o CONJUVE, esta proposta de atualização das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio concebe a juventude como condição sócio-histórica-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas as dimensões biológicas e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo muitas culturas juvenis ou muitas juventudes. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO, 2011, p. 155)

Perante a contextualização do que é adolescente e jovem que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, é necessário entendermos a diferença entre os termos adolescência e juventude. Segundo Klein (2011), a adolescência aborda uma etapa da vida do ser humano que compreende as transformações fisiológicas, afetivas e cognitivas relacionadas a psicologia, enquanto a juventude, analisada no aspecto sociológico e antropológico, compreende a fase de transitoriedade da infância para a idade adulta marcada por decisões fortemente influenciadas pelo âmbito cultural, social e econômico. Logo, podemos constatar que o aluno do Ensino Médio conceitualmente é esse adolescente jovem que busca a autonomia diante a subordinação ao mundo que o rodeia.

A juventude é marcada por transformações e isso não é específico de uma época, defini-la, portanto, é algo complexo para estabelecer categorias de análise, já que engloba os âmbitos psicológicos, biológicos e sociológicos da formação do indivíduo.

O conceito juventude refere-se a uma categoria sociológica, que compreende o recorte etário de quinze a vinte e quatro anos e se define pelo processo de preparação dos indivíduos para integrarem a sociedade assumindo papéis de adultos na sociedade, tanto no plano familiar quanto no profissional. (KLEIN, 2011, p. 51)

A pluralidade de conhecimentos é a característica do atual momento histórico. Esta visão plural traz consigo um significado de informação que é conhecimento sem profundidade, é um saber superficial e com um reduzido comprometimento possível que afeta diretamente a juventude. A comunicação diante aos avanços do uso da internet e a vida em redes sociais fascina os jovens pela rapidez, pela possibilidade quase infinita de conexões, informações, imagens, sons, vídeos, conversações em tempo real e amizades virtuais. Entender o jovem sem refletir esse fenômeno cultural dificultará estabelecermos componentes educativos para sua formação como pessoa de maneira integral. Nota-se que o mais atraente é ter tudo isso na intimidade, no anonimato, na privacidade e no individualismo. Todos os âmbitos da vida do jovem hodierno são tocados em maior ou menor grau por este padrão de comportamento midiático e virtual.

As transformações nas estruturas de pensamento e na afetividade adolescente possibilitam aos sujeitos desligar-se do imediato e do concreto e elaborar mentalmente situações idealizadas, de onde emerge o desejo de transformar o mundo. O adolescente diante de situações concretas e reais se volta para a consideração de possibilidades, construindo teorias, refletindo sobre o seu próprio pensamento. Construir teorias torna-se viável mediante sua capacidade de reflexão e de fuga do concreto, em direção ao abstrato e ao possível. Essa capacidade permite ao adolescente sua integração moral e intelectual à sociedade dos adultos, possibilita a elaboração de seu programa de vida e o planejamento de seus projetos de reforma. (KLEIN, 2011, p. 60)

A partir dessa análise, a característica juvenil de querer integrar a vida adulta a transformação do seu mundo infantil identifica o anseio de construir um projeto de vida. Em vista disso, a educação da juventude no estabelecimento de um projeto de

vida, tendo bases estruturantes as discussões com os colegas, sendo sujeito protagonista de teorias reformadoras da realidade através do debate e as críticas dos outros levará a consciência dos limites das suas concepções. Esta interação de ideias emocionalmente conduzirá o jovem a sintetizar à realidade e à experiência, o que possibilitará a superação de um indivíduo idealista e sonhador a realizador, no sentido autêntico e concreto de suas decisões, como uma pessoa adulta (KLEIN, 2011). Para isso, existem meios que influenciam e acabam determinando as decisões do jovem, tendo em vista suas dúvidas, questionamentos, inseguranças em concretizar os propósitos estabelecidos.

Quando se trata dos meios, esses são elementos que precisam ser acertados e afinados entre jovem e comunidade escolar, antes de dar o passo inicial, a fim de conseguir os objetivos previstos. Os meios dependem, porém, dos dois pontos extremos entre os quais estão situados: a quantidade e a qualidade (MACHADO, 2000). Dessa forma, deve-se examiná-los bem, para que possam desempenhar adequadamente o seu papel. Aqui há a consideração fundamental de que o jovem busca um direcionador, um apoiador, um assessor que o encoraje a traçar o caminho da tomada de decisões

A busca do jovem por algo e/ou alguém a quem ser fiel coloca os sujeitos sempre 'em marcha', à procura de algo e disposto a aprender com a diversidade. Para Erikson (1976), desta disponibilidade e abertura decorre o potencial transformador da juventude. (KLEIN, 2011, p. 60)

O projeto de vida é determinado pelos valores que se pretende alcançar uma vez que o projeto é a ordenação da busca do sentido da vida. Falar em sentido de vida quando estamos inseridos numa época incapaz de determinar valores e projetos consistentes causam tensas incertezas para o futuro. Esperasse que numa fase de transição da vida – como é o caso da juventude – existam pressupostos que determinem a autonomia do indivíduo, tais como: entrada no mercado de trabalho, casamento, concluir a formação acadêmica e a saída da casa dos pais, são exemplos que configuravam o rosto do jovem que se torna adulto. Hoje isso não é bem preciso e definido. Fala-se hoje de adolescência tardia, paternalismo exacerbado que posterga responsabilidades dos jovens, mercado de trabalho escasso para o primeiro emprego, sendo então, fatores que implicam diretamente no perfil de jovem do mundo de hoje.

Nas sociedades ocidentais contemporâneas vivemos e convivemos intensamente com as incertezas e as possibilidades advindas das transformações mundiais que se refletem nas mais diferentes ordens da vida cotidiana. Há algumas décadas os(as) jovens, no final da adolescência podiam prever com mais segurança qual seria seu trabalho ou com quem pretendiam se casar. As mudanças econômicas e as possibilidades advindas das intensas transformações sociais que temos experimentado nas últimas décadas trazem a incerteza desse cenário. Para os(as) jovens que atravessam um período de transição esta incerteza e multiplicidade de oportunidades são fatores extremamente importantes, pois afetam seus planos futuros e sua entrada para sociedade adulta. (KLEIN, 2011, p. 60)

Por outro lado, estamos em um contexto histórico que os jovens enfrentam uma série de desafios. Consta-se que cada vez mais os alunos apresentam grandes dificuldades de aprendizagens, transtornos afetivos, conduta antissocial, baixa motivação e realização; uso de drogas, privação econômica (KLEIN, 2011). Torna-se um amplo e complexo desafio da escola em atender as necessidades emocionais, culturais e psicológicas do corpo discente que chegam com muitos problemas que prejudicam a si e conseqüentemente toda sociedade.

Olhar a juventude e estabelecer um componente curricular que adote uma abordagem de anseios de superação desses desafios é a concepção e objetivo da disciplina projeto de vida. Nisso se vê que a felicidade é um objetivo maior alcançado pelo próprio projeto de vida. Pela mesma razão deve manter atitude de ter uma proposta pedagógica abertos para os sinais das fases pessoais do jovem, sem perder de vista que são “oportunidades” de amadurecimento pessoal.

Pesquisas realizadas com estudantes mostram a necessidade de essa etapa educacional adotar procedimentos que guardem maior relação com o projeto de vida dos estudantes como forma de ampliação da permanência e do sucesso dos mesmos na escola. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO, 2011, p. 155)

Além disso, deve-se levar a sério os valores os quais se quer integrar a vida do jovem, vivendo-os numa abordagem positiva (KLEIN, 2011). Essa concepção refere-se a elementos que desenvolvam competências que possibilitarão transformar essa realidade redescobrimo uma ousada postura inovadora a superação desses desafios como prioridade de vida.

Analisando esse cenário dos jovens somado com as aspectos pessoais e profissionais apresento a relevância e a importância de pesquisar acerca do Projeto de Vida, conforme a seguinte indagação. Qual a contribuição da disciplina Projeto de Vida no currículo do Ensino Médio para formação integral do jovem aluno? Para demonstrar a relevância do Projeto de Vida e sua influência na concepção dos currículos do Ensino Médio, integrando estratégias na formação integral de um indivíduo para vida em sociedade, na escolha profissional e na experiência subjetiva será necessário correlacionar quatro objetivos específicos a serem estudados. Primeiramente, olhar o contexto histórico acerca do Ensino Médio na educação brasileira, a partir da prerrogativa da busca de identidade e importância dessa etapa da educação básica. Em um segundo momento, analisar o conceito e a devida pertinência da disciplina projeto de vida e sua implementação curricular nas escolas de Ensino médio de Tempo Integral da rede Estadual de São Paulo. Em uma terceira análise, verificar as diretrizes curriculares do Ensino Médio de Ensino Integral emitidas por órgãos oficiais. No quarto ponto analisar a metodologia proposta nas diretrizes curriculares e propor inovações a partir do projeto de vida, tendo em vista a formação integral do aluno.

A disciplina projeto de vida, apresenta grande relevância no projeto pedagógico das escolas de Ensino Médio de Tempo Integral pois, diante a compreensão da grande complexidade social, cultural, econômica e técnico-científica e ambiguidade das estruturas familiares e os novos cenários das propostas curriculares educacionais, tocante as experiências dos jovens alunos do Ensino Médio orienta-os na construção do seu projeto de vida.

O Projeto de vida é o eixo central em torno do qual a escola organiza suas práticas inter e multidisciplinares com o currículo da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, sendo que esta inclui as atividades complementares, tendo sempre como referência os Quatro Pilares da Educação, a Educação Interdimensional, a Pedagogia da Presença e Protagonismo Juvenil. (CADERNO DE PROJETO DE VIDA, 2014, p. 7)

Com base desses pressupostos, a disciplina de projeto de vida ajuda na estruturação e organização de vida e das atividades pessoais do aluno. Pretende evitar uma contínua improvisação dos estudos interagindo com a de vida, permitindo assim, valiosas oportunidades de reflexão, bem como de eficiência das expectativas

levantadas no percurso formativo na escola de uma maneira integral. Para entender no que consiste por uma formação integral, apresentaremos as experiências das Diretrizes do Programa de Ensino Integral, instituído pelo decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011 da secretaria de educação do Estado de São Paulo, que favoreceu posteriormente no ano de 2012 a implantação da disciplina Projeto de Vida presente na Base Comum Diversificada das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Tempo Integral, que fundamenta, impulsiona e direciona o desenvolvimento da criatividade, da liberdade responsável e da tomada de decisões na aplicação de saberes na vida constituindo e apresentando as competências da formação integral do jovem aluno.

Nesta perspectiva foi implantado o Programa de Ensino Integral, instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Esse programa foi iniciado em 2012, em 16 Escolas de Ensino Médio, e a partir de 2013 expandido para 22 escolas de Ensino Fundamental Anos Finais e 29 escolas de Ensino Médio, e 2 escolas de Ensino Fundamental e Médio. É uma alternativa para adolescentes e jovens ingressarem numa escola que, ao lado da formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, amplia as perspectivas de autorrealização e exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente. (DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2014, p. 6-7)

Por ter a devida pertinência em cooperar de uma maneira integral a formação dos alunos por que não ampliar a disciplina de projeto de vida para toda rede de Ensino Médio como um componente curricular da Base Comum? A resposta desse questionamento pretendemos responder no desenvolvimento dessa pesquisa tendo como base os conteúdos e experiências da disciplina de Projeto de Vida nas Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral. A Medida Provisória Nº 746 de 2016 que regulamenta a reforma do Ensino Médio no Artigo 35-A no parágrafo § 7 apresenta essas considerações:

Art. 35-A. § 7. Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

Nesse sentido, a pesquisa possui uma relevância atual e inovadora diante ao cenário de Reforma do Ensino Médio, em poder apresentar através do componente

curricular projeto de vida, um itinerário pedagógico curricular interdisciplinar nas diferentes áreas de conhecimento a partir de estratégias que propiciem o desenvolvimento de habilidades e competências que irão além do âmbito cognitivo e possibilite integrar na formação do jovem aluno saberes que o leve a ser pleno construtor de uma sociedade melhor.

Para isso, a presente pesquisa obedecerá às referências de documentos legais e obras já publicadas a partir da disciplina de projeto de vida como componente curricular nas escolas de Ensino Médio de Tempo Integral da rede Estadual de São Paulo. O percurso metodológico se desenvolverá por uma base bibliográfica precisa e criteriosa a fim de fundamentar os dados e fenômenos de maneira válida e confiável para construção do projeto de vida dos alunos.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte natural de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (ANDRÉ, 2017, p. 45)

O caráter de análise partirá de uma abordagem metodológica que elucida, esclarece e fundamenta a complexa realidade dos fenômenos sociais e oferece de maneira válida e confiável as experiências das particularidades de cada projeto de vida.

Este processo, designado de pesquisa, genericamente, pode-se definir como um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade. (CHIZZOTTI, 2013, p.19)

Neste sentido, a **metodologia** proposta na elaboração dessa pesquisa estará fundamentada nas concepções teóricas da pesquisa qualitativa, refletindo que este embasamento pode favorecer diferentes análises dos dados recolhidos nesse itinerário de variadas experiências, tendo em vista que a abordagem qualitativa de um problema representa, sobretudo, uma interação dinâmica entre o sujeito e objeto de estudo e a manifestação dessa interação da realidade subjetiva com os fenômenos sociais. Segundo Flick (2009, p. 25):

A pesquisa qualitativa não se baseia em um contexto teórico e metodológico unificado. Diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa. Os pontos de vista subjetivos constituem um primeiro ponto de partida. Uma segunda corrente de pesquisa estuda a elaboração e o curso das interações, enquanto uma terceira busca reconstruir as estruturas do campo social e o significado latente das práticas.

Diante dessa constatação, Flick (2009) acrescenta que diferentemente da pesquisa quantitativa a intervenção dialógica do pesquisador torna-se uma produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo de pesquisa. Nesse sentido, afirma Chizzotti (2014, p. 28-29):

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Tendo base das fontes bibliográficas e documentais acerca do projeto de vida e seus elementos constitutivos como parte do currículo, se vê claro que o objeto de estudo da pesquisa é pertinente por se tratar de um tema atual e inovador para educação como mediadora na formação integral do jovem aluno e a construção desse mesmo projeto de vida. Em sentido humano, Machado (2010, p. 36) apresenta que os projetos fazem parte da vida, eles “nos alimentam, nos impulsionam para a frente, nos mantêm vivos”.

O projeto de vida, portanto, tem capacidade de animar, aperfeiçoar e transformar em virtudes nossos atos, permitindo vislumbrar o objetivo geral da criação do processo formativo. Assim, vemos que o projeto de vida é uma ferramenta bem prática que distribui nossas tarefas de acordo com a sua importância que permite encaixar ou ajustar situações sem alterar a ordem das ocupações. A decisão tomada orienta para o aspecto maduro e comprometedor necessário para o projeto de vida do aluno.

Dessa maneira, esta pesquisa pretenderá entender o contexto e a vivência da disciplina Projeto de Vida pelos alunos do Ensino Médio, refletindo sobre componentes formativos inovadores que colaborem na compreensão e construção

de um projeto pessoal de vida, sempre interagindo com os atores da comunidade escolar, entornos da escola, cultura e anseios pessoais do jovem aluno.

A pesquisa documental e bibliográfica possibilita a descoberta de uma multiplicidade de formas de entender e construir saberes e compreensões científicas. Nesse presente estudo, o foco será as escolas de Ensino Médio de Tempo Integral da rede Estadual de São Paulo. Este enfoque possibilita uma reinterpretação do contexto estudado, observa a realidade compreendendo na sua multiplicidade de formas, fica atenta as variadas expressões formativas presentes no currículo e expressa a arquitetura esboçada a partir dessas diversas experiências de vida do contexto social, até mesmo diante as suas variadas tensões.

Com a abordagem qualitativa, teremos a aplicação direta com o objeto de estudo, proporcionará a pensar componentes curriculares que levem o jovem aluno a contar a própria história, reinterpreta-la, reinterpretar-se, tornar-se um texto aberto gerando a ideia com o viés polissêmico e plural de um eixo curricular mediante ao projeto de vida.

A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar as perspectivas dos participantes. (ANDRÉ, 2017, p. 14)

O **primeiro capítulo** delineará um retrospecto das experiências pedagógicas acerca do Ensino Médio apresentando os limites e impasses dessa etapa da educação básica em favorecer aos jovens alunos a construção de um projeto de vida, até mesmo por que, o Ensino Médio ainda busca uma identidade e sentido de existência.

O **segundo capítulo** da pesquisa abordará a disciplina de Projeto de Vida como componente curricular integrador. Propõe especificar os objetivos, as influências do projeto político pedagógico, as implicações motivacionais afetivas, itinerário processual curricular e pedagógico na concepção do projeto de vida nas escolas de Ensino Médio de Tempo Integral.

O **terceiro capítulo** apresentará pistas e eixos pedagógicos na proposta de desenhar e realizar o projeto de vida como um currículo inovador. Tendo em vista, o caráter interdisciplinar do projeto vida e seu aspecto integrador que conversa com todas áreas do conhecimento, se constata a devida importância e uma alternativa

de dar pleno sentido do que é ensinado na escola e o que se pode aplicar na vida. Por isso, há razões pertinentes de propor a expansão do componente curricular projeto de vida para todas as Escolas de Ensino Médio da rede, levando em consideração a reforma do Novo Ensino Médio e a formação integral do jovem aluno.

A partir das **conclusões** apresentadas na pesquisa, ao deparar-se realidade e os desafios presentes na vida dos alunos e ao mesmo tempo de todos os atores da comunidade escolar, constataremos as contribuições das abordagens e práticas metodológicas da vivência pedagógica da disciplina de Projeto de Vida. Tal interpretação, de escuta e descrição propiciará o entendimento desses fenômenos, dos conteúdos teóricos e metodológicos, suas circunstâncias e contextos para ressignificar e construir o projeto de vida como componente curricular integrador. Ao analisarmos de forma apurada a contribuição da disciplina Projeto de Vida na formação pedagógica dos alunos constataremos que a sensibilidade reflexiva poderá ser transformada em experiência de aprendizagem que busca novos significados, novos sentidos em ter um Projeto de Vida.

1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

O presente capítulo propõe destacar alguns projetos e reflexões das experiências pedagógicas acerca do Ensino Médio e apresentar os limites e impasses dessa etapa da educação básica que busca uma identidade e sentido de existência. O grande desafio está em oferecer um currículo integrado, consistente, motivador que favoreça aos educandos consolidarem um Projeto de Vida capaz de promover a formação integral numa transformação significativa da sociedade.

1.1 Indagações em busca de um sentido

A história da educação brasileira revela que o modelo estrutural do Ensino Médio busca entender seu real significado na Educação Básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2011) assinalam que:

Um dos principais desafios da educação consiste no estabelecimento do significado do Ensino Médio, que, em sua representação social e realidade, ainda não respondeu os objetivos que possam superar a visão dualista de que é mera passagem para a Educação Superior ou para inserção na vida econômica-produtiva.

Diante a este desafio poderíamos perguntar: quais seriam os principais fatores dessa falta de identidade do Ensino Médio? Não querendo esgotar essa ampla e complexa discussão destacaria três pontos. Em primeira análise, a vinculação da política educacional brasileira com o projeto de desenvolvimento nacional soberano e democrático. Um segundo ponto, que o setor privado estabelece historicamente com o estado brasileiro uma relação política que impede o fortalecimento da rede pública de educação em todos os níveis. Trata-se de um setor organizado politicamente e atua em todos os momentos de grandes e pequenas decisões nacionais sobre a educação. Por fim, o desenvolvimento da república no Brasil não resolveu questões básicas das reais necessidades da população brasileira.

Considerando que desde o início da colonização brasileira, o ensino no Brasil priorizava as elites, isso, de certo modo, preconizou uma intencionalidade de políticas de governo que afetariam decisivamente no percurso da história o modelo educacional brasileiro. Diante desse cenário, podemos constatar durante o período colonial, no que se refere a educação secundária, os jesuítas ofertavam o nível secundário com a denominação de curso de Letras e o curso de Filosofia e Ciências (SAVIANI, 2013), porém, apenas para classe dominante em benefício aos colonizadores.

O plano iniciava-se com o aprendizado do português (para indígenas), prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). (SAVIANI, 2013, p. 43)

Com a expulsão dos jesuítas da colônia e a implantação da Reforma Pombalina a educação passou por uma nova estruturação e método pedagógico. Destaca-se, a superação de uma educação meramente pautada pelo doutrinamento e na aquisição de virtudes e uma marca mais direcionada como um instrumento de aquisição de saberes para o exercício do desenvolvimento público do Estado. Seguindo estas características, a Educação financiada pelo Estado poderia construir escolas, bibliotecas, laboratórios e possuir diretores e professores remunerados. Com a expulsão jesuítica e a implantação do Alvará Régio (1759), visivelmente a reforma educacional se pautava em um evidente beneficiamento da modernização e crescimento de Portugal, tendo como intuito responder aos interesses do governo e estabelecendo um acesso educacional elitista.

Como se vê, o objeto desse Alvará privilegiou os estudos das chamadas 'humanidades', portanto, o ensino correspondente ao nível secundário. Os estudos de nível primário, ou seja, as aulas régias de primeiras letras que compõem a parte inicial dos estudos menores, serão incluídas na segunda fase da reforma regulada em lei de 1772. (SAVIANI, 2013, p. 82)

No século XIX, a distribuição das responsabilidades no que se referia a organização da educação no Brasil, sendo que as províncias – o que entendemos hoje como Estados – eram responsáveis do ensino primário e secundário, e o

ensino superior ficaria sob responsabilidade da Corte. Nesse sentido, a Educação Secundária, configurada nas estruturas dos Liceus, tinham como intuito preparar os alunos para o ensino superior, enquanto a formação técnica-profissional não era dada grande importância tendo em vista, que esse ciclo era oferecido exclusivamente para a elite.

Nesse período, os principais intelectuais do país tinham o intuito de superar as influências culturais europeias e redescobrir as bases fundamentais da cultura brasileira. A Semana da Arte Moderna em 1922 figura e exemplifica a busca de apresentar e consolidar esse ideal. Quanto ao Ensino Secundário, essa etapa da educação básica passou por diversas reformas sempre tendo, em sua maioria, como finalidade a matrícula para cursos superiores, como apresenta Santos (2010) no quadro a seguir:

Quadro 1 - Reformas do Ensino Secundário – período de 1890- 1925

| Reformas | Objetivos | Duração do nível |
|---------------------------|---|--|
| Benjamin Constant (1890) | ✓ Proporcionar a mocidade brasileira a instrução secundária e fundamental, necessária e suficiente, assim para a matrícula nos cursos superiores da República, bem como desempenho dos deveres do cidadão na vida social. | 7 anos |
| Epitácio Pessoa (1901) | ✓ Proporcionar a cultura intelectual necessária para a matrícula nos cursos de ensino superior e para a obtenção do grau de bacharel em Ciências e Letras. | 6 anos |
| Rivadavia Correia (1911) | ✓ Proporcionar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências da vida, e difundir o ensino das Ciências e das Letras, libertando-o da preocupação subalterna de curso preparatório. | Externato – 6 anos Internato – 4 anos |
| Carlos Maximiliano (1915) | ✓ Ministra aos estudantes sólida instrução fundamental, habilitando-os a prestar, em qualquer academia, rigoroso exame vestibular. | 5 anos |
| João Luís Alves (1925) | ✓ Base indispensável para a matrícula nos cursos superiores; preparo fundamental e geral para a vida; fornecer uma cultural média geral para o país. | 5 anos – certificado de aprovação 6 anos – Bacharelado em Ciências e Letras |

Extraído de: SANTOS, 2010.

Percebemos que ainda no Brasil não havia um organismo regulador para a Educação. Somente na configuração do Brasil republicano, após a Revolução de

1930 que esse contexto foi alterado, destacando a criação do Ministério da Educação, sob o direcionamento do ministro Francisco Campos. Nesse período podemos destacar alguns pontos acerca da educação brasileira:

- ✓ Após a revolução de 1930 é criado o Ministério da Educação
- ✓ Em 1931 foi instituído o Decreto nº 19.851 complementado pelo Decreto/Lei nº4.244 de abril de 1942, a partir do qual foi criada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que vigorou até 1971.
- ✓ Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – 1932
- ✓ Constituição Federal de 1934

Nesse período, o ensino primário era compreendido por quatro anos, já o ensino secundário possuía duração de sete anos, dividido em ginásio, com quatro anos de duração, e colegial, com três anos. Para o ingresso no ensino secundário, ginásio, era necessário a aprovação em um exame de admissão. Para esse cenário PINTO (2002, p. 55), diz:

Tudo indica que o objetivo por trás deste novo desenho do ensino médio, dando-lhe um caráter de terminalidade dos estudos, foi o de reduzir a demanda para o ensino superior e tentar aplacar o ímpeto das manifestações estudantis que exigiam mais vagas nas universidades públicas.

Com a ditadura militar houve algumas reformas educacionais: a consolidação de vestibulares e fim dos excedentes, reforma da educação média (profissionalizante e por áreas de saber), educação primária mais ampliada, educação média e superior com número pequeno de vagas. Cabe acrescentar, que houve um grande incentivo pela educação média técnica e educação superior privada no intuito de formar mão de obra para as empresas multinacionais.

A Lei n. 5692/71 fixou, nesse período, as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, em âmbito nacional. Ele apresentava dois pontos fundamentais: em atendimento a constituição de 1967, indicava a escolaridade obrigatória dos 7 aos 14 anos, mas vinculava essa obrigatoriedade ao ensino de 1º grau (8 anos), constituído dos antigos primário e ginásio; e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau. (SANTOS, 2010, p. 11)

Após a redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988 estabeleceu uma nova configuração a respeito da missão da escola e do Ensino

Médio no Brasil. Foram feitas novas diretrizes que culminaram na consolidação das Leis de Diretrizes e Bases para Educação no ano de 1996, o que propiciaram a ampliação do Ensino Médio público. O dado negativo nesse itinerário está na falta de recursos e investimentos pelo Estado para a viabilização de uma educação de qualidade no ensino público do Brasil.

Sabemos que foram poucos momentos de nossa história em que a educação foi tratada como política de estado e configura-se como política de governo. Tal evidência é claramente percebida no que se refere a LDB (Leis de Diretrizes e Bases), a primeira demorou 15 anos tramitando e somente foi assinada em 1961. A atual tramitou cerca de 8 anos e vemos também, tais prerrogativas nos grandes embates na elaboração da LDB e do PNE (Plano Nacional de Educação) com seus impasses e contradições.

A Lei Federal nº 9.394 inova em vários aspectos. De início, há que se destacar o fato de que estabelece uma efetiva coordenação do Ministério da Educação, criando, desse modo, condições para o desenvolvimento de uma política para o setor da educação em âmbito nacional. Nesse sentido, o artigo 9º atribui à União a responsabilidade pela elaboração de um Plano Nacional de Educação, aliás, já aprovado pelo Congresso Nacional e em vigor desde o ano de 2001. (PALMA FILHO, 2005, p. 28)

A democratização do país veio junto com a implementação do projeto neoliberal, caracterizado pelo desenvolvimento contraditório de implementação de uma política de democratização e valorização dos direitos e da inclusão do projeto neoliberal no Brasil. O projeto neoliberal na educação tem como prerrogativas implantar as universidades por área de saber provocando a dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e adotando exigências diferenciadas para as instituições públicas e privadas. Uma clara preferência pela expansão privatista, onde aplicado em promover 30% de jovens entre 18 e 24 anos estudando na rede privada. Sendo que, as metas de universalização restrita apenas para a educação fundamental. A década de 1990 com a expansão privatista e antidemocrática, tendo que responder as exigências do mercado financeiro colabora para a desfiguração do sistema. Essa concepção mercantil e a atual crise do sistema leva ao rebaixamento de toda formação do aluno. Basta observarmos os cursos de curta duração nem profissionalizantes e nem formação geral.

Como observei, a educação como campo de estudo não tem forte tradição de realizar esse situar. Na verdade, se tivéssemos que apontar uma das áreas mais negligenciadas pela intelectualidade educacional, esta seria exatamente o estudo crítico da relação entre as ideologias e o pensamento e as práticas educacionais, o estudo da variação das hipóteses do senso comum que orientam nossa área já tecnicamente dominada. Essa atitude crítica desnudaria os interesses e compromissos políticos, sociais, éticos e econômicos aceitos sem maior questionamento, ou seja, aceitos como se disséssemos 'é assim que a vida é', em nosso cotidiano como educadores. (APPLE, 2006, p. 47)

Percebemos uma ampla desvalorização do ensino superior e o sucateamento das instituições públicas de educação superior, universalizando o ensino fundamental sem qualidade, sendo consequência do descompromisso público com a educação superior, profissional e com a educação infantil e o visível enfraquecimento do Ministério da Educação (MEC). Podemos destacar cinco grandes desvalorizações:

- ✓ Dos professores – discurso vazio da formação de qualidade;
- ✓ Da cultura – no sentido maior da palavra;
- ✓ Da história e das conquistas de raízes nacionais;
- ✓ Do saber que não tenha utilidade imediata – neopragmatismo, valorizando a certificação;
- ✓ Da educação e valorização das aprendizagens.

A luta contra o projeto neoliberal vem com a proposta de um projeto público de educação. Tal premissa procura a universalização e resgate da vinculação de educação como projeto de desenvolvimento nacional democrático. Traz, também, a ideia de um sistema nacional da educação superior e regulamentação da educação privada. O ambiente favorável para o avanço da corrente neoliberal surgiu justamente a partir das potências capitalistas em dar uma resposta contrária a perspectiva socialista no cenário mundial. “O Neoliberalismo defende um Estado fraco. Uma sociedade que deixa uma mão invisível do livre mercado guiar todos os aspectos de suas interações sociais é vista não só como eficiente, mas também como democrática” (MOREIRA; TOMAZ, 2011, p. 82).

Tal ambiente, neoliberal, tem favorecido o fortalecimento de grandes empresas, bem como o amplo ataque aos trabalhos organizados, além de gastos demasiados com o setor bélico, de tal forma que “as empresas têm se tornado tão poderosas que muitas estão criando programas educacionais pós-secundários e

vocacionais próprios” (BURBULES; TORRES, 2004, p. 15). Por consequência, tal fenômeno justifica o uso de currículos escolares “prontos”, ou seja, elaborados de acordo com os interesses das grandes corporações, que são submetidos às escolas a fim de modelar os alunos ao perfil de mercado que melhor lhes convém.

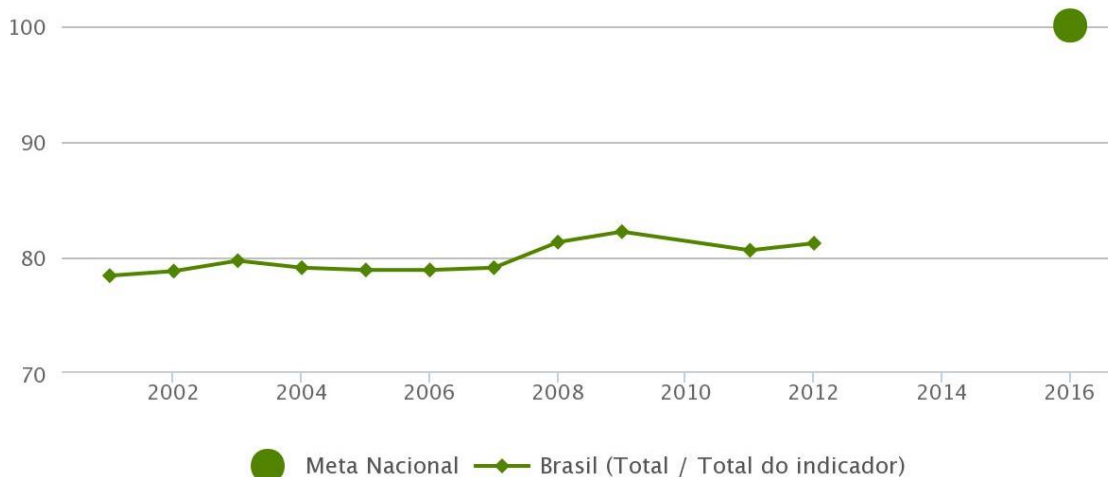
O debate político e econômico, e mesmo o debate educacional, entre pessoas reais em suas vidas diárias é substituído por considerações de eficiência de habilidade técnica. A “responsabilidade final” (accountability) atribuída por meio da análise comportamental, o modelo sistêmico de gestão e outras coisas tornam-se representações hegemônicas e ideológicas. Ao mesmo tempo, as considerações sobre a justiça da vida social são progressivamente despolitizadas e transformadas em problemas supostamente neutros que podem ser resolvidos pela acumulação de fatos empíricos neutros, os quais quando reinseridos em instituições neutras como as escolas, poderão ser orientados pela instrumentalização neutra dos educadores. (APPLE, 2006, p. 41-42)

As políticas públicas para educação após FHC obtiveram alguns avanços, porém temos ainda grandes impasses. Ainda precisamos de muitas lutas para que a Educação seja para todos, onde o sistema educacional torna-se de fato, o responsável pela transformação social. Nesse sentido podemos destacar: a criação do Programa Universidade para Todos – PROUNI, lançado em 2014, que favorece a concessão de bolsas de estudos de alunos de graduação em universidades privadas; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), lançado em 2007, que tem como objetivo ampliar vagas nas Universidades e reduzir a evasão nos cursos presenciais de graduação; a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB) lançado em janeiro de 2007, onde substituiu o FUNDEF direcionando recursos para toda Educação Básica e, em última análise o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, sendo uma fonte de recurso geral que visa amparar todos os demais programas de ação do governo na área da Educação.

1.2 O Plano Nacional de Educação e a Universalização do Ensino Médio para os jovens

Essa abordagem histórica procurou traçar um breve itinerário da educação brasileira, mas especificamente do ensino médio assinalando alguns contrastes e contradições. O Ensino Médio sendo o campo de análise dessa pesquisa, não poderia deixar de destacar as conquistas e decepções do Plano Nacional de Educação (PNE). A meta 3 do PNE (universalizar até 2016, o atendimento escolar para toda população de quinze anos a dezessete anos e elevar, até o período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%) e a reforma do Novo Ensino Médio adquirem um caráter de responder ao acentuado número de evasão dos alunos nessa etapa da educação básica. Além disso, redescobrir o objetivo e identidade do Ensino Médio do Brasil, conforme acompanhamos nessa abordagem histórica da pesquisa. Os dois gráficos a seguir analisam o desafio dessa meta:

Gráfico 1 - Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos na Escola – Taxa de atendimento

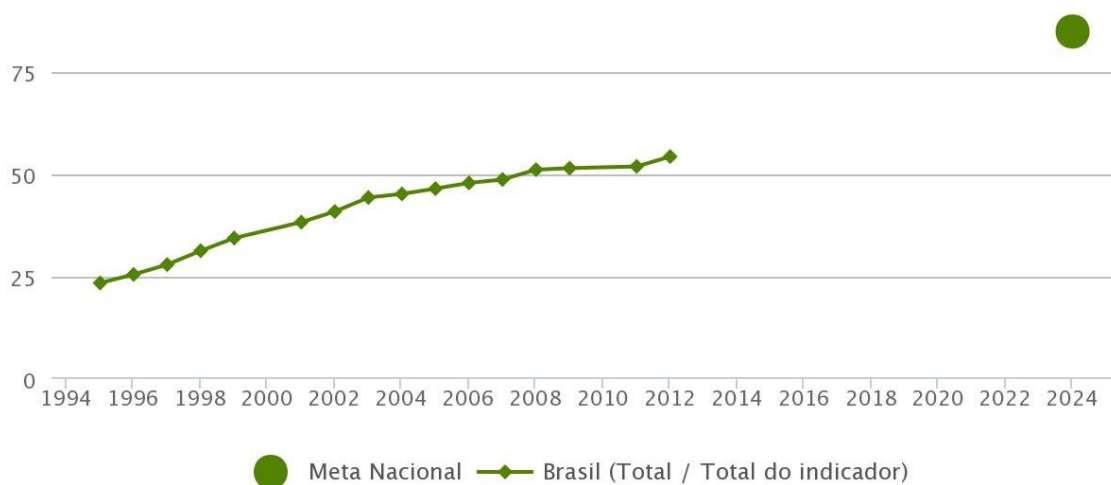


Observatório do PNE

Fonte: IBGE/Pnad

Elaboração: Todos Pela Educação

Gráfico 2 - Proporção de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio – Taxa líquida de matrícula



Observatório do PNE
 Fonte: IBGE/Pnad
 Elaboração: Todos Pela Educação

O próprio observatório da meta 3 do PNE analisa que:

No Brasil, cerca de 2,5 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos estão fora da escola. Desses, aproximadamente 1,5 milhão são jovens de 15 a 17 anos que deveriam estar cursando o Ensino Médio. O desafio da universalização até 2016, imposto pela Emenda Constitucional nº 59, é monumental. A recente melhora das taxas de fluxo escolar no Ensino Fundamental faz aumentar o número de matrículas do Ensino Médio, mas o País ainda está longe de alcançar patamares ideais. Altas taxas de evasão persistem no Ensino Médio. O modelo curricular ultrapassado, baseado em um número excessivo de disciplinas torna a etapa desinteressante para o jovem do século 21.

Em excelência o PNE refere-se como política de Estado, mas com a aprovação da emenda constitucional, a PEC 241, limita e inviabiliza (no que se refere aos investimentos financeiros), a plena realização dos objetivos principais presentes nas estratégias de aplicação do PNE e a superação desse modelo de Ensino Médio que não corresponde aos interesses e preocupações do jovem de hoje.

Entre as possibilidades de reestruturação do Novo Ensino Médio temos as discussões da aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que

procura direcionar e indicar caminhos para algumas questões complexas e apresentadas como desafios nessa etapa da educação básica. Destaca-se a aplicabilidade na vida, na sociedade e utilidade com base comum e norteadora ajudando na reflexão e aplicação de um currículo construído através de uma gestão democrática. Tal construção deverá ser permeada com princípios de uma educação emancipadora que já, estavam previstos na Constituição Federal, nas Leis de Diretrizes e Bases para Educação no Brasil (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE). Os quadros, a seguir, apresentarão uma síntese crítica do percurso histórico apresentando nesse capítulo:

Quadro 2 - Breve Histórico da História no Ensino Médio no Brasil

| Período Jesuítico (Séc. XVI ao XVIII) | Império (Séc. XIX) |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • O governo português não custeava o Ensino na Colônia • Ligado a preceitos religiosos • Caráter mnemônico e repetitivo • Somente a elite tinha acesso ao Ensino Secundário | <ul style="list-style-type: none"> • Aulas régias – mas ainda com o modelo pedagógico jesuíta • Educação de caráter seletivo e elitista • Ensino em preparação para cursos superiores fora do Brasil e aos que estavam sendo criados na colônia • As províncias responsáveis pelo Ensino primário e secundário, enquanto o superior responsabilidade da Corte |
| Era Vargas (1930 – 1960) | De JK a FHC (1960-2000) |
| <ul style="list-style-type: none"> • Após a revolução de 1930 é criado o Ministério da Educação • Em 1931 foi instituído o Decreto nº 3 19.851 complementado pelo Decreto/Lei nº4. 244 de abril de 1942, a partir do qual foi criada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que vigorou até 1971. • Manifesto dos Pioneiros da Educação – 1932 • Constituição Federal de 1934 • O ensino primário era compreendido por quatro anos, já o ensino secundário possuía duração de sete anos, dividido em ginásio, com quatro anos de duração, e colegial, com três anos. Para o ingresso | <ul style="list-style-type: none"> • 1ª LDB - 1961 • Com a lei nº 5.692/71 a estrutura do ensino foi alterada, o ginásio e o primário foram unificados, dando origem ao primeiro grau com oito anos de duração, e que antes era denominado colegial transformou se em segundo grau ainda com três anos de duração. Ainda de acordo com essa lei, as escolas de segundo grau deveriam garantir uma qualificação profissional, |

| | |
|--|---|
| no ensino secundário, ginásio, era necessário a aprovação em um exame de admissão. | fosse de nível técnico, quatro anos de duração, ou auxiliar técnico, três anos. |
|--|---|

| CF 1988 | LDB 1996 |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> A redemocratização brasileira e Constituição Federal de 1988 redesenharam a função da escola e do ensino médio brasileiro, e introduziram novas diretrizes que resultaram na consolidação das Leis de Diretrizes Básicas para a Educação, de 1996, transformações que ampliaram a oferta do ensino médio público, mas que infelizmente não foi acompanhada da ampliação dos recursos financeiros necessários para esta extensão, e que provocou uma grande queda na qualidade do ensino público brasileiro. | <ul style="list-style-type: none"> Finalidades do Ensino Médio no Brasil, de acordo com Artigo 35 da LDB: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. |

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 3 - Planos de Metas para o Ensino Médio (2007)

| |
|---|
| <p>O Ministério da Educação (2007) instituiu um plano de metas a serem alcançadas num curto intervalo de tempo. Tais metas estão apresentadas a seguir:</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Em dezembro de 2006, a PEC 53 que institui o Fundeb é aprovada e regulamentada. Ela prevê a universalização do Ensino Médio presencial; • Em junho de 2005, o MEC encaminha PEC para substituição do Fundef Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que financiava apenas o ensino fundamental pelo Fundeb Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, que financia toda a Educação Básica, da creche ao término do Ensino Médio; • Em atendimento a uma demanda da sociedade, o MEC sugeriu e discutiu com professores uma proposta para o Ensino Médio Integrado ao Profissionalizante; • Em 2004, esta proposta se transformou no Decreto 5154/2004. Em 2007, 21 unidades da Federação já estavam oferecendo Ensino Médio Integrado ao Profissionalizante. O MEC colabora contratando consultores pedagógicos para a elaboração dos cursos e o FNDE oferece apoio financeiro; • Atendimento, a partir de 2004, de todos os concluintes do ensino; fundamental, com idade de 14 a 16 anos; • Melhoria curricular que contemple as diversas necessidades dos jovens consolidando a identidade do ensino Médio centrada nos sujeitos; • Ensino Médio comprometido com a diversidade socioeconômica e cultural da população brasileira; • Valorização e formação de professores; • Melhoria da qualidade do ensino regular noturno e de educação de jovens e adultos; • Implantação do Plano de Educação para Ciência; • Modernização e democratização da gestão de sistemas e escolas de Ensino Médio; • Desenvolvimento de projetos juvenis, visando à renovação pedagógica e ao enfrentamento do problema da violência nas escolas; • Integração e articulação entre Ensino Médio e educação profissional. |

Fonte: Elaborado pelo autor

1.3 Preocupações assinaladas na Meta 3 do PNE e o Novo Ensino Médio

A Reforma do Ensino Médio vem acender a polêmica da falta de identidade dessa etapa de ensino. Sua configuração de um modelo propedêutico e outro técnico, formar profissionais ou preparar para vestibulares implica na falta de finalidade objetiva causando uma acentuada evasão escolar neste período. A Base Nacional Comum Curricular e todo o processo de desenvolvimento deste norteador comum tem uma exigente missão: redescobrir a finalidade do Ensino Médio.

Frente a esse quadro, é necessário dar visibilidade ao Ensino Médio no sentido da superação daquela dupla representação histórica persistente na educação brasileira. Nessa perspectiva, a última etapa da Educação Básica precisa assumir, dentre seus objetivos, o compromisso de atender, verdadeiramente, a todos e com qualidade, a diversidade nacional com sua heterogeneidade cultural, de considerar os anseios das diversas juventudes formadas por adolescentes e jovens que acorrem à escola e que são sujeitos concretos com suas múltiplas necessidades. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO, 2011, p. 170)

A Medida Provisória Nº 746 de 2016 que regulamenta a reforma do Ensino Médio, o Projeto de Lei de Conversão nº 34/16 e a Lei nº 13.415, aprovada em 16 fevereiro de 2017 remete a preocupação na meta 3 do PNE em elevar o percentual dos que frequentam a escola, de forma de incluir 100% dessa população até o ano de 2016 e aumentar para 85%, até 2024, o total de jovens cursando o Ensino Médio, que é o nível adequado para a referida faixa etária; e, além disso, apresentar uma finalidade objetiva do Ensino Médio no Brasil.

O denominado Novo Ensino Médio tem dividido opiniões quanto a sua verdadeira intencionalidade. Alguns apostam que essa reforma é necessária para solucionar os problemas citados no percurso histórico dessa pesquisa. Outros, divergem apregoando ser um paliativo de governo ultrapassado revestido de ideologias resultantes do mercado financeiro.

É nesse contexto que os projetos de Lei e Medida Provisória são elaborados e apresentados. O Projeto de Lei (PL) nº 6.840 em 2013, e o seu Substitutivo, visa instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio, a organização dos currículos do Ensino médio por áreas do conhecimento. (CAMPOS, 2017, p. 8713-8714)

É notório que o problema do Ensino Médio não se limita ao número de disciplinas oferecidas no currículo aos jovens nas escolas, porém a falta de recursos e infraestrutura dos estabelecimentos de Ensino e a desvalorização dos educadores são indicadores negativos que devem e merecem atenção na aplicação de políticas públicas educacionais. Embora, essas prerrogativas têm significativa relevância, a pesquisa em curso propõe refletir a partir da legislação vigente caminhos e propostas curriculares que viabilizem a formação de maneira integral o jovem aluno do Ensino Médio.

A definição da identidade do Ensino Médio como etapa conclusiva da Educação Básica precisa ser iniciada mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas com itinerários diversificados que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos no momento em cursam esse ensino. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO, 2011, p. 170)

Diante disso, o componente curricular do Projeto de Vida, presente na Base Diversificada, apresenta contribuições para elaboração de itinerários formativos, identificando as motivações dos alunos nas narrativas e movimentos das histórias de vida tocante às escolhas vocacionais/ profissionais propiciando o desenvolvimento da autonomia. Tem como pressuposto favorecer os alunos a construir seu Projeto de Vida numa proposta curricular relacionada com os diversos saberes, ao mesmo tempo em que procura estar atento as novas realidades e situações da sociedade. A Medida Provisória Nº 746 de 2016 que regulamenta a reforma do Ensino Médio no Artigo 35-A no parágrafo § 7 apresenta essas considerações:

Art. 35-A. § 7. Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

Conforme assinala a Base Nacional Comum Curricular, o “Ensino Médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos ou disciplinas com terminalidade específica, o que pode estimular os jovens alunos a dar continuidade nos estudos” (BRASIL, 2016a). Isso favorece, conforme os arranjos curriculares presentes no projeto político pedagógico da Escola, a dar um respaldo integrador diferenciado ao jovem aluno do Ensino Médio. Assinala uma abertura de compreensão das áreas de conhecimentos a partir do componente curricular projeto de vida. Este, será um eixo integrador nas diversas situações de aprendizagens na Escola.

Outro aspecto importante é o acompanhamento do Projeto de Vida por meio da observação dos alunos, de sua participação e seu compromisso e dos avanços em suas competências e habilidades individuais. Nessa avaliação processual, é fundamental considerar os resultados como ponto de partida para novas ações pedagógicas e intervenções, e não somente como ponto de chegada. (CADERNO DE PROJETO DE VIDA, 2014, p. 7)

A própria LDB no art. 39 pede a experiência cotidiana e o trabalho no currículo do ensino médio como um todo e não apenas na sua base comum, como elementos que devem explicitar a relação entre teoria e prática. Para corresponder a esta exigência, a organização curricular do Ensino Médio na sua Base Diversificada a partir da disciplina de Projeto de Vida indica alguns pressupostos:

- ✓ Adotar um olhar orgânico do conhecimento, no modo de apresentar, analisar, explicar e aplicar a realidade, tão bem explicitadas no discurso, das falas e das construções conceituais;
- ✓ Observar as interações que existem entre os conteúdos do ensino e os mecanismos de aprendizagem e a variedade dos contextos de vida social e pessoal, de modo que, estabeleça uma relação ativa entre o aluno e o objeto do conhecimento e a desenvolver a capacidade de relacionar o aprendido com o observado, sempre tendo em vista o projeto de vida;
- ✓ Após a leitura de todas as etapas construídas no projeto de vida, estimular cada procedimento e atividade assumidos que permitam ao aluno reconstruir ou “reinventar” o conhecimento didaticamente transferido para a sala de aula, entre eles a experimentação, a execução de projetos e sua viabilidade;
- ✓ Proporcionar os sentimentos adquiridos às situações de aprendizagem para facilitar a relação do aluno com o conhecimento, envolvendo o conceito de interdisciplinaridade.

Sobre essa perspectiva as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica dizem:

Art. 13. Currículo configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos.

§ 1º ...deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais.
(RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4, Art. 13 de 13 de julho de 2010)

O quadro, a seguir, assinala as aproximações e divergências relacionadas aos objetivos da meta 3 do Plano Nacional de Educação e as indicações do Projeto de Lei nº 13.415/ 2016 que reformula o Ensino Médio:

Quadro 4 - Congruências e Divergências (PNE / Novo Ensino Médio)

| META 3 | |
|---|--|
| Objetivos principais: | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1) Elevar o percentual dos que frequentam a escola, de forma de incluir 100% dessa população até o ano de 2016; 2) Aumentar para 85%, até 2024, o total de jovens cursando o Ensino Médio, que é o nível adequado para a referida faixa etária. <ul style="list-style-type: none"> ➤ A Meta 3 é composta de 14 estratégias, que de maneira geral direcionam ações para ampliação do acesso à escola, melhoria da qualidade da Educação Básica e o incentivo de políticas públicas intersetoriais articulado pelos diversos organismos da federação. ➤ Para compreender os desafios colocados pela meta, duas questões foram investigadas: <ol style="list-style-type: none"> a) Qual é o percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola? b) Qual é o percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio? | |
| PNE / META 3 | Novo Ensino Médio |
| <ul style="list-style-type: none"> • Institucionalizar o programa nacional de renovação do ensino médio • Abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática • Garantir propostas de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos configurando a Base Comum curricular • Aulas de reforço personalizado em turno completar, estudos de recuperação e progressão parcial em correção a defasagem do ensino fundamental • Universalizar o ENEM como instrumento de avaliação sistêmica, avaliação certificadora, aferição de conhecimentos e habilidades e avaliação classificatória para o Ensino Superior • Matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional • Promover a busca ativa da população de 15 a 17 anos fora da escola, fomentando programas de educação e cultura e de jovens beneficiários de programas sociais garantindo inclusão e assistência em situações de vulnerabilidade social, em colaboração com a família e órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção a adolescência e juventude. • Redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurnos, bem como a distribuição territorial conforme as necessidades específicas dos alunos • Implementar políticas de prevenção a evasão motivada pelo preconceito ou quaisquer formas de discriminação • Estimular a participação dos adolescentes nos cursos das áreas tecnológicas e científicas. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aguardar a aprovação da BNCC do Ensino Médio ➤ Aumento da carga horária mínima anual de forma progressiva para mil e quatrocentas horas ➤ Integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais ➤ Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. ➤ O currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino ➤ O ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica ➤ Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento ➤ Os programas educacionais obrigatórios deverão ser transmitidos em horários compreendidos entre as sete e as vinte e uma horas |

Fonte: Elaborado pelo autor

A importância de uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que até o momento de elaboração dessa pesquisa aguarda a aprovação para o Ensino Médio, estará decisivamente na articulação dentro da escola e na aplicação do currículo. A BNCC é um ponto de partida para cada escola, onde a equipe gestora irá pensar, desenvolver e avaliar qual a maneira mais eficaz nas áreas de conhecimentos e nos seus desdobramentos para um ensino que forme um cidadão crítico. Trata-se de um conjunto de saberes aprendidos na escola assinalando um modelo de sociedade mais democrática. A alteração principal para o currículo que propõe o Projeto de lei nº 13.415/ 2016, implica no Art. 36 da LDB nº 9.394/1996, assinala que:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; IV – ciências humanas; V – formação técnica e profissional.

§ 1º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área previstas nos incisos I a V do *caput*.

§ 3º A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2016a)

Um dos desafios do Plano Nacional de Educação está em minimizar polêmicas quando se fala de um currículo comum. No entanto, a construção da nova BNCC articulada com o Projeto de Lei nº 13.415/ 2016, agrega as várias experiências e diversidade das realidades do Brasil. À configuração da BNCC trata-se de um documento considerando as pluralidades cultural, social e econômica do Brasil. Esta articulação com as políticas educacionais traz grande riqueza na construção de metas para uma formação emancipadora dos alunos e de seus projetos de vida. A BNCC não anula as bases curriculares regionais, mas agrega conhecimentos que intencionam a abordagem do que é conhecimento útil para aplicar na sociedade.

1.4 O Programa de Ensino Integral do Ensino Médio no Estado de São Paulo

A secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo procurando desenvolver uma prática pedagógica capaz de proporcionar uma formação integral dos alunos, como pessoas de valores conscientes de seus deveres e direitos, no pleno exercício da autonomia e capazes de construir um Projeto de Vida durante todo período escolar até o término da Educação Básica, apresenta o Programa de Ensino Integral.

Na direção do aperfeiçoamento da política pública implantada em São Paulo, a Secretaria da Educação estruturou desde 2011 suas prioridades no Programa Educação Compromisso de São Paulo, instituído pelo Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Um dos pilares desse programa foi lançar bases de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo na carreira do magistério. (DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2014, p. 6)

A fundamentação legal do Programa de Ensino Integral é alicerçada na Constituição Federal de 1988 que salienta que a Educação é um direito fundamental; na LDB e no PNE (2014) como constatamos na meta 6: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de formar e atender, pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” – como havíamos discutido no item anterior desse capítulo – que recomenda a ampliação progressiva do tempo escolar dos alunos na escola no intuito de garantir mais oportunidades de aprendizagem.

O modelo de gestão da incorporação do programa, consiste em oferecer espaços formativos que favoreçam a permanência dos alunos, professores e funcionários e seu devido acompanhamento e monitoramento desse percurso de formação integral. Como apresenta Fodra (2015, p. 91), para implantação desse modelo de Ensino Integral, “são usados instrumentos previstos na Lei Complementar 1.164 de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191 de 28 de dezembro de 2012, adotando dedicação plena e integral dos educadores das escolas e suas atribuições”.

Destaca nesse plano de gestão de Ensino Integral, a exclusividade de opção do professor em exercer o magistério somente nessa unidade escolar, a plena

realização de uma gestão democrática na construção do projeto político pedagógico e um modelo de avaliação institucional que leve em consideração a reciprocidade avaliativa tanto de educadores como pelos alunos.

Ampliar o tempo de permanência na escola equivale a criar as condições de tempo e de espaços para materializar o conceito de formação integral, desenvolvendo as potencialidades humanas em seus diferentes aspectos: cognitivos, afetivos e socioculturais. Essa ampliação possibilita a efetivação de novas atitudes, tanto no que se refere à cognição como a convivência social, privilegiando os quatro pilares da Educação adotados pela UNESCO: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. (DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2014, p. 8)

A composição pedagógica das escolas que aderem as Diretrizes do Programa de Ensino Integral, está estruturada pela BNCC e alicerçada pela incorporação de disciplinas da base diversificada do currículo, fundamentado nos Quatro Pilares da Educação (DELORS, 1999), a Educação Interdimensional, a Pedagogia da Presença e o Protagonismo Juvenil que entrelaçam todo processo pedagógico e vivencial da Escola. Para entender melhor a profundidade da composição pedagógica do Programa de Ensino Integral, convém explicitar esses conceitos:

- ✓ Base Diversificada do Currículo; conforme prescreve a LDB existem os conteúdos obrigatórios divididos pelas áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Materna para populações indígenas, Língua Estrangeira moderna, Arte, em suas diferentes linguagens, tais como cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical, Educação Física); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia).

Além desses componentes obrigatórios, temos os componentes denominados transversais que devem permear todo currículo de maneira integradamente, como apresenta as DNCEM (2011, p. 185):

O currículo do Ensino Médio tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. Esta enriquece aquela, planejada segundo estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola.

- ✓ Educação Interdimensional e Pedagogia da Presença: O jovem aluno do Ensino Médio quando questiona a relação consigo mesmo, com os outros colegas da escola, com a sua família, com a sociedade, com a mídia e as grandes redes, com a natureza e com a dimensão transcendente da vida constata que o mundo está passando por amplas e complexas transformações.

No quadro, abaixo, Costa (2008) apresenta o esquema dos princípios de uma Educação Interdimensional:

Quadro 5 - Esquema de uma educação interdimensional

| Quatro aprendizagens | Quatro conjuntos de competências | Quatro atitudes | Exemplos de habilidades |
|-----------------------------|---|--|--|
| Aprender a Ser | Competências pessoais | Autodesenvolvimento (Voltado para si mesmo) | <ul style="list-style-type: none"> • Autoconhecimento • Autoconceito • Autoestima • Autoconfiança • Autonomia |
| Aprender a conviver | Competências relacionais | Alterdesenvolvimento (Voltado para o outro) | <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de relacionamento interpessoal e social • As várias dimensões do cuidado |
| Aprender a fazer | Competências produtivas | Desenvolvimento das circunstâncias (Voltado para a realidade econômica, ambiental, social, política ou cultural) | <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhabilidade • Autogestão • Cogestão • Heterogestão |
| Aprender a conhecer | Competências cognitivas | Desenvolvimento Intelectual (Voltado para gestão do conhecimento) | Habilidades metacognitivas*: <ul style="list-style-type: none"> • Autodidatismo • Didatismo • Construtivismo |

*Metacognição: aprender a aprender, ensinar a ensinar, conhecer o conhecer.

Extraído de: COSTA, 2008.

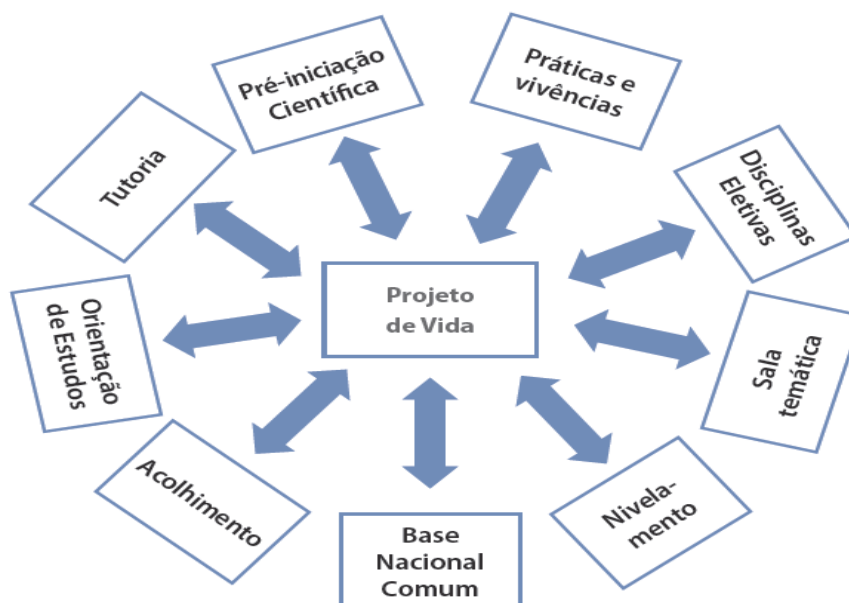
Estes princípios fundamentam a importância da composição do Ensino Integral, como aponta Fodra (2015, p. 62):

Os princípios ancorantes das atividades escolares são o Protagonismo Juvenil que incentiva a participação dos alunos em todas as ações e decisões da escola a fim de promover o desenvolvimento da corresponsabilidade e autonomia; a Pedagogia da Presença caracterizada pela presença dos educadores em tempo integral para colaborar com o desenvolvimento pleno dos alunos e dar suporte às suas necessidades imediatas; os Quatro pilares da Educação para promover o 'aprender a ser, aprender a fazer, aprender a aprender e aprender a conviver'; e a Educação Interdimensional que estimula o desenvolvimento de todas as dimensões humanas. Todos os princípios mencionados fazem parte do 'espírito da escola' e devem estar presentes em todas as práticas desenvolvidas.

Todos esses fundamentos nas Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral cooperaram para oferecer uma formação integrada dos jovens através de metodologias interdisciplinares sempre tendo em vista o assessoramento da construção do Projeto de Vida. Para isso, na matriz curricular, conforme as particularidades de cada segmento escolar, além da disciplina Projeto de Vida são oferecidas aulas de Orientação de Estudos, Disciplinas Eletivas, Clubes Juvenis, Protagonismo Juvenil, Assembleias, Preparação Acadêmica e Preparação para o Mundo do Trabalho.

Merece destaque e atenção as metodologias que auxiliam o desenvolvimento do programa de Ensino Integral na Escola, tais como a tutoria, a prática de liderança de turma e a intencionalidade do projeto de vida ser o eixo central e dinamizador que convergem as áreas dos saberes para construção do projeto de vida como pode ser observado na figura, a seguir:

Figura 1 - Projeto de Vida como eixo central da Escola



Fonte: DIRETRIZES DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL, p. 23. 2014.

O Programa de Ensino Integral conforme as Diretrizes oficiais adotam o seguinte percurso:

1.4.1 Acolhida

Ao adotar o programa de Ensino Integral, a Acolhida dos alunos é a primeira ação desenvolvida logo no início do ano letivo. Os alunos veteranos, denominados “Jovens Protagonistas” – onde se entende que o jovem é sujeito e objeto das ações no desenvolvimento de suas potencialidades –, tem a incumbência de apresentar as propostas da Escola. Esse momento de integração é dinamizado através de oficinas pautadas pelos quatro pilares da Educação.

As dinâmicas do Acolhimento incentivam os alunos a refletirem sobre quem eles são e o que pretendem ser no futuro, e a planejarem seu caminho a partir das expectativas e do desenvolvimento dos seus Projetos de Vida. Eles são estimulados a sonhar com o seu futuro, a

pensar em formas estruturadas para atingir esse sonho. (FODRA, 2015, p. 81)

O objetivo principal é despertar as expectativas e sonhos que cada aluno deseja trilhar e isso é esquematizado em um registro denominado “Escalada”. O resultado final dessas produções é afixado no Varal dos Sonhos que permitirão os alunos terem mais esclarecidos as opções de escolherem as disciplinas eletivas.

1.4.2 As Disciplinas Eletivas

A partir da Base Nacional Comum Curricular os educadores elaboraram disciplinas eletivas conforme os interesses levantados no Varal dos Sonhos dos alunos das Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral. São disciplinas de caráter interdisciplinar e semestrais relacionado às áreas de conhecimento.

Os alunos escolhem a Eletiva que querem participar, independente da série que estão cursando, já que estas disciplinas têm como eixo metodológico a interdisciplinaridade e abarcam os conhecimentos das diferentes áreas de estudos, além de atenderem as ‘características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia dos educandos’, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 26, redação alterada pela Lei nº 12.796, de 2013. (FODRA, 2015, p. 82)

A construção e oferta dessas disciplinas estarão contextualizadas pelo ambiente social e cultural dos alunos, suas necessidades acadêmicas conjugadas aos interesses pessoais. No final de cada semestre são organizados eventos, denominados Culminâncias Eletivas, onde os alunos apresentam trabalhos realizados no decorrer do semestre.

1.4.3 A Orientação de Estudos

O desenvolvimento da autonomia dos estudantes é um dos pressupostos do Programa de Ensino Integral, a partir disso, a Orientação de Estudos oferece técnicas, métodos de estudos que propiciam de maneira interdisciplinar o desenvolvimento de competências e habilidades, sempre tendo em vista as dificuldades e interesses visando à formação integral do jovem aluno.

A orientação de Estudos tem articulação com todas as áreas de conhecimento, mas não deve ser confundida com reforço escolar e/ou com um momento destinado à realização de tarefas de determinadas disciplinas. Tal articulação está associada tanto ao caráter transdisciplinar das técnicas e dos procedimentos propostos pela disciplina (grifos, resumo, esquema, resenha, mapa conceitual etc.) quanto à necessidade de diálogo entre os professores de Orientação de Estudos e das disciplinas da Base Nacional Comum para planejamento conjunto das atividades que serão programadas a partir das demandas de aprendizagem dos estudantes. (TUTORIA E ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS, 2014, p. 17)

1.4.4 Os Clubes Juvenis

Adotam as características dos grêmios estudantis que promovem uma formação de gestão e organização de atividades e projetos que desenvolvam o protagonismo dos alunos como corresponsáveis de todo processo educativo. Despertará no jovem aluno iniciativas de colaboração e participação nas práticas de ensino visando a autonomia e a capacidade de administrar e organizar projetos com finalidade de uma formação integral, a fim de proporcionar que aprenda e propague valores.

Os Clubes juvenis são mais do que espaços de criação ou de lazer, pois objetivam que os jovens, norteados por planos de ação e práticas próprias da gestão, exercitem o convívio e as práticas de organização. É importante observar que os Clubes Juvenis podem existir concomitante ao Grêmio Escolar que segundo a Lei nº 7.398 de 4 de novembro de 1985 assegura a sua existência e os define como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais,

cívicas, esportivas e sociais. (DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2014, p. 17)

1.4.5 O Projeto de Vida

O objetivo principal das escolas que adotam o Programa de Ensino Integral é favorecer os alunos a construírem o seu Projeto de Vida, organizado, estruturado e constituído nas aulas desse componente curricular. Busca atender o desenvolvimento do autoconhecimento que envolvem todos os atores da comunidade escolar, saberes e valores, família e sociedade para a construção planejada dos anseios da vida do jovem.

Um dos aspectos preocupantes da situação atual da educação está no nível de expectativa que os jovens têm em relação a si mesmos. Muitos deles percebem que para ter chances de realizar seus sonhos precisam possuir aptidões que dependem de uma formação adequada desde o início da vida escolar. (DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2014, p. 18)

A disciplina de Projeto de Vida tem como objetivo ajudar o jovem aluno na estruturação e organização de vida e das atividades pessoais. Tais pressupostos, auxilia o aluno a evitar uma contínua improvisação de seus projetos, favorece valiosas oportunidades de reflexão sobre este projeto, bem como a aplicação do mesmo na articulação com as áreas de conhecimento. Com isso, estimula-se a criatividade, a liberdade responsável e a tomada de decisões pessoais.

Uma das principais funções sociais da escola é acolher os jovens que nela estão ingressando, dando a eles condições de não apenas preservar as realizações do passado e do presente, mas, principalmente, partindo do existente, aprimorá-los. Há uma relação necessária entre os sonhos e as realidades humanas com a responsabilidade de se evitar, com as ações educativas, que os jovens de toda uma geração percam a capacidade de sonhar. (DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2014, p. 18)

O projeto de vida desperta, então, as habilidades e competências recebidas levando a sério a vida como compromisso que requer responsabilidade. Conseqüentemente, o projeto de vida é um guia propício para o desenvolvimento do

aluno no discernimento e tomada de decisões. O jovem aluno, entende, que os projetos fazem parte da vida, eles nos alimentam, nos impulsionam para a frente, nos mantêm vivos. (MACHADO, 2000)

O planejamento de vida por meio do projeto de vida ajuda a educar e robustecer à vontade eliminando inconstâncias e caprichos. Ora, esse fortalecimento da vontade é talvez o maior e principal apoio da escola para uma educação de valores. Do mesmo modo, o projeto de vida ajuda a empregar bem o tempo, este tempo quando tem ocupação concretamente definida, isto é, não desperdiçado, não permite que a vontade vagueie na indecisão e favorece ocupar-se com algo concreto e determinado na assimilação dos conhecimentos e suas vivências.

As orientações sobre o Projeto de Vida têm por objetivo auxiliar os alunos em sua construção. Para tanto, o principal desafio é a escolha adequada pelos alunos dos seus objetivos. Afinal, pouco adianta que um projeto seja bem executado e obtenha êxito se o objetivo escolhido e alcançado não for realmente desejável. (DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2014, p. 20)

O projeto de vida, portanto, tem capacidade de animar, aperfeiçoar e transformar em valores os anseios dos alunos, permitindo vislumbrar o objetivo geral do processo formativo na escola. Assim, vemos que a disciplina Projeto de Vida é um componente curricular bem prático que interage as áreas de conhecimentos com as vivências do aluno de acordo com as implicações de seu projeto de vida. Como é dinâmico o projeto de vida permite encaixar ou ajustar situações sem alterar a ordem das diversas áreas do conhecimento.

2 FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROJETO DE VIDA

A proposta de desenhar e realizar o projeto de vida como um currículo inovador tem que estar formulada claramente desde o início do ingresso do aluno na escola e desenvolver-se como fio condutor de todo o processo e etapas educacionais. Não se trata, portanto, de um tema, nem de uma aula, nem de um conjunto de atividades a realizar. É algo que se vai construindo lentamente no encontro semanal do grupo e que deve chegar a constituir-se no objetivo mesmo da escola.

2.1 Algumas chaves pedagógicas

Muitas vezes percebemos alunos, professores e outros na sociedade intrigados porque não conseguem apresentar claramente suas ideias, seus objetivos, seus sonhos e seus projetos. Esta frustração traz algumas perguntas: qual o interesse de estar aqui e escolher determinada coisa? O que isso traz de satisfação pessoal? Qual sua relevância social? As respostas não são fáceis, já que todos os mecanismos de interesses precisam entender a realidade para interpretar as divergências desse contexto complexo. Todas as decisões e escolhas são reguladas na medida dos interesses de cada indivíduo. Esse embate entre realidade e projeto de vida exigirá uma nova postura pedagógica que estabeleça entre as áreas do conhecimento adequação do projeto com a realidade. Sobre isso, Masetto (2009, p. 48) diz:

Um processo pedagógico inovador se caracteriza pela identificação de necessidades ou carências dos educandos que exigem uma resposta nova, uma vez que as presentes e atuais já não estão respondendo adequadamente a essas novas necessidades.

Dessa forma, como o objetivo é desenvolver um currículo a partir do projeto de vida do aluno, este deverá responder esses exigentes anseios, que

fundamentalmente o alcance de sua eficácia poderá ter como referência algumas chaves pedagógicas desenvolvidas por:

- ✓ **autenticidade:** pensar o projeto a partir do aluno e de sua realidade levando em conta suas capacidades e limites - que nem sempre tem as condições de analisar adequadamente - seu aqui e agora, seu momento atual;
- ✓ **discernimento:** pôr-se em atitude de escuta com as motivações e honradez para favorecer o encontro com os propósitos que anseia e busca, percebendo sinais do que a vida está sugerindo que seja;
- ✓ **adequação** dos passos a dar, as ações e experiências a realizar, os ajustes, a aceitação de sua realidade e do marco temporal para que a construção do projeto possa ser mais real;
- ✓ **estruturas de apoio:** identificar as que já têm e implementar as que necessitaria ter para continuar caminhando, descobrindo o que lhe ajuda a centrar-se, o que lhe freia e lhe problematiza, o que lhe potencializa, etc.;
- ✓ **avaliação periódica:** a necessária revisão que permite confrontar o grau de desenvolvimento do processo e motiva a seguir caminhando¹.

É bem verdade esta afirmação: “somente se interessa por organizar a vida quem acredita nela” (SILVA, 2014, p. 42). Por isso, todo autêntico projeto de vida nasce do encontro da pessoa com os valores capazes de promover seu desenvolvimento. Dentro de cada pessoa existe um conjunto de necessidades vitais que buscam uma satisfação conveniente para obter o crescimento.

[...] a direção dada por algumas das inovações no sentido de favorecer a formação da identidade e a preocupação com o inter-relacionamento pessoal. Embora essa dimensão da formação seja apontada na literatura da área como de grande importância, (HUSEN, 1994), poucas vezes ela faz parte das preocupações pedagógicas de professores e dos projetos pedagógicos dos cursos. (PEREIRA, 2010, p. 210)

Os autênticos valores da vida favorecem o desenvolvimento da pessoa. Toda a pessoa está de fato dinamizada pelas necessidades e está orientada e apoiada em suas diretrizes de crescimento, pelos valores que a atraem.

Tardif (2014, p. 149) comenta, em sua obra “Saberes Docentes e Formação Profissional”, a respeito desses valores:

¹ CELAM. **Projeto de Vida:** caminho vocacional da Pastoral da Juventude Latino-Americana. São Paulo: CCJ, 2004, p. 108-114.

A pedagogia não pode ser outra coisa senão a prática profissional, isto é, de uma pessoa autônoma, guiada por uma ética de trabalho e confrontada diariamente com problemas para os quais não existem receitas prontas. Um profissional do ensino é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiado necessariamente em uma visão de mundo, de homem e sociedade.

É nessa perspectiva, que o projeto de vida será uma ferramenta primordial na consolidação de todo amadurecimento educacional da equipe gestora da instituição escolar tendo em vista este objetivo de formar pessoas e contribuir para uma sociedade melhor.

2.2 Projeto de Vida e Processos de Educação

A proposta do “projeto de vida” é, então, uma proposta para todo o processo do aluno na escola. O jovem aluno no Ensino Médio percorreu um longo percurso até chegar na última etapa da Educação Básica. A partir disso, a Escola deve ter presente o itinerário percorrido na etapa de educação infantil, no ensino fundamental e, que assim, possa ser verificada na etapa do Ensino Médio, como também – sem menos importância – em todas as fases de vida do aluno, incluindo sua família, a sociedade e cultura, círculos de amigos, e obviamente toda equipe gestora. O “projeto de vida” deve ser o fio condutor de todo o processo de educacional do jovem aluno.

Em qualquer projeto – social, grupal, empresarial, comunitário, pessoal -, os ideais só poderão ser atingidos se, a partir da realidade constatada e refletida, forem determinados passos (ações) bem concretos. É isso que amarra as reflexões feitas anteriormente sobre os sonhos e a realidade, evitando-se que essas se tornem meras elucubrações desencarnadas. Com os passos, a realidade se desprende, então, de onde se encontra e caminha em vista de sua melhoria, do ideal desejado, dos sonhos. (SILVA, 2014, p. 79)

No momento de propô-lo há que se levar em conta a idade, a situação do aluno e seu processo de crescimento. É interessante a criação de um *portfólio* para elucidar e dar clareza em cada uma das etapas do aluno. Este o acompanhará

durante todo seu processo formativo sendo um referencial para tomadas de decisões.

No começo deve ficar claro para o aluno todo o processo, os momentos mais importantes, os materiais de apoio, os mentores específicos atribuídos. Isso garantirá que o projeto de vida não seja só uma ideia no papel, mas uma ação viva continuada (MASCARENHAS, 2015). Um caminho interessante para o projeto de vida é a construção de narrativas, em que cada aluno conta a sua história utilizando as diversas tecnologias disponíveis e vai construindo o seu e-portfolio com todo o percurso de aprendizagem. (MORAN; BACICH, 2018, p. 7)

2.3 Sala de Aula

Não pode ser somente um espaço dedicado a fazer atividades: deve propor um processo de integração social. Não pode ser apenas um espaço dedicado a “estar juntos”: deve propor processos de amizade e de partilha abertos a todos os ambientes da vida do aluno. Não pode ser somente um espaço dedicado a conversar assuntos de interesse ou temas da atualidade: deve apresentar propostas claras, promover a dimensão de valores, levar ao encontro com a realidade e a propor elementos para ajudar a tomar as decisões fundamentais da vida.

A aula se apresenta como um espaço e tempo do aprendiz enquanto aluno e professor aprendem no campo do conhecimento e das informações, no campo das interações pessoais e do relacionamento pessoal e profissional, no campo da solidariedade, do respeito mútuo, do diálogo, no desenvolvimento de habilidades e competências profissionais, no campo da ética e da honestidade intelectual e profissional, no campo das responsabilidades cidadãs. (MASETTO, 2009, p. 22-23)

Compreender a sala de aula como dimensão do currículo é considerá-la como um conjunto de lugares com intencionalidades educativas, de aprendizagens, de movimentos, ações, tempo e rotinas. A sala de aula e a escola poderá aludir a um pequeno retrato do mundo do aluno. Elucidará a sua concepção de ensino, de jovem, como as atividades são propostas e como as produções e sonhos são

expostas. Mostram toda a dinâmica estabelecida pelas pessoas, lugares, instrumentos que a constituem, fornecendo pistas sobre o que não é explícito da escola.

A sala de aula pode ser um espaço privilegiado de cocriação, *maker*, de busca de soluções empreendedoras, em todos os níveis, onde os estudantes e professores aprendam a partir de situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas. (MORAN; BACICH, 2018, p. 3)

Do ponto de vista escolar, há quatro dimensões definidas e inter-relacionadas que ajudarão a definir a sala de aula como um espaço que favoreça construir e/ ou entender o projeto de vida:

- ✓ **Dimensão física:** refere-se ao espaço físico – à escola, à sala de aula e a todos os espaços internos e externos, suas condições estruturais, os objetos que o compõe e as formas de organização.
- ✓ **Dimensão funcional:** diz respeito à forma de utilização dos espaços ou às atividades a que se destinam.
- ✓ **Dimensão temporal:** refere-se às atividades cuja duração têm ligação direta com o espaço em que serão realizadas. Em função disso, o tempo deve ser planejado, haja vista que esta dimensão também está relacionada ao ritmo com que as atividades se desenvolvem em determinado tempo.
- ✓ **Dimensão relacional:** são as relações interpessoais que se estabelecem com todos os envolvidos, sejam elas em grupos, duplas ou dirigidas pelo professor, em atividades livres, realizadas pelos jovens ou não.

2.4 Projeto de Vida e Novas Tecnologias

Entendemos que alguns métodos de uso de tecnologia e transmissão de conteúdo não são viáveis para a realidade escolar de todos os professores e alunos. No entanto, pensar em atividades do projeto de vida que estejam desvinculadas de um modelo híbrido e do uso de novas tecnologias incluindo as redes sociais estaria em prejuízo na sua eficácia pedagógica. A implementação de plataformas para a

construção do projeto de vida e que não necessitem de muitos recursos podem ser excelentes estratégias para promover ao aluno uma melhor adesão, interesse e seriedade no preenchimento do seu conteúdo. A partir do desenvolvimento técnico-científico:

[...] é preciso notar que a multiplicação das novas tecnologias da informação [...] permite imaginar, num futuro bem próximo, o surgimento de novos modos de colaboração entre os práticos e os pesquisadores, entre as universidades e as escolas. A criação de bancos de dados informatizados, acessíveis a todos os professores e comportando simulações, resolução de problemas, informações sobre estratégias de ensino, modelos de ensino exemplar extraídos da análise de práticas de professores experientes [...], de criar centros virtuais de formação profissional para os professores. (TARDIF, 2002, p. 293-294).

Cada professor, como maior conhecedor de suas turmas, é a pessoa mais indicada para pensar em métodos e articulação do projeto de vida para as suas aulas. Falamos aqui, de um diagnóstico diário para que possamos trabalhar num método de enriquecimento contínuo de informações do aluno.

Para os aspectos relativos à tecnologia educacional, inovar significa empregar as modernas tecnologias educacionais para tornar mais significativas as situações de aprendizagens, o que vai mais além do simples uso do instrumental trazido pelo avanço dos meios tecnológicos. Hoje já temos bastante estabelecido que a tecnologia educacional precisa, necessariamente, ser um instrumento mediador entre o estudante, a educação e o mundo. (PEREIRA, 2010, p. 202)

O desafio estará em buscar formas diferentes de trabalhar as novas tecnologias que favoreça uma aprendizagem significativa. Dentro dessa perspectiva o educador deve levar o aluno a exercer a sua responsabilidade, a vivência da autonomia, estimulando a criatividade principalmente facilitando o trabalho de motivação e acesso dos alunos.

As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentado, desenhando, criando, com orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo. Híbrido, hoje, tem uma mediação tecnológica forte:

físico-digital, móvel, ubíquo, realidade física e aumentada, que trazem inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários, atividades.” (MORAN; BACICH, 2018, p. 4)

2.5 Equipe Gestora e Projeto de vida

O projeto de vida como ferramenta pedagógica contribuirá na potencialização junto à gestão administrativa e pedagógica das escolas, condições pertinentes ao processo de melhoria do desempenho das diversas funções da comunidade escolar. Tais projetos objetivam também o investimento na qualificação de gestores, educadores e colaboradores, como forma de substituir a reprodução mecânica de funções por práticas geradoras de soluções inovadoras correlacionadas com as motivações presentes no projeto de vida.

2.5.1 Direção, Coordenação Pedagógica e Projeto Político-Pedagógico

Toda escola deve ter bem clara qual a sua concepção de seu projeto político pedagógico na história, tendo em vista o processo de aprendizagem e de construção da autonomia do estudante. Esse caráter de levar os estudantes a assumirem responsabilmente como protagonistas de sua formação é o progresso de um eficiente marcador avaliativo do projeto de vida.

O que a educação formal hoje precisa levar em conta é que a aprendizagem individual, grupal e tutorial avança no cotidiano fora das escolas, pelas muitas ofertas informais na rede. Temos inúmeras oportunidades de aprender sozinhos, em grupo e por meio de *coaching* ou orientação de vários tutores. Há inúmeros cursos massivos abertos, grupos de colaboração acessíveis e pessoas mais experientes que podem ajudar-nos (de forma gratuita ou remunerada) fora das instituições formais. Assim, se a educação formal quiser continuar sendo relevante, precisa incorporar todas essas possibilidades do cotidiano aos seus projetos pedagógicos. (MORAN; BACICH, 2018, p. 9)

Tal cultura de aplicação do projeto de vida exige da escola sempre a pergunta das consequências resultantes do processo de gestão que ela adota e as nuances deliberativas de seu projeto político pedagógico. Ora poderá legitimar a exclusão (afastando os estudantes da cultura, do conhecimento escolar e da própria escola), ora desenvolver no aluno sua autonomia, direção e auto realização. Como diz Carbonell (2002, p. 38): “é preciso pensar na escola do presente-futuro e não presente-passado, como fazem muitas pessoas que sentem tanto mais nostalgia do passado quanto maior magnitude da mudança a que se propõe”.

Nesse sentido, o educador e toda equipe gestora deve cotidianamente entender que no decorrer de suas atividades, será necessário, de certo modo manter-se livre de suas convicções e descontextualizar o senso comum, efetivando assim o progresso do estudante levando em conta sua responsabilidade como construtor de uma nova vida social.

Ganha a importância na educação formal o contato com entornos reais, com problemas concretos da comunidade, não somente para conhecê-los, mas para procurar contribuir com soluções reais, a partir de processos de empatia, de aproximação, de escuta e compartilhamento. É a aprendizagem-serviço, em que os professores, os alunos e a instituição aprendem interagindo com diversos contextos reais, abrindo-se para o mundo e ajudando a modificá-lo. (MORAN; BACICH, 2018, p. 8)

Todos da equipe gestora devem ter bem claro essa compreensão no processo pedagógico, orientando o projeto de vida para essas finalidades, pois, muitas das vezes, o entendimento desse acaba sendo reduzido à qualificação de competências e habilidades que o aluno apresenta durante este processo de desenvolvimento do seu itinerário formativo dentro da escola.

2.5.2 Projeto de Vida e Currículo

A construção de um currículo com novas posturas e atitudes do gestor, do educador e do aluno, como mediadores pedagógicos e protagonistas de sua educação (MASETTO, 2018), permeado pela configuração epistemológica desenvolvida na elaboração do projeto de vida, se fundamenta em alicerces

conceituais sólidos, que tem como objetivo à formação do aluno capaz de participar ativamente de uma sociedade complexa e pluralista, por meio de uma prática da liberdade, da sensível tolerância e da vivência da solidariedade.

Compreende-se que organizar o currículo implica romper com falsas polarizações, oposições e fronteiras consolidadas ao longo do tempo. Isso representa, para os educadores que atuam no Ensino Médio, a possibilidade de avançar na compreensão do sentido da educação que é proporcionada aos estudantes. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO, 2011, p. 183)

Esse projeto é concretizado por meio de um currículo aberto às atualizações e às urgências da sociedade contemporânea. Em todos os âmbitos e segmentos, as práticas pedagógicas visam os objetivos e os fundamentos direcionados pela legislação de ensino vigente no país, considerando as realidades e as singularidades locais, conforme diz Abramowicz (2006, p. 2-3):

Hoje, início do século XXI, a concepção contemporânea de currículo é polissêmica, com diversos significados, vista como uma construção em processo. Diferentes concepções iluminam essa concepção:

- A cultura que vê o currículo como artefato indissolivelmente vinculado à cultura, contemplando o diálogo de diferentes culturas;
- A social que pensa o currículo em um contexto amplo de mudanças sociais;
- A prática que encara o currículo como uma prática social humana mediada pelo conhecimento;
- A histórica que vê o currículo contextualizado em um tempo/ espaço;
- A política que pensa o currículo dentro de um processo político-pedagógico carregado de intenções e com um compromisso social com a democracia visando uma sociedade mais justa, igualitária e solidária.

Com esse pressuposto, há um compromisso permanente em conduzir, criar e elaborar situações de aprendizagem que partam das vivências e dos conhecimentos que os estudantes possuem, proporcionando desafios e, ao mesmo tempo, considerando a autonomia do estudante – um indivíduo capaz de perceber a si mesmo e ao outro e capaz de responsabilizar-se pelo bem comum.

Não são roteiros fechados, mas abertos, adaptados às necessidades de cada um. São projetos porque estão em construção e têm dinâmicas que ajudam a rever o passado, a situar-se no presente e a

projetar algumas dimensões do futuro. Os projetos de vida olham para o passado (história) de cada aluno, para o seu contexto atual e para as suas expectativas futuras. Isso pode ser trabalhado com a metodologia de *design*, focando a empatia, a criação de ambientes afetivos e de confiança, nos quais cada aluno pode expressar-se e contar seu percurso, suas dificuldades, seus medos, suas expectativas e ser orientado para encontrar uma vida com significado e desenhar seu projeto de futuro. (MORAN; BACICH, 2018, p. 7)

A reformulação curricular utilizando o projeto de vida como eixo fundamental da aprendizagem do aluno, visa à melhoria das práticas pedagógicas nas unidades escolares. Para isso, é necessário repensar o currículo, tanto do ponto de vista do conteúdo e da organização quanto da prática, buscando respostas para questões como: o que aprender e como ensinar? Como definir um conjunto de aprendizagens básicas que envolvam saberes comuns, competências, habilidades e procedimentos de estudo? As respostas dessas questões estão no sentido de “ser” da Escola e sua missão educativa para uma “formação e desenvolvimento integral da personalidade e cidadania do aluno” (MASETTO, 2018, p. 67).

Nesse processo reflexivo sobre o currículo e projeto de vida, podem ser levado em consideração esses conceitos abordados acima que prezam fortalecer a prática pedagógica: habilidades e competências, expectativas de ensino e aprendizagem e procedimentos metodológicos. Intensificam-se os conteúdos e abordagens didático-metodológicas que sustentam a laboriosidade pedagógica, sob uma nova perspectiva, para um “fazer pedagógico” cada vez mais consciente, intencional e competente.

A aquisição das aprendizagens oferecidas pela escola ao jovem é um elemento fundamental para a construção e o desenvolvimento do Projeto de Vida, pois possibilita seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. É importante que a equipe escolar o incentive a refletir sobre quem ele é, quem ele gostaria de ser e ajudá-lo a planejar o caminho que ele precisa seguir para alcançar o que pretende ser. Essa reflexão deve contemplar a articulação entre singularidade do indivíduo e os diversos contextos em que ele está inserido, o que dará suporte ao aluno na realização de suas escolhas. A construção do Projeto de vida deve considerar a reflexão sobre sonhos e planos, que é um processo complexo e, por vezes, demorado, que pode ser alterado à medida que os alunos amadurecem, sendo também um estímulo àqueles que nem ousam sonhar. (DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2014, p. 22, 23)

Diante dessa nova ótica, destacam-se a elaboração de um currículo que valoriza a interdisciplinaridade, a atualização e a inovação constantes dos recursos didáticos, o acompanhamento e a contínua avaliação dos projetos formativos e o olhar atento a ressignificação constante da educação. A formação integral do jovem estudante dentro dos paradigmas da complexa cultura contemporânea requer que as áreas de conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática) e os componentes curriculares do projeto de vida a elas relacionados sejam trabalhados de forma articulada, complementar e convergente, estabelecendo necessárias interconexões entre os saberes de forma que promova um processo de crescimento e desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade. (MASETTO, 2018)

É notório que a variedade dos componentes curriculares, como normalmente organizados na escola, produzam visões parciais da realidade. De acordo com Morin (2000), a supremacia do conhecimento fragmentado impede que se opere o vínculo entre as partes e a totalidade. Essa ideia deve ser substituída por um modo de conhecimento interdisciplinar, que seja capaz de favorecer o diálogo e a relação entre disciplinas e saberes e, principalmente, a apreensão dos objetos em seus contextos, complexidades e conjuntos.

VIII - Os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento podem ser tratados ou como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO, 2011, p. 189)

Nesse sentido, isso evidencia que só é possível apreender a realidade em sua totalidade a partir de uma abordagem interdisciplinar do conhecimento, pois dessa forma aproxima-se a experiência escolar de situações e problemas reais. Por isso, é tão importante que a interdisciplinaridade se apresente como a cerne básica da organização curricular do projeto de vida, onde estimule e concretize na ação em sala de aula com base na consolidação de práticas, posturas e atitudes interdisciplinares que se predisponham a olhar por diferentes perspectivas uma

mesma questão. Observando esses pressupostos o Caderno de Projeto de Vida (2014, p. 3) apresenta alguns objetivos:

- Desenvolver as habilidades e competências do século XXI, previstas nos Quatro Pilares da Educação;
- Construir e incorporar conhecimentos e valores que permitam a tomada de decisão;
- Desenvolver a responsabilidade por suas escolhas, compreendendo que as escolhas que fazem na atualidade influenciam o seu futuro;
- Perceber a importância da escolaridade para que seus planos futuros possam ser realizados;
- Vislumbrar diferentes cenários e possibilidades para sua formação acadêmica e profissional;
- Colocar em prática todas as possibilidades de vivência do protagonismo;
- Construir seu Projeto de Vida.

Convém lembrar que a interdisciplinaridade não exclui ou destitui a existência e as especificidades dos componentes curriculares e das áreas de conhecimento. Ao contrário, pressupõe um diálogo consciente entre eles e, sobretudo, entre os saberes por eles produzidos, que disponibilizarão suas especificidades para compor um conjunto de conhecimentos múltiplos, dissociados e, muitas vezes, antagônicos que, agregados, responderão às situações que se apresentem.

XI – A interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade e a articulação do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes das diferentes áreas do conhecimento. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO, 2011, p. 189)

Entre os vários teóricos que sustentam a prática interdisciplinar que deve permear o fazer pedagógico desta proposta, guardando os devidos e diversos focos de análise, pode-se considerar que há convergência de que a expressão remete diretamente ao ato de desfragmentar o saber, de modo que os componentes curriculares dialoguem entre si, nas relações pedagógicas escola. O conceito de currículo e projeto de vida fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com os outros conhecimentos. Saiba correlacionar os diversos recursos que podem propiciar aos aprendizes a sistematização do conhecimento adquirido configurado ao projeto de vida.

2.5.3 Família e Comunidade

Refletir sobre o projeto de vida, vai muito além de todos os projetos pedagógicos da escola, pois, trata-se de um processo complexo que deve ser refletido cotidianamente não apenas por profissionais da educação ou colaboradores da equipe gestora, mas sim de toda comunidade e impreterivelmente com a família para que não haja um retrocesso de todo o processo de ensino-aprendizagem do aluno ou a distorção de seu verdadeiro e intencional objetivo. Sempre levando em consideração, em escala as grandes experiências sociais e familiares para que sejam apresentadas, avaliadas, debatidas, refeitas e adaptadas. No livro *A Relação Família/ Escola – Desafios e Perspectivas*, Szymanski (2003) apresenta alguns ganhos desta interação da família, comunidade e escola:

- ✓ Os alunos e as famílias seriam corresponsáveis por um bem público. A posse desse bem estaria assegurada. Extinguir-se-ia, talvez, aos poucos, a sensação de que o bem público não é de ninguém, como costuma ser visto e tratado.
- ✓ Seria gradualmente construída uma relação mútua entre a equipe da escola e as famílias[...] Ambas as partes aprenderiam a negociar uma com a outra. Mais do que isso, aprenderiam a se conhecer, a se respeitar e a se ajudar.
- ✓ Seria possível, [...] criar um novo espaço de lazer para as crianças, jovens, homens e mulheres.
- ✓ Durante o processo, surgiriam novas alternativas de participação, adequadas àquelas famílias e àquela escola. Haveria, também, a possibilidade de parceria com outras instituições – como universidade, por exemplo, que poderia ser chamada a colaborar no projeto, além de ONGs e empresas da iniciativa privada.

Respeitando essa realidade, certamente essa página da história levará toda equipe gestora a ter clareza sobre qual o indivíduo que queremos formar como agente transformador da sociedade.

2.6 Projeto de Vida e Avaliação

A partir das experiências e vivências do Projeto de Vida precisamos refletir continuamente sobre a forma que se aprende e ensina. A exposição do conteúdo das áreas de conhecimento muitas vezes não permite grandes inovações, e nesse sentido, a avaliação pode ser mais atrativa. Para isso, é necessário considerá-la como uma etapa da construção do conhecimento e integrada ao processo formativo do aluno junto ao seu projeto de vida.

O momento de avaliação é um momento oportuno para que vejamos as falhas das estratégias de ensino que adotamos e os objetivos que não foram totalmente alcançados. Estabelecer um diagnóstico negativo dos alunos porque não compreenderam bem um conteúdo ou porque não realizaram bem uma atividade, como se apenas eles fossem os responsáveis pelo processo de aprendizado, sem constatar as causas que levaram a isso, não ajuda a promover uma mudança de comportamento mais profunda e que tenha um real impacto positivo na realidade da Escola. Como suspensão dessa tendência Abramowicz (1996, p. 20) diz:

Porém, gradativamente, foi crescendo a tendência de ver o aluno não apenas como um rol de habilidades ou um conjunto de informações, mas como um ser humano com expectativas, opiniões, atitudes, interesses, afetividade. Os testes, como instrumentos de mensuração foram sendo complementados, dando lugar a propostas mais amplas e abrangentes de avaliar.

A partir disso, a avaliação educacional através do projeto de vida é composta de quatro dimensões, cada uma tendo como foco responder uma ou mais questões, cuja finalidade é subsidiar a gestão do projeto político pedagógico da escola e da prática educativa em sala de aula. Seguem as dimensões e as questões a elas referentes:

- ✓ **Avaliação de Sistema:** Quais são os resultados de proficiência dos estudantes no Sistema de Ensino? Qual é o perfil socioeconômico dos estudantes?
- ✓ **Avaliação Institucional:** Quais variáveis interferem no processo de ensino e aprendizagem e nos seus resultados? O que já foi alcançado e o que ainda falta atingir, considerando o plano de gestão escolar?

- ✓ **Avaliação de Programas e Projetos:** Os objetivos estão sendo cumpridos? Os resultados correspondem aos objetivos propostos?
- ✓ **Avaliação da Aprendizagem:** Quais são os conhecimentos prévios dos estudantes? O que eles demonstram saber ao longo do processo? Como aprendem melhor? Como propiciar melhores aprendizagens? Quais aprendizagens ocorreram no processo de ensino e aprendizagem?

Uma atividade avaliativa por aula, por mais simples que seja, permite fazer esse acompanhamento e reformular as estratégias de ensino. Cada professor, como maior conhecedor de suas turmas, é a pessoa mais indicada para pensar em métodos e avaliações para as suas aulas. Falamos aqui, de um diagnóstico diário, acompanhamento personalizado e uma colaboração entre professor e aluno para que se possa trabalhar num método de crescimento contínuo do aluno.

Também ampliam os processos de avaliação da aprendizagem, que acontecem de várias formas: avaliação diagnóstica, formativa, mediadora; avaliação da produção (do percurso – portfólios digitais, narrativas, relatórios, observação); avaliação por rubricas (competências pessoais, cognitivas, relacionais, produtivas); avaliação dialógica; avaliação por pares; autoavaliação; avaliação *on-line*; avaliação integradora, entre outras. Os alunos precisam demonstrar na prática o que aprenderam, com produções criativas e socialmente relevantes que mostrem a evolução e o percurso realizado. (MORAN; BACICH, 2018, p. 10)

O desafio no acima exposto está em buscar formas diferentes de trabalhar o conteúdo e a Escola deve exercer a sua responsabilidade de apoiar, principalmente visando uma avaliação emancipatória como salienta Abramowicz (1996, p. 28):

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais e sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal dessa avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua 'própria história' e possam gerar as suas próprias alternativas de ação.

Diante disso, seguem pistas e sugestões de avaliação processual e de habilidades com caráter emancipador a partir do projeto de vida:

- ✓ Identificar a partir de textos propostos no currículo e em textos de diferentes estruturas e registros do projeto de vida, a experiência do aluno como reflexão intelectual;
- ✓ Reconhecer diferentes tipos de raciocínio orientadores do método científico desenvolvido na elaboração do projeto de vida;
- ✓ Reconhecer os limites das provas lógicas correlacionada com a história de vida do aluno;
- ✓ Reconhecer a polissemia e a complexidade do conceito de cultura e projeto de vida;
- ✓ Identificar no contexto do projeto de vida, críticas ao modo de organização da sociedade;
- ✓ Identificar em relatos/ registros, exemplos de participação política em movimentos sociais, grêmios e outras instituições;
- ✓ Reconhecer elementos no projeto de vida e nas esferas da ética e da moral como construções histórico-sociais;
- ✓ Identificar em relatos/ registros condições de autonomia e/ ou heteronomia do indivíduo;
- ✓ Identificar, a partir de relatos e registros, estratégias consistentes para inclusão social e política como aplicação do projeto de vida;
- ✓ Associar o avanço tecnológico e o pensamento tecnicista à possibilidade de colocar em risco a vida do planeta, em diferentes circunstâncias e condições como parte do projeto vida.

É na vivência prática, no entanto, que o projeto de vida servirá como um procedimento de Avaliação Educacional. Haverá de cumprir uma importante função, na perspectiva em que identifica e ilumina, de modo sistemático, avanços e dificuldades presentes em cada etapa do processo educacional e seus resultados concomitantemente ao projeto de vida. Gonçalves (1998) salienta em seu artigo *Projeto pedagógico: movimento e documento* que nesse contexto, agir e avaliar, para cada educador significa estar em permanente contato com outras ações e avaliações de todos os demais integrantes da equipe escolar. Nesse sentido, Masetto (2009, p. 19) propõe:

Rever o processo de avaliação, compreendendo-o como processo integrado ao processo de aprendizagem, como elemento motivador e incentivador da aprendizagem, com feedbacks contínuos corrigindo, oferecendo novas oportunidades de aprendizagem ao aluno, incentivando-o a crescer e se desenvolver.

A Avaliação Educacional e todos os mecanismos avaliativos contribuirão para um diagnóstico sobre os desafios da elaboração do projeto de vida e sua articulação com as áreas de saberes. Abrirá pressupostos para integrar o caráter avaliativo do projeto de vida no próprio cotidiano escolar e para a tomada de decisões sobre intervenções que poderão ser realizadas, a fim de que esses desafios sejam superados, atingindo sempre a objetividade de aplicação e correspondência na realidade de acordo com o itinerário proposto no projeto de vida e o alcance desejado de qualidade.

3 O PROJETO DE VIDA COMO INSTRUMENTO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A abordagem desse capítulo apresentará pistas de integração entre os saberes oferecidos no currículo da escola a partir da disciplina Projeto de Vida. O projeto de vida feito pelo aluno é subsídio para o seu crescimento integral no que diz respeito à sua pessoa, escolhas e ações na aquisição de aprendizagens. Especificaremos os objetivos, as influências sociais, as implicações motivacionais afetivas, itinerário processual pedagógico na concepção e construção de um projeto de vida. Para isso, é preciso um sério discernimento da realidade pessoal do aluno numa abordagem interdisciplinar que é profunda e uma tomada da consciência da importante formação docente que atenda a essas exigências.

3.1 Eixos Pedagógicos do Componente Curricular Projeto de Vida

3.1.1 O Ideal e o Real

A escola é o espaço privilegiado para aquisição de aprendizagens. Essa missão denota a responsabilidade de desenvolver um processo formativo a partir do qual o aluno possa integrar seus anseios, sonhos, enfim, a conquista de um projeto de vida. O jovem aluno do Ensino Médio, como estamos acompanhando nessa pesquisa, deve experimentar, desenvolver e aprimorar no seu processo de formação através da interação entre conhecimento e realidade, competências capazes de instigá-lo a assumir um propósito, respeitando limites e aperfeiçoando habilidades, até consolidar o objetivo de um projeto de vida objetivamente transformador.

Compreender a Escola Básica como tempo e espaço de educação e aprendizagem, quer dizer assumi-la como tempo e espaço de desenvolvimento integral da personalidade e cidadania de crianças e jovens, como pessoas que estão se abrindo para a vida com suas famílias, seus novos amigos, seus educadores; abrindo-se para a natureza e seus fenômenos, para a descoberta da vida vegetal,

animal; despertando-se para as necessidades, interesses e preferências; desenvolvendo sua comunicação através da fala, da música, das artes, dos gestos, dos rabiscos e textos; desenvolvendo seu raciocínio lógico, descobrindo o mundo do trabalho, das profissões e seus valores, o mundo da tecnologia e seus recursos. (MASETTO, 2018, p. 67)

Essas duas dimensões de conhecimento e realidade está no embate entre ideal e real, trazendo consigo prerrogativas de uma profunda formação pedagógica – numa perspectiva antropológica da formação da pessoa – que remonta o sentido de ser do indivíduo, a história de vida, as implicações psicoafetivas e não menos importante, a cultura e as influências socioeconômicas na expressão prática de efetivamente consolidar o projeto de vida.

Em primeira análise verifiquemos a relação entre ideal e real, já que, compreende o intervalo objetivo do problema da pesquisa que é entender e construir o projeto de vida no Ensino Médio para uma formação integral do jovem aluno. Os ideais e sonhos sempre tiveram o poder de fascinar o ser humano, certamente algo muito característico da jovialidade (KLEIN, 2011). Tais anseios propõe que se reúna forças na conquista do almejado. Esse avigoramento poderíamos entendê-lo como “força do ideal-projeto”, que está presente em todas as dimensões da integralidade da pessoa (âmbito humano-afetivo, sociocultural, cognitivo e transcendental – que abordaremos mais adiante), que tende a influenciar as relações dos saberes com a realidade.

Tendo por base a presente perspectiva, onde a ideia de projeto representa o fio condutor para a organização das ações, a educação tende a transformar-se, mais do que nunca, no elemento vital da dinâmica social, tanto na alimentação dos tecidos que compõem e integram a complexa teia de inter-relações indivíduos/sociedade, quanto como fonte de energias necessárias para as transformações a serem implementadas. (MACHADO, 2000, p. 28)

A ideia de estabelecer um projeto perante essa dualidade combatente (ideal e real), faz com que o jovem perceba que sua existência está nesse grande projeto a ser concluído, eis então, um ideal a ser concretizado, tendo como “força do ideal-projeto” os saberes recebidos e sua liberdade de aplica-los. É interessante constatar, que ninguém pode realizar o “ideal-projeto” a não ser o próprio aluno.

No mesmo sentido, um professor não pode impacientar-se tanto com o insucesso de seu aluno, ou desejar ajudar com tanto entusiasmo que tente determinar as metas a serem atingidas pelo outro, ou realizar as ações projetadas no seu lugar. Assim como não se pode viver pelo outro, não se pode ter projetos por ele. (MACHADO, 2000, p. 7)

O jovem aluno amadurece quando é capaz de perceber essa realidade frente a seu ideal e isso exigirá forças pessoais para conduzir o seu futuro no objetivo desejado. Nesse sentido adquire a “força do fazer-projeto”, mediante aos conhecimentos recebidos e aprimorados na escola, agora aplicados na realidade. Ficará consciente de que não está refém do seu ideal, pois encontra na aquisição dos saberes instrumentais para efetivar seu projeto de vida. Entenderá que essa dinâmica da utilização desses meios é o real finito e limitado. Finito na constatação de ser alcançado e efetivamente consolidado independente das interferências e adaptações sofridas no projeto inicial quando observado no real. É limitado, pois, não basta em si mesmo, já que, sempre haverá conhecimentos novos a serem adquiridos conforme serão dados os passos da construção do projeto de vida.

Dessa maneira, constata-se o projeto de vida como componente formador do aluno, portanto, não pode ser entendido sem partir da realidade e dos anseios a serem transformados por este mesmo aluno. Deve ter presente as forças de resistência sejam elas culturais, históricas ou pessoais que o real impõe. Além, da integração das áreas de conhecimento que supera a disciplinariedade, constatando que nessa vertente interdisciplinar oferece um caráter objetivo e concreto daquilo que é oferecido no currículo como conteúdo, o aluno é capaz de correlacionar saberes com o seu projeto de vida. O componente curricular Projeto de Vida consiste, nesse sentido, num eixo de estratégias que permearão os diversos saberes, capaz de despertar forças ideais e reais na aquisição de competências pedagógicas que preparam para a vida.

A intenção de preparar para a vida é uma coisa, a pertinência dessa preparação é outra. Portanto, podemos imaginar que uma disciplina tenha a intenção de preparar para a vida, mas favoreça aprendizagens que não são (ou deixaram de ser) pertinentes. A preparação para vida não poderia ser apenas fruto de ‘boas intenções’, ela deveria estar fundamentada em enquetes e em operações de transposição, com base no conhecimento mais preciso possível das práticas e das necessidades dos jovens adultos de amanhã. (PERRENOUD, 2018, p. 118)

3.1.2 Formação, Desenvolvimento e Integração do Projeto de Vida

Toda formação pedagógica deve ter presente em sua composição a capacidade de motivar e colocar a realidade em movimento a partir do ideal do aluno a ser alcançado. Como já abordamos, o ideal é o impulso que estimula a “força real-projeto” no caminho, tendo em vista o projeto de vida. Esse caminho representa uma prática pedagógica integradora, que está entre o ideal e o real: o percurso. Esse percurso não se entende como numa etapa do projeto de vida do aluno, mas na própria vida dividida em etapas. “Sinteticamente poder-se-ia afirmar: não é só próprio do ser humano não viver sem projetar, como o é fazer da própria vida um projeto” (MACHADO, 2000, p. 8).

A tomada de consciência desse itinerário de etapas desperta no aluno sempre um prolongamento do caminho, pois em cada momento e trajetória da vida, aparecem novos desafios, apresentam-se novos anseios diante ao objetivo do projeto de vida do aluno. A realidade fragmentada ou, poderíamos dizer, o projeto de vida dividido em etapas, torna-se boa em si mesma quando traz valores a serem potencializados e desenvolvidos direcionados para o ideal almejado.

Assim como é importante discernir o que vem antes dos projetos, também o é reconhecer a necessidade de associá-los com procedimentos que visem à implementação das ações em busca das metas antecipadas, bem como de provê-los de instrumentos de avaliação e de trajetórias emergentes, em busca de novas metas. A realização do que se projeta exige certo nível de organização, de planejamento das ações. Não bastam a vontade e o improviso. É preciso estabelecer metas intermediárias, articular objetivos parciais, eventualmente em certo encadeamento, conceber indicadores relativos aos cumprimentos das metas. (MACHADO, 2000, p. 15)

Tudo isso, refere-se por um movimento progressivo durante todo o processo de construção do projeto de vida. Serenamente o aluno perceberá, que conforme vai consolidando esse percurso, cada etapa alcançada conforme vai se integrando, será um novo ponto de partida. Destacaria três pontos que integram as etapas do projeto de vida nesse percurso: o ideal/propósito, o protagonismo do aluno e a mediação pedagógica. Tais pontos abordaremos na formação integral do jovem aluno.

3.2 A Formação do Jovem Aluno Integral

A Escola identifica no componente curricular Projeto de Vida o paradigma, a força e o impulso de sua ação pedagógica em subsidiar direcionamentos para a formação do aluno de maneira plena e integral. O que consiste em o aluno pleno e integral? A resposta é desafiadora, complexa e certamente não pronta. A missão pedagógica da Escola debruça-se na elaboração dessa resposta, e essa pesquisa, evidencia o desenvolvimento de aprendizagens a partir do projeto de vida, responsabiliza-se em oferecer meios do discernimento da realidade desse projeto e acima de tudo o progressivo acompanhamento na construção desse projeto que tem por intuito preparar para a vida. De igual modo, diante o ousado desafio de criticar ou sugerir reformas curriculares que atinja esse objetivo compartilho com o questionamento de Perrenoud (2018, p. 41):

Portanto, não tenho como ponto de partida os programas escolares, e sim uma pergunta tão fácil de ser formulada como é difícil de ser respondida: quais são as competências necessárias para que os adultos consigam enfrentar as situações que lhes são colocadas na vida?

Trata-se de um grande desafio da prática pedagógica na Escola que sem esse caráter de formação integral do aluno fracassará no propósito de validar a pertinência do conhecimento e sua utilidade na realidade. Para Masetto (2018, p.68): “esse processo de desenvolvimento integral do jovem aluno abarca quatro grandes áreas: a do conhecimento, a do afetivo-emocional, a de habilidades e a de atitudes e valores”.

Essas grandes áreas poderíamos especificar da seguinte maneira:

- ✓ **Cognitivo:** não se trata meramente na transmissão de conteúdos e sim proporcionar aos jovens a capacidade de transmitir saberes, principalmente em um contexto de um pluralismo cultural, não apenas na sociedade, mas no sentido de ser na escola. Isso requer aquisição de aprendizagens que favoreça ao jovem aluno a uma compreensão e interpretação mais profunda do ser humano, da sua liberdade e das suas relações com o mundo – sua existência (PERRENOUD, 2018). Deverá propiciar a desenvolver uma

consciência reflexiva capaz de realizar uma síntese relacionando seu projeto de vida e áreas do conhecimento.

- ✓ **Humano-Afetivo:** Sem essa característica, toda educação do jovem aluno ficaria privada do seu fundamento. Todos são chamados a ser alguém na vida, essa exigência encontra sua maior motivação no sentido de ser apresentado em cada projeto de vida. O jovem aluno é capaz de se conhecer como uma pessoa de valores que obviamente exprime no relacionamento interpessoal. Isso o faz perceber dificuldade e problemas, a necessidade do diálogo, o senso de confiança e cooperação e apresentar juízos sensíveis e objetivos, em outras palavras, como apresenta (PERRENOUD, 2018, p. 42), “desenvolver uma agir competente, é ‘sair-se bem’, enfrentar de forma honrosa, inteligente, ética e eficaz as situações das quais dependem nossos projetos, o nosso êxito, a nossa felicidade, o sentido de nossa vida”. A formação nesse âmbito levará o jovem à uma educação para verdade, à lealdade, ao respeito pelas pessoas, a consciência da justiça, à coerência e a qualidade de vida.
- ✓ **Sociocultural:** a educação dos jovens alunos deve preconizar um objetivo de formar verdadeiros homens de valores. O objetivo principal desse âmbito assegura a formação através da reflexão madura e da aplicação operativa para o pleno desenvolvimento social. Segundo (MACHADO, 2000), sem o enraizamento em valores como esses, os projetos mais bem intencionados terminam por perder toda potencialidade transformadora. Essa área tem como proposta educativa de uma verdadeira e autêntica iniciação a consciência de responsável social, sabendo avaliar problemas e estabelecer as prioridades e aplicar mecanismos de soluções.
- ✓ **Transcendental:** o jovem aluno caracteriza-se por qualidades e limites que o diferenciam de todos os outros seres. Destacaria a inteligência racional e a vontade livre diante as escolhas, ou seja, as propriedades de conhecer e da vontade caracterizada por uma intencionalidade de consolidar valores. Poderíamos simplificar esses conceitos no movimento em “ser-para-o-outro”, pois, o conhecimento dispara um raio de atenção para conhecer um projeto, enquanto a vontade, para desejar fazer bem esse projeto em um benefício maior.

Para isso, Machado (2000, p. 26), acrescenta:

A referência direta ao respeito aos projetos individuais (pessoais) constitui um indício importante da preocupação em valorizar o ser humano, tomando-o como ponto de partida para as ações educativas, ao mesmo tempo em que se busca uma valorização da solidariedade, da tolerância, elementos constituintes de plena cidadania, evidenciando, portanto, um equilíbrio na dupla preocupação de formação pessoal e social.

Todas essas áreas fazem parte da história de vida de cada aluno estabelecendo um profundo diálogo entre propósitos e realidade. Esses dois aspectos dessa proposta pedagógica são indissociáveis do projeto de vida do aluno, pois, a “força-ideal” e a “força fazer-projeto”, como abordamos acima, emergem o percurso que se integrará na vida do jovem, despertando a consciência de si, consequentemente o seu projeto de vida. Reforçando o conceito de aprendizagem que visa formar integralmente o jovem aluno, Pozo (apud MASETTO, 2018) apresenta conceitos semelhantes: aprendizagem de fatos e comportamentos, aprendizagens social, aprendizagem verbal e conceitual e aprendizagem de procedimentos. O quadro, a seguir, relaciona os conceitos na perspectiva do projeto de vida que pretende auxiliar na formação integral do jovem aluno:

Quadro 6 - Esquema do Projeto de Vida como eixo de formação integral do aluno



Fonte: Elaborado pelo autor

O ideal-propósito relacionados aos conceitos no quadro acima, sintetizam o entendimento de aluno integral compreendendo o desenvolvimento intelectual da pessoa que está sempre atrás de respostas, para que possa reestruturar conceitos possibilitando o desenvolvimento de habilidades capazes de transformar valores em atitudes que correspondam com as necessidades da vida. Poderíamos dizer que essa consciência de um aluno integrado é a atração pelo compromisso, para o sentido do projeto com seu anseio maior de consolidar a sensibilidade de constituir um plano que conduzirá a constituição de ser “alguém na vida”, oferece pré-

requisitos desse reconhecimento de pessoa com competências, ou seja, um jovem protagonista capaz de aprender resolvendo problemas.

Esse funcionamento permite, sem nenhuma dúvida, que se estabeleça, imediatamente, uma conexão entre os conhecimentos e habilidades e os problemas. Assim, na mente dos alunos, os conhecimentos e habilidades se transformarão em recursos para tratar e resolver problemas. Porém, é perfeitamente possível praticar a aprendizagem por problemas privilegiando as situações que demandam a construção de novos conhecimentos ou novas habilidades, sem se preocupar, pelo menos num curto prazo, em transformá-los em recursos a serviço de competências. (PERRENOUD, 2018, p. 60-61)

O protagonismo insere o jovem aluno numa consciência de integrar competências, ou seja, que ele é responsável direto da construção do seu projeto, que dá sentido existencial concreto na atuação direta na realidade. Sua história torna-se fato, evidencia o projeto e representa a vida. A escola, porém, é chamada a estimular (acolhida/despertar), auxiliar (tutoria/acompanhamento) e subsidiar (metodologia/integração de conhecimento) a consolidação da tomada de consciência do projeto de vida. Esses três pontos nortearão todos os âmbitos do ser do aluno e o fará entender que todo o processo pedagógico o torne integrado como pessoa de projeto.

Para formar o jovem idealizado (autônomo, solidário e competente) a prática pedagógica dos educadores deve ser modificada de modo que o jovem seja tratado como fonte de iniciativa porque desenvolver capacidade de agir, não sendo passivo no processo pedagógico; como fonte de liberdade porque a ele devem ser oferecidos cursos alternativos para aprender e avaliar e tomar decisões e fonte de compromisso, porque deverá aprender e responder pelos seus atos, sendo conseqüente nas suas ações. (DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2014, p. 6-7)

O projeto de vida do aluno pretende reforçar competências no itinerário formativo de maneira orgânica e processual. Ser esse jovem integral significa dar e apresentar de maneira concreta uma resposta pessoal que versa essa questão fundamental: o que consiste em ter um projeto de vida? Na medida que se têm consciência desses quatro âmbitos integrados (cognitivo, humano-afetivo, sociocultural e transcendental), o projeto de vida se torna real, pois, reflete aquilo que a pessoa é, o que o outro é e suas relações com o mundo. Essa conclusão que

foi adquirida se distingue da simples percepção, da recordação, da imaginação, da fantasia, da intuição, mas garante meios em utilizar todos esses atos para perceber, realizar e adquirir competências.

A concepção aqui abordada coloca as competências como produto de uma aprendizagem e, ao mesmo tempo, como fundamento da ação humana. Nas ciências da educação e nas ciências do trabalho, identifica-se um amplo consenso em torno da seguinte definição: a competência é o poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais. (PERRENOUD, 2018, p. 45)

Essas reflexões permitem subsidiar elementos não meramente filosóficos, tais como “autoconfiança, autodeterminação, autoestima, autonomia, capacidade de planejamento, altruísmo, perseverança” para constituir o projeto de vida de cada pessoa, como assinalam as Diretrizes do Programa de Ensino Integral (2014, p. 15-16). Esclarece, fundamenta e favorece um consistente discernimento da realidade das coisas mediante a especificidade daquilo que é e do que jovem aluno projeta a querer ser.

Na prática, isso significa que a formação é um processo que deve partir do autoconhecimento, para que a pessoa se torne aquilo que está prescrito no seu núcleo central, tanto como vocação humana e profissional quanto como capacidades, dons e talentos. É um processo único de mão dupla: há um modo comum e universal, condição de formação para todo e qualquer ser humano, que se dá por meio do desenvolvimento das qualidades humanas, sociais, éticas e morais; e há, também, um modo específico, originário e pessoal, em que cada pessoa é convidada a assumir sua plena liberdade, isto é, a tornar a si mesmo segundo sua forma substancial. (SBERGA, 2014, p. 108-109)

3.3 Etapas da construção do Projeto de Vida

O novo Ensino médio trouxe novamente o debate do sentido dessa etapa da Educação Básica nas escolas. A ideia de estender as experiências desenvolvidas nas Diretrizes do Programa Ensino Integral para além das Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, é proposta dessa pesquisa, pois com o componente curricular

Projeto de Vida podemos constatar caminhos e estratégias para responder à velha questão sobre qual é a identidade do Ensino Médio. Dada a importância da disciplina Projeto de Vida, fica evidente que o espaço dado a ela nos desenhos curriculares deve ir mais além de que um componente da Base Comum Diversificada. Não se trata, unicamente, de propor um acréscimo de mais uma disciplina, quando até mesmo, a reforma do Ensino Médio tem como referência um currículo mais enxuto, e sim, pela perspectiva integradora do fundamento pedagógico projeto de vida entendê-lo como núcleo, eixo estratégico e ferramenta pedagógica facilitadora na abordagem interdisciplinar nas Escolas de Ensino Médio.

Visando fazer com que os objetivos sejam corretamente definidos pelos alunos, uma parte considerável das orientações para o Projeto de Vida é dedicada à construção de uma visão articulada deles próprios e do mundo, capaz de dar sustentação às escolhas existenciais e sociais. Além de auxiliar os alunos na escolha de seu projeto de vida, as orientações ainda se propõem a fornecer noções suficientes de gerenciamento de projetos para que os mesmos possam organizar adequadamente os seus estudos. (DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2014, p. 20)

Conforme já foi abordado, o Projeto de Vida configura-se como um eixo integrador nas áreas de conhecimento o que garante aos alunos entenderem o currículo como instrumento de construção do projeto de vida. Diante disso, o componente curricular Projeto de vida pode ser aplicado para todo Ensino Médio, como, vem sido desenvolvido no Ensino Médio de Tempo Integral nas Escolas Estaduais de São Paulo que adotaram o Programa. A partir dos objetivos propostos desse componente curricular, conforme abordamos na pesquisa, apresenta-se o Projeto de Vida como norteador pedagógico de uma formação integral do aluno.

Para isso, apresentaremos um itinerário pedagógico facilitador dessa integração curricular do Projeto de Vida. Sabemos que o Projeto Político Pedagógico da Escola é a bússola orientadora para onde quer direcionar a Escola e os seus alunos na transmissão dos conhecimentos. Por isso, é fundamental que tenha bem presente na intencionalidade pedagógica de todos os atores da comunidade Escolar o entendimento prévio do que é Projeto de Vida como componente curricular para integrá-lo como fio condutor nas áreas de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular.

3.3.1 Coesão, Objetivo e Metodologia

Inicialmente é fundamental que três processos essenciais estejam correlacionados na construção do projeto de vida: coesão pela proposta pedagógica, objetivo comum e metodologia adequada que leva a uma ação pedagógica transformadora na realidade.

A coesão por uma proposta pedagógica enfrenta dois desafios: a cultura de massa e o individualismo. Coesão não significa uniformidade e tampouco o prevailecimento de uma única ideia ou projeto. Trata-se de uma saída de análise do objeto em si para se concentrar no sujeito da ação (MACHADO, 2000). Esse caráter personalizado integra as partes ao todo na perspectiva do alcance de um objetivo (coesão). É o empenho de estratégias que visam a consolidação de um bem (não individual), e sim, que seja comum para o equilíbrio do todo.

Cada projeto de vida tende a caracterizar-se como a realização de uma vocação, de um apelo, de um chamamento vindo, a um tempo, de dentro e de fora, representando o mais harmonioso encontro possível entre as aspirações individuais e os interesses coletivos. (MACHADO, 2000, p. 27)

Dois grandes valores são descobertos na coesão: a realização pessoal e a vida saudável em sociedade – remete-se aqui para o sentido de qualidade de vida. Esse processo de comunicação que propiciará estabilidade, maturidade emocional, capacidade intelectual e inserção social. Nessa sintonia, Machado (2000) apresenta que a tomada de coesão e comunicação do projeto de vida se dará na tomada de consciência de quatro atitudes:

- ✓ **Atitude de defesa** – observa-se o nível de insegurança dos jovens (os vários conflitos sejam eles de ordem pessoal, familiar ou social) que os deixam vulneráveis ou os intimidam nas suas escolhas;
- ✓ **Atitude de neutralidade** – perceber a abordagem de assuntos meramente generalizados, argumentos que giram de forma desconexa por todos os assuntos, e enquanto no âmbito pessoal não aprofunda conceitos;
- ✓ **Atitude de personalidade** – ao contrário da neutralidade, essa atitude é um diálogo de si, que tem como prerrogativa apresentar o nível pessoal ao nível

coletivo. Favorece o autoconhecimento, a capacitação do coletivo, cria-se um ambiente de confiança fazendo da prática pedagógica um instrumento para o jovem todo/integral;

- ✓ **Atitude de transcendência** – procura oferecer um respaldo prático daquilo que se projeta com aquilo que se vive fazendo a relação de conhecimento e realidade por um bem maior.

Após esse processo de coesão, o segundo passo é ter claro o *objetivo* do Projeto de Vida. Nesse caso, a proposta pedagógica tem a intencionalidade concreta do local, dos envolvidos, dos meios a serem utilizados para alcançar o determinado objetivo do projeto. Quando não há um objetivo a prática pedagógica apresenta conhecimentos sem o devido aprofundamento incapaz de interagir com a realidade dos alunos (MACHADO, 2000). O objetivo de se ter um Projeto de Vida possui três elementos estruturais:

- ✓ **Profundidade:** o ideal a ser alcançado que dará razão para se viver. Trata-se da meta ao qual se propõe direcionar e todas suas motivações. Um jovem que quer ser engenheiro deverá saber o nível de profundidade que o leva a fazer essa escolha. Por que quer ser engenheiro? O elemento de profundidade expressa os valores mais importantes e a motivação diante ao Projeto de Vida.
- ✓ **Especificidade:** o discurso genérico tende a encantar nas escolhas, porém pode facilmente distanciar o aspecto concreto dessa decisão. Peguemos o exemplo da escolha em ser engenheiro. É uma carreira belíssima, porém algumas questões devem ser esclarecidas: o que preciso estudar, quais os recursos que disponho para efetivamente sanar as despesas diante da escolha, como está o mercado de trabalho para essa profissão? Olhando de maneira mais específica, se tem uma visão das etapas que precisarão ser percorridas para alcançar o objetivo principal. Nesse caso é o estabelecimento de passos estratégicos, especificando as linhas fundamentais para consolidação do Projeto de Vida.
- ✓ **Imediatismo:** a causa imediata é o impulso, a causa, a razão fundante que motivou a escolha de determinada coisa. O exemplo de escolher ser engenheiro pode ter seu caráter imediato na elaboração de um projeto diante ao congestionamento do trânsito das grandes metrópoles, uma crise ambiental, a poluição do planeta, enfim, fatos e anseios que motivam o

sentido de realizar um determinado projeto que taticamente poderíamos referir aos primeiros passos em direcionar a vida ao projeto despertado.

A **metodologia adequada** é o ponto chave que servirá de facilitador na construção do Projeto de Vida. A vida do jovem aluno é bem mais complexa para ser esgotada em um esquema pedagógico e seria muito ousado delimitar o Projeto de Vida em um currículo fechado, pronto e definido. Diante a esse questionamento, Abramowicz (2016, p. 1582) evidencia que:

Aprofundamo-nos na concepção de currículo inspirada por uma visão etimológica de jornada, caminho, trajetória, passando pelo sentido tradicional de elenco de disciplinas ou definição de sequências de experiências através das quais a escola tenta estimular o desenvolvimento do aluno e chegamos a uma proposta de concepção de currículo onde ele se constitui em uma construção permanente de práticas com um significado marcadamente cultural, social, histórico e interativo, que se caracteriza como uma prática social-pedagógica complexa. A compreensão contemporânea de currículo é polissêmica, incorporando uma variedade de dimensões: social, cultural, política, econômica, de gênero, autobiográfica, além de outras. O currículo vincula-se a um projeto político pedagógico com intenções e compromissos.

Trata-se de uma construção polissêmica dos saberes envolvidos que interagem entre os conteúdos curriculares e a prática da vida. Nesse caso, entende-se como metodologia adequada, quando a escola é capaz de estabelecer os caminhos mais adequados, os conjuntos de procedimentos, instrumentos e atividades que são mais eficazes na elaboração desse processo educativo.

3.4 Organização e Estruturação do Projeto de Vida

Este modelo de organizar e estruturar o Projeto de Vida é resultado da análise documental e bibliográfico do componente curricular projeto de vida aplicado e desenvolvida nas Escolas de Ensino Médio que adotaram as Diretrizes do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. Trata-se de um método indutivo, partindo diretamente do projeto de vida dos jovens alunos do Ensino Médio. Compreende as situações reais dos jovens, desilusões, criminalidade, desemprego, dificuldade econômica, inconstâncias de objetivos, virtualidade, sendo, um novo espaço da

formação diferente do ambiente de aula tradicional. Como componente curricular integrador entre as áreas de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular, pressupõe um método pedagógico interdisciplinar que sugere três etapas simultâneas: acolhimento, integração e socialização.

O **acolhimento** é o momento de despertar nos alunos o desejo de conhecer o espaço educativo, as pessoas que ali estão presentes, onde o aluno é instigado a expressar seus sonhos e ideais que evidenciarão seu futuro Projeto de Vida. Nesse acolhimento é evidente que se deparará com jovens comprometidos no objetivo da prática pedagógica da escola, jovens meramente técnicos (estão ali por obrigação e pressionado principalmente pelos seus responsáveis) e jovens totalmente indiferentes à Escola.

O acolhimento é a primeira etapa da construção do Projeto de Vida, na qual se pretende introduzir os alunos no universo do Programa Ensino Integral, estabelecendo um vínculo de confiança com e entre eles por meio de um diálogo que se deseja permanente. (CADERNO DE PROJETO DE VIDA, 2014, p. 7)

Constatado esse fenômeno, a etapa de acolhimento deve atentar-se ao estágio de afastamento ou aproximação que os alunos têm ao ingressarem na escola. Para isso, existem alguns instrumentais:

- ✓ **Contato pessoal e sistemático** – estimular os próprios alunos veteranos a criar esse espaço de acolhimento, apresentando a escola e sua infraestrutura, a proposta pedagógica e relação do ambiente educativo com o projeto de vida e sociedade;
- ✓ **Os pequenos grupos eletivos** – mostrar que o aluno ingressante poderá escolher conforme suas habilidades e seu projeto de vida, grupos que subsidiem recursos pedagógicos para o desenvolvimento de futuras competências a serem aplicadas no ambiente escolar e na elaboração do projeto de vida. Esses grupos específicos poderão denominar-se como oficinas de talentos;
- ✓ **Encontros entre grupos** – a exposição das diversas oficinas de talentos é a expressão da composição estrutural dos saberes na Escola que podem ser integradas ao projeto de vida de cada aluno. Será um mapa enriquecedor de aprendizagens que na etapa seguinte – a integração – apresentará os

diversos caminhos pelas áreas de conhecimento na elaboração do projeto de vida.

A **integração** é uma etapa de fortalecimento para que os alunos perseverem em estabelecer estratégias para o seu projeto de vida. É a criação de um mapa que vai sendo preenchido com as áreas do conhecimento e interagindo com as oficinas de talentos. Esse processo visa relacionar cada componente curricular com o projeto de vida. É uma etapa que o projeto de vida adquire sentido acadêmico e o aluno consegue perceber a relação interdisciplinar que configura e norteia seu projeto vida.

Desse modo, a educação integral se consolida como possibilidade de desenvolvimento pessoal e social: os jovens se inserem em um contexto mais amplo da comunidade e podem desenvolver valores essenciais ao processo de decisão sobre seu futuro, conservando a singularidade em um projeto coletivo. (CADERNO DE PROJETO DE VIDA, 2014, p. 7)

A **socialização** é adequação do projeto de vida na sociedade, seja na integração de outros saberes fora do conteúdo curricular prescrito e a constatação das contribuições que poderá desempenhar na transformação da realidade. É o momento da síntese de conhecimento e vida, ou seja, a relação entre acolhida, integração e socialização. Vejamos que as três etapas se desenvolve simultaneamente. A descontinuidade de um dos processos tende a fragilizar a elaboração do projeto de vida.

Tal enraizamento na construção dos significados constitui-se por meio do aproveitamento e da incorporação de relações vivenciadas e valorizadas no contexto em que se originam, na trama de relações em que a realidade é tecida; em outras palavras, trata-se de uma contextualização. (MACHADO, 2000, p. 145)

Após a realização desse processo transdisciplinar do currículo, que se entende no deslocamento do foco das atenções dos conteúdos disciplinares para os projetos das pessoas (MACHADO, 2000), a disciplina de Projeto de vida conduzirá de maneira precisa e sistemática a elaboração do Projeto de Vida de cada aluno. Esse processo pedagógico levará toda a comunidade escolar a conscientização de um itinerário interdisciplinar que compreende a importância do projeto de vida. Trata-se de uma “Escalada” (FODRA, 2015), que consiste em registrar cada passo na realização do projeto de vida. Podemos definir dessa maneira:

- f) Encontro com a prática do PV
- e) Encontro com estruturas problemas do PV
- d) Encontro com uma metodologia adequada
- c) Encontro com a Sociedade
- b) Encontro com a Escola
- a) Encontro consigo no grupo

Cada degrau descreve a direção a ser alcançada em curto, médio e a longo prazo para realização do Projeto de Vida. A pedagogia das etapas (“Escalada”) inicia com a palavra encontro em cada degrau como ilustrado acima, pois o jovem aluno encontra o sentido de seu projeto de vida conforme vai integrando os conceitos e vivências nesse itinerário pedagógico progressivo. Podemos ilustrar da seguinte maneira:

Figura 2 - Etapas de Integração do Projeto de Vida



Fonte: Elaborado pelo autor

3.4.1 Encontro consigo no Grupo

As grandes descobertas estão muito presentes nessa fase do aluno do Ensino Médio. Essa constatação que o mundo é muito maior que espaço de convivência familiar e dos pequenos círculos de amizades cria-se a necessidade de consolidar um elo de unidade maior (integração), para que o jovem aluno se sinta seguro e valorizado pessoalmente. Dessa maneira, não será apenas mais um número entre tantos jovens e sim alguém reconhecido na sociedade capaz de contribuir nela e com ela.

Nesse sentido ressalta-se o caráter de independência e autonomia do indivíduo em relação a sala de aula e os demais pequenos grupos na escola. Ele não é o grupo, mas, alguém que contribui para o fortalecimento do grupo. Esse primeiro encontro, trabalha-se com o currículo a autoestima, valorização de competências e acolhida de todos na comunidade escolar.

Uma das críticas feitas habitualmente ao currículo orientado para o desenvolvimento de competências consiste em acusá-lo de dar as costas aos conhecimentos e, portanto, à cultura. Salientamos, primeiramente, que reduzir a cultura a conhecimentos é uma visão indefensável do ponto de vista antropológico. O ser humano está, antes de tudo, na ação e, na maioria das vezes, o seu pensamento e a sua cultura se inserem numa relação pragmática com o mundo. As competências fazem parte da cultura. (PERRENOUD, 2018, p. 61)

Este encontro é a saída do isolamento que possibilita o jovem aluno descobrir junto com os outros alunos que todos têm problemas, várias linguagens e valores. Será um espaço para contar sua história, compartilhar problemas e expressar suas ideias. Nessa etapa, as relações pessoais serão uma rica forma de compartilhar conhecimentos como vivências pedagógicas, ou seja, despertando interesses de articular os conteúdos curriculares com a sua cultura. Poderíamos destacar nessa etapa os seguintes elementos de aprendizagens:

- ✓ Espaço de partilhas das histórias de vida integrados as áreas de conhecimentos;
- ✓ Espaço de fortalecimento e crescimento pessoal;
- ✓ Espaço do despertar de si para o grupo;

- ✓ Espaço de preservação da vida (corresponsabilidade, cuidado com o outro, cidadania);
- ✓ Espaço de descoberta dos conhecimentos como instrumentos/amigos do PV

3.4.2 Encontro com a Escola

Nesta etapa requer a conscientização que o aluno é a razão de ser da Escola, ou seja, o sentido de pertença a instituição educativa faz parte inerente ao seu projeto de vida. O jovem aluno deu o primeiro passo ao sair de seu isolamento para encontrar um grupo. Nesse ambiente de acolhida inicial pode desenvolver relações de aprendizagens com os outros alunos e atores da escola, e acima de tudo, a constituir valores essenciais (partilha, cooperação, respeito, solidariedade) para o trabalho em equipe. A escola compreende-se como um grande ambiente de afetividade e isso corrobora a desenvolver um quadro de referência para o projeto de vida que se está construindo, respaldando numa reinvenção do sentido da escola.

A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada, ou seja, priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO, 2011, p. 152)

Essa ampliação de reinvenção da escola permite ao jovem aluno a subir mais um degrau e ampliar o círculo restrito de um grupo fechado para a consciência de ampliação da visão do sentido da escola. Trata-se de uma primeira referência de complexas relações que o jovem irá interagir com o mundo. Quando percebem na escola esse núcleo de apoio, na medida que mantém contato com outros alunos, professores, funcionários, entornos da escola e os diversos saberes distribuídos nas

variadas experiências pedagógicas, descobrem uma dimensão agradável da Escola: uma comunidade de pessoas que atingem um consenso – consolidar o bem comum. É interessante que o próprio jovem poderá utilizar uma expressão que melhor explica essa etapa: “a Escola somos nós”, ou seja, o ambiente escolar torna-se algo significativo e atraente reinventada pelo projeto de vida do aluno.

A partir desses primeiros passos essa etapa desenvolverá iniciativas pedagógicas que integram as seguintes vivências:

- ✓ Confiança na interação aluno e Escola;
- ✓ Superação de (pré)conceitos a partir de intervenções positivas diante aos problemas que se fala, ouve e constata na Escola;
- ✓ Despertar atitudes inovadoras – criar espaços alternativos de aprendizagens;
- ✓ Harmonização e equilíbrio entre ideal pedagógico e realidade/ projeto de vida e prática no mundo;
- ✓ Articulação de uma formação participativa dos alunos para uma vivência de uma gestão democrática na escola.

3.4.3 Encontro com a Sociedade

Nesse terceiro degrau o aluno já entende que faz parte de um grupo em um contexto de uma comunidade educativa. O grupo e a Escola permitem ao jovem a integrar nos vários âmbitos de seu projeto de vida: a consciência da importância de trabalho em equipe, maior conhecimento de si, capacidade de se relacionar com os outros e alcance de um conhecimento mais personalizado. Isso permite o aluno sintonizar-se com a realidade, com os entornos da Escola e dimensiona que o fazer pedagógico está muito mais além da sala de aula e muros da escola. Seu projeto de vida transborda do contexto escolar e alcança a sociedade.

Naturalmente, não basta alimentar-se de projetos individuais: carecemos de projetos coletivos, que estimulem as ações individuais, articulando-as na construção do significado de algo maior. Tanto quanto da satisfação das necessidades básicas em sentido biológico ou econômico, necessitamos participar de projetos mais abrangentes, que transcendam os nossos limites pessoais e

impregnem nossas ações, nossos sonhos, de um significado político/social mais amplo. (MACHADO, 2000, p. 42)

Os problemas sociais não são abstratos e isso responsabiliza o jovem aluno em entender que seu projeto de vida tem um caráter sócio transformador. Trata-se de um anseio de superação do indiferentismo frente a realidade social e atribuem no fazer pedagógico um caráter humanizador. Nessa perspectiva poderá articular ao projeto de vida:

- ✓ O fazer pedagógico que integrem e estimulem o voluntariado pelos alunos diante as desigualdades sociais;
- ✓ A superação de uma visão ingênua de mundo e ampliação de uma consciência política que vise o bem comum;
- ✓ O desenvolvimento de articular as áreas de conhecimento numa perspectiva que relacione um âmbito pedagógico ecológico e sustentável;
- ✓ O mundo do trabalho e suas tecnologias para o desenvolvimento social que respeite a dignidade da pessoa humana.

3.4.4 Encontro com uma Metodologia Adequada

Quando o aluno amplia sua visão de grupo e escola e se reconhece como protagonista na sociedade, constata que existe algo muito mais amplo e desafiador que o contexto da escola. Essa constatação é provocadora e mediante a experiência de encontrar competências que o auxiliarão em poder apresentar soluções e dar respostas diante a essa realidade complexa tornando real as razões em ter e organizar um projeto de vida.

A mobilização dos recursos numa determinada situação e os exercícios tradicionais não são suficientes para o desenvolvimento de competências. Isso só poderá ocorrer se os alunos forem colocados diante de situações e problemas próximos daqueles que eles encontrarão na sua vida. Consequentemente, ensinar consiste em inventar 'situações' e 'problemas' e, para este fim, deverão ser aplicados os procedimentos de projeto. A maioria dos métodos ativos favorecem tais procedimentos, entre outros. A força do projeto reside no fato dele ser um gerador de problemas, permitindo a transposição de obstáculos sucessivos. (PERRENOUD, 2018, p. 83)

A organização do projeto de vida possibilita a montagem de uma rede de comunicação entre todos os atores da escola, a sociedade e áreas de conhecimento. Esta interação de ideias e informações possibilita o aluno sistematizar, estabelecer estratégias e desenvolver metodologia adequada para encontrar elementos que corresponda com as necessidades do seu projeto de vida.

Para isso é necessário:

- ✓ Buscar os fundamentos dos anseios e objetivos do PV – conformação da vontade ideal e real;
- ✓ Registrar as interações entre vida, escola e projeto – contextualização da realidade;
- ✓ Delimitar prioridades – estabelecer os limites na elaboração do PV;
- ✓ Elencar propostas de intervenções frente as situações e problemas;
- ✓ Interagir as propostas de intervenções confrontando-as com a realidade;
- ✓ Estabelecer estratégias – prazos, cronogramas, tempos, definições;
- ✓ Retomar e rever o PV;
- ✓ Avaliar e refazer o PV.

3.4.5 Encontro com Estruturas Problemas do Projeto de Vida

Nesse degrau o aluno já tem condições de assumir responsabilidades e desenvolver tarefas importantes diante a conscientização do mundo em que vive. Essa, possivelmente, seja a etapa mais crítica, mais difícil e mais complexa. Podemos denominar esse momento como encontro das estruturas problemas do Projeto de Vida.

O projeto de vida deve despertar a consciência crítica do jovem aluno para que adquira a capacidade de discernimento do que é valor e contravalor. Para isso, o projeto de vida deve estabelecer prerrogativas que possam transformar estruturas educacionais, políticas, do trabalho, do meio ambiente, de saúde, dos meios de comunicação; proporcionando meios de superação de manipulação e passividade de tais ideologias estruturais.

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores de liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade, sustentabilidade, cuja a finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a transformação social. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO, 2011, p. 152)

Para isso é fundamental que a prática pedagógica possa criar espaços que cooperem na execução do PV através de:

- ✓ Educar para uma consciência crítica dos problemas sociais que exigem soluções;
- ✓ Entender que a eficácia de estratégias de mudanças e transformações dependem da clareza sobre os reais problemas sociais;
- ✓ Superar o relativismo de valores abstratos, tais como justiça, felicidade, respeito, diante aos compromissos sociais.

3.4.6 Encontro com a Prática do Projeto de Vida

Nas etapas anteriores do processo educativo os alunos assumiram compromissos, porém, é fundamental que adquiram constância, perseverança na responsabilidade que caracteriza o projeto de vida. Nesse momento, é necessário ir além do entusiasmo inicial das outras etapas e, mesmo que, estejam conscientes teoricamente da importância do projeto de vida leva-se tempo para criar hábito de engajamento permanente nas estratégias. É muito comum, observar que, o jovem aluno entra na primeira etapa centralizando seus anseios dentro de seu próprio mundo de interesses pessoais.

No decorrer dessa subida pedagógica “Escalada” (FODRA, 2016) – a pedagogia das etapas – o jovem aluno se abre para os outros, para a escola e para o mundo. Trata-se de ampliar progressivamente a concepção de um “currículo com novas posturas e atitudes do gestor, do educador e do aluno, como mediadores pedagógicos e protagonistas de sua educação” (MASETTO, 2018, p. 81), que integra ao ser do aluno as áreas de conhecimento e o mundo. Esse longo processo impresso no componente curricular do PV propõe:

- ✓ Esclarecer, assessorar, orientar e direcionar as motivações e escolhas nas opções do PV dos alunos;
- ✓ Integrar a vida aluno, a escola e a realidade social ao PV;
- ✓ Desenvolver uma maturidade pedagógica diante das escolhas, desenvolvimento e construção das mesmas para aplica-las na realidade na elaboração progressiva do PV na escola.

O quadro, a seguir, pretende esquematizar o processo de formação integral do jovem aluno a partir do Projeto de Vida:

Quadro 7 - Processo de formação integral do jovem aluno a partir do Projeto de Vida



Fonte: Elaborado pelo autor

3.5 Interdisciplinaridade e Projeto de Vida

A interdisciplinaridade será um eixo integrador dos diversos saberes nos processos educacionais da dinamização do currículo conforme o percurso entre ideal e real do projeto de vida. Tornar-se-á um instrumental imprescindível na construção do projeto de vida, onde permitirá consolidar e superar o paradigma interdisciplinar de ser uma mera justaposição de disciplinas.

Os saberes profissionais também são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção de ensino; eles são, antes, ecléticos e sincréticos” (TARDIF, 2002, p. 263).

Certamente, sua necessidade pedagógica será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, que apresentam a interdisciplinaridade como uma ferramenta pedagógica e didática adequada aos objetivos do ensino na perspectiva da utilização do projeto de vida. Essa metodologia interdisciplinar no seu pleno exercício, favorecerá a prática pedagógica entre aluno, escola e sociedade a entender o sentido de ser-no-mundo, como enfatiza Fazenda (2001, p. 69-70):

A metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na elaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e exercitar-se na arte de pesquisar – não objetivando apenas uma valorização tecnoprodutiva ou material, mas, sobretudo, possibilitando uma ascense humana, na qual se desenvolva a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e liberador do próprio sentido de ser-no-mundo.

O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação. Tendo presente esse fato, é fácil constatar que algumas disciplinas se identificam e se aproximam, outras se diferenciam e se distanciam, em vários aspectos: pelos métodos e procedimentos

que envolvem, pelo objeto que pretendem conhecer, ou ainda pelo tipo de habilidades que mobilizam naquele que a investiga, conhece, ensina ou aprende.

A interdisciplinaridade é nova modalidade de atuação científica e profissional que exigem, em primeiro lugar, de todo profissional uma abertura para superar um paradigma até agora profundamente enraizado em todos nós que é o modelo disciplinar de aprendizagem; nosso trabalho árduo e diário, em nossa profissão, exige um exercício contínuo de compreender o mundo, a sociedade, os avanços tecnológicos, os novos problemas de uma forma para além da disciplinaridade. (MASETTO, 2009, p. 140)

A interdisciplinaridade é importante para que os alunos aprendam a olhar o seu projeto de vida sob perspectivas diferentes. Será interessante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento ou um projeto de investigação na relação dos diversos saberes que se aplicará no ideal proposto perante ao real que está sendo percorrido. Segundo Tardif (2002, p. 263):

Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática”, mas pelo contrário, conforme a necessidade estes “utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários.

Diante dos desafios do mundo contemporâneo e da realidade do nosso país, a escola necessita de um redimensionamento da leitura dos sinais dos tempos, na perspectiva de tornar o currículo mais ágil e mais atrativo para os alunos. Trata-se de superar a normal vigência disciplinar de conteúdos na escola e corresponder com os anseios, sonhos e projetos que podem ser alcançados na realidade. Faz com que os conteúdos das áreas de conhecimento estejam correlacionados diretamente com o projeto de vida dos alunos.

3.6 A Formação do Professor: o Agente Integrador do Projeto de Vida

A formação de professores para o componente curricular Projeto de Vida, poderá estabelecer itinerários formativos, na qual, focará para a necessidade da

revalorização da história de vida do aluno permitindo uma gênese cultural integradora do docente. Isso consiste, em poder oferecer aos profissionais da educação que desejam exercer competências relacionadas ao Projeto de vida, um aperfeiçoamento profissional que leve em consideração metodologias e práticas pedagógicas relacionadas ao projeto de vida, a formação para a aprendizagem do aluno numa perspectiva que este é sujeito e objeto de todo processo pedagógico e uma formação pautada pelo debate reflexivo das experiências e histórias de vida entre todos envolvidos na ação pedagógica. Para ilustrar esse itinerário formativo docente Fodra (2015, p. 72-77) apresenta como é articulado, desenvolvido e aplicado nas escolas que adotaram as Diretrizes do Programa de Ensino Integral e a assessoria fornecida aos gestores e professores:

- Ao ingressar no Programa a equipe gestora e a dupla de profissionais da Diretoria Regional de Ensino (Supervisor de Ensino e Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico), participam de uma formação centralizada para apropriação do programa oferecida pela Secretaria Estadual de Educação;
- Antes do início do ano letivo todos os gestores e professores participam de uma formação sobre os Modelos de Gestão e Pedagógico;
- Todos os Supervisores e Professores Coordenadores do Núcleo participam de formações descentralizadas e, em seguida, iniciam o Ciclo que “Acompanhamento Formativo” que consiste em reuniões formativas com todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: gestores, professores e alunos;
- As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que ocorrem semanalmente nas escolas, é um outro espaço de grande importância para formação, pois professores e coordenadores refletem sobre as suas práticas, que são enriquecidos por outros espaços coletivos de integração: as Hora de Trabalho Pedagógico de Área (HTPA); Hora de Trabalho Pedagógico de Projeto de Vida (HTPV); e a Hora de Trabalho Pedagógico entre o Professor Coordenador Geral e os professores de Orientação de Estudos (HTPOE);
- Os profissionais, também, participam de cursos na modalidade educação à distância (EAD) sobre o modelo Pedagógico e Gestão e na INTRANET no Espaço do Servidor, estão disponibilizados cadernos orientadores sobre as concepções e orientações para a formação dos profissionais e sobre suas metodologias.

Nesse sentido, esse percurso epistemológico adota uma perspectiva formativa a partir da experiência de vida de educadores e educandos que Marie-

Christine Josso em sua obra “Experiências de Vida e Formação” (2002), explica como a vivência e integração do Projeto de Vida poderá nortear a formação docente:

As nossas culturas ocidentais contemporâneas, fundadas na livre empresa e na capacidade de iniciativa criadora, obrigam-nos a ter cenários de vida, enquanto as formas e conteúdos educativos procuram orientar e conter essa criatividade. Se a inovação nasce de individualidades inquietas, os procedimentos da sua legitimação social são um testemunho da tensão frágil entre tradição (perpetuação de experiências conhecidas) e modernidade (abertura para uma outra experiência). [...] As experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou mas o que se aprendeu experientialmente nas circunstâncias da vida. (JOSSO, 2002, p. 31)

Considerando o formar-se como integração do saber e fazer e o aprender como o próprio dinamismo dessa interação, Josso (2002) reflete que nesse itinerário formativo (auto) biográfico, o formador forma-se a si próprio, a partir de quatro grandes momentos: atitude reflexiva sobre os itinerários pessoais e profissionais (autoformação), numa inter-relação com os outros numa perspectiva subjetiva preconizada pelos sentimentos e emoções (heteroformação), através da utilização dos diversos saberes, culturas, artes e tecnologia e pelo discernimento e conscientização crítica de todos os fatores (ecoformação).

A experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural: isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e da consciência. A experiência constitui um referencial que nos serve para avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo. Se a fenomenologia das experiências é extremamente compósita, à semelhança das vivências de um indivíduo, elas podem, no entanto, ser agrupadas em três de aprendizagem e de conhecimentos:

- as aprendizagens e conhecimentos existenciais (como é que eu me conheço ser psicossomático?);
- as aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos (como é que eu me conheço como ser capaz de interagir com as coisas, a natureza e os homens?);
- as aprendizagens e conhecimentos compreensivos e explicativos (como é que eu me conheço como ser capaz de representações?). (JOSSO, 2002, p. 35-36)

Essa obra de Josso (2002) aborda referências a partir experiências biográficas como pressuposto metodológico as narrativas das histórias de vida. A autora é professora aposentada da Faculdade de Psicologia e Ciências da

Educação da Universidade de Genebra, onde sempre se preocupou aos estudos sobre histórias de vida como projeto de (auto) conhecimento e formação.

Tendo como base esses pressupostos apresentados pela autora, a proposta da formação docente a partir do projeto de vida enobrece o valor do imaginário numa perspectiva ontológica em toda formação que proporciona habilidade e competências ligadas a herança cultural e do protagonismo criador de cada membro da comunidade escolar.

Nesse trabalho de reflexão, encontramos a dialética entre o individual e coletivo, mas dessa vez sob a forma de uma polaridade em que, por um lado, empenhamos a nossa interpretação (nós auto-interpretamos) e, por outro, procuramos no diálogo com os outros, uma co-interpretação da nossa experiência. É nesse movimento dialético que nos formamos como humanos, quer dizer, no pólo da auto-interpretação, enquanto seres capazes de originalidade, de criatividade, de responsabilidade, de autonomização, mas, ao mesmo tempo, no pólo de co-interpretação, partilhando um destino comum na nossa pertença a uma comunidade. É nessa polaridade que vivemos plenamente a nossa humanidade, nas suas dimensões individuais e coletivas. (JOSSO, 2002, p. 40)

Trata-se de estimular a experiência de um protagonismo (auto) formativo. A partir desse enfoque que perpassa pelo dado da experiência e requer uma formação continuada personalizada e profunda, conforme apresenta Masetto (2018, p. 72-73), entendemos o percurso desse itinerário configurado como um processo que:

- Valoriza e compreende o processo de aprendizagem em sua complexidade e abrangência;
- Valorize o Projeto Pedagógico da Escola Básica como uma grande bússola de orientação;
- Proporcione ao educador compreensão do valor e significado do currículo integrado através de objetivos educacionais;
- Permita ao educador desenvolver uma atitude e postura de mediação pedagógica;
- Permita ao educador perceber seu aluno como sujeito do processo de aprendizagem;
- Permita olhar a escola como instituição educativa inserida num contexto do bairro, da cidade, da região e do país;
- Permita desenvolver o conhecimento e o domínio das Metodologias Ativas e como se trabalhar com elas;
- Permita ao educador rever e resgatar o significado da avaliação como um processo de acompanhamento do aluno;
- Permita ao educador desenvolver a habilidade de conceber e implementar um planejamento de aula;
- Formação científica interdisciplinar.

Refletindo a formação pedagógica continuada do corpo docente de maneira personalizada e profunda, nesse itinerário que valoriza o projeto de vida como um componente que visa o desenvolvimento integral do aluno, é fundamental pensar numa ousada preparação docente para contribuir na inovação de um currículo que corresponda a essas experiências. Para isso, Masetto (2018, p. 86), apresenta duas possibilidades:

Um corpo docente de um curso de Licenciatura vigente poderia ter a ousadia de se abrir para assumir em equipe a compreensão da Escola Básica como tempo e espaço de desenvolvimento integral da personalidade e cidadania de crianças e jovens, rever o perfil do educador para o profissional que realizará o trabalho pedagógico nesse Escola [...] Uma outra alternativa poderia ser o Mestrado Profissionalizante em Educação que tem condições em pesquisar e oferecer um currículo novo de formação para os professores da escola básica que procuram, partindo do debate que reveja o significado da Escola Básica como Educação.

No contexto das Escolas de Ensino Médio que adotaram as Diretrizes do Programa Ensino Integral, a seleção dos professores devem atender as atribuições diferenciadas para o atendimento do Programa a saber: atuação na parte diversificada no currículo, tutoria e apoio ao projeto de vida dos alunos, planejamento estratégico que consiste em ações e metas vinculadas a cada premissa, garantindo o mesmo direcionamento para todos os profissionais e escolas do programa e substituição dos pares em caso de necessidade, permitindo que tais pressupostos metodológicos sejam dinamizados e desenvolvidos na vivência do magistério, como apresenta Fodra (2015, p. 67):

A disponibilidade para trabalhar em período integral, dar aulas de disciplinas inovadoras, acompanhar sistematicamente os alunos, organizar os documentos de gestão e monitoramento e também estar aberto a incorporar novos conhecimentos e atividades diferenciadas são condições básicas para ingressar numa das escolas do Programa.

Essa concepção de formação docente pretende propiciar, valorizar e evidenciar o professor como educador-agente integrador do projeto de vida. Apresentará pressupostos e intervenções pedagógicas de, olhando um pouco no que significa ser professor, será dado a passagem a outras formas de se entender a

preparação para o magistério, numa reinterpretação constante em transmitir conhecimento para construir uma sociedade melhor.

A formação com vistas ao desenvolvimento profissional exige que todos os envolvidos sejam sujeitos de sua aprendizagem, sendo esta mediada pela reflexão individual e coletiva. Para isso, parte-se do pressuposto de que todas as pessoas iniciam suas aprendizagens com base em conhecimentos prévios e em um conjunto de representações que acabam por interferir na maneira como essas informações se relacionam com as novas. As novas aprendizagens são sempre resultado de um processo de revisão, modificação e complexificação desses saberes prévios e dessas representações. Segundo esse pressuposto, quanto mais possibilidades as pessoas tiverem para estabelecer relações entre o que já conheciam e o que estão aprendendo, mais significativas serão as aprendizagens. (FORMAÇÃO DAS EQUIPES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL 2014, p. 8)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para entender a concepção e a construção do Projeto de Vida no Ensino Médio como um componente curricular que visa a formação integral do jovem aluno, essa pesquisa partiu da constatação que, embora, houveram tantos mecanismos e reformas educacionais para atender as expectativas daqueles que transitam quase nove anos da educação obrigatória, é visível e urgente definir a identidade do Ensino Médio para proporcionar aos alunos melhores formas de viver, conviver, de experimentar a cidadania, preparar para o mundo do trabalho, e acima de tudo, formar uma pessoa integrada pelas áreas do conhecimento.

O itinerário traçado no primeiro capítulo trouxe a contextualização do Ensino Médio em um breve resumo pela história da Educação brasileira, o que evidenciou essa alarmante situação da última etapa da educação básica que vem sendo afetada por diversos fenômenos socioeconômicos tais como: a urbanização, o mercado econômico, a mundialização e as novas tecnologias. Entender o jovem aluno nesse contexto complexo é decisivo para estabelecer uma base de identidade ao Ensino Médio. Na introdução dessa pesquisa falamos acerca de quem é esse jovem aluno e partir daí dessa vertente procuramos entender que o aluno não é objeto do processo educativo e sim um jovem-protagonista da prática pedagógica. Reafirma-se como nota de importância que a missão da Escola não é apenas transmitir saberes, porém, faz com que esses conteúdos disciplinares integrados ensinem e preparem os jovens alunos para a vida.

As reformas educacionais que se fundamentam e são deliberadas pela Constituição brasileira, as Leis de Diretrizes e Bases para Educação Brasileira, o Plano Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes do Programa de Ensino Integral e agora a Reforma do Novo Ensino Médio como abordamos no início da pesquisa, buscam estar em sintonia com o conhecimento científico humanizado, uma educação emancipatória que coopera pela vivência da cidadania, formação ética, preparo para o mundo do trabalho e impulso protagonista de um indivíduo autônomo. Tais pressupostos são norteadores que acendem expectativas de abrir possibilidades que consolidem esses anseios no encontro de gestões institucionais educacionais ousadas e currículos inovadores.

Diante disso, podemos evidenciar o componente curricular da base diversificada Projeto de Vida como eixo interdisciplinar que integra todos esses anseios. Dado a importância dessa reflexão e a constatação do conteúdo da disciplina Projeto de Vida nas Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, podemos verificar que a viabilidade e importância de redescobrir o sentido do Ensino Médio não estará vinculada a um processo de mudança curricular, e sim, superar a ideia de um documento legislador de reforma educacional meramente técnico. Trata-se aqui, de superar a mentalidade disciplinar “conteudista” e entender o currículo não como uma realidade pronta e estática, mas que colabore a entender que o conhecimento está integrado na realidade de todos os envolvidos no processo educativo e assim, permite um aperfeiçoamento gradativo da construção de um Projeto de Vida.

Na segunda parte da pesquisa, evidenciamos a fundamentação pedagógica do Projeto de vida como componente curricular. Podemos entender o Projeto de vida, através de algumas chaves pedagógicas, que o objetivo é de superar e romper paradigmas de uma estrutura curricular voltada para transmissão de saberes, desprezando a história de vida de todos os envolvidos no processo pedagógico da escola, e, portanto, cabe incentivar, direcionar e auxiliar o jovem aluno a refletir e adquirir competências para construir para si um projeto de vida, enquanto protagonista de uma ação transformadora na realidade.

A elaboração da discussão dos conceitos estiveram, principalmente fundamentadas, nas obras de Moran, Bacich (2018); Masetto (2009), Abramowicz (2006), sempre no intuito de estabelecer uma reflexão da adequação da teorização das áreas dos saberes com a prática e vivência pedagógica através da elaboração do projeto de vida dos alunos. A leitura e a identificação dos conceitos possibilitaram a interação com a legislação vigente para o Ensino Médio junto a equipe gestora das escolas, de modo particular as Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral da Rede Estadual de São Paulo, ampliando os conceitos de fundamentação do projeto de vida como componente curricular.

Após uma contextualização histórica e da pertinência pedagógica de ter um projeto de vida, a pesquisa trouxe uma pergunta muito presente nessa etapa do jovem aluno, e que, também, todo indivíduo deveria indagar-se: quem é você? O que devo fazer? Como agir? Por que agir? Que sentido tem a vida? Todas essas questões são importantes, especialmente quando debruçamos numa reflexão de perspectiva de futuro: o que terá sido você quando chegar em mais de meio século

de vida? Que marcas você deixou na vida e com as pessoas com as quais conviveu? Essa pergunta pode ser melhor compreendida e analisada quando perguntar o que você veio fazer aqui na escola ou em outras palavras qual a relação do que se estuda para com o sentido da sua vida?

Obviamente não há soluções cabais e prontas para as questões apresentadas, porém, a pesquisa procurou estimular a reflexão e ainda oferecer através do Projeto de Vida um panorama na abordagem frente a esses questionamentos. Como componente curricular, podemos constatar, que o Projeto de vida não é visto simplesmente como um conteúdo disciplinar. A pesquisa pretendeu alargar a importância interdisciplinar do Projeto de Vida na escola e na vida dos alunos, entendendo-o como um saber cultural que abrange integração de conhecimentos e de competências pedagógicas para a vida do aluno.

Aprofundando esses questionamentos acerca do projeto de vida na perspectiva do alcance entre ideal e real, o terceiro capítulo apresentou um norteador reflexivo de como poderá compreender, articular, desenvolver, construir e aplicar o Projeto de vida como uma competência pedagógica para a vida do jovem aluno. Para isso, rompendo o paradigma de entender que a educação dos alunos deve unicamente focar no âmbito cognitivo, o projeto de vida favorece a reflexão sobre a prática e os movimentos de uma formação integral. Tendo como referências de Machado (2000); Masetto (2018), Perrenoud (2018) e Fodra (2015), a pesquisa direcionou o que consiste em essa formação integral do jovem aluno.

A partir disso, entendemos que o ser humano possui quatro âmbitos a serem relacionados e impulsionados para formação de uma pessoa integrada: o cognitivo, o humano-afetivo, o sociocultural e o transcendental. A trajetória de vida conjugando cada âmbito guiado por um percurso de acolhida, integração e socialização, constata que merecem cada um deles um aprofundamento preciso na formação dos alunos, levando em consideração sua formação pessoal (encontro consigo); os traços do grupo da escola (encontro com a escola); as marcas da realidade social e cultural (encontro com a sociedade); a percepção de limites e desafios da vida (encontro com os problemas); e a consolidação do projeto de vida na realidade (encontro com a prática do projeto de vida). Trata-se de uma “Escalada”, ou como apresentou a pesquisa uma “Pedagogia das Etapas” que integrando as áreas de conhecimento, com a história de vida dos alunos, o relacionamento interpessoal e

interação com a sociedade favorece a constituição de competências que dão sentido para a vida.

Quando não se tem sentido de vida perdem-se critérios humanizadores que estimulariam traçar caminhos, superar desafios e estabelecer um projeto de vida. A educação e todos envolvidos nessa missão pedagógica devem proporcionar itinerários favoráveis para que o aluno, mesmo diante as dificuldades possam constituir um projeto de vida como norteador de esperança e transformações sociais. Quando não existe um projeto de vida, além de não saber, qual o sentido de sua própria vida as pessoas perdem a noção que uma vida pode ter um sentido.

A pergunta a ser feita é o que só você pode fazer? Isso leva a refletir, quando começa a responder essa pergunta, a pensar na sua situação concreta, nas pessoas que estão próximas de você, nos seus familiares, amigos, colegas de trabalho, enfim percebe que existe um projeto e entende que a vida faz sentido quando abraça as circunstâncias concretas que ela apresentou, sendo um caminho de felicidade.

Mas a felicidade não pode ser buscada; precisa ser decorrência de algo. Deve-se ter uma razão para 'ser feliz'. Uma vez que a razão é encontrada, no entanto, a pessoa fica feliz automaticamente. Na nossa maneira de ver, o ser humano não é alguém em busca da felicidade, mas sim alguém em busca de uma razão para ser feliz, através – e isto é importante – da realização concreta do significado potencial inerente e latente de uma situação dada. (FRANKL, 2013, p. 162)

Essa pergunta é muito poderosa, pois quando você se pergunta “o que a vida espera de mim”, você se conecta com suas potencialidades, mesmo porquê é claro que a vida e as pessoas esperam algo de você, e esse algo que as pessoas esperam de você, é aquilo que está em você em potência, é seu projeto de vida. Superando essa visão utilitarista da sociedade, o indivíduo entra em contato com essas potencialidades, se conecta com sua vocação e encontra um porquê viver, o porquê ter um projeto de vida. Diante dessa experiência, suporta aquelas circunstâncias de degradação, de privação, de sofrimento, de frustração porque sabe que seu projeto de vida tem um sentido e objetivo maior.

Considero que os objetivos propostos por essa pesquisa foram alcançados e abriram novas perspectivas para dar continuidade em refletir o fenômeno Projeto de Vida contribuindo para uma ação pedagógica integradora a partir de inovações curriculares que tem por intuito preparar alunos para a vida. No desenvolvimento da

articulação dos conceitos do Projeto de Vida relacionados com o cotidiano, destacou-se nesse percurso formativo o entendimento que todo conhecimento, embora, haja diversidade de objetivos nas respectivas áreas, o sentido de valor e importância do saber quando sintetizado na realidade adquire um significado semelhante de excelência: que podemos denominar realização e sentido de vida.

Nessa perspectiva, podemos concluir com essa pesquisa a possibilidade de vincular o componente curricular Projeto de Vida no contexto dos cenários das reformas curriculares educacionais do nosso país, alargando as experiências positivas reconhecidas nas Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral da Rede Estadual de São Paulo. A prática pedagógica da teorização oferecida pela pesquisa com o apoio dos documentos e obras bibliográficas discutidos, permitiu a aquisição de vivências pedagógicas com as práticas do cotidiano integradas com o Projeto de Vida dos alunos. Isso pode contribuir, para que pudéssemos entender o jovem aluno como pessoa integrada que se encontra, se reconhece e estabelece uma prática educativa transformadora na história da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Mere. **Avaliando a avaliação da aprendizagem: um novo olhar.** São Paulo: Lúmen, 1996.

_____. et al. **Currículo e Avaliação: articulação necessária.** Textos e contextos. Recife – PE. Centro Paulo Freire: Bagaço, 2006.

_____. (Org.). **Qualidade em Educação.** Curitiba: Editora CRV, 2011.

_____. Memorial. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v. 14, n. 04, p. 1576-1590 out./dez. 2016.

ALBUQUERQUE, H. M. Gestão, projeto pedagógico e compromisso: compartilhando saberes. In: ALBUQUERQUE, H. M.; MARTINS, M. A. V. (Org.). **Fazendo Educação Continuada.** São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

APPLE, Michael W. **Escolas democráticas.** São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Ideologia e Currículo.** Porto alegre: Artmed, 2006.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

BAUER, Martin W, George Gaskell. Trad. Pedrinho A. Guareschi. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som - um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002.

BERBEL, N. A. N.; COLOMBO, A. A. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. **Semina: Ciências Sociais e Humanas,** Londrina, v.28, n. 2, p. 121-146, jul./dez. 2007.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **História de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/idb.pdf> Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**.

Disponível em: http://planalto.gov.br/CCIVIL_03_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação/ CEB Nº 4, Art. 13 de 13 de julho de 2010.

Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em:

15 mar. 2018.

_____. DCNEM. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>. Acesso em: 15

mar. 2018.

BUENO, Belmira Oliveira et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006.

BURBULES, Nicholas C. TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e Educação: Perspectivas Críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CAMPOS NETO, Edgar de; LIMA, Edméia Maria de; ROCHA, Ana Carolina. Breve reflexão acerca da Reforma do Ensino Médio e seus Impactos na Formação do Estudante. In: **EDUCERE – XIII Congresso Nacional de Educação**. Disponível em: <file:///C:/Users/Daniella/Downloads/23840-12892.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2018.

CARBONELL, Jaume. **A Aventura de Inovar – A mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CELAM. **Projeto de Vida**: caminho vocacional da Pastoral da Juventude Latino-Americana. São Paulo: CCJ, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DELORS, Jacques. **Educação**: um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação do século XXI. São Paulo: Cortez, 1999.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: SIMSON, Olga de Moraes Von (Org.). **Experimentos com história de vida**. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1988, p. 44-105.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

FODRA, Sandra Maria. **O Projeto de Vida no Ensino Médio**: o olhar dos professores de história. [Dissertação de Mestrado]. PUC-SP, 2015.

_____. **O Projeto de Vida**: Escola do Programa Ensino Integral. Disponível em: www.fecilcam.br/revista/index.php/anaisame/article/viewFile/1348/835. Acesso em: 23 abr. 2016.

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KLEIN, Ana. **Projetos de Vida e Escola**: A percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10082011-141814/pt-br-php>. Acesso em: 23 abr. 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2017.

MACHADO, Nilson José. **Educação**: Projetos e valores. 9. ed. São Paulo: Escrituras, 2000.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Pesquisa narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: UFSM, 2017.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. Formação pedagógica dos docentes do Ensino Superior. In: **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, v. 1, nº 2, p. 4-25, jul. 2010.

_____. Inovação Educacional e Formação de Professor. In: **Revista de Educação ANEC** – Associação Nacional de Educação Católica do Brasil. nº 151, ano 38, jul/dez. 2009.

MORAN, José. **Aprendendo a desenvolver e orientar projetos de vida**. Disponível em: www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/projetosvidapdf. Acesso em: 23 abr. 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo** - Currículo, Conhecimento e Cultura. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2016.

PALMA FILHO, João Cardoso (Org.). **Pedagogia Cidadã**. Cadernos de Formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo: Santa Clara Editora, 2005.

PASSOS, Laurizete Ferragut (Org.) Formação de formadores e cursos de Licenciatura: contextos, práticas e pesquisas. In: MASETTO, Marcos Tarcísio. **Formação de Educadores para Escola Básica**: Campinas: Penso, 2018.

PEREIRA, Elisabeth (org.). **Universidade e Currículo**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

_____; MERCURI, Elizabeth e BAGNATO, Maria Helena. Inovações curriculares: experiências em desenvolvimento em uma universidade pública. In: **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 2, p.200-213, jul/dez. 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, Narrativas e Ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

PINTO, José M. R. O financiamento da educação no governo Lula. In: **Revista brasileira de Política e Administração da Educação** – ANPAE, 2009.

RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa** – a intriga e a narrativa histórica. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RUS, Éric de. **A visão educativa de Edith Stein** – aproximação a um gesto antropológico integral. Belo Horizonte: Artesã, 2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Lincoln de Araújo. O Brasil Republicano e a Breve Década de 20. In: **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, n. 3, jul/dez. 2007. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br>. Acesso em: 26 abr. 2016.

SANTOS, Rulian Rocha dos. Breve Histórico do Ensino Médio no Brasil. In: **Seminário Cultura e Política na Primeira República**: Campanha Civilista na Bahia. UESC, 2010, p. 1-14. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/rulianrocha.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2016.

SÃO PAULO. Decreto nº 25.469, de 7 de julho de 1986. **Institui o Programa de Formação Integral da Criança**. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto-25469-07.07.1986.html>– Acesso em: 21 abr. 2017.

_____. Estado. Secretaria da Educação. **Caderno de formação das equipes escolares**: Ensino Integral; Caderno do Gestor. São Paulo: SE, 2014.

_____. Estado. Secretaria da Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. São Paulo: SE, 2014.

_____. Estado. Secretaria da Educação. **Projeto de Vida** – Ensino Médio; Caderno do Aluno. São Paulo: SE, 2014.

_____. Estado. Secretaria da Educação. **Projeto de Vida** – Ensino Médio; Caderno do Professor. São Paulo: SE, 2014.

_____. Estado. Secretaria da Educação. **Projeto de Vida** – Tutoria e Orientação de Estudos. São Paulo: SE, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas do Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SBERGA, Adair Aparecida. **A formação da pessoa em Edith Stein**: um percurso de conhecimento do núcleo interior. São Paulo: Paulus, 2014.

SILVA, Dom Eduardo Pinheiro. **Vida**: um projeto em construção. São Paulo: Loyola; Canção Nova, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

_____. História de vida e formação de professores: um olhar sobre a singularidade das narrativas (auto) biográficas. In: MACEDO, Roberto Sidney (Org.). **Currículo e docência**: tensões contemporâneas interfaces pós-formais. Salvador: UNEB, 2003

_____. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 344 f. [Tese de Doutorado em Educação]. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SZYMANSKI, Heloísa. **A Relação Família-Escola** – Desafios e Perspectivas. Brasília: Plano, 2003.

TADEU, Tomáz; MOREIRA, Antonio Flavio. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VALENTINI, Deborah Bulbarelli. **Orientação vocacional: o que as escolas têm a ver com isso?** São Paulo: Campinas, 2013.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível.** 14 ed. Campinas: Papyrus, 2002.