

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENGENHARIA DE LORENA

EWELLIN VALESCA RODRIGUES DOS SANTOS

A percepção dos estudantes do Ensino Médio quanto ao seu Projeto de Vida e a
contribuição da disciplina na sua formação

Lorena
2023

EWELLIN VALESCA RODRIGUES DOS SANTOS

A percepção de estudantes do Ensino Médio quanto ao seu Projeto de Vida e a contribuição da disciplina na sua formação

Dissertação apresentada à Escola de Engenharia de Lorena da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências do Programa de Pós-Graduação em Projetos Educacionais de Ciências

Orientadora: Profa. Dra. Célia Regina Tomachuk dos Santos Catuogno

Versão Corrigida

Lorena
2023

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Automatizado
da Escola de Engenharia de Lorena,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Santos, Ewellin Valesca Rodrigues dos

A percepção dos estudantes do Ensino Médio quanto ao seu Projeto de Vida e a contribuição da disciplina na sua formação / Ewellin Valesca Rodrigues dos Santos; orientadora Célia Regina Tomachuk dos Santos Catuogno - Versão Corrigida. - Lorena, 2023.
112 p.

Dissertação (Mestrado em Ciências - Programa de Mestrado Profissional em Projetos Educacionais de Ciências) - Escola de Engenharia de Lorena da Universidade de São Paulo. 2023

1. Projeto de vida. 2. Ensino médio. 3. Habilidades socioemocionais. I. Título. II. Catuogno, Célia Regina Tomachuk dos Santos, orient.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, principalmente a minha mãe, Deusa, pelo apoio incondicional, por acreditar e incentivar, mesmo nos momentos mais difíceis, por ter me transmitido tantos valores e afeto.

Ao Programa de Pós-Graduação em Projetos Educacionais em Ciências (PPGPE) da Escola de Engenharia de Lorena, Universidade de São Paulo (EEL-USP), professores e colaboradores.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Célia Regina Tomachuk dos Santos Catuogno, pelo profissionalismo e paciência inesgotáveis durante todo este processo, apoiando e compreendendo cada fase vivida durante minha formação.

E por fim, agradeço às pessoas que contribuíram durante toda minha formação, que além do apoio foram e são inspiração,

Patrícia Rocha, Marco Aurélio Lima, Araceli Felícia F. P. Alves e Francisco de Souza Pereira. Aos professores que foram base para essa conquista, Sonia Maria Ferreira Koehler, Jéssica Souza Vilela, Felipe Vilela e Antônia Cristina Peluso de Azevedo.

RESUMO

SANTOS, E. V. R. **A percepção dos estudantes do Ensino Médio quanto ao seu Projeto de Vida e a contribuição da disciplina na sua formação.** 2023. 112 p. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Engenharia de Lorena, Universidade de São Paulo, Lorena, 2023.

O presente projeto de pesquisa teve como temática projeto de vida, visando atender as competências, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que abordam a importância da tecnologia e o do mundo trabalho. A partir das habilidades de comunicação, criticidade, ética, reflexões, relações e desafios, reconhecer as oportunidades, a conexão entre trabalho, valores, realização e a transformação social. O intuito foi provocar a reflexão e o interesse em se planejar e se organizar para o futuro. Além disso, identificar as contribuições da disciplina Projeto de Vida (PV) na tomada de decisão de 23 alunos de Ensino Médio de uma escola pública e, a partir disso, estimular uma reflexão sobre seus planos futuros e sonhos. É importante ressaltar que ter um projeto de vida, pode fornecer aos jovens condições emocionais de se prepararem para os desafios e possíveis dificuldades ao longo de seu desenvolvimento. Oportuniza maior segurança emocional e de seu papel enquanto agente de sua vida, pensando em suas escolhas e caminho de subjetividade e autonomia. Por meio de um questionário inicial foi avaliado se os alunos possuíam um projeto de vida para os próximos anos visando entender sua trajetória e escolhas. Realizou-se oficinas e rodas de conversa com temas abordando: escolhas, caminhos, desejos, sonhos, crenças, família, mulher, drogas, violência, saúde mental, papel social, juventude e seus desafios, medos e autoconhecimento, que promoveram a criação do projeto de vida ou a sua organização, quando já existia. Ao longo do projeto, os estudantes foram se apropriando da construção de seu projeto de vida e do entendimento de suas habilidades socioemocionais (HSE). Compreendeu-se, avaliando o desempenho dos estudantes e o questionário final, que eles estão em fase de escolhas e organização para o futuro, mas também expostos a conflitos internos, influências familiares e sociais, medos e desejos.

Palavras-chave: Projeto de vida. Ensino Médio. Habilidades socioemocionais.

ABSTRACT

SANTOS, E. V. R. **High School students' perception of their Life Project and the discipline's contribution to their training.** 2023. 112 p. Dissertation (Master of Science) – Escola de Engenharia de Lorena, Universidade de São Paulo, Lorena, 2023.

This research project had a life project as its theme, aiming to comply with the competencies of the National Common Curricular Base (BNCC), which address the importance of technology and the world of work. Based on communication skills, criticality, ethics, reflections, relationships, and challenges, recognize opportunities, the connection between work, values, achievement, and social transformation. The aim was to provoke reflection and interest in planning and organizing for the future. In addition, identify the contributions of the Life Project discipline in the decision-making of 23 high school students from a public school and based on this, encourage reflection on their future plans and dreams. It is important to emphasize that having a life project can provide young people with emotional conditions to prepare themselves for challenges and possible difficulties throughout their development. It provides greater emotional security and your role as an agent in your life, thinking about your choices and path to subjectivity and autonomy. Through a pre-test, it was assessed whether the students had a life plan for the coming years to understand their trajectory and choices. Workshops and conversation circles were held with themes covering choices, paths, desires, dreams, beliefs, family, women, drugs, violence, mental health, social role, youth and its challenges, fears, and self-knowledge, which promoted the creation of life project or its organization, when it already existed. Throughout the project, students took ownership of building their life project and understanding their socio-emotional skills. It was understood, by evaluating the students' performance and the post-test, that they are in the phase of choices and organization for the future, but also exposed to internal conflicts, family and social influences, fears and desires.

Keywords: Life Project. High school. Socio-emotional skills.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – As 5 macrocompetências e as 17 competências socioemocionais	33
Figura 2 – Pergunta n° 1 “Como você avalia a sua compreensão a respeito de projeto de vida?”	47
Figura 3 – Pergunta n° 2 “Como você avalia a disciplina Projeto de Vida na sua educação?”	48
Figura 4 – Pergunta n° 3 “Você tem interesse na disciplina Projeto de Vida?”	49
Figura 5 – Pergunta n° 4 “Antes da disciplina Projeto de Vida, você já pensava em seu projeto de vida?”	49
Figura 6 – Pergunta n° 5 “Como você se sente ao traçar metas e objetivos para seu futuro?”	50
Figura 7 – Pergunta n° 6 “Como você se sente ao refletir suas perspectivas de futuro?”	51
Figura 8 – Pergunta n° 7 “Você acredita que a disciplina Projeto de Vida, esteja contribuindo com seu projeto de vida?”	51
Figura 9 – Pergunta n° 8 “Como você avalia a experiência com uma disciplina que trabalha sonhos e autoconhecimento em sua formação?”	52
Figura 10 – Pergunta n° 9 “Você compreende a disciplina Projeto de Vida, como sendo diferente das outras?”	53
Figura 11 – Pergunta n° 10 “Você sabe o que são competências socioemocionais?”	54
Figura 12 – Pergunta n° 11 “Qual a importância dos estudos para o seu futuro?”	54
Figura 13 – Pergunta n° 12 “Você tem sonhos para o futuro?”	55
Figura 14 – Pergunta n° 13 “Qual a importância do autoconhecimento para o projeto de vida?”	56
Figura 15 – Pergunta n° 14 “Qual a importância da organização para o planejamento do futuro?”	56
Figura 16 – Resposta obtidas no questionário inicial sobre a questão de ter ou não projeto de vida.....	57
Figura 17 – Experiência com a disciplina Projeto de Vida	58
Figura 18 – Categorias Projeto de Vida (oficina 1)	60
Figura 19 – Dinâmica do barco (oficina 3)	62

Figura 20 – Dinâmica do jornal (continuação da oficina 3).....	62
Figura 21 – Sessão cinema e Roda de conversa (oficina 4)	63
Figura 22 – Pontos que foram apontados para serem melhorados após o debate os estudantes a serem melhorados (oficina 5).....	64
Figura 23 – Roda de conversa: Saúde Mental (oficina 6)	65
Figura 24 – O que eu sinto? (oficina 7)	65
Figura 25 – Emoções: Como lido, com o que sinto? (Continuação da oficina 7) ..	66
Figura 26 – Sonhos (oficina 9).....	67
Figura 27 – Habilidades Socioemocionais (oficina 13).....	69
Figura 28 – Categorias Projeto de Vida.....	70
Figura 29 – Pergunta n° 1 do questionário final “Como você avalia sua compreensão a respeito de projeto de vida, após o projeto de pesquisa?”	71
Figura 30 – Pergunta n° 2 do questionário final “Houve mudanças no entendimento da importância da disciplina PV, após o projeto de pesquisa?”	72
Figura 31 – Pergunta n° 3 do questionário final “Houve aumento no interesse pela disciplina PV, após a realização das oficinas?”	72
Figura 32 – Pergunta n° 4 do questionário final “Você acredita que as oficinas contribuíram com suas reflexões a respeito do PV?”	73
Figura 33 – Pergunta n° 5 do questionário final “Como você se sentiu após as oficinas, ao traçar metas e objetivos para o seu futuro?”	73
Figura 34 – Pergunta n° 6 do questionário final “O projeto de pesquisa contribuiu para o entendimento do PV e a importância da educação ao pensar em suas perspectivas de futuro?”	74
Figura 35 – <i>E-book</i> ilustrativo intitulado “Oficinas: estratégias para o ensino da disciplina Projeto de Vida”	88
Figura 36 – <i>E-book</i> ilustrativo intitulado “Fazer ciência e ser cientista. Esse convite é para você”, hospedado no	89
Figura 37 – Vídeo animado “Fazer ciência e ser cientista. Esse convite é para você”, hospedado no https://www.youtube.com/watch?v=Pxo9fHbkGg0	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Categorias criadas a partir das respostas dos estudantes para projeto de vida.....	58
Tabela 2 – Temas sugeridos pelos alunos	59
Tabela 3 – Comparativo entre gênero feminino e masculino com relação a questão “Você tem projeto de vida/”	59
Tabela 4 – Comparativo de projeto de vida elaborados pelos estudantes durante a execução desse projeto	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Recorte comparativo das respostas das faixas etárias da : extremidades da amostra.....	60
Quadro 2 – Roda de conversa: habilidades socioemocionais (oficina 2)	61
Quadro 3 – Roda de conversa: crenças (oficina 8)	66
Quadro 4 – Criar Projeto de Vida para um personagem (oficinas 10, 11 e 12) ..	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Currículo da Educação Brasileira
COVID	<i>Corona Virus Disease</i>
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
EM	Ensino Médio
ESF	Estratégia Saúde da Família
HSE	Habilidades Socioemocionais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
PV	Projeto de Vida
TAS	Teoria da Aprendizagem Significativa
UBS	Unidade Básica de Saúde

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Objetivos	18
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1	Desenvolvimento global e Projeto de Vida	19
2.2	Juventude, projeto de vida e sentido	21
2.3	Educação, método tradicional e método ativo	25
2.4	Modelos de aprendizagem	28
2.5	Aprendizagem e sentido	29
2.6	Educação e as habilidades socioemocionais	31
2.7	A escola e o espaço de autonomia do estudante	33
2.8	O Ensino de Ciências	37
2.9	Ensino Médio Paulista e a disciplina Projeto de Vida	40
2.10	Base Nacional Comum Curricular e Currículo Paulista	41
3	PERCURSO METODOLÓGICO	44
4	RESULTADOS	47
4.1	Resultados do questionário inicial	47
4.2	Resultados das oficinas	60
4.3	Resultados dos encerramentos	69
4.4	Resultados do questionário final	70
5	DISCUSSÃO	75
6	PRODUTO EDUCACIONAL	88
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
8	CONCLUSÃO	93
	REFERÊNCIAS	94
	APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA	99
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	100
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO INICIAL	101
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO FINAL	104
	APÊNDICE E – E-BOOK	106

1 INTRODUÇÃO

A adolescência é um período de receios e insegurança. Nessa etapa da vida os jovens encerram o ciclo da educação básica e iniciam um novo ciclo repleto de desafios, por exemplo: como ingressar na universidade, no mercado de trabalho, dúvida entre se reconhecer como um adolescente ou adulto, de como lidar, ou se terão condições de lidar com a nova fase.

Dessa forma, é possível dizer que o Ensino Médio (EM) tem papel fundamental na formação dos jovens, não só pela formação educacional, mas também pelo universo profissional e pessoal (SILVA; LOPES, 2009). Portanto, trabalhar a temática projeto de vida pode motivar os estudantes a se organizarem, pensar em seus planos para o futuro e ou mesmo iniciar a pensar no tema que é importante e de grande significado para um desenvolvimento pleno.

A temática apresenta-se como um desafio, já que envolve diversas questões pessoais. Falar das dificuldades, de saberes acerca de temas difíceis, é fundamental na construção de soluções e estratégias para o seu enfrentamento (FREIRE, 1996). Problematicar o projeto de vida e falar da sua importância pode fortalecer as possibilidades de sua construção, além de reconhecer os pontos fracos e, oferecer bases mais resistentes pautadas na esperança e na crença de “ser mais”.

Para Freire (1996), “ser mais” não diz respeito diretamente a ter mais, e sim a garantir o direito a acreditar nos sonhos, no futuro, em si mesmo e na sociedade e, principalmente, na possibilidade de mudança. É importante compreender que tanto as pessoas como o mundo e as realidades podem mudar.

O novo currículo do Ensino Médio Paulista (SÃO PAULO, 2020) visa o protagonismo do aluno e a sua formação profissional para o mercado de trabalho. Disciplinas como Projeto de Vida (PV), Tecnologia e outras optativas, que podem ser Produção Científica, Robótica, Nutrição, Cinema, Empreendedorismo, Programação, Geopolítica, foram incluídas. A aprendizagem está organizada em áreas do conhecimento, o que favorece a interdisciplinaridade e torna o conhecimento menos fragmentado. Além disso, o aluno poderá escolher sua trajetória.

Ressalta-se que além de todos os desafios naturais dessa fase da vida e as impostas pelas questões sociais, deve-se considerar a pandemia da COVID-19 que mostrou claramente um período de incertezas e diversos medos, principalmente em relação ao futuro.

Em meio a esse caos enfrentado por toda a sociedade, como os jovens podem ainda pensar em diversas questões inerentes a essa etapa da vida? Como pensar a educação vivida hoje e os benefícios futuros? Como dar sentido ao aprendizado? Como ser aluno nesse novo formato? Esses desafios foram agravados pela situação de pandemia e isolamento social.

Dados apresentados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2019) elucidam que o número de alunos matriculados no Ensino Médio diminuiu. Isso mostra a quão desafiadora é essa etapa da educação, que claramente precisa levar em consideração as demandas apresentadas pelo público a ser formado.

A Fundação Lemann (2018) destaca que a escola encontra dificuldades para corresponder as necessidades e particularidades dos jovens. Nesse contexto, é importante pensar em estratégias para reaproximar os jovens das escolas, trabalhando com uma educação mais abrangente, significativa, que realmente contemple os anseios dos mesmos. Uma das estratégias propostas, como citado anteriormente, foi a implantação da disciplina Projeto de Vida, que assume o papel de mediadora para a implantação do novo Currículo Paulista para o Ensino Médio (SÃO PAULO, 2020).

Além disso, para uma aprendizagem mais significativa, que promova mudança na forma de pensar o ensino e o papel do professor e aluno, é preciso ter um olhar para o processo de ensino-aprendizagem de maneira mais ativa.

A Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) destaca-se, pois, salienta a importância de um aprendizado centrado no estudante, em que seus conhecimentos prévios são levados em consideração e o estudante participa de forma ativa da construção do conhecimento e o professor tem papel fundamental na mediação desse processo (NEVES; RODRIGUES; BENTO, 2017).

Trabalhar as competências socioemocionais, possibilita favorecer o protagonismo do aluno e coloca em destaque a formação global dos estudantes (BNCC, 2018). Destaca-se ainda que as competências socioemocionais, não

contribuirão apenas com a formação pessoal e subjetiva, mas também com formação básica e sua importância para o futuro.

É possível compreender que a disciplina Projeto de Vida se mostra necessária, podendo contribuir de forma significativa na formação dos estudantes, mas será que ela contribui mesmo? Vale ressaltar que tanto a escola como o currículo são vivos, ou seja, estão em constantes mudanças pois há a necessidade de trabalhar em prol do autoconhecimento, protagonismo, sonhos, organização, planejamento, mundo do trabalho, trabalhar em equipe, empatia e responsabilidade social, entre outros pontos.

É necessário refletir como a disciplina vem sendo ministrada e o quanto os estudantes estão entendendo esse novo conteúdo, que é subjetivo e reflexivo a cada indivíduo. Será que os estudantes já apresentavam algum entendimento de seus desejos e sonhos? Reconhece e vivencia as reflexões propostas? Consegue fazer analogia entre o conteúdo da disciplina e suas experiências e desejos? Seria necessária formação específica para os professores que ministram a disciplina? Essas foram as questões norteadoras para o desenvolvimento desse projeto de pesquisa.

Esta dissertação foi realizada em uma escola pública estadual, localizada em um bairro de baixo poder aquisitivo e com altos índices de vulnerabilidade e violência. A realidade dessa escola é distinta, diferente de escolas particulares onde a maioria dos jovens do Ensino Médio têm algumas certezas de seus próximos passos e os receios ficam a cargo da escolha do curso e de passar no vestibular. Isso não é dizer que esses jovens não passam por conflitos e dificuldades, mas que em sua maioria são diferentes, pelas questões sociais e culturais.

A escola foi escolhida pensando na abertura dos coordenadores pedagógicos e entendimento da necessidade de trabalhos voltados para os jovens, visando perspectivas de futuro e internalização da importância do estudo.

A seguir serão apresentados os objetivos, geral e específicos, que guiam o projeto de pesquisa, direcionando à execução da pesquisa e seus resultados.

1.1 Objetivos

O objetivo geral foi identificar as contribuições da disciplina Projeto de Vida na tomada de decisão dos alunos de Ensino Médio de uma escola pública e, a partir disso, estimular uma reflexão sobre seus planos futuros e sonhos.

Os objetivos específicos são:

- identificar, por meio de um questionário inicial, se os alunos possuem um projeto de vida para os próximos anos visando entender sua trajetória e suas escolhas;

- realizar oficinas e rodas de conversa, com temáticas variadas que promovam a criação do projeto de vida ou a sua organização, caso já exista;

- reconhecer os aspectos sociais que estão entrelaçados com o projeto de vida dos alunos para desenvolver as habilidades socioemocionais;

- elaborar *e-book* ilustrado e vídeo animando, como produtos educacionais, apresentando oficinas como estratégia didática para as aulas de PV e, mostrando que é possível ser cientista, respectivamente.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Foi realizada uma revisão bibliográfica de forma sistemática, extensas e exaustiva nos bancos de dados da Biblioteca Digital USP, Repositório Institucional UNESP, *Scielo*, *Pepsic*, Periódicos Capes e Biblioteca Virtual em Saúde. As palavras chaves foram: Projeto de Vida, Ensino Médio, jovens, educação, habilidades socioemocionais e competências socioemocionais. A pesquisa usou como filtro o período de publicação de 2002 a 2023. Dos mais de 90 artigos encontrados, 50 foram selecionados para a redação deste projeto.

A revisão bibliográfica teve como objetivo reunir informações, dados e rever os conteúdos que já foram produzidos e publicados referente ao tema deste projeto de pesquisa.

2.1 Desenvolvimento global e Projeto de Vida

A Fundação Lemann (2018) realizou uma pesquisa com jovens, na qual avaliou como a escola tem realizado seu papel. O intuito foi verificar se a formação formal tem proporcionado competências e habilidades aos estudantes também fora da escola. Segundo os coordenadores da pesquisa os dados mostraram que a escola ainda não proporciona formação adequada que atenda as reais demandas dos jovens na sua vida cotidiana. Compreende-se que a educação tradicional, que prioriza apenas o conteúdo, não atende a realidade da contemporaneidade, sendo assim necessária uma formação mais abrangente que contemple o estudante como um todo.

O estudo aponta, também, que o jovem aprende diversos conteúdos no ambiente escolar, mas que não há uma atenção voltada para os temas relacionados ao futuro. Reforça que a escola é como um espaço conteudista e negligente na construção de competências e habilidades do estudante, prejudicando a capacidade do aluno em colocar em prática os conhecimentos teoricamente aprendidos. Destaca a importância de pensar e solucionar problemas, o que não ocorre com a educação tradicional e conteudista, que ainda acontece na maioria das escolas (FUNDAÇÃO LEMANN, 2018). A discussão coloca em pauta a importância de se discutir o Currículo da Educação Brasileira

(CEB), destacando que no período da realização da pesquisa, estava sendo criada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), base para o currículo de todas as escolas.

Tentando sanar a lacuna que existe entre o conteúdo aprendido na escola e a vida real do jovem, compreende-se que a disciplina Projeto de Vida, possa favorecer essa nova forma de aprender e o que aprender. O objetivo é desenvolver habilidades socioemocionais (HSE) que permitirão melhores condições de aprendizagem e a organização dos conhecimentos e vivência prática, para atender as demandas reais impostas pela sociedade.

A disciplina Projeto de Vida visa o desenvolvimento pleno do estudante, concentra o empenho da equipe escolar em dar sentido à vida escolar do aluno e em suas perspectivas de futuro. É um meio para motivar os estudantes a compreenderem a importância do processo educativo e como vivenciar de forma positiva as oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

Na disciplina, um projeto de vida deve ser realizado de forma colaborativa. O professor deve favorecer a realização das discussões, lembrando que o aluno deve ser o principal responsável por esse processo.

Segundo Freire (1996), o ensinar não pode ser um ato de transferência de conhecimento e sim um espaço de construção dele. Sendo assim, a disciplina Projeto de Vida precisa provocar o aluno e levá-lo a construir o entendimento da importância de seu projeto de vida.

Para Freire (1996), a esperança é fundamental para que o estudante consiga problematizar o futuro, dando a oportunidade de resistir ao determinismo social. Seguir o caminho do determinismo é negar a liberdade, o direito de escolhas e a ética. O direito de “ser mais” não pode ser ignorado e está diretamente relacionado a esperança, aos desejos e a crença da possibilidade.

Quer dizer, já não foi possível *existir* sem *assumir* o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática *formadora*, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz novamente à racionalidade da *esperança* [...] (FREIRE, 1996, p. 52).

O projeto de vida destaca alguns fatores pessoais, do mundo do trabalho e da sociedade, os quais são de grande relevância no processo de escolhas dos jovens.

Os fatores pessoais abordam questões subjetivas do estudante, como competências socioemocionais, áreas de conhecimento, valores, preferências e

interesses. Enquanto, do mundo do trabalho e da sociedade visam o mercado de trabalho e contextos das organizações. Portanto, permitem que os estudantes tenham condições de se organizar pensando em suas competências emocionais e educacionais, com perspectivas de futuro.

A disciplina trabalha visando um processo evolutivo do projeto de vida e desenvolvimento do aluno, partindo do QUEM SOU EU, evoluindo ao QUEM EU QUERO SER, passando por etapas que promovem autoconhecimento em diversas áreas da vida, como, autogestão, projeção de futuro, mundo do trabalho e potências e pontos a desenvolver (SÃO PAULO, 2020).

2.2 Juventude, projeto de vida e sentido

O estatuto da juventude foi criado em 2013, para garantir direitos e políticas públicas voltadas para esse grupo da sociedade, considerando a necessidade de políticas especiais voltadas para esta fase da vida. Entende-se como jovens, pessoas com idades entre os 15 e 29 anos (BRASIL, 2013).

Segundo Silva e Lopes (2009), a juventude corresponde a uma faixa etária, onde o indivíduo se prepara para uma nova fase, sendo a transição para a vida adulta e seus novos papéis sociais.

Klein e Arantes (2016) destacam a juventude como período de preparação para a vida adulta, fase que lhe permite estudar, refletir, fazer escolhas e se organizar para o futuro sem a cobrança do trabalho, sendo esse um lugar de ação dos adultos.

Há teóricos que apontam a antecipação da puberdade e, há os que observam que o final da adolescência tem ocorrido de forma mais tardia, ressaltando ainda que tal fenômeno se evidencia, principalmente, nas camadas sociais com maiores recursos (KLEIN; ARANTES, 2016).

A divisão e o entendimento da faixa etária são pautados na cultura de cada sociedade, balizando padrões para o desenvolvimento conforme o contexto que estão inseridos (SILVA; LOPES, 2009).

Para Sheehy (2003) até 1970 era possível prever idades e períodos em que essa transição ocorria e identificar marcos de passagem como sair da casa dos pais ou se casar. Hoje, com as mudanças de gerações, com as novas perspectivas e transformações culturais, o mesmo critério não se aplica. Os

marcos de passagem, as idades dos períodos podem ser muito distintas, considerando a cultura, a identidade e o sentido de cada jovem.

Ao destacar a prorrogação da juventude, evidencia-se as incertezas desse período como medos, dificuldades em traçar metas e objetivos, aspirar um futuro de conquistas e estabilidade. Para Gomes *et al.* (2016), diante de tamanha imprevisibilidade, construir metas poderia ser uma estratégia para se nortear e caminhar em busca de um projeto de realizações, sendo construído e reconstruído durante o trajeto em prol da realização.

De acordo com Gomes *et al.* (2016) é necessário pensar na saúde do adolescente, considerando as perspectivas física, psicológica e social. Ressalta-se que o adolescente precisa ter visibilidade na construção de seu papel de cidadão. As autoras relatam a importância de publicações e programas voltados para os adolescentes, com conteúdo que os represente. Apontam a importância do Projeto de Vida como uma ferramenta de transformação social, como uma possibilidade de conquistas, sejam voltadas para a formação, trabalho e mesmo na busca de direitos básicos. Destacam ainda a importância da disciplina Projeto de Vida na mudança de crenças negativas voltadas para a juventude e no desenvolvimento de potencialidades. Os adolescentes ainda apresentam como principal referência a família e sua base na hora de fazer suas escolhas e construir suas perspectivas de futuro.

Frankl (2015) cita Diana Young que corrobora com a teoria de que o vazio existencial está mais presente entre os jovens, compreendendo essa fase como “naturalmente” conflituosa e repleta de desafios. Como fator negativo, a falta de tradição é um possível norteador do caminho a ser percorrido. Considerando que o jovem não saiba o que tem ou o que deseja, pode culminar no conformismo de apenas “imitar” o que os outros fazem, ou totalitarismo fazendo o que os outros querem que ele faça. Os autores defendem a autotranscendência, entendendo que o indivíduo sempre busca algo além de si, visando um sentido a ser realizado, o encontro com outras pessoas desempenha um papel fundamental na autotranscendência.

Ao discutir o tema juventude é possível encontrar um leque de multiplicidade, diversas teorias, entendimentos e definições. Em alguns momentos ser jovem está associado à potencialidade e capacidade de transformação, já em outros é fator de risco e problemas.

Mandelli, Soares e Lisboa (2011), tendo como objetivo compreender a ambivalência desse período da vida, desconstruindo a visão rígida e generalista da juventude, destacam a juventude como um período naturalmente conflituoso, onde a formação acontece em meio a vários questionamentos e receios. O jovem precisa reconhecer as possibilidades que lhe são apresentadas, identificando os caminhos e escolhas que correspondem a seu contexto e desejo. Fazendo sentido para suas perspectivas de futuro e construção de seu projeto de vida.

O fazer escolhas e como fazê-las, pode promover a autonomia e o protagonismo do jovem se apropriando de forma efetiva de seu projeto de vida. Jovens com recursos e ensino limitados, precisarão ressignificar suas crenças e investir em seu projeto de vida, como forma de transcender tais limitações e barreiras pessoais e sociais. Segundo Ferretti¹ (1988, apud MANDELLI; SOARES; LISBOA, 2011), os jovens que se originam de famílias com recursos limitados, encontra maiores dificuldades na oferta de possibilidades e acaba fazendo escolhas pautadas nas poucas possibilidades e nas demandas de sua realidade.

Para Velho² (1994, apud MANDELLI; SOARES; LISBOA, 2011), o projeto de vida tem caráter de aspirações e sonhos, mas precisa ser o caminho para a realização. Entendendo que o projeto de vida é mutável e depende da memória para a compreensão do contexto. “Podemos então considerar que a identidade é um processo temporal de significação produzidas pelas representações do que somos” (MANDELLI; SOARES; LISBOA, 2011, p. 54).

É necessário pensar no projeto de vida e nas escolhas profissionais como um processo de construção, que caminha juntamente com o desenvolvimento da identidade do jovem. É fundamental reconhecer o “como fazer” na prática, deixando o jovem como protagonista desse processo.

De acordo com Wonsoski e Domingues (2015) não há uma definição para o conceito de identidade. Para Ciampa³ (1984, apud WONSOSKI; DOMINGUES, 2015), a identidade é construída nas relações por meio de um reconhecimento de quem sou eu, portanto, é a solução que ocorre para corresponder aos momentos

¹ Ferretti, C. J. **Uma nova proposta de orientação profissional**. São Paulo: Cortez, 1988.

² Velho, G. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

³ CIAMPA, A.C. **Identidade**. In: CODO W.; LANE, S. T. M. (Orgs.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

diferentes, não sendo algo finalizado e sim em constante transformação, acompanhando as metamorfoses do indivíduo.

Mandelli, Soares e Lisboa (2011) evidenciam a diversidade ao falarmos de juventude, o que aponta a necessidade de um olhar de multiplicidade ao trabalhar projeto de vida dos jovens e suas perspectivas de futuro.

É necessário realizar abordagens que trabalhem com o objetivo de ressignificar o projeto de vida, mundo do trabalho, crenças e possibilidades encontradas. Visando sempre o protagonismo do jovem, trabalhando pontos a serem melhorados e as potencialidades identificadas, possibilitando assim novas crenças e perspectivas de futuro. Ressalta-se a juventude como um período do desenvolvimento humano, onde os jovens vivenciam fases de transformações e conflitos, podendo ser agravada pela falta de sentido (MANDELLI; SOARES; LISBOA, 2011; FRANKL, 2015).

Para Frankl (2015) a realização do homem está diretamente relacionada a cumprir um sentido tendo como base tornar-se quem se é, o que acontece por meio “da coisa que se faz sua”, podendo assim internalizar e se apropriar de características, potencialidades e das possibilidades. É o desejo pelo prazer e a vontade do poder. O prazer seria como uma consequência do poder, correndo o risco de “banalizar” o poder como forma de obter o prazer. O sentido do poder sofre interferências das condições sociais e econômicas. Por isso, Frankl (2015, p. 67) diz que “as pessoas vivem hoje em um vazio existencial que se manifesta, sobretudo, pelo tédio”. Supondo que em alguns momentos o ter tudo, possa favorecer esse vazio existencial, pela falta de sentido e não apropriação desse processo.

O vazio existencial pode ser mascarado, utilizando disfarces e sendo manifestado de diferentes formas, como excesso de trabalho, agressividade, busca constante por dinheiro, ignorando o sentido, o que realmente é seu, não permitindo ser quem se é. Frankl (2015) cita Einstein, ao afirmar que o indivíduo que vive uma vida sem sentido, sente também a infelicidade e até mesmo a falta de capacidade de viver.

O texto a seguir destaca a visão da importância do sentido e o quanto ter um norte pode favorecer os movimentos em prol de realizações e mesmo de sobrevivência.

Não foi essa, afinal de contas, a lição que pude levar comigo de Auschwitz e Dachau: que os que se mostraram mais aptos a sobreviver, ainda mais em tais situações limites, foram aqueles que, reafirmo, estavam orientados para o futuro, para uma tarefa que os esperava mais adiante, para um sentido que desejavam realizar (FRANKL, 2015, p. 24).

“O sentido não pode ser dado, antes, tem de ser encontrado” (FRANKL, 2015, p.27). A realização do sentido se dará de forma única a cada indivíduo e situação, a vida sempre oferece possibilidades de sentido. A vontade do sentido é um norteador na descoberta do sentido. Entretanto, Frankl (2015, p. 27) aponta outra possibilidade por meio de três caminhos.

Em primeiro lugar, vê um sentido no que faz ou cria. A partir disso, descobre um sentido nas experiências que vive ou em amar alguém. Mas também descobre, eventualmente, um sentido em uma situação desesperadora com a qual, desamparado, se defronta (FRANKL, 2015, p. 27).

Segundo Heidegger (2004), não é possível definir o que é ser, pois isso limitaria a potencialidade do ser. “Ser está naquilo que é e como é, na realidade, no ser simplesmente dado, no teor e recurso, no valor e validade, presença no há” (HEIDEGGER, 2004, p. 32).

2.3 Educação, método tradicional e método ativo

Conforme Diesel, Baldez e Martins (2017), a sociedade ao longo da história passou por diversas mudanças, abrangendo um movimento de evolução contínua, o qual exige da área educacional avanços e transformações que correspondam às demandas contemporâneas da sociedade. Dessa forma, a educação vem sendo alvo de diversas discussões e questionamentos, entre os pontos questionados estão à formação de professores, o pensar e repensar de como proporcionar formação que atenda o processo de ensino e aprendizagem, pensado na atualidade e aplicabilidade ao público atendido.

Ressalta-se que não basta ao professor apenas dominar o conteúdo, é preciso rever os métodos tradicionais que compreendiam o aluno como mero receptor do conteúdo, em que ao professor cabia a tarefa de apenas reproduzir seus conhecimentos. Frequentemente, no ambiente escolar, o que se encontra é um discurso de insatisfação de professores e alunos, ambos acreditam que o ensino tem sido pouco motivador, porém um aponta o outro como responsável pela situação. Destaca-se na fala de professores a pouca participação e envolvimento dos alunos, enquanto os alunos se queixam de aulas repetitivas e

pouco motivadoras. No entanto, está presente, em diversas escolas e nas práticas de professores, a tentativa de utilizar a tecnologia como ferramenta para solucionar tais dificuldades. Entretanto, a tecnologia precisa ser entendida como mais uma aliada nesse processo. É fundamental entender que mudanças significativas dependem de diversos fatores e principalmente a mudança de paradigma, conforme Diesel, Baldez e Martins (2017).

Anastasiou (1997), destaca o grande desafio que é trabalhar a temática da metodologia de ensino devido a dificuldade de compreendê-la e por sempre ofertar a superação de limites. Podemos compreender que ao vencer limites é possível progredir nas condições de ensino e ofertar aprendizado de qualidade aos alunos. A autora citou a situação da educação e a necessidade de uma construção metodologicamente significativa.

Ao falarmos em método, levantamos questões como técnicas e recursos. Dessa forma, método é o caminho a ser traçado para se alcançar um objetivo. Cada objetivo exigirá um método que corresponda as suas necessidades. Ao falar de produção de conhecimentos Anastasiou (1997) destaca a existência de um método para a pesquisa e outro para a transmissão dos conhecimentos, compreendendo a relevância de avaliar o momento e o método a ser utilizado. O método de pesquisa exige um grande aprofundamento, o pesquisador precisa se apropriar daquele conhecimento e compreender sua ação nas formas de desenvolvimento.

Continuando, o autor nos alerta para o fato de que o método de pesquisa nos permite descrever adequadamente o movimento real, pois se obteve seus pormenores, analisou-se suas diferentes formas de desenvolvimento e conexão interna de seus determinantes. Pode-se, a partir dessa construção, construir uma estrutura teórica – a mais próxima e explicativa possível – do pesquisado (ANASTASIOU, 1997, p. 94).

Assim se apresenta a relevância de metodologias ativas como oposição ao método tradicional, que privilegia a transmissão e recepção de conteúdos, tendo foco no docente e não no discente.

De acordo com Diesel, Baldez e Martins (2017), o tema metodologias ativas está em destaque na atualidade. Entretanto, essa temática já vem sendo tratada há muito tempo. Alguns teóricos já pontuavam a importância de métodos voltados para o aprendiz, mas na educação tradicional a discussão não foi colocada em prática. Destaca-se ainda, que nas últimas décadas, foi possível acompanhar alguns movimentos em prol de mudanças no processo de ensino

aprendizagem. O aluno hoje tem um papel diferenciado considerando suas condições de conectividade que proporcionam um número infinito de informações, compreendendo que na atualidade o professor não é mais a única fonte de informações do aluno.

Para Altrão e Nez (2016) é de responsabilidade do professor escolher o método que melhor se aplica a seus alunos, compreendendo qual caminho é mais propício e eficaz para a aprendizagem, que será o meio de conexão entre currículo e a realidade.

Anastasiou (1997) destaca que todo professor deve ser pesquisador, cabe a ele descobrir e se aprofundar nos conteúdos e fenômenos que serão apresentados a seus alunos, não basta apenas ser um mero transmissor do conhecimento. É necessário estar apropriado do conteúdo e assim propiciar a seus alunos um aprendizado efetivo que corresponda à realidade do fenômeno.

Se a lógica que irá basear o ensino for a lógica formal, as experiências concretas serão entendidas como conteúdos mentais que deverão ser assimilados e compreendidos. “Para isso, seguem-se as etapas de introdução, generalização, abstração e simbolização dos conceitos” (ALTRÃO; NEZ, 2016, p. 95). Se o aluno tiver condições de chegar ao símbolo e dessa forma construir um conceito para o conteúdo estudado, ele terá aprendido o conteúdo apresentado pelo professor.

Para Altrão e Nez (2016) o planejamento educacional é indispensável para a construção de metodologias e aulas que sejam significativas considerando a realidade do público a ser atingido.

Freire (1996) defende a importância de reconhecer os saberes dos estudantes, principalmente os que têm origem nas camadas mais vulneráveis da sociedade. Destacando que tais saberes são construídos de forma comunitária, no dia a dia de sua realidade, o que infringe o significado para que os conteúdos pedagógicos sejam associados a seus saberes. É necessário despertar nos estudantes curiosidade e questionamento, reflexão a respeito de sua realidade e das condições em que vive, pensar no mundo e nos movimentos que gostaria de fazer.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desenvolvimento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e nos põe pacientemente impacientes diante

do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que dizemos (FREIRE, 1996, p. 32).

No contexto tradicional, em muitas situações, o aluno e o próprio professor estão afastados do processo de ensino e aprendizagem. Sendo possível compreender que a temática, Projeto de Vida, aumenta o desafio de professores e alunos, ao pensar que tal conteúdo representa simbolismos muito singulares e mobiliza questões pessoais, familiares e culturais.

2.4 Modelos de aprendizagem

Para Kleinke (2003), na teoria de Ausubel, é possível organizar o processo de aprendizagem utilizando dois eixos.

No primeiro eixo é elucidada a aprendizagem por descoberta e a aprendizagem receptiva, as quais estão diretamente ligadas à forma com a qual o aluno receberá o conteúdo para construir o conhecimento. A aprendizagem por descoberta acontece quando o aluno não recebe o conteúdo terminado responsável pela construção de um resultado, ele precisa pesquisar, investigar e produzir, para chegar ao resultado. Enquanto, na aprendizagem receptiva, o aluno muitas vezes é apenas um receptor, entendendo que com esse modelo de aprendizagem o conteúdo já está pronto, apresentado por meio de textos, fórmulas e a fala do professor, não exigindo do aprendiz grande construção (KLEINKE, 2003).

Na teoria de Ausubel fica claro que o aprendiz pode aprender também com a aprendizagem receptiva. Entretanto, a aprendizagem por descoberta proporciona situações mais favoráveis à aprendizagem efetiva. Refletindo a respeito dos desafios impostos pela disciplina Projeto de Vida, pode-se compreender que os conteúdos exigem uma aprendizagem por descoberta.

Para Klein e Arantes (2016), o projeto de vida, acontece de forma processual, passando por descobertas, entendimentos e transformações, sendo um processo de construção, onde o jovem irá compreender e desenhar um planejamento. Dessa forma, pode-se compreender que a aprendizagem receptiva, a princípio, não corresponde às perspectivas da disciplina Projeto de Vida, pois trabalha em prol da autonomia dos estudantes, por meio de um processo em que

são agentes efetivos na construção dessa aprendizagem em torno das perspectivas de futuro e sonhos.

No segundo eixo são explicitados os processos de intervenção utilizados na aprendizagem, sendo a aprendizagem significativa, ou aprendizagem mecânica, ou repetitiva. Na aprendizagem significativa se estabelece uma relação entre o material que deverá ser aprendido e o conhecimento prévio do aluno, desta forma o material a ser ofertado deve promover uma relação substancial e não-arbitrária com os conhecimentos já existentes. Essas características garantem que o material a ser utilizado seja potencialmente significativo, sendo uma das condições fundamentais para uma aprendizagem significativa. Já na aprendizagem mecânica ou repetitiva o material é ofertado de forma arbitrária sem se preocupar em relacionar ao conhecimento prévio do aluno. Destacando que a aprendizagem mecânica ou repetitiva prioriza a memorização, com o objetivo de alcançar resultados em avaliações, mesmo o conteúdo sendo esquecido logo após (KLEIN; ARANTES, 2016).

A aprendizagem significativa ocorre por meio de imputação de significado ao material ofertado. Dar significado promove a aprendizagem de novos conhecimentos e pode favorecer o aprimoramento às subsunções, por sua vez, será capaz de desenvolver relações com novos materiais, aumentando o nível de conhecimento e incorporando-os a estrutura cognitiva (KLEINKE, 2003).

De acordo com Moreira (2012), na realidade das escolas, o modelo de aprendizagem aplicado é a aprendizagem mecânica, um modelo de massa, de memorização e de reprodução, em que o aprendiz tem poucas oportunidades de construir significados, compreender e assimilar o conteúdo e, a subjetividade do aluno não encontra espaço, sendo suprimida.

Destaca-se que para o sucesso da disciplina Projeto de Vida é indispensável o reconhecimento da subjetividade do estudante, valorização de suas experiências e do presente, para assim construir novos entendimentos e significados, já que é um norteador para a sua realização na prática (KLEIN; ARANTES, 2016).

2.5 Aprendizagem e sentido

Para Piaget (1999) o desenvolvimento cognitivo ocorre a partir de esquemas, nesse caso, Assimilação e Acomodação são estruturas cognitivas. A assimilação corresponde à condição do indivíduo de acrescentar novos objetos a sua estrutura cognitiva. Já a acomodação diz respeito a modificação que ocorre na estrutura cognitiva com o objetivo de agrupar o novo objeto, ocorrendo assim o equilíbrio. Toda vez que o sujeito é apresentado a um novo objeto cognitivo ele passa pelo processo de Assimilação e Acomodação, é como se em toda situação externa o indivíduo passasse por um processo de adaptação à realidade.

O esquema gera a Assimilação e Acomodação, com o objetivo de adaptação do sujeito, quando acontece a Acomodação do objeto a estrutura cognitiva já existente, o esquema foi bem-sucedido e ocorre o equilíbrio. Em outros casos pode ser que não ocorra a Acomodação e assim aconteça o desequilíbrio (PIAGET, 1999).

Isso porque a criança e o adolescente/aluno são sujeitos ativos de seu desenvolvimento cognitivo. Ele conhece, compreende, inventa, cria, constrói e reconstrói. A natureza ativa da construção do conhecimento implica a existência de métodos ativos na aprendizagem escolar. Tais métodos são descritos como aqueles que conferem especial destaque à pesquisa espontânea do aluno, requerendo que toda verdade a ser adquirida seja reinventada por ele e não apenas transmitida (CORRÊA, 2017, p. 381).

Para que possa ocorrer a aprendizagem é fundamental interação entre o indivíduo e o objeto. O aprendizado ocorre de forma contínua, estando sempre em movimento e não como algo acabado e ou pronto. “Desse modo, o aluno aprende porque, como sujeito ativo, age sobre os conteúdos escolares, assimilando o que a professora propõe” (CORRÊA, 2017, p. 381). Nessa perspectiva a escola precisa ser um espaço de estímulo, mas cabe ao aluno a ação que permitirá que o material seja um estímulo.

Com os esquemas de assimilação da criança e do adolescente a escola pode desenvolver atividades que estimulem a curiosidade e desejo de descoberta do aluno, provocando-o positivamente em busca de encontrar um equilíbrio no exercício de assimilar e acomodar os novos conhecimentos a sua estrutura cognitiva. “Para Piaget, os escolares obtêm um rendimento melhor quando o ensino apela para seus interesses e quando os conhecimentos que são propostos correspondem às suas necessidades” (CORRÊA, 2017, p. 382).

Piaget (1999) postula em suas teorias que o indivíduo se desenvolve mediante sua interação com o objeto, ou seja, aponta uma visão individualista;

enquanto Vygostky (1984) afirma que isso ocorre mediante as interações sociais, ou seja, o desenvolvimento da criança ocorre em um contexto histórico-cultural determinado.

Compreender a importância do ambiente e das interações da criança e ainda o espaço que ela ocupa é fundamental para o desenvolvimento das relações sociais. A partir delas ocorre um amadurecimento das funções psicológicas elementares, evoluindo para as funções psicológicas superiores. Sendo funções elementares, as funções básicas, por exemplo, atenção e memória involuntária. Ao falar de funções superiores, é possível destacar o refinamento das funções, como capacidade de atenção voluntária e pensamento abstrato (CORRÊA, 2017). Esse refinamento acontece por meio da mediação utilizando signos e instrumentos e, entende-se que:

[...] O desenvolvimento dessas funções ocorre a partir do uso de signos que são instrumentos especificamente humanos, isto é, mediadores de natureza psicológica que tornam as ações humanas mais complexas e sofisticadas, produzindo novas relações com o ambiente e uma nova organização do próprio comportamento [...] (CORRÊA, 2017, p. 382).

Corrêa (2017) ressalta que o desenvolvimento das funções superiores ocorre por meio do cultural, entendendo assim que o desenvolvimento não acontecerá de forma automática ou natural, é preciso ambiente e relações positivas. Cabe pensar que a educação não pode esperar amadurecimento do aluno e que suas funções ocorram de forma espontânea. A escola e o professor devem assumir o papel de mediadores nesse processo de desenvolvimento e se responsabilizar por conduzir o desenvolvimento de seus alunos, na apropriação de sua aprendizagem.

2.6 Educação e as habilidades socioemocionais

Damásio e o Grupo Semente de Educação (2017) citam que as habilidades socioemocionais abrangem as interações sociais, aspectos individuais, cognitivos, comportamentais e emocionais. Pessoas com HSE bem desenvolvidas, apresentam melhores possibilidades de realizações, que englobariam diversos aspectos da vida.

As competências socioemocionais, são um grupo de habilidades “que pode, para fim de clareza, ser dividido em três categorias: a cognitiva, a emocional/afetiva e a comportamental” (OLIVEIRA; MUSZKAT, 2021, p. 91).

As habilidades socioemocionais têm sido compreendidas como um construto multidimensional, que engloba variáveis emocionais (por ex., autoconhecimento e autocontrole), cognitivas (por ex., empatia) e comportamentais (por ex., perseverança, decisões responsáveis e comportamentos prossociais) que auxiliam no desenvolvimento saudável ao longo do ciclo vital (DAMÁSIO; GRUPO SEMENTE DE EDUCAÇÃO, 2017, p. 2044).

Para Pereira (2019), as HSE abarcam as emoções, ou seja, como as pessoas lidam com suas habilidades para “gerenciar” o que sentem e como reagem, com seus relacionamentos interpessoal, como trabalham com os sonhos e objetivos, autoconhecimento, papel social e na resolução de problemas.

De acordo com Ribeiro *et al.* (2019), as habilidades socioemocionais, historicamente ocuparam um lugar secundário no ambiente escolar, sendo priorizadas as habilidades cognitivas. Na contemporaneidade, a relevância das HSE ganhou destaque na formação escolar, como parte das competências exigidas na BNCC.

É preciso compreender a educação problematizadora, que empodera e permite um olhar além do intelectualismo, viabilizando um processo de emancipação da educação bancária. Permitindo assim que o sujeito seja capaz de se opor aos processos de opressão, agindo de forma libertadora e humanizada (FREIRE, 2014).

Por esse viés, Patto (2000) afiança que, no sentido oposto ao que propõem, os currículos de educação socioemocional que não questionam as estruturas sociais e velam as origens da barbárie não passam de meros adestradores que compactuam com o sistema de desigualdade e injustiça (CANETTIERI; PARANAYBA; SANTOS, 2021, p. 4).

O desenvolvimento das HSE possibilita a gestão das emoções, resolução de problemas, melhor internalização dos conteúdos pedagógicos e favorece o futuro profissional. Para Abed (2016) a escola em seus padrões tradicionais, priorizava a estrutura pedagógica, não apresentando o formato que reconhece o papel HSE, durante o processo de ensino e aprendizagem.

Destaca-se a necessidade de que o trabalho com as HSE seja um objetivo da sociedade e das famílias, além da escola, ressaltando que a temática não deva ser mais uma tarefa do professor e sim o objetivo de todos (ABED, 2016).

É possível trabalhar as HSE em todas as disciplinas do currículo, como forma de favorecer a aprendizagem. Abed (2016) defende que a mudança só acontecerá, com a mudança da atuação do professor, quando for trabalhada as habilidades do professor e sua autonomia na sala de aula (Figura 1).

Figura 1 – As 5 macrocompetências e as 17 competências socioemocionais



Fonte: (Instituto Ayrton Senna, 2021)

Para Abed (2016) não se deve confundir o trabalho com as HSE, com o processo terapêutico. O professor não atuará de forma clínica, mas sim promovendo a integralidade do estudante, que não se resume apenas ao aspecto pedagógico.

Em uma sociedade como a nossa, em que os alunos passam, desde a mais tenra idade, várias horas de suas vidas na escola (tempo que está sendo ampliado, no Brasil, com a implantação da jornada de tempo integral e a obrigatoriedade do ingresso na escola aos quatro anos), cabe pensar no papel do ambiente escolar na promoção da saúde mental e física dos estudantes. Uma “escola suficientemente boa”, com “professores suficientemente bons” (parafraseando Winnicott) é uma alternativa institucional para combater os revezes decorrentes de condições familiares e sociais marcadas por carências afetivas, alimentares, materiais, muitas vezes envolvidas em violências de diferentes tipos e graus (ABED, 2016, p. 15).

2.7 A escola e o espaço de autonomia do estudante

Chagas e Sovierzoski (2014) apontam que tem ocorrido mudanças no processo educacional das sociedades latino-americanas. Os países evoluíram em

graus diferentes, sendo ainda muito comum encontrar a educação vertical, em que o professor detém o saber e dessa forma impõe uma superioridade em relação ao aluno. Nesse modelo, o aprendiz ganha o papel de mero depósito de um saber que lhe é oferecido pronto, não propiciando desenvolver autonomia, criatividade e criticidade quanto ao processo de ensino aprendizagem. Ocorre um reforço para que os alunos se encaixem no papel de depósito do conhecimento, pois são recompensados com o título de bons alunos, mesmo que esse conteúdo seja esquecido após as avaliações e não sejam aplicados na vida real.

Para Freire (2014) é fundamental que o homem seja responsável por seus próprios movimentos, por sua busca e sua construção, em busca do “ser mais”, de forma contrária, seria um ato de violência contra a subjetividade desse indivíduo. O “ser mais”, corresponde a humanização do homem, na efetivação de sua autonomia e direitos.

Para Chagas e Sovierzoski (2014) é indispensável que ocorram mudanças nas escolas, na forma de acolher os alunos, ao propiciar inovações pedagógicas aos professores. É necessário entender as dificuldades e peculiaridades dos alunos, promovendo um espaço de construção de conhecimentos e não apenas de transmissão, constituindo uma sala de aula real, onde o professor trabalha com o objetivo de compreender os conhecimentos prévios do aluno e a partir daí construir novos conhecimentos.

É imprescindível compreender o papel que a escola tem desempenhado na formação do jovem, ao falar de formação integral e não apenas de conteúdos pedagógicos (KLEIN; ARANTES, 2016). As autoras clarificam que essa visão de futuro pode ser distorcida, levando à escola a focar no futuro do aluno, se esquecendo da importância e significado do presente. Como se fosse ignorada a validade do hoje, das experiências vividas e construídas por seus alunos agora. É necessário pensar o quanto a construção do futuro, depende do presente, das oportunidades oferecidas e escolhas realizadas hoje.

Chagas e Sovierzoski (2014) destacam que se apenas a escola mudar, não será suficiente, é preciso mudar todo o contexto educacional. Assim, é indispensável que ocorra transformações na atuação dos professores. Sendo importante esclarecer que o professor em muitas situações é prejudicado pela formação pedagógica que não lhe fornece os conhecimentos necessários para uma atuação prática que satisfaça as demandas do cenário da educação.

Muitas vezes o professor fica engessado em sala de aula, seja por falta de incentivo da direção, carga excessiva de encargos didático ou salário desproporcional, e acaba optando por realizar aulas no modelo tradicional. O modelo tradicional pode exigir menos do professor pois a mesma aula pode ser aplicada em várias salas e escolas, sem considerar a individualidade e as diferenças nos tipos de alunos. Para Distler (2015), a construção do conhecimento acontece de forma subjetiva para cada aprendiz. Em uma sala de aula todos os alunos recebem o mesmo conteúdo, mas cada aluno terá uma reação ou internalização diferente em sua estrutura cognitiva.

Para Fanfani (2000) há três disposições típicas, no sentido que os jovens atribuem à escola, sendo eles: 1) obrigação, pensando na lei, que te obriga a estar na escola; 2) diploma, benefício, faculdade, trabalho, pensando nos ganhos secundários e; 3) amor ao conhecimento, pensando no reconhecimento e significado do apreender.

Chagas e Sovierzoski (2014) salientam que houve mudanças, já que anteriormente o aluno não era visto como o centro do processo de ensino aprendizagem, hoje isso ocorre. Dessa forma é preciso explicitar que a escola e o professor devem entender que são os mediadores entre o aluno e o conhecimento.

Dentro dessa expectativa, podemos nos apoderar da teoria da aprendizagem significativa onde o processo de ensino-aprendizagem é focado no aluno e permite liberdade para aprender. A aprendizagem pode ser definida pela mudança na vida do indivíduo com um todo onde o professor atua como o mediador e facilitador nesse processo em que são valorizadas as experiências prévias dos alunos (NEVES; RODRIGUES; BENTO, 2017, p.2).

Na avaliação é verificado se houve aprendizagem, se os alunos demonstram que ocorreu internalização, os professores seguem com a disciplina e apresentam novo conteúdo. Frequentemente nessa situação o conceito é memorizado, ou seja, decorado e não aprendido, tendo como objetivo principal apenas garantir nota para ser aprovado.

Anastasiou (1997) sugere a lógica formal, como forma de verificar o domínio do conteúdo, seus signos e se continua ocorrendo construção do conhecimento em direção ao “concreto pensado”, dessa forma o aluno tem a oportunidade de reproduzir no pensamento os conceitos trabalhados em aula. Esse método está baseado na lógica dialética, que explica que o conhecimento acontece por meio dos pensamentos, assim o aluno precisa refletir os conteúdos

para que ocorra aprendizagem efetiva. Compreendendo que esse método atende uma necessidade apresentada pelos professores, que sempre se queixam da dificuldade dos alunos em pensar e raciocinar.

A escola tem papel fundamental no desenvolvimento da responsabilidade do aluno, que se refere a desenvolver a reflexão, a ser seletivo, saber fazer escolhas, reconhecer prioridades e entender o que é essencial à sua singularidade. “Nesta nossa época, a escola tem de cuidar não somente do conhecimento, mas também de refinar a consciência, de modo que o homem aguçe o ouvido a fim de perceber as exigências e desafios inerente a cada situação” (FRANKL, 2015, p. 26).

Entende-se a necessidade de mudanças de paradigmas, pensando na universidade, na escola e no próprio fazer humano. Compreendendo a importância da explicação do professor em sala de aula, entretanto, é indispensável que ocorra a promoção de condições para que o próprio aluno possa construir seus conhecimentos, dessa forma o professor deve propor situações em que o aluno não seja um mero receptor.

Caracterizando-os brevemente, podemos dizer que o paradigma tradicional é marcado pelo dizer o conteúdo por parte do professor que, desta forma, acaba por agir tal qual um palestrista, e pelo ouvir/memorizar o conteúdo por parte do aluno, que se torna, assim, um repetidor do que ouviu em sala de aula. Nesse modelo, alunos e professores estabelecem uma relação de sujeitos não-integrados, em relação a um conteúdo a ser medido e pontuado via avaliação, geralmente usada como instrumento de medida do saber memorizado e repetindo *ipsis litteris*... Podemos simbolizar esta relação pela equação professor x aluno (ANASTASIOU, 1997, p. 98).

Diesel, Baldez e Martins (2017) destacam que a intencionalidade do processo de aprendizagem tem início na escolha da metodologia utilizada pelo professor na hora de planejar suas aulas. O professor pode romper com o modelo tradicional e mecânico. É preciso ter objetivo claro no método escolhido pelo professor para que possa tocar os alunos, despertando o interesse em alcançar os resultados esperados. A interação entre os sujeitos envolvidos no cenário da educação e o conhecimento, com debate, reflexão e criticidade, podem promover o protagonismo dos estudantes, e assim a autonomia. A relação professor e aluno é fundamental. Cabe ao professor criar estruturas de atividades que promovam a apreensão dos conteúdos e que favoreçam a construção do conhecimento dentro e fora da escola.

O conhecimento precisa ser flexível, como a própria ciência que muda e evolui. O professor precisa ter domínio do conteúdo ofertado a seus alunos e refletir constantemente a respeito dele. Deve ser um pesquisador das variáveis do processo de aprendizagem, construindo as ferramentas e os conteúdos de forma coletiva, em conjunto com o aluno. Quando o professor escolhe o tipo de metodologia mais adequada a ser aplicada em sala de aula comprova a sua preocupação no processo ensino-aprendizagem e o seu olhar com a educação.

Ao se pensar em mudar o método de ensino é necessário lembrar que o objetivo principal da educação é a formação dos estudantes. Sendo assim, é preciso focar no tipo de formação que se pretende oportunizar aos alunos. A pergunta é: desejamos indivíduos que sejam meros receptores ou indivíduos capazes de refletir, questionar e ressignificar os conteúdos aprendidos em sala de aula? A partir dessa resposta, deve-se buscar os melhores métodos e metodologias, direcionados a esses alunos, ao preparar suas aulas. No entanto, os alunos precisam ganhar espaço de destaque, ter voz e serem motivados, e assim oportunizar que ele seja protagonista em seu processo de aprendizagem.

2.8 O Ensino de Ciências

É possível pontuar que no Ensino Médio os jovens enfrentam diversos desafios, como, o término do ensino básico, a escolha profissional, a decisão em fazer faculdade ou curso técnico profissionalizante, entre outras possibilidades. E, o Ensino de Ciências pode contribuir com um aprendizado mais efetivo e com o desenvolvimento de competências e habilidades.

Trabalhar a temática da Ciência se faz fundamental para desenvolver conhecimento científico e possibilitar a evolução dos pensamentos, como oportunidade de enxergar além do que antes estava imposto. Com isso é possível analisar, avaliar, transformar, com o intuito de redescobrir conceitos (GALVÃO, 2017). Destaca-se a importância de associar práticas e conhecimentos diferentes, como por exemplo a associação do conhecimento advindo do senso comum e o conhecimento científico.

Segundo Silva (2010), é necessário questionar os rumos da pesquisa e estudo de ciências no país, apontando a necessidade de aprimorar a qualidade da educação em ciências, já que naquele momento a pesquisa e a ciência

estavam em ascensão. “A linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem em Ensino de Ciências tem por objetivo a investigação do processo de ensino e aprendizagem das Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física) e a Matemática” (SILVA, 2010, p. 32). Entende-se assim sua aplicabilidade e abrangência, na compreensão de que a ciência faz parte da vida cotidiana e possibilita o desenvolvimento da sociedade. Vale ressaltar a possibilidade de incentivar o interesse dos jovens pelo estudo em ciências e pela pesquisa.

Uma das alternativas para inserir o ensino de ciências no ambiente escolar e mesmo em outros ambientes, poderia ser o clube de ciências, onde o estudante tem a oportunidade de se apropriar da ação de fazer ciência. Segundo Freitas (2022) o primeiro clube de ciências é de 1872, e desde então o formato dos clubes de ciências foram e continuam se transformando, principalmente com inserção no Ensino Básico, oportunizando aos clubes de ciências um viés pedagógico.

Pape⁴ (1926, apud FREITAS, 2022, p. 29) neste espaço o professor é capaz de despertar e manter o interesse do estudante pela ciência, levá-los a apropriarem a natureza em um espaço produtivo para que eles empreguem o seu tempo e ao mesmo tempo, ofereça lazer, recreação e estudo, ações essas que, de acordo com o autor, contribuía para a elaboração de um pensamento científico que desencorajava informações falsas, crenças e superstições.

O clube de ciências precisa promover o desenvolvimento da capacidade de interação, reflexão a autonomia e, o interesse do aluno. É importante que os clubistas participem de todo o processo do clube, criação de regras, temática estudada e eleições, acreditando que esta vivencia já contribua de forma relevante para o desenvolvimento enquanto cidadão participativo da sociedade (FREITAS, 2022). “Os clubes de ciências, portanto, podem ampliar os conhecimentos dos clubistas sobre a ciência por meio das relações sociais, das vivencias da cultura científica e pode ressignificar o processo de aprendizagem” (FREITAS, 2022, p. 37).

Destaca-se ainda que o ensino de ciências exige três pilares, para que ocorra efetivamente o aprendizado. O primeiro pilar é a experimentação, que possibilita suposições, testes e validação. O segundo, a prática pedagógica dos professores, onde podem criticamente avaliar sua metodologia. O terceiro, a

⁴ PAPE, M. E. The Science Club. **School Science and Mathematics**, v. 26, n. 5, p. 552-554, 1926.

capacidade do professor de usar o conhecimento prévio de seus alunos (GALVÃO, 2017).

Na disciplina Projeto de Vida, o estudo de ciências pode oportunizar muitas descobertas e reconstruções por meio da diversidade de temas que podem ser trabalhados. Com isso, o jovem pode descobrir suas potencialidades e habilidades.

A alfabetização científica revela-se como a capacidade de analisar e avaliar as situações que permitam a tomada de decisões e o posicionamento” (SASSERON⁵, 2015, apud FREITAS, 2022). Características estas fundamentais neste período da vida, onde o jovem se depara com o encerramento de um ciclo e a abertura de um novo.

Silva (2010) afirma a importância da associação das experiências trazidas pelos estudantes e dos novos aprendizados, ressaltando que no ensino de ciências o processo deve ser de valorização dos conhecimentos prévios. O estudo da Ciência não deve ser engessado e focado apenas nas teorias.

Uma forma de favorecer o ensino e aprendizagem em Ciências é a utilização da experimentação, a qual suscita oportunidades de conhecimento. Todavia, ainda hoje isso é um grande desafio. É fato que a maior parte das escolas públicas não contam com laboratórios e aulas experimentais. Situação essa que pode limitar o pleno desenvolvimento dos estudantes. Ressaltar a importância da experimentação, não significa resumir as aulas de ciências as atividades práticas, mas sim a importância de vivenciar o aprendizado teórico também na prática.

Segundo Oliveira (2016) baseado na teoria de Bachelard, o aluno aprende e desenvolve seu aprendizado respondendo a uma pergunta. O problema é que na educação muitas vezes as perguntas são elaboradas sem pensar nos estudantes. E, dessa forma, os estudantes não encontram sentido nas perguntas feitas em sala de aula e acabam não se motivando em buscar respostas. Tais perguntas deveriam ser elaboradas com participação dos estudantes, estimulando o protagonismo e a representatividade dos estudantes. “Portanto, os alunos deveriam não apenas limitarem-se a memorizar conceitos, princípios e leis

⁵ SASSERON, L. H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 17, p.49-67, 2015.

científicas, aplicando-os na solução de problemas artificiais, propostos pelo professor” (OLIVEIRA, 2016, p. 15).

É fundamental, portanto, inserir os estudantes nos processos educacionais, favorecendo a motivação. “Essa posição de passividade em sala de aula, recebendo informações sobre fatos ou fenômenos muitas vezes descontextualizados e, a princípio, sem relação ao seu cotidiano levam muitos alunos, de fato, à desmotivação” (OLIVEIRA, 2016, p. 14).

2.9 Ensino Médio Paulista e a disciplina Projeto de Vida

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019) houve diminuição no número de alunos matriculados no Ensino Médio, a queda foi de 16,2% comparado ao ano de 2015; já o Ensino Médio integrado a formação profissional, teve aumento de 51,2% no mesmo período. Sendo assim, é possível compreender a existência de um direcionamento para a formação profissional, o que pode apontar a necessidade de modificações no tipo de formação oferecida aos jovens. Outro ponto destacado pelo levantamento do INEP (2019) foi à distorção entre idade-série, apresentando maior discrepância na idade-série dos alunos do sexo masculino, dados estes, presentes na rede pública e privada.

Compreendendo a necessidade de adequações, o Currículo Paulista apresenta mudanças na etapa do Ensino Médio, com um currículo centrado no aluno. É focado em uma formação que favoreça o autoconhecimento, a autonomia e o direito de escolha, com o claro objetivo de trabalhar a construção da proatividade nos jovens, proporcionando assim que se destaquem na vida após o Ensino Médio, tendo mais possibilidades e se apropriando do futuro profissional. Para isso, no currículo base da BNCC foi acrescentado itinerários formativos, que são compostos pela disciplina Projeto de Vida e Tecnologia, como o objetivo de desenvolver habilidades e competências dos estudantes (SÃO PAULO, 2020).

O cronograma da implementação do novo Currículo Paulista para o Ensino Médio tem como objetivo a implantação na 1ª série em 2021, na 1ª e 2ª séries em 2022 e em todo o Ensino Médio em 2023. Cabe à escola desenvolver ambiente e diálogo, que elucide aos estudantes suas opções de escolha, reconhecimento de

seus interesses, proporcionando orientação contínua. A disciplina Projeto de Vida, terá papel fundamental durante o processo de escolhas e autoconhecimento (SÃO PAULO, 2020).

Com a criação da disciplina Projeto de Vida, a educação do Estado de São Paulo visa o fortalecimento da aprendizagem global, que envolve além do aprendizado pedagógico tradicional, também a formação profissional. Compreendendo o Ensino Médio como um período que prepara o jovem para as escolhas futuras que terá que fazer na próxima etapa de suas vidas, como um curso universitário e o mercado de trabalho (SÃO PAULO, 2020).

Entende-se que a disciplina possa favorecer a formação pessoal desses jovens, trabalhando e desenvolvendo habilidades e competências socioemocionais. Uma das principais características trabalhadas nessa etapa do Currículo Paulista é o protagonismo do aluno (SÃO PAULO, 2020).

A disciplina Projeto de Vida é ministrada a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, sendo assim, ocorre o aumento da carga horária da disciplina, como forma de favorecer o sucesso dos objetivos traçados para a etapa do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2020).

2.10 Base Nacional Comum Curricular e Currículo Paulista

Nas últimas décadas se evidenciou a necessidade de mudanças no processo de ensino/aprendizagem, pontuando a importância de trabalhar a formação global do estudante. Oportunizando condições do jovem vivenciar os conhecimentos educacionais em seu cotidiano.

Por meio da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Paulista, os órgãos educacionais têm apresentado ferramentas teóricas em prol de favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências. Ambos os documentos, além de destacar os conhecimentos educacionais e as disciplinas tradicionais, apontam a importância das habilidades socioemocionais, como, proatividade, trabalho em equipe, curiosidade, foco, comprometimento, autonomia, perspectiva de futuro, trabalho, entre outras habilidades.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018):

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5 DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
APLICADAS: Identificar e combater as diversas formas de injustiça,

preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6 DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS: Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade

HABILIDADES DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas. (p. 579)

Para Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019):

Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade, a autonomia, o senso crítico e a ética, propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, ambiental, social e cultural de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no

desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão (p. 402-403).

Todas as competências elucidadas pela BNCC ou Currículo Paulista visam o pleno desenvolvimento do estudante, norteado por competências e habilidades que permitam ao estudante pensamento crítico, criatividade e autonomia. Construindo condições de realizar seu aprendizado de forma efetiva e a aplicação prática em sua vida. Sendo capaz de se comunicar, se relacionar, ser responsável e protagonista de sua vida.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente projeto de pesquisa foi realizado em uma escola pública localizada no Vale do Paraíba, São Paulo, com 23 alunos que cursam a 2ª série do Ensino Médio, com idades entre 15 e 21 anos.

Trata-se de uma pesquisa exploratória, que tem como objetivo elucidar e favorecer as transformações de conceitos, propondo novos problemas que possam ser pesquisados. “Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (GIL, 2008).

Segundo Gil (2008) a ciência tem o papel de constatar a veracidade de eventos, destacando a possibilidade de ser verificado. A compreensão de um conhecimento como científico exige a apresentação de seus métodos e sua veracidade. O autor destaca a importância da variedade de métodos, entendendo a diversidade de conhecimentos e sua aplicabilidade, dessa forma sendo necessários métodos que possam classificar cada conhecimento. “Estes métodos esclarecem acerca dos procedimentos lógicos que deverão ser seguidos no processo de investigação científica dos fatos da natureza e da sociedade” (GIL, 2008).

Os dados obtidos foram analisados utilizando a análise do conteúdo de Bardin (2016) que utiliza análise, categorização e interpretação, para analisar os resultados. Segundo Gil (2008), na pesquisa qualitativa as técnicas e caminhos a serem percorridos durante a análise dos dados dependerá grandemente do pesquisador e de seu estilo. Ollaik e Ziller (2012) elucidam a existência de um olhar de julgamento voltado para a pesquisa qualitativa, como se não oferecesse dados científicos e veracidade. “[...] A concepção de validade assume formas distintas, pois a discussão sobre escalas de medição não se aplica a métodos qualitativos, sendo necessária a compreensão da validade em outra perspectiva” (OLLAIK; ZILLER, 2012).

Os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento do estudo envolveram as seguintes etapas:

- A) Revisão bibliográfica dos temas da pesquisa;
- B) Contato e solicitação de parceria com a instituição de ensino;

- C) Termo de autorização ao coordenador pedagógico (Apêndice A);
- D) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, referente a solicitação feita aos pais dos alunos autorizando a participação voluntária dos mesmos (Apêndice B)
- E) Duas palestras com a temática Projeto de Vida para o Ensino Médio da escola. Visando a reflexão quanto à importância do tema e a conscientização do Ensino Médio como período de escolhas e mudanças
- F) Apresentação do projeto aos alunos e coordenadores da escola;
- G) Aplicação do questionário inicial (Apêndice C) com o objetivo de identificar a existência do projeto de vida e a compreensão e contribuição da disciplina Projeto de Vida;
- H) Aplicação do projeto, com a realização de oficinas e rodas de conversa, com o objetivo de provocar positivamente os jovens a pensarem e repensarem o projeto de vida. As oficinas estão

Os temas desenvolvidos foram:

- 1° Oficina: Escrevendo o projeto de vida;
- 2° Oficina: Habilidades Socioemocionais (roda de conversa);
- 3° Oficina: Escolhas e Caminhos (dinâmica do jornal e do Barco);
- 4° Oficina: Autonomia, identidade, autoconfiança e protagonismo (sessão de cinema e roda de conversa);
- 5° Oficina: Momento de interação com participação de todos. Debates com temas que surgiram das rodas de conversas e que foram aprofundados. São eles: aborto, feminismo, política e violência contra a mulher;
- 6° Oficina: Saúde Emocional (vídeos e roda de conversa);
- 7° Oficina: Emoções (reflexões O que sinto? Como lido com o que sinto? Como me vejo?);
- 8° Oficina: Crenças (reflexões e roda de conversa);
- 9° Oficina: Sonhar, fazer movimentos e realizações (dinâmica da árvore dos sonhos);
- 10° Oficina: Rever habilidades socioemocionais (reflexões e discussões das oficinas realizadas);
- 11° Oficina: Criar um personagem para as habilidades socioemocionais (trabalhadas na oficina anterior);
- 12° Oficina: Criar o Projeto de Vida do personagem (continuação das 2 oficinas anteriores);

13° Oficina: *Feedback* e comentários dos conteúdos internalizados e Culminância;

I) Aplicação do questionário final (Apêndice D) visando comparar as informações obtidas inicialmente no primeiro questionário

J) Tabulação dos dados e *Feedback* aos alunos

L) Discussão dos dados

M) Elaboração do produto educacional para divulgação nas mídias das escolas da região e *youtube*.

4 RESULTADOS

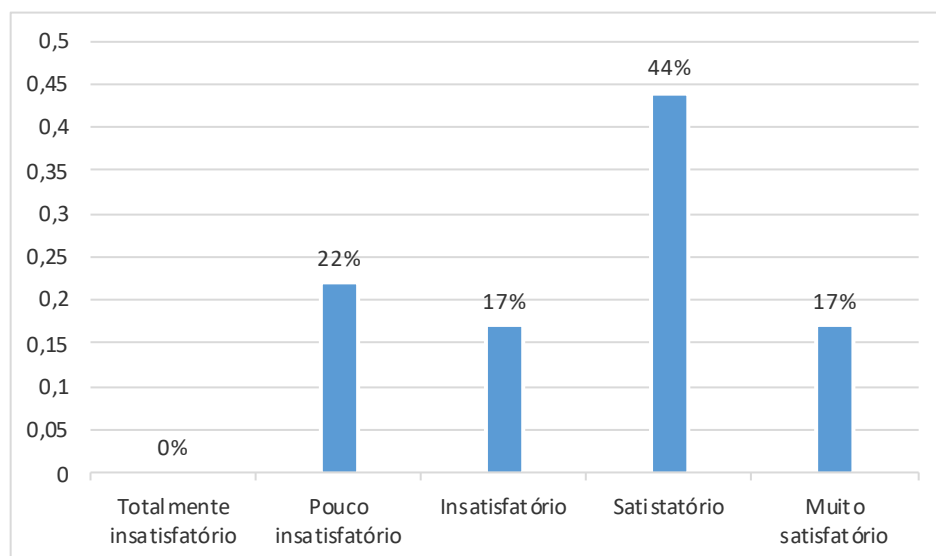
Foram realizadas oficinas presenciais. Houve tentativas de realizar o projeto de forma *online* mas não foram possíveis devido às limitações dos participantes, como dificuldade acesso a equipamentos e *internet*. As oficinas ocorreram logo após ao retorno das aulas presenciais. Cabe ressaltar que parte dos alunos não retornaram as atividades escolares, após o período de ensino remoto ou híbrido, em decorrência ao COVID-19.

O projeto foi realizado com duas turmas de 2ª séries do Ensino Médio, no período da manhã. A 2ª A conta com 20 estudantes e a 2ª B, com 25. No entanto, apenas 23 alunos participaram do projeto.

4.1 Resultados do questionário inicial

A Figura 2 mostra a compreensão dos estudantes em relação ao projeto de vida. Pouco satisfatório 22%; Insatisfatório 17%; Satisfatório 44% e Muito satisfatório 17%. Destaca-se a resposta Satisfatório, entretanto, é possível notar uma divisão significativa entre as respostas de Insatisfação

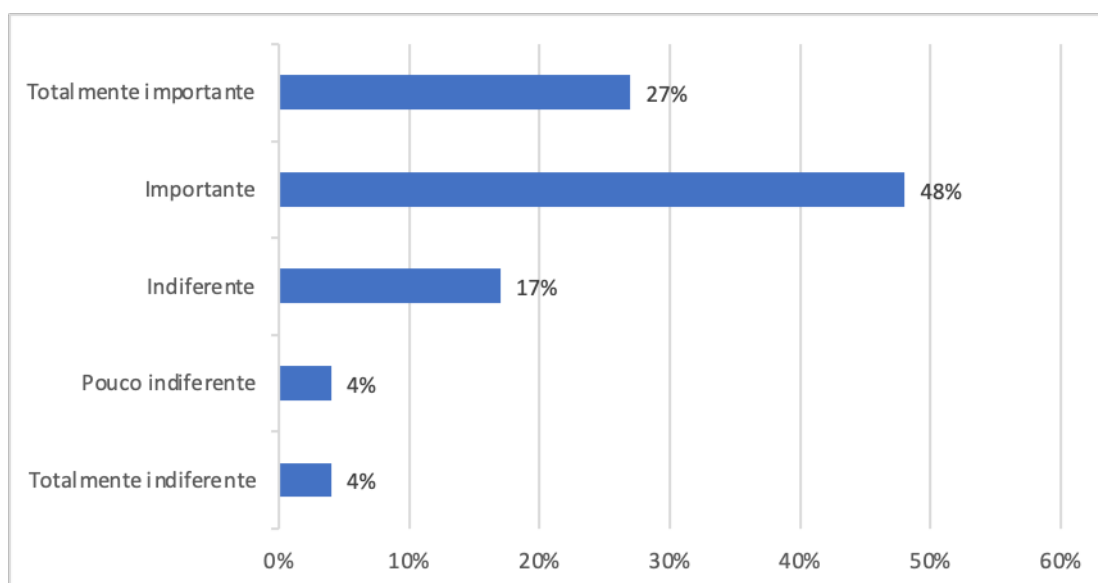
Figura 2 – Pergunta n° 1 “Como você avalia a sua compreensão a respeito de projeto de vida?”



Fonte: Elaborado pela autora

A Figura 3 apresenta as respostas a respeito da avaliação da disciplina PV, feita pelos estudantes. Totalmente indiferente 4%; Pouco indiferente 4%; Indiferente 17%; Importante 48% e Totalmente importante 27%. Destaca-se o número significativo de resposta Importante e Totalmente importante, indicando que há entendimento da importância da disciplina na formação e vida dos estudantes.

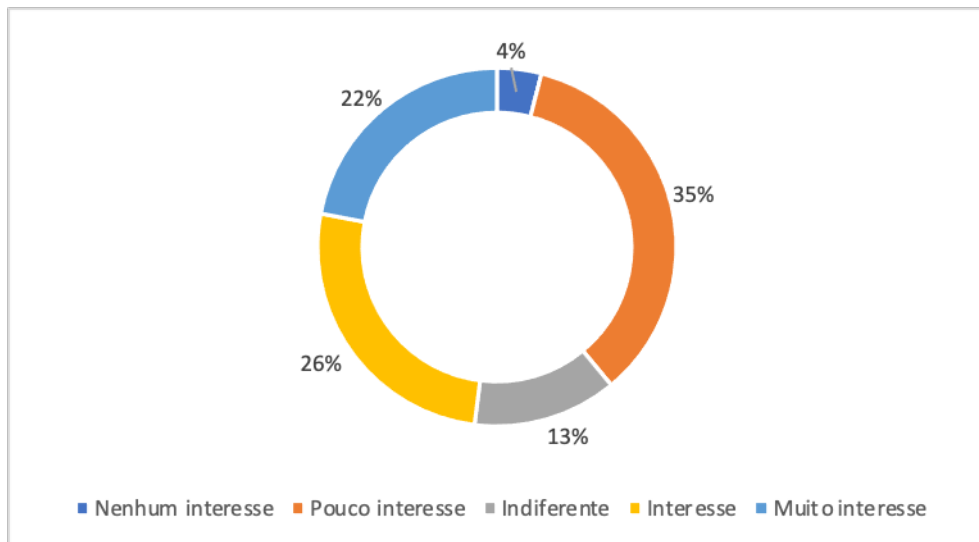
Figura 3 – Pergunta nº 2 “Como você avalia a disciplina Projeto de Vida na sua educação?”



Fonte: Elaborado pela autora

A Figura 4 mostra as respostas obtidas a respeito do interesse dos estudantes na disciplina PV. Nenhum interesse 4%; Pouco interesse 35%; Indiferente 13%; Interesse 26% e Muito interesse 22%. As respostas sugerem uma divisão em relação ao interesse pela disciplina.

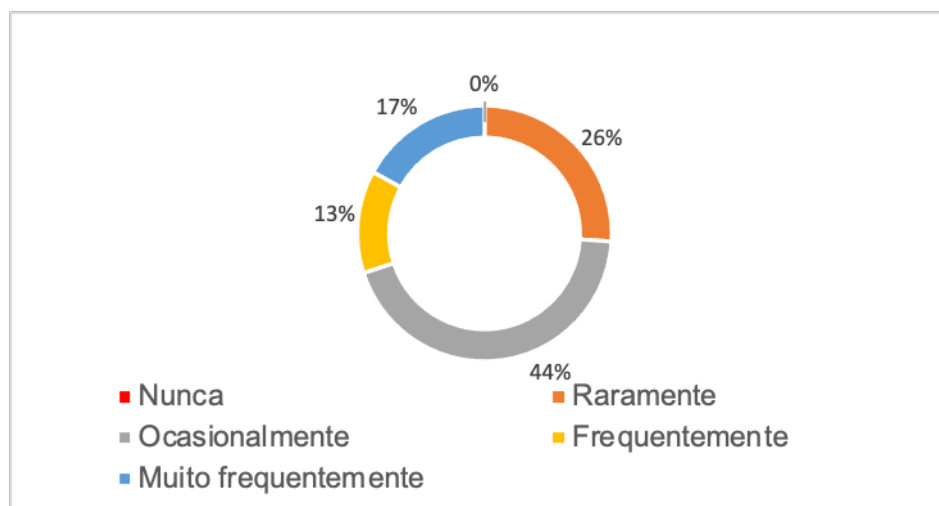
Figura 4 – Pergunta n° 3 “Você tem interesse na disciplina Projeto de Vida?”



Fonte: Elaborado pela autora

A Figura 5 mostra as respostas dos estudantes em relação ao contato com projeto de vida, antes da disciplina. Raramente 26%; Ocasionalmente 44%; Frequentemente 13% e Muito frequentemente 17%. As respostas mostram o quanto os estudantes estavam distantes da questão do projeto de vida, não pensavam nesse assunto antes da disciplina, mesmo sendo estudantes do EM.

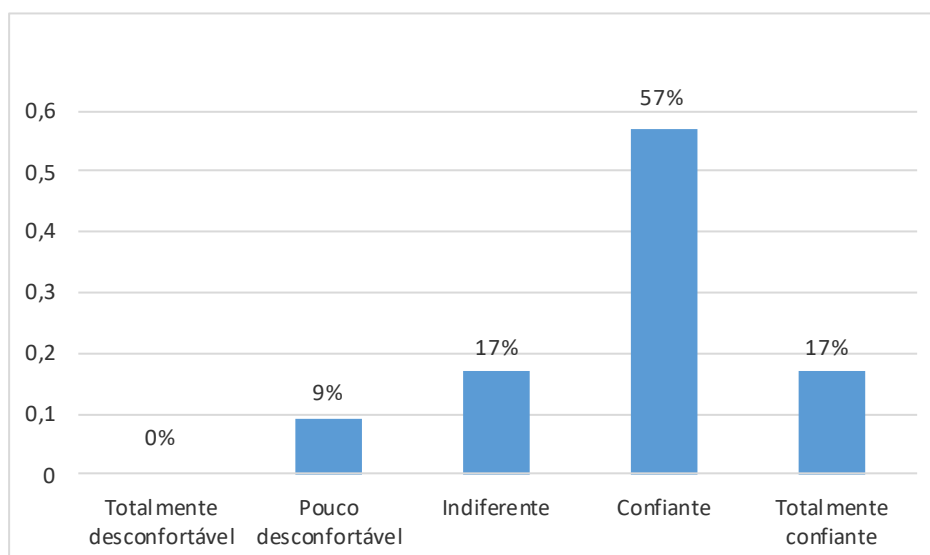
Figura 5 – Pergunta n° 4 “Antes da disciplina Projeto de Vida, você já pensava em seu projeto de vida?”



Fonte: Elaborado pela autora

A Figura 6 mostra as respostas dos estudantes em relação a como se sentem ao pensar em metas e objetivos. Pouco desconfortável 9%; Indiferente 17%; Confiante 57% e Totalmente confiante 17%. O número de estudantes que responderam confiante e totalmente confiante, representam um número significativo, mesmo que na prática tenham apresentado dificuldades em traçar metas e objetivos.

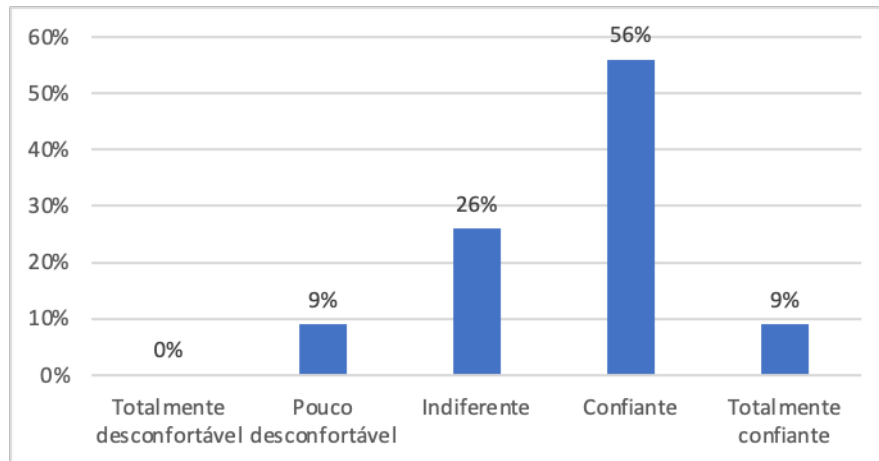
Figura 6 – Pergunta nº 5 “Como você se sente ao traçar metas e objetivos para seu futuro?”



Fonte: Elaborado pela autora

A Figura 7 apresenta as respostas dos estudantes em relação as perspectivas de futuro. Pouco desconfortável 9%; Indiferente 26%; Confiante 56% e Totalmente confiante 9%. Destaca-se o número significativo de estudantes que responderam Confiante ao falar de perspectivas de futuro.

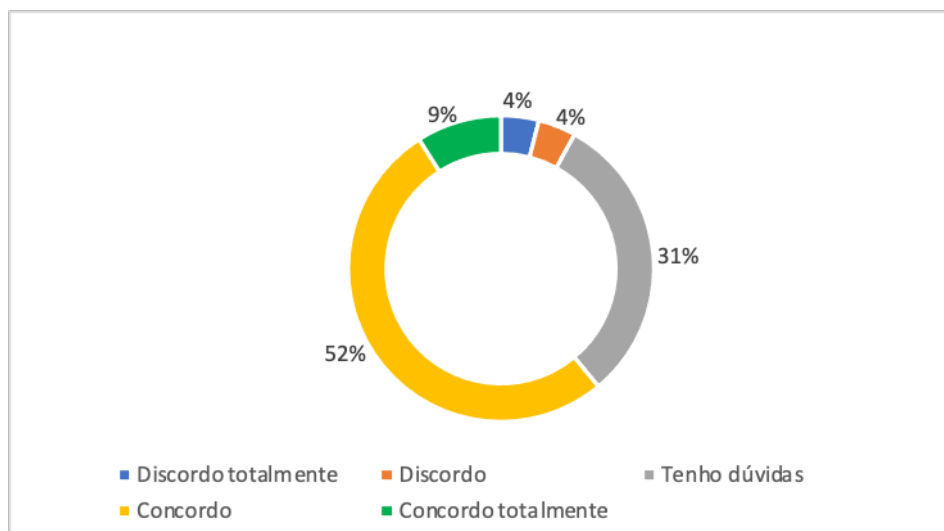
Figura 7 – Pergunta n° 6 “Como você se sente ao refletir suas perspectivas de futuro?”



Fonte: Elaborado pela autora

A Figura 8 mostra as respostas dos estudantes em relação a contribuição da disciplina PV. Discordo totalmente 4%; Discordo 4%; Tenho dúvidas 31%; Concordo 52% e Concordo totalmente 9%. O número de estudantes que responderam positivamente é expressivo, mas o número de estudantes que se mostraram em dúvida é relevante.

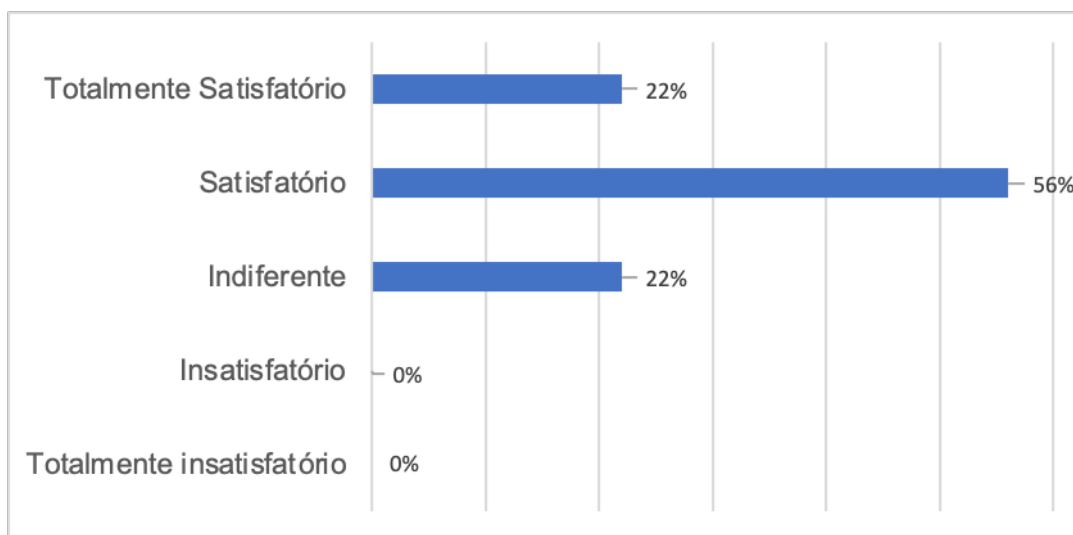
Figura 8 – Pergunta n° 7 “Você acredita que a disciplina Projeto de Vida, esteja contribuindo com seu projeto de vida?”



Fonte: Elaborado pela autora

A Figura 9 apresenta as respostas dos estudantes em relação a trabalhar sonhos e autoconhecimento. Indiferente 22%; Satisfatório 56% e Totalmente satisfatório 22%. Um número significativo de estudantes respondeu com avaliação positiva a experiência com temáticas como sonhos e autoconhecimento, o que pode significar, o reconhecimento da importância de se trabalhar tais questões.

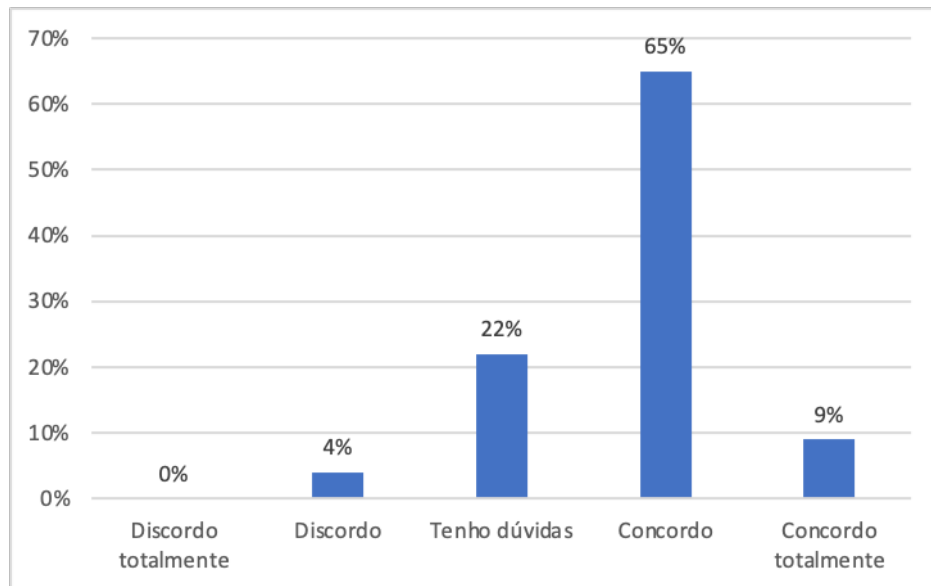
Figura 9 – Pergunta nº 8 “Como você avalia a experiência com uma disciplina que trabalha sonhos e autoconhecimento em sua formação?”



Fonte: Elaborado pela autora

A Figura 10 apresenta os dados sobre a compreensão dos estudantes em relação a disciplina PV em comparação com outras disciplinas. Discordo 4%; Tenho dúvidas 22%; Concordo 65% e Concordo totalmente 9%. Um número expressivo percebe a disciplina como diferente das outras, talvez pelo fato de abordar temas entendidos como pessoal.

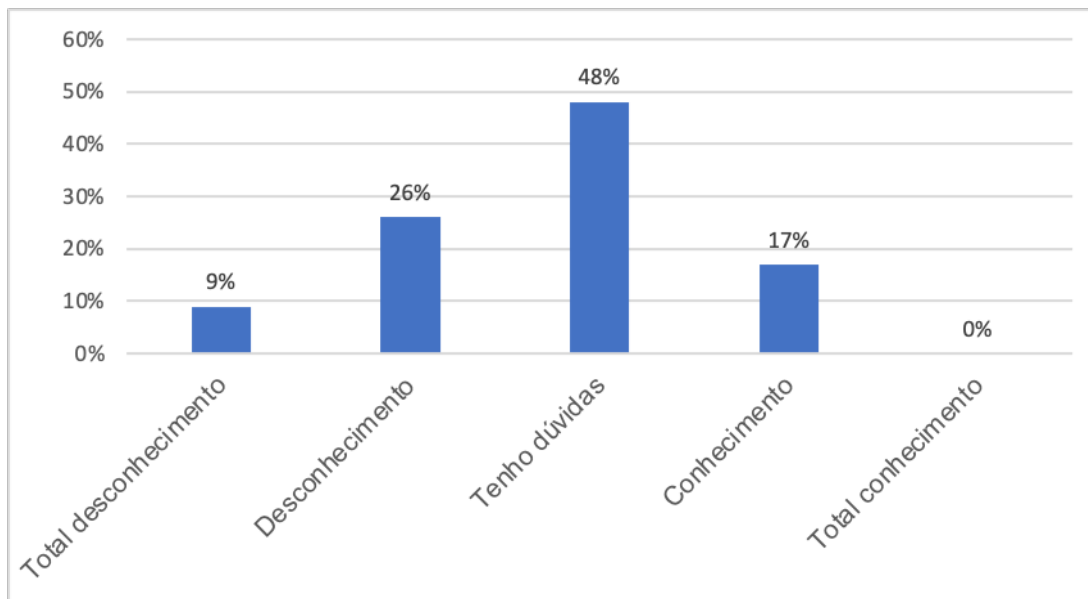
Figura 10 – Pergunta n° 9 “Você compreende a disciplina Projeto de Vida, como sendo diferente das outras?”



Fonte: Elaborado pela autora

A Figura 11 apresenta o conhecimento dos estudantes a respeito das competências socioemocionais. Total desconhecimento 9%; Desconhecimento 26%; Tenho dúvidas 48%; Conhecimento 17%. As respostas apontam grande desinformação ou dúvida a respeito das competências socioemocionais. Conhecimento esse relevante para a formação pedagógica e, também, pessoal do estudante.

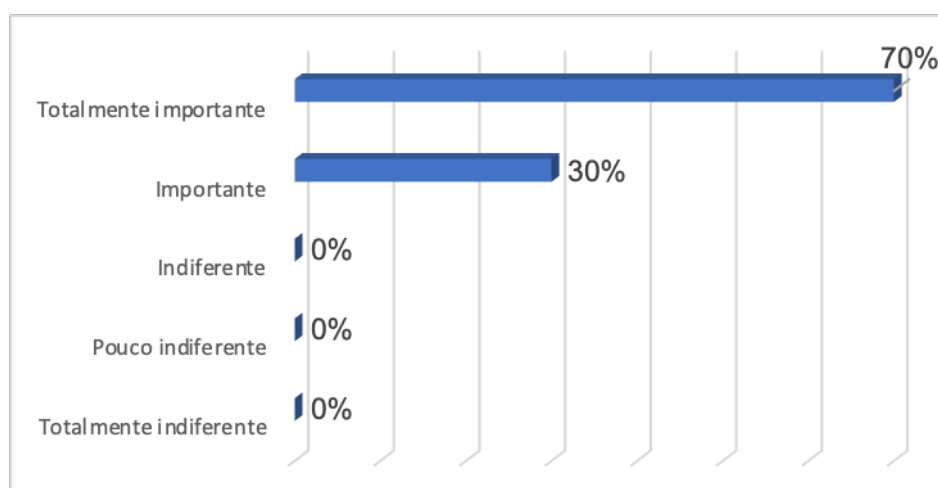
Figura 11 – Pergunta nº 10 “Você sabe o que são competências socioemocionais?”



Fonte: Elaborado pela autora

A Figura 12 mostra as respostas dos estudantes quanto ao entendimento da importância dos estudos para o futuro. Importante 30% e Totalmente importante 70%. As respostas foram totalmente positivas, destacando o reconhecimento dos estudos, porém cabe ressaltar que na prática encontram dificuldade em vivenciar esta importância.

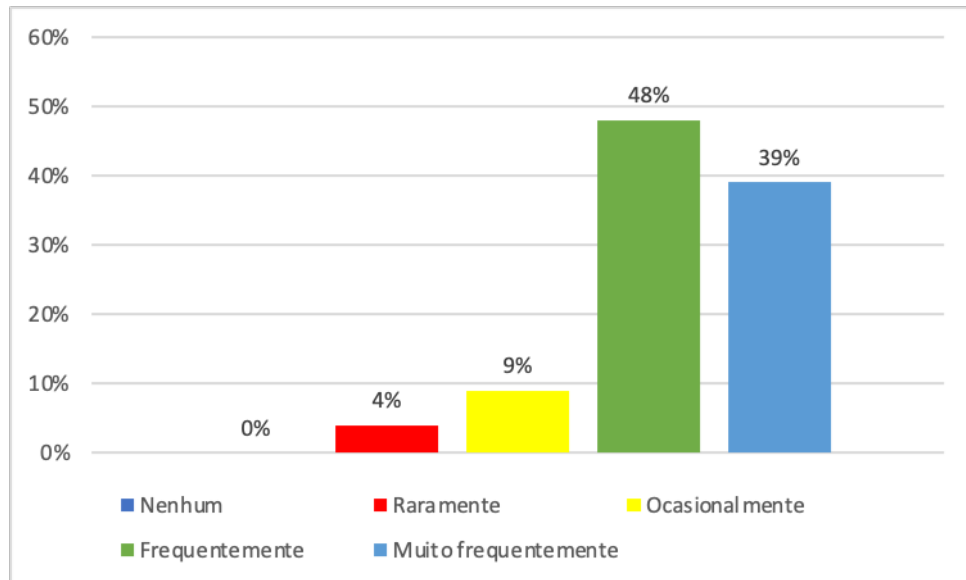
Figura 12 – Pergunta nº 11 “Qual a importância dos estudos para o seu futuro?”



Fonte: Elaborado pela autora

A Figura 13 apresenta as respostas dos estudantes em relação ao seu para o futuro. Raramente 4%; Ocasionalmente 9%; Frequentemente 48% e Muito frequentemente 39%. As respostas para sonhos foram positivas, demonstrando que os estudantes costumam refletir a respeito.

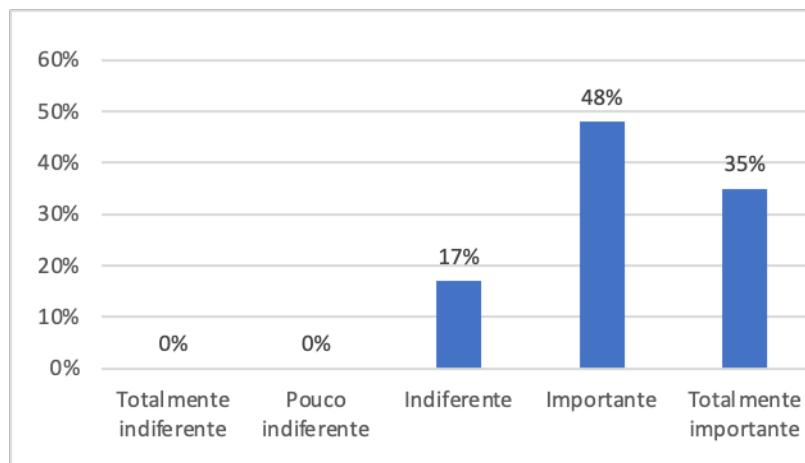
Figura 13 – Pergunta n° 12 “Você tem sonhos para o futuro?”



Fonte: Elaborado pela autora

A Figura 14 apresenta as respostas dos estudantes, quanto a importância do autoconhecimento para a elaboração do projeto de vida. Indiferente 17%; Importante 48% e totalmente importante 35%. Segundo as respostas, um número expressivo de estudantes apontou a importância do autoconhecimento para o projeto de vida.

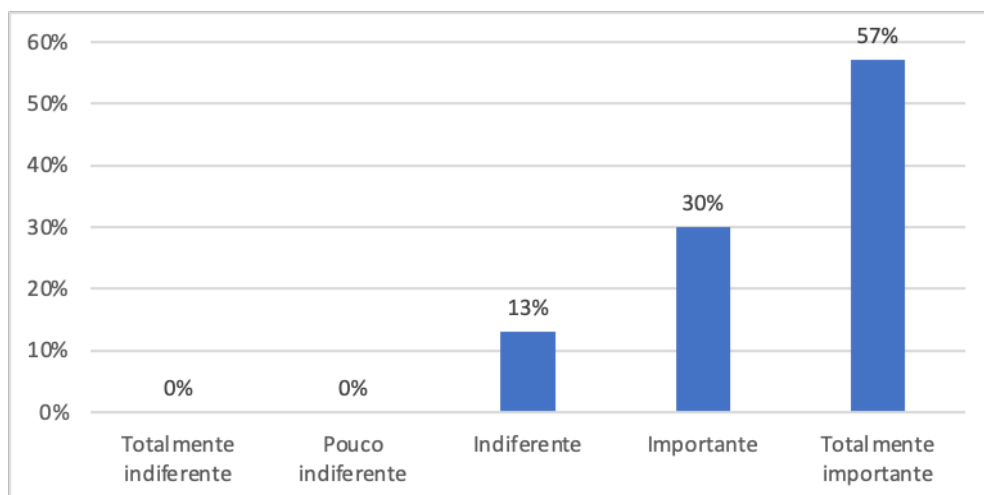
Figura 14 – Pergunta n° 13 “Qual a importância do autoconhecimento para o projeto de vida?”



Fonte: Elaborado pela autora

A Figura 15 apresenta as respostas dos estudantes, quanto ao entendimento da importância da organização para planejar o futuro. Indiferente 13%; Importante 30% e Totalmente importante 57%. Um número significativo de estudantes reconheceu a importância da organização para o planejamento do futuro. É um ponto a ser melhorado e que foi trabalhado nas oficinas propostas neste projeto.

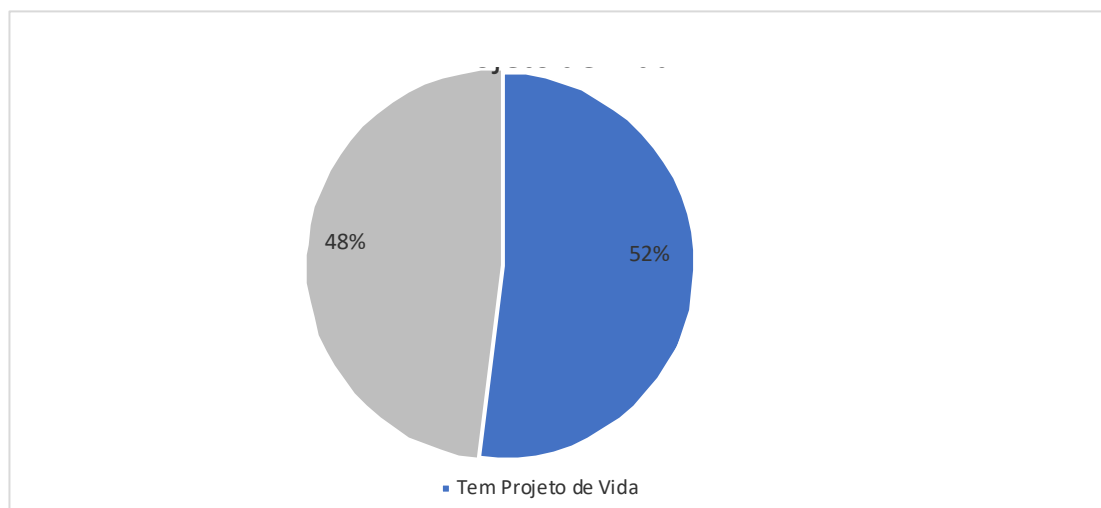
Figura 15 – Pergunta n° 14 “Qual a importância da organização para o planejamento do futuro?”



Fonte: Elaborado pela autora

A Figura 16, apresenta as respostas dos estudantes, quanto a ter ou não um projeto de vida. 52% dos estudantes relataram ter projeto de vida e 48% relataram não ter projeto de vida. Ressalta-se a proximidade dos números e até mesmo a possibilidade da banalização do projeto de vida e das perspectivas de futuro. Destaca-se a importância de se trabalhar a temática, principalmente durante o Ensino Médio, quando se encerra o ciclo da educação básica.

Figura 16 – Resposta obtidas no questionário inicial sobre a questão de ter ou não projeto de vida.



Fonte: Elaborado pela autora

A Tabela 1 apresenta as categorias criadas, com base na teoria da Análise do Conteúdo de Laurence Bardin (2016) para as respostas dos estudantes em relação ao projeto de vida. Na categoria Estudos com 50% (abrange estudo, ensino, escola). Profissão com 33% (abrange profissão, profissões específicas, carreira). Emprego com 25% (abrange emprego, trabalho e serviço). Bens materiais com 8% (abrange casa, carro, moto e outros). Mudança de cidade 8% (abrange mudar de cidade e morar em outra cidade). Crença pessoal 8% (abrange acreditar em mim e ter autoconfiança). Pertence a Deus com 8% foi mantido como na resposta e talvez represente a banalização da importância do papel de protagonista de seu futuro.

Tabela 1 – Categorias criadas a partir das respostas dos estudantes para projeto de vida

Categorias Projeto de Vida	Porcentagem (%)
Estudos	50
Profissão	33
Emprego	25
Bens materiais	8
Mudança de cidade	8
Crença pessoal	8
Pertence a Deus	8

Fonte: Elaborado pela autora

A Figura 17 mostra as respostas dos estudantes em relação a experiência com a disciplina PV. Relatando experiência positiva a categoria Boa com 50% (abrange boa, positiva e importante). Reflexão com 33% (abrange reflexão, pensamento e questionamento). E experiência negativa, com a categoria Não gostei com 17% (abrange não gostei e ruim). Dificuldade em falar de si com 8% que pode mostrar as limitações com as questões pessoais.

Figura 17 – Experiência com a disciplina Projeto de Vida



Fonte: Elaborado pela autora

A Tabela 2 apresenta as respostas dos estudantes, em relação a sugestão de temas para serem trabalhados na disciplina PV. É possível destacar que poucos alunos sugeriram temas (35%). Os temas foram: Sonho com 17%; Saúde Mental 8%; Emoções 8% e Metas 8%. Destaca-se dois temas diretamente relacionados Saúde Mental e Emoções, identificando uma demanda real e tão necessária.

Tabela 2 – Temas sugeridos pelos alunos

Categorias Temas sugeridos	Porcentagem (%)
Sonhos	17
Saúde Mental	8
Emoções	8
Metas	8

Fonte: Elaborado pela autora

A Tabela 3 apresenta os resultados comparativos, entre os estudantes do gênero feminino e masculino, referente a questão “Você tem projeto de vida” Foi possível identificar diferenças entre os estudantes.

Tabela 3 – Comparativo entre gênero feminino e masculino com relação a questão “Você tem projeto de vida/”

Estudantes	Feminino	Masculino
participantes	56,5%	43,5%
com projeto de vida	61,5%	40%

Fonte: Elaborado pela autora

O Quadro 1 mostra um recorte dos resultados comparativos entre o(a) estudante com menor idade (15 anos) e com maior idade (21 anos), apresentado desta forma as semelhanças e diferenças nas respostas, de estudantes com idades significativamente diferentes.

Quadro 1 – Recorte comparativo das respostas das faixas etárias das extremidades da amostra.

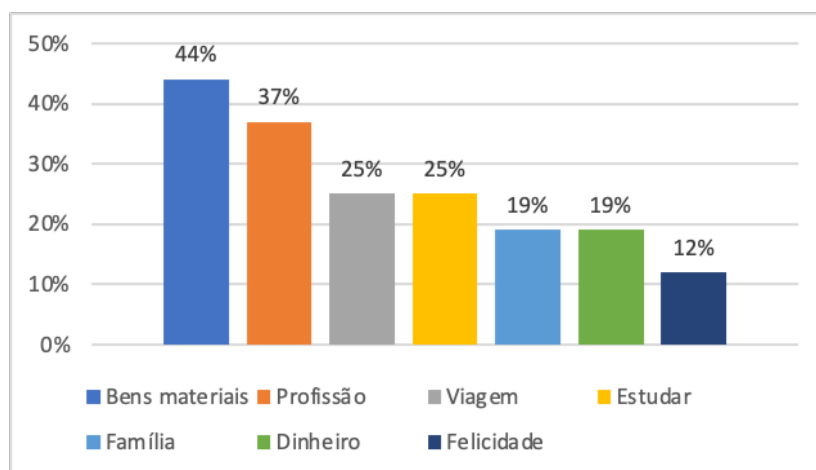
Perguntas	15 anos	21 anos
Já possui um projeto de vida?	Sim	Não
Possui interesse na disciplina PV?	Pouco interesse	Pouco interesse
Antes da disciplina PV, pensava em PV?	Ocasionalmente	Raramente
Qual a importância dos estudos para o seu futuro?	Totalmente importante	Importante
Você tem sonhos para o futuro?	Frequentemente	Frequentemente

Fonte: Elaborado pela autora

4.2 Resultados das oficinas

A Figura 18 mostra as respostas dos estudantes, em relação as categorias criadas para o projeto de vida. Algumas categorias se repetiram ao questionário inicial e novas foram criadas. A categoria Bens materiais com 44%; Profissão 37%; Viagem 25% (viagem, conhecer novas cidades e países). Estudar 19%; Família 19% (formar família, cuidar da minha família e cuidar de parentes específicos). Dinheiro 19% (dinheiro, ganhar muito dinheiro e ter muito dinheiro). Felicidade 12% (felicidade e ser feliz).

Figura 18 – Categorias Projeto de Vida (oficina 1)



Fonte: Elaborado pela autora

O Quadro 2 mostra as habilidades socioemocionais destacadas durante a roda de conversa com os estudantes.

Quadro 2 – Roda de conversa: habilidades socioemocionais (oficina 2)

1º Momento da Roda de conversa: discutir as HSE
Desconhecimento das HSE
Dificuldade em reconhecer suas HSE e dúvidas quanto à sua existência
Questionamento quanto a real importância das HSE
2º Momento: destacar algumas HSE
Autoconhecimento
Responsabilidade
Proatividade
Liderança
Empatia
Escolhas
Organização
Perseverança

Fonte: Elaborado pela autora

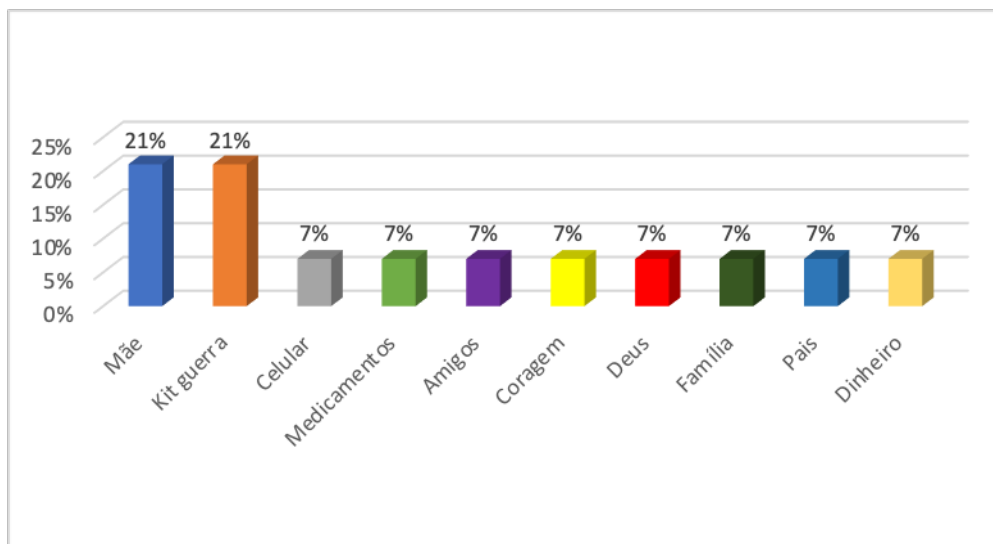
É importante ressaltar que durante a roda de conversa foi realizada uma ficha de observação para anotar a participação e temas trabalhados na oficina. No início destacou-se a falta de conhecimento acerca do tema e a dificuldade significativa em reconhecer suas possíveis HSE. No segundo momento após conhecerem um pouco, destacaram algumas das HSE que seriam mais importante ao se pensar no projeto de vida deles.

A Figura 19, elucida as escolhas salvas pelos estudantes na dinâmica do barco.

Na dinâmica do barco, o participante teve que imaginar uma viagem para um lugar desconhecido e a única informação é que poderia levar 10 bagagens, que podem ser pessoas, objetos, emoções e outros. Durante o caminho precisam ir renunciando a algumas bagagens para chegar ao destino, restando apenas uma bagagem ao chegar. O lugar desconhecido faz alusão ao futuro

desconhecido e incerto, a bagagem diz respeito as escolhas e organização ao fazer tais escolhas. Entre as bagagens salvas se destaca Mãe com 21%, *kit* guerra 21% e Celular, Medicamento; Amigos; Coragem; Deus; Família; Pais e Dinheiro com 7%.

Figura 19 – Dinâmica do barco (oficina 3)



Fonte: Elaborado pela autora

Na continuação da oficina 3, foi realizada a dinâmica do jornal, que também fala de escolhas, acrescentando perspectivas de futuro e influências do meio (Figura 20).

Figura 20 – Dinâmica do jornal (continuação da oficina 3)



Fonte: Elaborado pela autora

O grupo foi dividido em subgrupos, sem especificar o número exato de alunos por subgrupo. Durante a dinâmica precisavam ir dobrando o jornal e o grupo precisava continuar “cabendo” no jornal mesmo após ser dobrado várias vezes (Figura 20). A questão é que a grande maioria das pessoas sempre seguem as dobras padrões do jornal. Não levando em consideração suas escolhas e desejos, mesmo sabendo que aquele caminho reduzia suas expectativas e condições de movimento. Apenas um grupo dobrou o jornal de forma diferente ao padrão, dobrando apenas as pontinhas, se permitindo, fazer suas escolhas, quebrar paradigmas, ser criativo e assim acreditar em sua subjetividade e potencialidade.

A Figura 21 mostra as reflexões e as HSE trabalhadas durante a oficina 4.

Figura 21 – Sessão cinema e Roda de conversa (oficina 4)



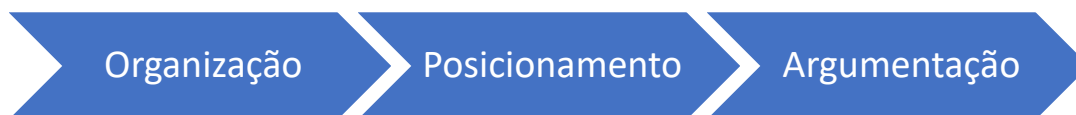
Fonte: Elaborado pela autora

Na oficina 4 foi realizada uma sessão de cinema, onde foi exibido o primeiro episódio da série *The A List* e *Eu nunca* (ambas disponíveis na *Netflix*). As duas séries representam os dilemas da vida em grupo e os conflitos da adolescência, onde várias questões foram abordadas, papéis sociais, posicionamentos, sexualidade, identidade, pressão familiar e social, frustrações, traumas, saúde mental e a rivalidade danosa entre os jovens. Durante a roda de conversa, os pontos citados foram discutidos e repensados. Surgindo diversas reflexões e questionamentos a respeito de como lidamos com questões rotineiras,

que impõe desafios diários, favorecendo o entendimento e a importância de algumas HSE.

A Figura 22 apresenta pontos a serem trabalhados, identificados na oficina 5, durante o debate.

Figura 22 – Pontos que foram apontados para serem melhorados após o debate os estudantes a serem melhorados (oficina 5)

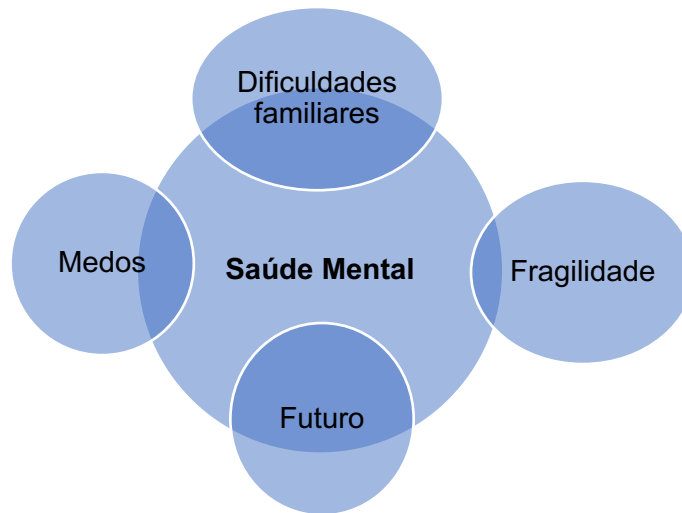


Fonte: Elaborado pela autora

Na oficina 5 ficou evidente a dificuldade em defender posicionamentos, ou o faz de forma ríspida e sem argumentos. Nessa oficina as meninas se destacaram e mostraram maior posicionamento e argumentação, enquanto organização foi um grande desafio para todos. O debate teve como principal objetivo, pensar e repensar a postura de cada um e implicitamente trabalhar HSE, como organização, planejamento, responsabilidade social, posicionamento, empatia, proatividade e confiança.

A Figura 23, apresenta temas destacados durante a roda de conversa a respeito de Saúde Mental, na oficina 6. Muitos estudantes demonstraram pontos de fragilidade que influenciam a Saúde Mental. Como, dificuldades familiares, medos, insegurança e receio quanto as possibilidades de futuro. Alguns se mostram mais resistentes a falar e tal questão foi usada para falar da pressão masculina, onde o homem tem um papel social, que precisa negar fragilidades e insegurança. Como se tais características fossem de caráter feminino.

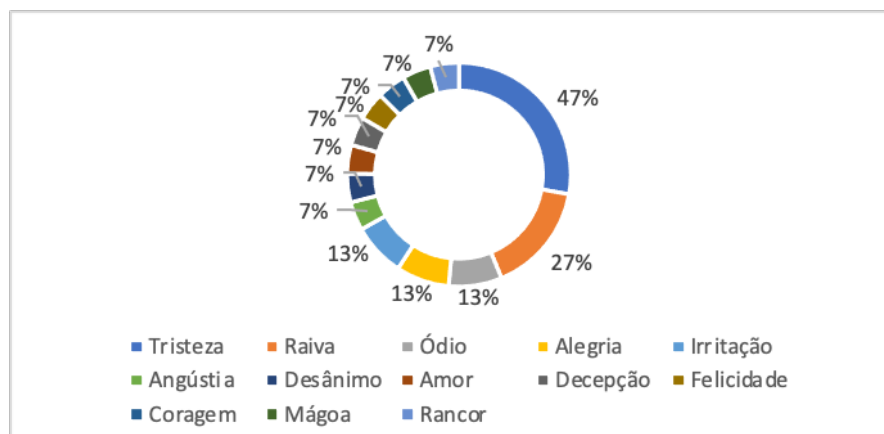
Figura 23 – Roda de conversa: Saúde Mental (oficina 6)



Fonte: Elaborado pela autora

A Figura 24 mostra as emoções sentidas pelos estudantes e destacadas durante a oficina 7. Ao falarem de suas emoções, evidencia-se algumas emoções “negativas” com maior número de respostas, Tristeza 47% e Raiva 27%. Em seguida Ódio; Alegria e Irritação com 13%. As outras emoções identificadas foram Angústia; Desânimo; Amor; Decepção; Felicidade; Coragem; Mágoa e Rancor com 7%. Ressalta-se que entre 13 emoções destacadas, 9 são entendidas como emoções “negativas”.

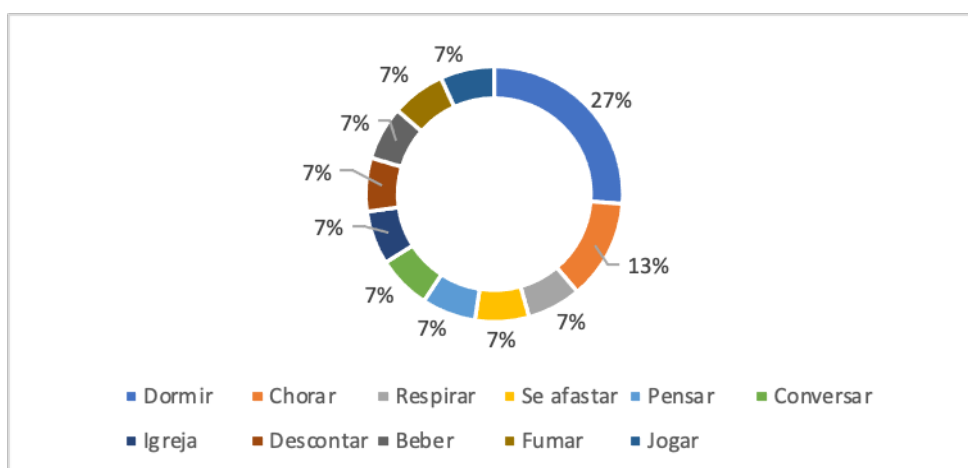
Figura 24 – O que eu sinto? (oficina 7)



Fonte: Elaborado pela autora

A Figura 25 apresenta as respostas dos estudantes, em relação a como lidam com suas emoções. A resposta com maior destaque foi: Dormir 27%; seguido de Chorar 13%. As outras ações identificadas foram: Respirar; Se afastar; Pensar; Conversar; Igreja; Descontar, Beber; Fumar e jogar com 7%. Destacando-se a identificação de comportamentos negativos (fumar, beber e descontar) como fuga para lidar com suas emoções.

Figura 25 – Emoções: Como lido, com o que sinto? (Continuação da oficina 7)



Fonte: Elaborado pela autora

O Quadro 3 apresenta as crenças mencionadas pelos estudantes (oficina 8) na roda de conversa.

Quadro 3 – Roda de conversa: crenças (oficina 8)

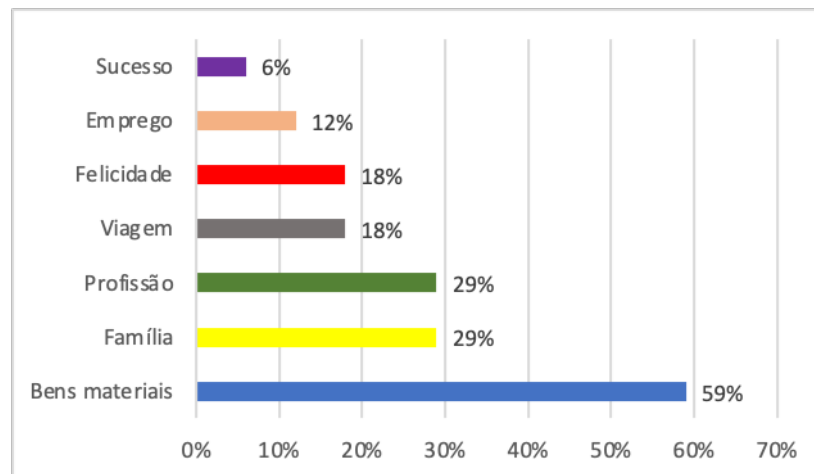
Crenças Pessoais	Crenças Futuro	Crenças Mundo
Insegurança	Incerteza	Falta de oportunidade
Descrédito	Medo	Injusto
Potencial	Insegurança	Cruel
Persistência	Sonhos	Desigual
	Dificuldade em planejar	

Fonte: Elaborado pela autora

Observou-se que os estudantes se mostraram inseguros e preocupados durante essa oficina 8. As crenças identificadas foram em parte consideradas negativas. Parece ser difícil acreditar, até por medo de se frustrar e ter que lidar com mais uma dificuldade e sentem como se o mundo sempre fosse prejudicá-los. O que também aumenta as dificuldades em se responsabilizar pelas escolhas e planejamento do futuro.

A Figura 26 apresenta as respostas dos estudantes em relação a seus sonhos. Na oficina 9, ao falar de sonhos os estudantes elucidaram diversos desejos, Bens materiais 59%; Família 29%; Profissão 29%; Viagem 18%; Felicidade 18%; Emprego 12% e Sucesso 6%. Os resultados demonstram perspectivas positivas e vinculadas ao projeto de vida.

Figura 26 – Sonhos (oficina 9)



Fonte: Elaborado pela autora

O Quadro 4 mostra o projeto de vida criado pelos estudantes, para personagens fictícios, durante as oficinas 10, 11 e 12. A atividade foi realizada em grupos.

Nessas oficinas os estudantes revisam as HSE, criaram um personagem e o projeto de vida para ele. Parece ter sido mais fácil criar um projeto de vida para um personagem, como se fosse outra pessoa, apesar das características terem sido semelhantes dos estudantes. No projeto de vida parece ficar mais evidente o planejamento e as etapas para a sua execução, o que não foi notado ao fazer seus próprios projetos.

Quadro 4 – Criar projeto de vida para um personagem (oficinas 10, 11 e 12)

Personagem (nomes fictícios)	Projeto de Vida
Diana Estilista	“Fazer um planejamento para seus estudos, organizar tempo de estudo e de trabalho. Fazer orçamentos de faculdade, economizar dinheiro, fazer cursos de corte e costura. Procurar divulgar seu trabalho, participar de desfiles e fechar negócios com empresas de marcas. E, nunca desistir de seus objetivos.”
Lurdinha Empreendedora	“Lurdinha está focada em seus estudos, pretende fazer um curso de administração para ajudá-la em sua futura profissão de empreendedora. Mesmo com suas dificuldades financeiras, é uma menina muito determinada em alcançar seus objetivos. Para poder pagar a faculdade, começou a vender bolos na escola e isso a ajudará na preparação de sua futura profissão de empreendedora.”
Júlia Veterinária e empreendedora	“Terminar os estudos, fazer vários cursos, ela é uma boa aluna e se esforça em tudo o que faz e quer ganhar uma bolsa de estudos para cursar a faculdade. Caso não consiga uma bolsa, pretende trabalhar para pagar e, para isso, entregará currículos a diferentes locais, na busca de uma vaga de jovem aprendiz. Ela consegue entrar na faculdade e se forma em medicina veterinária e abre sua própria empresa com o nome de Júlia cuidadora de <i>pet's</i> . A clínica tem bastante movimento e seus clientes são fiéis. Depois de alcançar estabilidade financeira, ela conhece alguém por quem se apaixona e se casa. Em seu Projeto de Vida, não tem filhos, compra casa e carro e aos poucos vai construindo sua vida.”

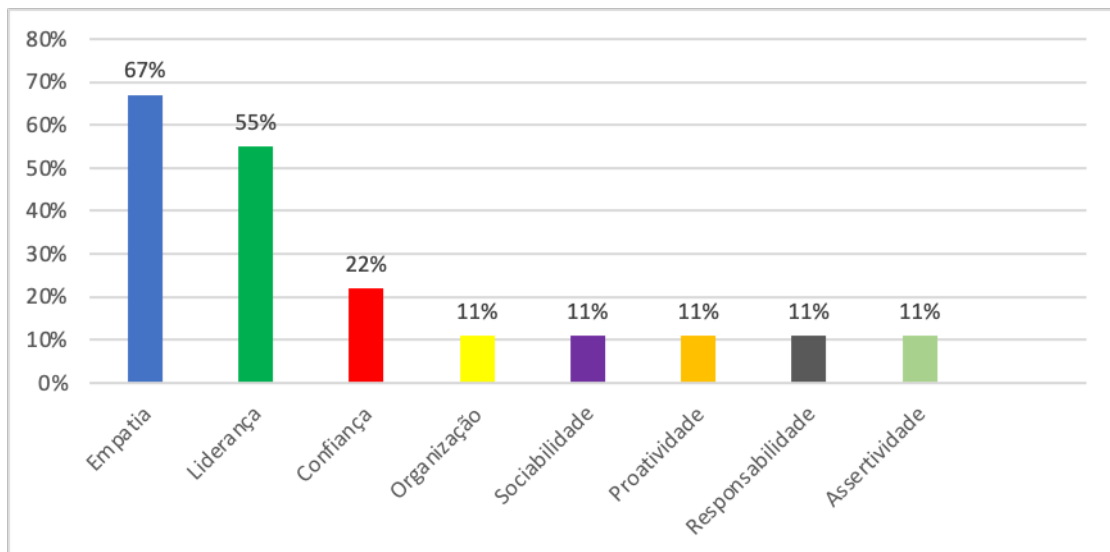
Fonte: Elaborado pela autora

4.3 Resultados dos encerramentos

A Figura 27, elucida as respostas dos estudantes, em relação as suas próprias HSE.

Na oficina 13, os estudantes elencaram suas HSE. A resposta com maior porcentagem se refere diretamente as relações, no respeito e cuidado com o outro. Sendo Empatia com 67%; Liderança 55%; Confiança 22%; Organização; Solidariedade, Proatividade, Responsabilidade e Assertividade com 7%.

Figura 27 – Habilidades Socioemocionais (oficina 13)



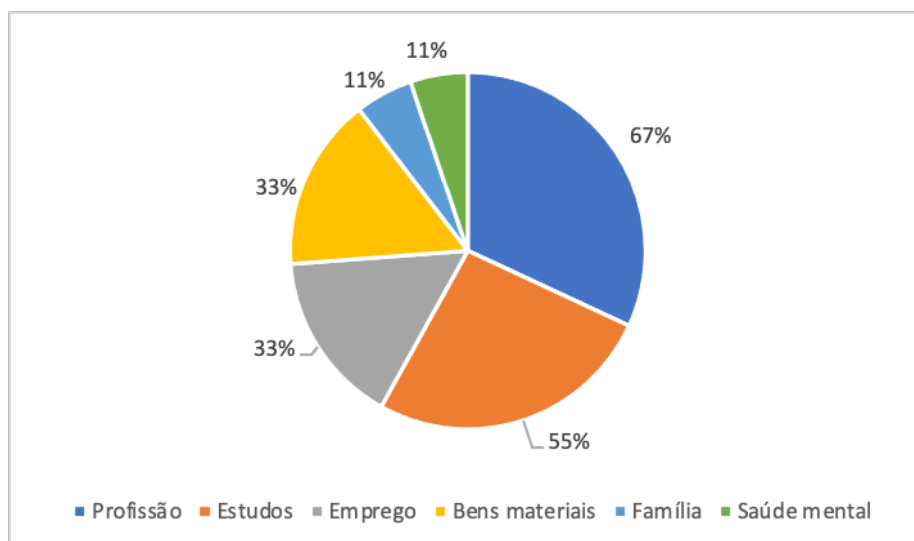
Fonte: Elaborado pela autora

Na oficina 13, os estudantes criaram o seu último projeto de vida. As respostas foram Profissão 67%; Estudos 55%; Emprego 33%; Bens materiais 33%; Família e Saúde mental 11%.

A Figura 28 mostra as categorias criadas a partir das respostas dos estudantes para projeto de vida.

A Tabela 4 apresenta um comparativo entre os três momentos, onde se trabalhou a temática projeto de vida. É possível observar semelhanças e diferenças durante os três momentos. Destacam-se Estudos; Profissão e Bens materiais presentes nas três etapas. Emprego na primeira e terceira etapa e Família presente na segunda e terceira etapa do PV.

Figura 28 – Categorias Projeto de Vida



Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 4 – Comparativo de projeto de vida elaborados pelos estudantes durante a execução desse projeto

Início 26/08/2021	1ª Oficina 02/09/2021	Encerramento 16/12/2021
Estudos 50%	Bens materiais 44%	Profissão 67%
Profissão 33%	Profissão 37%	Estudos 55%
Emprego 25%	Estudos 25%	Emprego 33%
Bens materiais 8%	Viagem 25%	Bens materiais 33%
Mudança de cidade 8%	Família 19%	Família 11%
Crença pessoal 8%	Dinheiro 19%	Saúde mental 11%
Pertence a Deus 8%	Felicidade 12%	

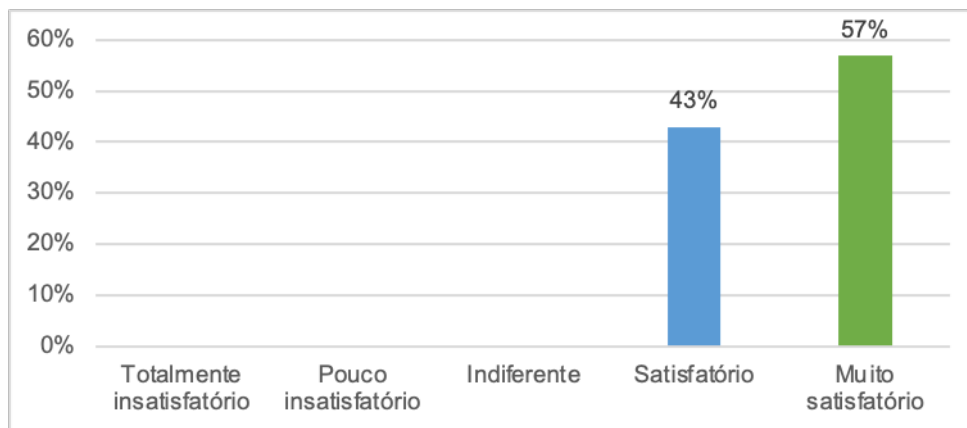
Fonte: Elaborado pela autora

4.4 Resultados do questionário final

A Figura 29 apresenta as respostas dos estudantes a respeito da compreensão do projeto de vida em um terceiro momento, ou seja, no momento final da execução deste projeto de pesquisa.

As respostas se dividiram entre Satisfatório 43% e Muito Satisfatório 57%, sendo possível ressaltar, segundo as respostas, que a pesquisa contribuiu com a compreensão a respeito do PV.

Figura 29 – Pergunta n° 1 do questionário final “Como você avalia sua compreensão a respeito de projeto de vida, após o projeto de pesquisa?”

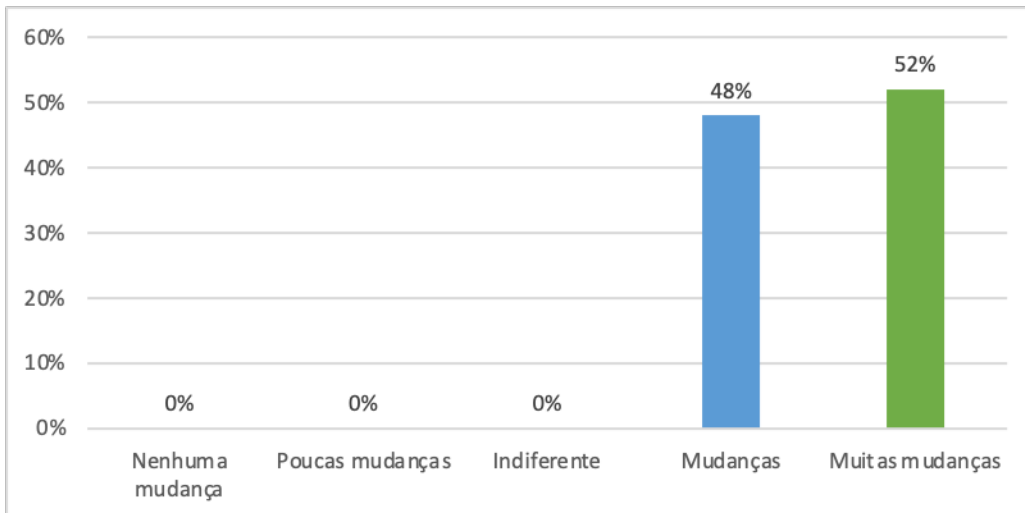


Fonte: Elaborado pela autora

A Figura 30 mostra as respostas em relação a importância dada a disciplina PV, após a realização do projeto. Mudanças 48% e Muitas mudanças 52%. As respostas apresentaram aspectos positivos, indicando que houve modificação referente ao entendimento da importância do PV.

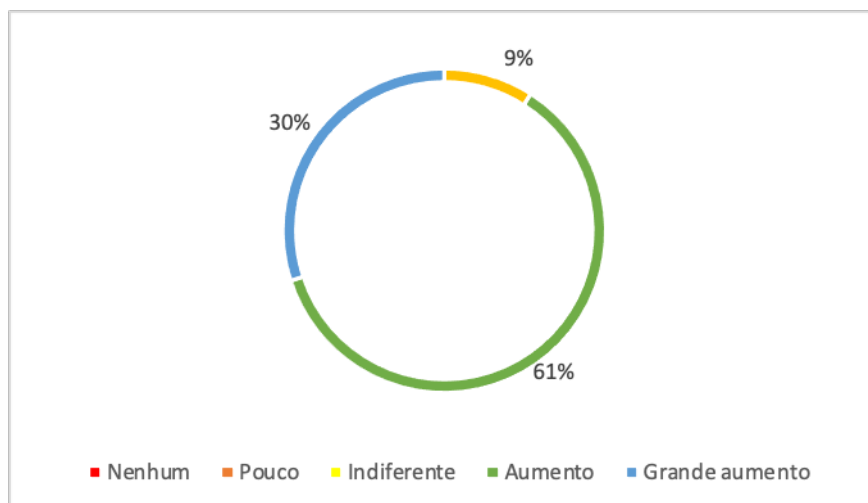
A Figura 31 apresenta as respostas dos estudantes em relação ao possível aumento do interesse pela disciplina, após a realização do projeto. Indiferente 9%, Aumento 61% e Grande aumento 30%. As respostas apontam um aumento de interesse para a grande maioria, mas ainda há indiferença em relação a temática.

Figura 30 – Pergunta nº 2 do questionário final “Houve mudanças no entendimento da importância da disciplina PV, após o projeto de pesquisa?”



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 31 – Pergunta nº 3 do questionário final “Houve aumento no interesse pela disciplina PV, após a realização das oficinas?”

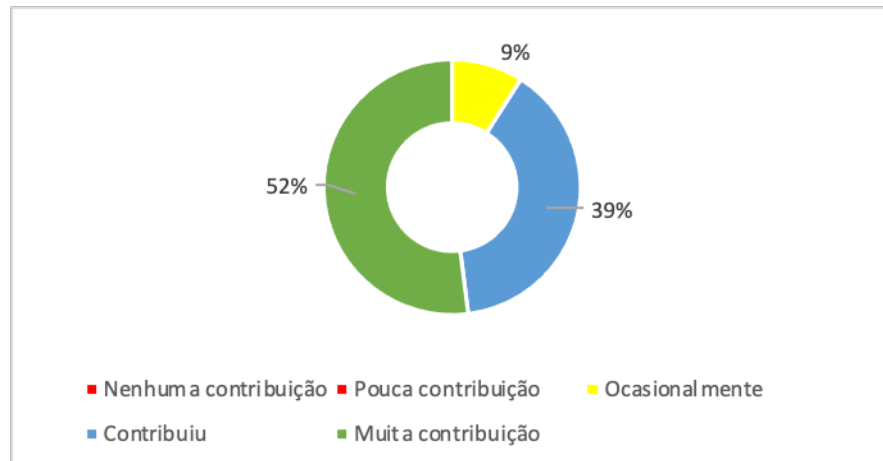


Fonte: Elaborado pela autora

A Figura 32 mostra as respostas em respeito a contribuição das oficinas na reflexão do projeto de vida. Ocasionalmente 9%, Contribuiu 39% e Muita contribuição 52%. A grande maioria dos estudantes ressaltaram a contribuição

das oficinas em suas reflexões, sendo possível compreender que as oficinas foram positivas para os estudantes.

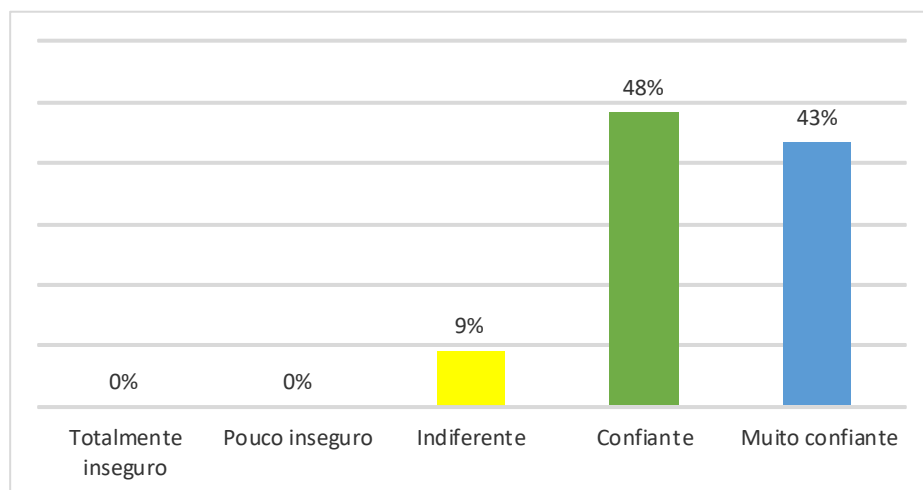
Figura 32 – Pergunta n° 4 do questionário final “Você acredita que as oficinas contribuíram com suas reflexões a respeito do PV?”



Fonte: Elaborado pela autora

A Figura 33, apresenta as respostas dos estudantes em relação a como se sentiram a traçar metas e objetivos após a vivência das oficinas. Indiferente 9%, Confiante 48% e Muito confiante 43%. Destacando em grande maioria a contribuição para a confiança dos estudantes.

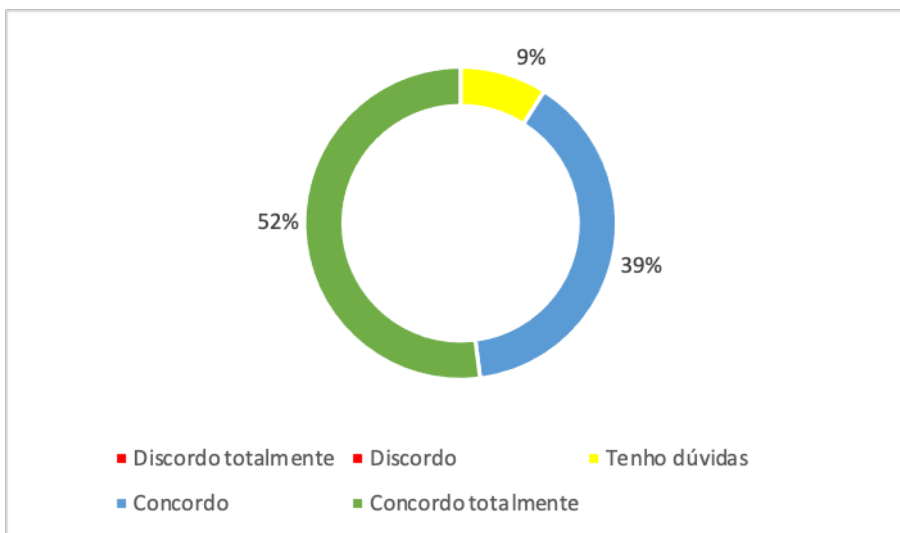
Figura 33 – Pergunta n° 5 do questionário final “Como você se sentiu após as oficinas, ao traçar metas e objetivos para o seu futuro?”



Fonte: Elaborado pela autora

A Figura 34 apresenta as respostas dos estudantes em relação a contribuição do projeto, para o entendimento do projeto de vida e importância da educação para as perspectivas de futuro. Tenho dúvidas 9%, Concordo 39% e Concordo totalmente 52%. A maioria das respostas dos estudantes apresentaram a contribuição da pesquisa para o entendimento do projeto de vida e para a compreensão da importância das perspectivas de futuro.

Figura 34 – Pergunta nº 6 do questionário final “O projeto de pesquisa contribuiu para o entendimento do PV e a importância da educação ao pensar em suas perspectivas de futuro?”



Fonte: Elaborado pela autora

5 DISCUSSÃO

Na aplicação do questionário inicial, 52% dos estudantes responderam ter um projeto de vida e 48% não (Figura 30). Sendo importante discutir qual o real entendimento de projeto de vida e talvez até mesmo o medo de uma possível frustração ao traçar metas e objetivos. Essa foi a hipótese levantada considerando a porcentagem tão próxima entre as respostas positivas e negativas.

Para Sessarego (2017), planejar faz parte do cotidiano do ser humano; está na estrutura da sua existência e é identificado quando o indivíduo pontua ou nomeia um direcionamento para seu futuro, norteando desta forma um possível sentido para sua existência. O autor destaca ainda que caso o meio não possibilite condições para a sua realização, esse indivíduo se frustrará e questionará a real liberdade. Entendendo que a liberdade de escolhas e realização efetiva, só é real para grupos privilegiados.

As respostas dos estudantes a respeito de seus projetos de vida, foram categorizadas (Tabela 1), usando como base a teoria da Análise do Conteúdo de Bardin (2016). Ao criar categorias, foi possível analisar e recortar trechos das respostas que se repetiam e reconhecer as semelhanças e significados implícitos, presentes no texto. Vale ressaltar que na presente pesquisa a análise do conteúdo foi qualitativa.

As categorias foram Estudos; Profissão; Emprego e Bens materiais (Tabela 1), no entanto no decorrer da pesquisa, houve a necessidade de se criar outras, as quais foram apresentadas na Figura 18. As quatro categorias iniciais estiveram presentes nas três etapas da criação do projeto de vida e foram as mais citadas (Tabela 4).

A categoria Estudos representa ação, construção do projeto de vida e o caminho a ser percorrido. A união das categorias Estudos e Profissão, apresenta um viés existencial, tendo como prioridade e primeira etapa a construção interna. Estudar e ter uma Profissão, pode representar a condição de transcender para em seguida ter condições de conquistas externas. O projeto de vida pode ser um instrumento para favorecer sentido a existência, não sucumbindo as barreiras, como a incerteza. Levando em consideração todo o contexto histórico da pessoa e os desejos para o futuro (BRITO; CHESINI; SILVA, 2021).

As categorias Emprego e Bens materiais, apresenta um viés ligado ao ter, executando assim as conquistas externas, ter condições e valorização material.

As categorias criadas a partir das respostas para o projeto de vida apontam otimismo com o futuro e valores ligados a transcender e a conquistar, o que demonstra organização e entendimento de valores. A análise foi realizada utilizando o referencial de Bardin (2016).

Ao falar da experiência com a disciplina PV, destacou-se as categorias positivas, sendo Bom 50% e Reflexão 33%, já como característica negativa, Não gostei 17% e Dificuldade de falar de si 8% (Figura 17). Os estudantes, portanto, ao pensar no futuro, identificam fatores positivos que salientam suas aspirações e sonhos, mas também fragilidades talvez pelo medo da frustração.

Para Klein e Arantes (2016) uma disciplina se destaca como positiva quando conseguem fazer com que o aluno associe o conteúdo a sua realidade, revendo seus conhecimentos e aprendendo novos conteúdos. E, de acordo com Nascimento (2013) o projeto de vida está ligado há diversas características do indivíduo, produzindo anseios e o entendimento de si e do mundo. Uma construção de escolhas pautadas em sua subjetividade e nas influências da sociedade.

Ao falar da contribuição da disciplina PV, no projeto de vida dos estudantes, responderam Concordo 52%, sendo possível compreender que a disciplina tem exercido papel significativo (Figura 8).

A respeito do pensar no projeto de vida, antes da disciplina, os estudantes responderam: Ocasionalmente 44%, compreendendo que o PV não era uma reflexão frequente na vida dos estudantes (Figura 5). Sendo possível compreender que a disciplina tem favorecido momentos de reflexão, construção pessoal e social, motivando pensamentos que anteriormente, talvez fossem banalizados. “A proposta do projeto de vida vem ao encontro da necessidade humana de conhecer a si mesmo para estabelecer relação com o outro” (BRITO; CHESINI; SILVA, 2021, p.189).

Experiência com uma disciplina que trabalha sonhos e autoconhecimento destaca-se a resposta Satisfatório 56%, que pode elucidar o desejo em falar, pensar e refletir a respeito da temática (Figura 9). E, 65% dos estudantes responderam que a disciplina PV é Diferente das outras (Figura 10). Entende-se que o autoconhecimento do estudante, sua compreensão do meio e de suas

relações, possibilita maior criticidade e entendimento de suas crenças e valores. Possibilitando maiores chances de realização de sonhos e perspectivas de futuro (MACEDO, 2022).

Ao avaliar a importância da disciplina, destaca-se as respostas positivas, os estudantes responderam Importante 48% e Totalmente importante 27%, somando 75% das respostas (Figura 3). Ao mesmo tempo, quanto à questão que fala do interesse na disciplina, as respostas ligadas a Indiferença somaram 52% e Interesse somaram 48% (Figura 4). É necessário pensar que os estudantes destacam a importância da disciplina e sua contribuição, mas demonstram certa indiferença. As falas dos estudantes podem indicar pontos de contradição, sendo possível compreender que talvez ainda estejam confusos quanto a seu papel e o da disciplina. De acordo com Brito, Chesini e Silva (2021, p. 186), para desenvolver e trabalhar o projeto de vida “o importante é desenvolver atividades que ajudem o estudante a perceber seus sonhos, seus ideais, suas motivações, ajudando-os a definir quais os passos a serem dados para alcançar seus objetivos”.

Ao serem perguntados a respeito da compreensão em relação ao projeto de vida, responderam, Pouco insatisfatório 22%; Insatisfatório 17%; Satisfatório 44% e Muito satisfatório 17% (Figura 2). As respostas ligadas a Insatisfação somam 39% e a Satisfação 61% (Figura 2). Resultados estes que teoricamente apontam compreensão e até mesmo, segurança em relação a temática. De acordo com Klein e Arantes (2016) o projeto de vida deve ser construído, o aluno desenvolverá uma busca por entendimentos e transformações. Construindo e reconstruindo crenças e objetivos, visando suas perspectivas de futuro.

Ao responderem à questão referente as competências socioemocionais, apenas 17% dos estudantes responderam ter conhecimento do tema (Figura 11). Durante as oficinas foi possível identificar a falta de conhecimento, mesmo ao falar HSE que são faladas no dia a dia, tendo como base o senso comum (Quadro 2). Para Macedo (2022) o vínculo afetivo construído entre os estudantes e professores, se mostra como uma variável fundamental, na construção e internalização das competências socioemocionais e da empatia. Compreendendo que esta troca positiva, favorece a organização e estrutura dos estudos, o que pode efetivar o projeto de vida dos estudantes.

Nas questões que elucidam o futuro, falando de sonhos, metas e perspectivas, os estudantes apresentaram maior porcentagem para as respostas positivas. Como por exemplo; como se sente ao traçar metas e objetivos para o futuro? Confiante 57% (Figura 6); Você tem sonhos para o futuro? Frequentemente 48% e Muito frequentemente 39% (Figura 13). Sendo necessário discutir como é vivenciar na prática essa confiança, como planejar e se organizar na real tentativa da realização de seu PV.

Para Silva e Danza (2022) os jovens podem idealizar suas perspectivas de futuro, visando paradigmas estereotipados, sem realmente se apropriarem do processo de escolha e do entendimento de sentido em seu projeto. Prejudicando seu comprometimento com as metas e significado para realização do mesmo. Quando os jovens constituem o planejamento de seu futuro apresentam intenções concretas e subjetivas, desenvolvem planejamento e organização que favorece a realização.

Ao falar da importância dos estudos para o futuro, responderam Importante 30% e Totalmente importante 70% (Figura 12). Para a importância da organização para o planejamento do futuro, destaca-se as respostas, Importante 30% e Totalmente importante 57% (Figura 15). Para Neves, Rodrigues e Bento (2017) é indispensável que o aprendizado seja centrado no aluno, levando em consideração o contexto sócio-histórico e sua contribuição no aprendizado, planejamento e organização de futuro.

Na oficina 2, roda de conversa a respeito das HSE, inicialmente os estudantes apresentaram, desconhecimento, questionaram a possibilidade de terem HSE e a real importância para o projeto de vida (Quadro 2). Durante a roda de conversa, alguns estudantes pontuaram pontos que poderiam ser suas HSE e isso favoreceu que o grupo percebesse a existência das HSE. Claramente a construção do conhecimento a partir da troca entre eles favoreceu que pudessem falar de suas habilidades. Sem a pressão de estar certo ou ter certeza, desenvolvendo novos conhecimentos, a partir de seus conhecimentos prévios a respeito de si próprio.

Damásio e o Grupo Semente de Educação (2017) postulam que as HSE abrangem diversas áreas da vida das pessoas, como comportamentais, cognitivos e emocionais. Ribeiro *et al.* (2019) apresentam ainda a marginalização que as HSE sofreram por muito tempo no contexto educacional. Entendendo que

hoje tem construído um espaço, mas ainda está distante do ideal, o que justifica a falta de conhecimento dos estudantes e uma cultura que ignora as emoções e necessidade de lidar com elas.

Para a realização da oficina 3, foi utilizada a dinâmica do barco, com o objetivo de refletir a respeito de escolhas, medo do desconhecido, futuro e planejamento (Figura 19). O barco faz analogia ao projeto de vida e o destino desconhecido ao futuro, e em meio a tantos receios e dúvidas, se planejar e compreender suas prioridades são itens importantes e que devem ser levados em consideração. Alguns estudantes, durante a oficina, relataram a dificuldade em escolher, a sensação negativa de preterir algo, ou de escolher de forma errônea. Na segunda parte da oficina foi realizada a dinâmica do jornal, que também falou de escolhas, das pressões sociais e familiares (Figura 20). Destacou-se como em muitas situações apenas repetimos caminhos conhecidos, sem refletir se este caminho faz sentido, se é o que se deseja, ou se é escolhido apenas por ser “conhecido”.

Para Freire (1996) o indivíduo pode e deve desejar mais, destacando que mais, significa acreditar, se movimentar em prol de realizações, acreditando na possibilidade de transformação interna e do meio. Sendo agente protagonista do seu transcender, vivenciando sua liberdade de escolhas e construções. Acreditando que desta forma possam quebrar ciclos geracionais, se empoderando de seu próprio caminho. Frankl (2015) ressalta a importância da realização do indivíduo, clareando o caminho para a realização, está na internalização do sentido, neste caso pensar no sentido de suas escolhas, caminhos e prioridades.

Durante a oficina 4 foi realizada sessão de cinema e roda de conversa, onde a partir de dois seriados os estudantes puderam discutir temas comuns a juventude, tais como papéis sociais no grupo, pressões, posicionamentos, ser, ser outra pessoa, diferenças e emoções (Figura 21). Pensando nos desafios e conflitos da adolescência, puderam “vivenciar” e refletir tais dilemas, sendo vividos por personagens. Claramente foi desafiador se pensar em tais situações, o que parece engraçado na tela, se mostra angustiante na vida real. Para Klein e Arantes (2016) alguns jovens vivem sem conseguir identificar o que espera da vida. No decorrer da oficina pensaram nas HSE, e como podem favorecer o fortalecimento das relações, o respeito com o outro e consigo mesmo. Compreendendo que as HSE, além de favorecer o projeto de vida, pode também

proteger sua identidade em meio a tantos desafios e pressões, sendo o autoconhecimento fundamental neste processo. Autores destacam a adolescência como um período de preparação para a vida adulta, onde teoricamente o jovem tem tempo para reflexão e organização. Destacando também como uma fase desafiadora e repleta de obrigação de fazer escolhas e incertezas para vivenciar este processo (SILVA, LOPES, 2009; KLEIN, ARANTES, 2016).

Na oficina 5, foi realizado debates com temas que surgiram nas rodas de conversas e que acabaram sendo escolhidos pelos alunos. Ficou evidente a dificuldade em organização, posicionamento e argumentação (Figura 22). Claramente no início o importante era tentar estar certos, falar mais alto e se impor pela força. Após o debate foram discutidas as dificuldades e a importância de se pensar na argumentação e no risco de se impor pela força, compreendendo a importância de pensar na ação. Almeida (2010) fala da importância do pensar é a possibilidade de ver e rever a busca por resposta e mudanças. Ao pensar, o indivíduo busca compreender uma situação ou fenômeno, podendo desta forma atribuir sentido próprio e identificar seu lugar no mundo.

Durante a oficina 6 foi realizada roda de conversa com o tema Saúde Mental. Os estudantes apontaram fatores que interferem negativamente em sua Saúde Mental, como dificuldades familiares, medos, futuro e fragilidade (Figura 23). Os fatores se atravessam de forma invasiva e angustiante, sendo possível dizer, por exemplo, que as dificuldades familiares geram os medos, os receios com o futuro e diversas fragilidades. Talvez um questionamento seja necessário, como se planejar para o futuro quando o presente lhes oferece tamanha insegurança? Freire (2016) elucida a necessidade de trabalhar com a transformação da realidade, destacando a importância de intervenções preventivas no ambiente familiar e na sociedade. Para Frankl (2015) é indispensável construir um caminho em prol do vir a ser, onde o indivíduo se apropria de quem se é. Enfatiza que este é um trabalho contínuo de entendimento e individuação dos fatores externos.

Na oficina 7, a temática foi emoções. Na primeira parte, os estudantes explicitaram suas emoções e em seguida como lidam com elas (Figuras 24 e 25). Nas respostas as emoções negativas se destacaram. Das 13 emoções identificadas, 9 foram negativas e 4 positivas. E ao lidar com essas emoções, o enfrentamento em algumas situações também assume viés negativo. Vale

ressaltar que a oficina não tem a intenção de diagnosticar os estudantes, mesmo porque tais emoções podem ser pontuais ou indicativo da necessidade de um acompanhamento psicológico, o que exigiria acompanhamento clínico, mas elucidar as possíveis interferências das emoções nos seus planos. Os dados obtidos na pesquisa enfatizam a demanda dos jovens em relação a administração de suas emoções e suas influências e a importância de valorizar as emoções no ambiente escolar. Pereira (2019) destaca as HSE como um instrumento para lidar com as emoções, sonhos, metas e projeto de vida. Entendendo que as HSE são fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo.

Na oficina 8 foi realizada roda de conversa com o tema crenças, onde os estudantes puderam falar de suas crenças pessoais, em relação ao futuro e ao mundo (Quadro 4). As crenças pessoais e de futuro, se dividem entre crenças positivas e negativas, mostrando otimismo e esperança, ao mesmo tempo que sentindo dificuldades e receios. Mas ao falar da crença em relação ao mundo, se mostraram totalmente negativos e descrentes. Ao falar do mundo, estão elucidando a realidade vivida por eles, onde enfrentam desigualdade, injustiça, crueldade e falta de oportunidade. Ao mesmo tempo é possível identificar nas falas a crença de que tudo, sempre será da mesma forma, ignorando suas potencialidades e condições de transformação pessoal do mundo. Sendo possível entender, que o indivíduo ainda se sente oprimido, atuando sem acreditar em papel de agente de sua vida e liberdade (FREIRE, 2014). Destaca-se que as crenças negativas impedem ou dificultam a identificação de possibilidades e potencialidades, a ressignificação destas crenças pode favorecer o sentimento de realização. Em muitos momentos estes jovens que têm como origem, uma realidade periférica, sentem-se que não tem os mesmos direitos que outros jovens, em contextos sociais e econômicos privilegiados. Limitando desta forma suas possibilidades de desenvolvimento e emancipação, ou mesmo suas crenças (BOMFIM; SUZART, 2021).

Na realização da oficina 9, o tema foi sonhos, sendo identificadas algumas respostas, idênticas as categorias do projeto de vida. Sendo elas, Bens materiais, Profissão e Emprego (Figura 26). O que pode significar o real entendimento de tais metas e perspectivas de futuro. O jovem precisa de sentido para que possa se apropriar das oportunidades que lhe são oferecidas (MANDELLI; SOARES;

LISBOA, 2011). Talvez por meio dos sonhos seja mais efetiva a possibilidade de vislumbrar as oportunidades e assim buscar por realização.

Na execução das oficinas 10, 11 e 12, trabalhou-se o projeto de vida e as HSE. Os estudantes foram orientados a criar um personagem e um projeto de vida para ele (Quadro 4). Na execução da atividade observou-se que os estudantes estavam mais “soltos” na criação do projeto de vida, parecendo ser mais fácil planejar e projetar o futuro para outra pessoa. O que pode representar a dificuldade em fazer suas escolhas e se responsabilizar por elas, demonstrando dificuldade em ser protagonista de suas vidas. Para Klein e Arantes (2016) a escola e o professor devem proporcionar atividades que favoreçam o protagonismo do estudante, por meio de projetos e atividades culturais, motivando o envolvimento e responsabilidade em temáticas sociais e coletivas. Chagas e Sovierzoski (2014) compreendem que a educação vem construindo novos paradigmas, entendendo que o aluno deve ser o centro da aprendizagem. Ressaltam, também, a importância da mudança não só na escola, como também na atuação do professor e do aluno.

Durante a oficina 13, ocorreu o fechamento do projeto, os estudantes novamente elucidaram suas HSE e projeto de vida. Destacaram com maior porcentagem as HSE, empatia, liderança e confiança (Figura 27) e, no projeto de vida foram profissão, estudo, emprego e bens materiais (Figura 28).

Ao falar do projeto de vida é possível elucidar os movimentos das categorias nas três etapas da aplicação, as principais categoriais se repetem, mas alternam de “colocação”. Na primeira etapa, 1° Estudo, 2° Profissão, 3° Emprego e 4° Bens materiais, na segunda etapa 1° Bens materiais, 2° Profissão e 3° Estudos, na terceira etapa 1° Profissão, 2° Estudo, 3° Emprego e 4° Bens materiais (Tabela 4). Há, portanto, uma real fluidez do projeto de vida que se modifica e acompanha a transformação do indivíduo, respeitando fases, emoções e entendimento em determinados momentos, sem se perder do autoconhecimento e respeito pelo sentido subjetivo. O projeto de vida tem viés projetivo direcionando a realização futuro (VELHO⁶ 1994, apud MANDELLI; SOARES; LISBOA, 2011).

⁶ Velho, G. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

A pesquisa não teve a intenção de levantar as diferenças entre o sexo feminino e masculino ao falarmos de projeto de vida, entretanto cabe ressaltar que há diferença entre as respostas dos estudantes. Pode-se notar a necessidade de discutir algumas questões culturais, onde talvez pessoas do gênero masculino, neste caso com grande vulnerabilidade e alto índice de violência, encontre maiores dificuldades, na elaboração do seu projeto de vida.

Dos participantes 56,5% são do gênero feminino e 43,5% do gênero masculino (Tabela 3). Entre as estudantes do gênero feminino 61,5% relataram ter um projeto de vida e entre os estudantes do gênero masculino apenas 40% (Tabela 3). Segundo pesquisa realizada por Nonato *et al.* (2022) houve maior incidência de estudantes do gênero masculino, que se encaixaram em um perfil de estudantes com conflitos escolar. Havendo entre eles possibilidades muito parecidas, que refletem em seus projetos de vida e em como se colocam no mundo. Entendendo que os jovens buscam se sobressair na realidade da qual fazem parte, mesmo que em um contexto negativo, reforçando a importância de um lugar de destaque. Situação essa que pode oferecer possibilidades no contexto da criminalidade, com retorno rápido e a promessa de conquistas (NONATO *et al.*, 2022).

Entre os participantes da pesquisa houve proximidade das idades dos estudantes, apenas a idade de um estudante se sobressaiu. O estudante mais jovem tem 15 anos e o mais velho, 21 anos. Sendo este último, com a maior diferença de idade entre eles. Muitas das respostas do estudante de 21 anos foram semelhantes aos de 15 anos (Quadro 1). O estudante de 15 anos relatou ter um projeto de vida e que já pensava nele antes mesmo de cursar a disciplina e o de 21 anos, não, e que raramente pensava nisso. O que pode ser um indício, de que talvez este estudante não viva em um ambiente onde sonhos, perspectivas de futuro ou mesmo o estudo, seja relevante e estimulado, fora do ambiente escolar.

Segundo Andrade e Teixeira (2022) há uma relação direta entre a escolarização dos estudantes e seus pais, destacando que o ambiente familiar, influencia diretamente a vida escolar dos jovens. Influencia essa, que se aplica para o ensino básico e vida acadêmica, sendo possível compreender que também se aplica ao projeto de vida e expectativas de futuro de forma geral. Conforme a expectativa social, entende-se que aos 21 anos além de se ter um projeto de vida,

já esteja vivenciando-o na prática e até mesmo com resultados. Nonato *et al.* (2022) apresentam como hipótese, uma conexão direta entre as possibilidades reconhecidas pelos jovens e a criação de seus projetos de vida, entendendo que com base em suas possibilidades os jovens irão se organizar e assim planejar seu futuro.

Na aplicação do questionário final, 43% dos estudantes responderam Satisfatória e 57% Muito satisfatória ao avaliar a compreensão do projeto de vida (Figura 29). Enquanto no questionário inicial as respostas foram, Pouco Insatisfatório 22%, Insatisfatório 17%, Satisfatório 44% e muito Satisfatório 17% (Figura 2). A realização das oficinas, portanto, contribuiu para o desenvolvimento da compreensão dos estudantes, destacando a relevância e significado da realização da pesquisa e o impacto na vida dos estudantes (Figuras 32 e 33). Trabalhar a temática pode proporcionar ao longo do tempo a internalização e vivência da importância da disciplina PV. Além disso, desenvolver a crença da capacidade de se organizar, planejar e colocar em prática o seu projeto de vida.

Quando questionados sobre o entendimento da importância da disciplina PV, 48% responderam que houve Mudanças 52% Muitas mudanças (Figura 30). No questionário inicial, os estudantes responderam Pouco indiferente 4%, Indiferente 17%, Importante 48% e Totalmente importante 27% (Figura 3). Elucidando conquistas na importância dada a disciplina. Compreender a importância de trabalhar a temática, pode promover além da conscientização dos estudantes, avanços para o desenvolvimento do projeto de vida.

Claramente os indivíduos vivem dilemas e questionamentos a respeito dos pontos ligados ao futuro. Ao se pensar em um projeto de vida e em suas escolhas para o futuro tais questões são ainda mais relevantes, sendo imprescindível evitar os riscos e buscar por segurança. O jovem precisa acreditar nas possibilidades para que tenha segurança para traçar expectativas para o futuro. A conscientização dos estudantes pode modificar e desconstruir crenças limitantes, promovendo novos conhecimentos e novas crenças voltadas para o protagonismo e realização.

Nonato *et al.* (2022) elucidam que os projetos de vida dos jovens dependem diretamente das possibilidades reconhecidas por eles, compreendendo que identificar possibilidades pode promover a criação de metas e desejos. Desta forma é fundamental que o jovem encontre diversas possibilidades oportunizando

que possa ampliar seu olhar e desejo de realização, desta forma talvez seja possível alcançar o protagonismo.

Quando os estudantes foram perguntados se houve aumento do interesse pela disciplina PV, após a realização do projeto, responderam Indiferente 9%, Aumento 61% e Grande aumento 30% (Figura 31). No questionário inicial responderam, Nenhum interesse 4%, Pouco interesse 35%, Indiferente 13% e Interesse 26% e Muito interesse 22% (Figura 4). Em comparativo entre as respostas nota-se um grande aumento no interesse pela disciplina, sendo necessário ressaltar que ainda há indiferença em relação a temática.

A escola apresenta um viés de obrigações, onde o jovem deve estar, cumprir regras, notas, o que em muitas situações cria um limite para essa relação, entretanto é um ambiente identificado como um espaço fundamental para um futuro melhor. Sendo um espaço onde muitas vezes o jovem tem a chance de elaborar questionamentos e fazer escolhas, se preparando para a vida e as demandas da vida adulta (HILÁRIO; ZILIANE, 2023).

Com a análise dos resultados foi possível observar que as oficinas oportunizaram momentos de aprendizado informal, fazendo com que os estudantes se sentissem mais livres para explicitar algumas angústias. O aumento do interesse associado ao aumento da importância dada a disciplina pelos estudantes pode apontar uma construção no desenvolvimento de novas perspectivas, ou mesmo ressignificação das crenças dos estudantes.

No questionário final ao responderem a respeito da contribuição das oficinas na reflexão de seu projeto de vida, responderam Ocasionalmente 9%, Contribuiu 39% e Muita contribuição 52% (Figura 32).

No questionário inicial foram questionados se pensavam no projeto de vida, antes da disciplina PV, responderam Raramente 26%, Ocasionalmente 44%, Frequentemente 13% e Muito frequentemente 17% (Figura 5). Sendo possível destacar que antes da disciplina, os estudantes pensavam com pouca frequência, mesmo teoricamente sendo um tema fundamental no desenvolvimento humano. E, após as oficinas os estudantes destacaram a contribuição em suas reflexões, o que indica que a disciplina com a união de outras estratégias pode provocar mudanças ou iniciar construções efetivas (Figura 34). Mesmo quando anteriormente por uma questão social e ou cultural a temática era algo distante e mesmo desconhecido para os estudantes

Para Nonato *et al.* (2022) um ambiente limitado e com poucas possibilidades, pode limitar o desenvolvimento dos jovens e perpetuar a repetição da falta de oportunidades. Ressaltando ainda que as realizações dos jovens e a conquista de um projeto de vida não depende apenas do empenho do estudante; diversos fatores precisam ser considerados e por isso a importância de garantir possibilidades. Compreendendo desta forma, que oferecer atividades além das descritas no currículo ou ter a oportunidade de oferecer o conteúdo programático de formas diferentes pode favorecer o aprendizado.

Na aplicação do questionário final ao responderem à pergunta em relação a como se sentiram a traçar metas e objetivos, após a vivência das oficinas, responderam Indiferente 9%, Confiante 48% e Muito confiante 43%. No questionário inicial responderam Pouco desconfortável 9%, Indiferente 17%, Confiante 57% e Totalmente confiante 17% (Figura 33). Os questionários inicial e final explicitam respostas positivas voltadas para confiança ao traçar metas e objetivos para o futuro. Entretanto durante os momentos de interação com os estudantes, na realização de oficinas e rodas de conversa, foi possível identificar dificuldades em vivenciar na prática tais expectativas.

Historicamente os jovens de periferia enfrentam maiores dificuldades em seu percurso educacional. O contexto da pandemia acumulou ainda mais dificuldades, e as barreiras educacionais foram maiores para este público (BOMFIM; SUZART, 2021). Mesmo quando acreditam nas possibilidades e buscam sonhar, encontram dificuldades e barreiras, intensificadas por diversos fatores. “É importante destacar que essas possibilidades e alternativas serão variáveis se considerarmos a raça, a classe social e gênero” (NONATO, *et al.*, 2022, p. 13).

A última questão do questionário final, teve como objetivo identificar se o projeto contribuiu para o entendimento do projeto de vida e a importância da educação para as perspectivas de futuro. E dois pontos são fundamentais para o desenvolvimento pleno, onde o estudante pode ter condições de acreditar, planejar e se organizar, tendo a educação e o conhecimento como norteadores dessa construção. As respostas dos estudantes para a pergunta foi, Tenho dúvidas 9%, Concordo 39% e Concordo totalmente 52%. Os resultados se mostraram positivos (Figura 34).

É plausível compreender que a realização das oficinas provocou mudanças em algumas crenças dos estudantes e contribuiu para o melhor entendimento do projeto de vida e sua importância. Falcão, Caldas e Barros (2023) destacam ainda que para compreender o papel da escola e sua real participação na elaboração do projeto de vida dos estudantes, é fundamental conhecer e reconhecer, as condições dos jovens.

As políticas brasileiras defendem uma perspectiva onde os jovens não lidam com demandas de produtividade e podem priorizar a vida escolar e o desenvolvimento de habilidades. Entretanto, a maioria dos jovens brasileiros enfrentam outra situação, podendo vir a ter diversas demandas. A invisibilidade dessa condição, pode influenciar negativamente o papel da escola e as possibilidades de contribuir de forma efetiva para desenvolvimento do projeto de pesquisa dos estudantes (FALCÃO; CALDAS; BARROS, 2023).

6 PRODUTO EDUCACIONAL

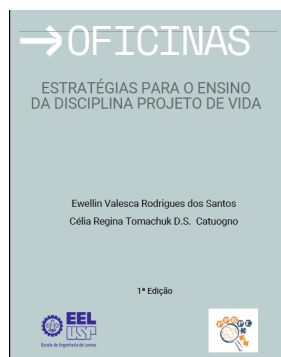
Durante a dissertação da pesquisa e execução deste projeto interdisciplinar foi possível desenvolver produtos educacionais para essa Dissertação de Mestrado.

O tema “projeto de vida” oportuniza grandes desafios e pode promover grandes resultados na vida dos jovens. Sendo assim, foi elaborado um *e-book* voltado para professores e outros profissionais que atuam na área, visando contribuir no aprendizado e entendimento, de que o projeto de vida deve ser vivido de forma subjetiva, mas com trocas de experiências e conhecimento é possível encontrar caminhos férteis para o seu desenvolvimento e aplicação.

O material foi elaborado a partir da experiência da aplicação desta dissertação. É uma proposta educacional que pode promover vivências e ressignificações favorecendo a criação do projeto de vida dos jovens.

O *e-book*, ISBN 978-65-00-81118-6, traz como sugestão 8 oficinas e descreve as atividades, dinâmicas e reflexões a serem realizadas em cada uma delas (Apêndice E). A divulgação da versão impressa e digital (Figura 35) será feita nas mídias das escolas da região e estará hospedado no *site* do PPG-PE.

Figura 35 – *E-book* ilustrativo intitulado “Oficinas: estratégias para o ensino da disciplina Projeto de Vida”



Fonte: Elaboradora pela autora

Houve, também, participação no projeto “Fazer ciência e ser cientista, você está convidado” coordenado pela Profa. Denize Kalempa da EEL/USP. O intuito foi despertar a consciência dos jovens para a importância da ciência e do cientista

para a sociedade. Esse foi um dos temas discutidos nas rodas de conversas com os alunos envolvidos no projeto. Ações educativas foram propostas e ao final um *e-book* ilustrado e um vídeo animado foi produzido e está sendo divulgado nas redes sociais e mídias das escolas da região.

O *e-book*, ISBN 978-65-00-52170-2, está hospedado no *site* ISSUU desde setembro de 2022, conforme Figura 36.

O vídeo animado foi postado no *YouTube*, com acesso gratuito, conforme Figura 37.

Figura 36 – E-book ilustrativo intitulado “Fazer ciência e ser cientista. Esse convite é para você”, hospedado no

https://issuu.com/eel_usp/docs/cartilha-2022-atualizada-isbn



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 37 – Vídeo animado “Fazer ciência e ser cientista. Esse convite é para você”, hospedado no <https://www.youtube.com/watch?v=Pxo9fHbkGq0>



Fonte: Elaborado pela autora

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realização desta dissertação evidenciou-se o quanto a escola e os estudantes estavam receptivos com relação a temática.

Em algumas situações foi possível observar estudantes tímidos, ao falar de questões pessoais. No entanto, durante as oficinas, de forma processual, se mostraram participativos e mais seguros. Em diversas situações trouxeram à tona questões emocionais, sociais e familiares.

Nos primeiros encontros foi possível identificar as dificuldades relacionadas à temática, pelos aspectos pessoais e de conhecimento. Muitas informações não eram conhecidas pelos estudantes e lhe pareciam distantes de sua realidade. Cabe ressaltar que devido à pandemia, a realização de muitas disciplinas foi prejudicada, por diversos motivos, entre eles a falta de acesso tecnológico por parte de diversos estudantes.

Na apresentação do projeto foi explicado aos alunos que as oficinas não teriam o caráter de aula e sim de encontros que visavam favorecer a internalização das temáticas abarcadas pela disciplina Projeto de Vida.

Evidenciou-se que devido ao contexto de vulnerabilidade e socioeconômico, refletir a respeito de sonhos e perspectivas de futuro foi um grande desafio para parte dos indivíduos. Principalmente para os estudantes do gênero masculino, compreendendo que o contexto em que estão inseridos já apresenta vulnerabilidade e elevado índice de violência, o que aumenta a preocupação com o futuro. Para alguns a criminalidade pode se apresentar como uma alternativa para o futuro, o que ressalta a importância de trabalhos que possam oportunizar medidas preventivas, pensando nestes jovens e na comunidade em geral.

O projeto seguiu um roteiro e estrutura, mas respeitou as demandas trazidas pelos estudantes, como, por exemplo, o conflito físico em que um dos estudantes participou e o falecimento do irmão de uma estudante. Utilizou-se essas temáticas para trabalhar tais fenômenos.

Os estudantes foram se envolvendo e começaram a falar de seus projetos de vida e das perspectivas de futuro, apesar de se sentirem um pouco receosos pela angústia da frustração da não realização, pelo medo da falta de

potencialidades e pela descrença com as oportunidades ofertadas pelo mundo. Segundo Frankl (2015), ter oportunidades favorece o aproveitamento delas, propiciando um desenvolvimento pleno e real.

Vale destacar que, segundo os estudantes, a disciplina PV permitiu sonhar e pensar em seus projetos de vida, levando a uma provocação a respeito do tema. Ficou evidente o desejo por um futuro melhor e, também, a insegurança em ter que ser o protagonista de seu projeto. Planejar e organizar mostrou-se como um desafio, mas como algo possível de ser aprendido e internalizado.

Claramente as oficinas foram favorecidas por trabalhar temas do cotidiano e comuns a realidade dos estudantes, sendo priorizada a construção de conhecimento a partir do conhecimento dos estudantes, sem o julgamento do certo ou errado.

As HSE elucidaram um grande desenvolvimento dos estudantes, que demonstravam desconhecimento e dificuldade em identificá-las, por achar que não as tinha. No decorrer do projeto foram se apropriando e reconhecendo suas próprias habilidades.

Outro ponto que se mostra emergencial a ser trabalhado são as emoções e como elas influenciam o aprendizado de forma geral e a construção do projeto de vida. Já que o estudante acaba distorcendo de forma negativa suas potencialidades e capacidade de realização.

A disciplina PV, no contexto educacional, pode ser a grande oportunidade para que os estudantes possam desenvolver o projeto de suas vidas, não apenas teoricamente, mas de forma efetiva na prática. Tendo liberdade de escolha e o direito a realização de seus sonhos e perspectivas de futuro.

Durante toda a aplicação do projeto evidenciou-se a necessidade de se trabalhar a temática e que diferente do que se pensa no senso comum, os jovens não apresentam um projeto de vida pronto ou óbvio, sendo um processo que exige incentivos e orientação. E, dessa forma a família se torna primordial nesse processo, a escolaridade, dinâmica familiar e o tipo de incentivo que este jovem recebe em casa pode ser decisivo para seu futuro, sendo necessário pensar em trabalhos também com a família, que podem acontecer na escola e em outros espaços como na Estratégia Saúde da Família (ESF), Unidade Básica de Saúde (UBS), Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), locais onde normalmente as famílias recebem acompanhamento.

A ciência pode contribuir de forma imensurável durante este processo e no decorrer de todo o ensino dos estudantes. O ensino de ciências pode acontecer de formas variadas, tendo grande potencial motivador e desbravador. Por meio da ciência o estudante pode descobrir e compreender diversas potencialidades, despertar sua curiosidade e criatividade. Cabe destacar que a ciência pode ser ensinada associada a realidade dos estudantes favorecendo o aprendizado e envolvimento com a ciência.

Como fruto deste projeto de pesquisa tem-se dois *e-books* ilustrados e um vídeo animado que estão hospedados em mídias e que poderão ser utilizados como material de apoio aos professores ou profissionais da área da educação e ensino.

8 CONCLUSÃO

Ficou evidente a importância da disciplina Projeto de Vida ou mesmo a relevância de se trabalhar a temática no ambiente escolar. Há muitas dificuldades, para os jovens, estar na escola e acreditar que suas realidades podem ser diferentes. Os jovens depositam na escola seu otimismo e a oportunidade em ter uma nova vida, onde possam contar com uma sociedade justa, com oportunidades para todos, liberdade e o direito a fazer escolhas.

O projeto de vida se apresenta como uma ponte entre a vida que todos conhecem e o futuro, sonhando e desejando o melhor. É necessário ressaltar que é impossível falar de projeto de vida sem falar de pontos desligados, como dinâmica familiar, medos, dificuldades, identidade, entre outros. Desta forma, é um grande desafio se permitir a realizar reflexões, que causarão impacto em toda a sua vida.

Ao longo das oficinas, não foi possível contar com a participação de professores da disciplina Projeto de Vida, pois alguns ainda estavam realizando aulas no formato remoto.

Foi possível compreender que a realização da disciplina e mesmo o trabalhar a temática, exige do professor habilidades e conhecimentos específicos, sendo necessário destacar a importância de um profissional que possa lidar com as demandas apresentadas pelos estudantes. Destaca ainda que em muitos momentos durante as oficinas se fez necessário conhecimentos e a condição de fazer interpretações e desconstruções que exigiram conhecimentos da área da Psicologia. O fato de a dissertação ser realizada por uma Psicóloga permitiu compreensões que podem ser mais difíceis ou mesmo impossíveis para profissionais de outras áreas. Desta forma, entende-se a importância de refletir a respeito da formação do professor que assumirá o trabalho com Projeto de Vida. Questionando se todo professor apresenta condições e conhecimentos necessários para trabalhar a temática.

A partir da realização da dissertação é possível apontar a grande importância de um profissional com conhecimentos específicos. Oportunizar aos estudantes maiores possibilidade de reflexão e construção de um projeto de vida, subjetivo e efetivamente aplicável.

REFERÊNCIAS

- ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção psicopedagógica**. São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016.
- ALMEIDA, V. S. A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, p. 853-865, set./dez. 2010.
- ALTRÃO, F.; NEZ, E. Metodologias de ensino: um re-pensar do processo de ensino e aprendizagem. **Revista Panorâmica. On-Line**, v. 20, p. 83 - 113, jan./jun. 2016.
- ANASTASIOU, L. G. C. Metodologia de ensino: primeiras aproximações. **Educar em Revista**, v. 1, n. 13, p. 93-100, dez. 1997.
- ANDRADE, M. H. S.; TEIXEIRA, A. M. C. A disciplina Projeto de Vida no ensino médio e sua influência no acesso e na escolha do curso superior. **Competência - Revista da Educação Superior do Senac-RS**, v. 15, n. 2, nov. 2022. Disponível em: <https://seer.senacrs.com.br/index.php/RC/article/view/873/471> Acesso em: 15 jun. 2023
- BARDIN L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOMFIM, N. R.; SUZART, N. S. Entrelaces entre o projeto de vida e o acesso universitário de jovens de periferia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 06, n. 18, p. 774-789, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9710/8585> Acesso em: 20 mar. 2023
- BRASIL. **Lei 12.852**, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema nacional de juventude – Sinajuve.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- BRITO, R. O.; CHESINI, C.; SILVA, M. C. M. Projeto de vida: da utopia da formação integral à alfabetização na educação de jovens e adultos. **Revista de Estudos de Cultura**, v. 2, n. 17, p. 179-194, 28 jan. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.32748/revec.v2i17.17201> Acesso em: 15 fev. 2023
- CANETTIERI, M. K.; PARANAHYBA, J. C. B.; SANTOS, S. V. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. **Educação e Formação**, v. 6, n. 2, p. 1-22, 25 mar. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.25053/redufor.v6i2.4406> Acesso em: 05 jun. 2023

CORRÊA, C. R. G. L. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 379-386, dez. 2017.

CHAGAS, J. J. T.; SOVIERZOSKI, H. H. Um diálogo sobre aprendizagem significativa, conhecimento prévio e ensino de ciências. *Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review*. Maceió, v. 4, n. 3, p. 37-52, mar. 2014.

DAMÁSIO, B. F.; EDUCAÇÃO, Grupo Semente. Mensurando habilidades socioemocionais de crianças e adolescentes: desenvolvimento e validação de uma bateria (nota técnica). **Temas em Psicologia**, v. 25, n. 4, p. 2043-2050, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tpsy/a/8GQ4S98vnn57VxzJznjz3VR/#> Acesso em: 12 jan. 2022

DIESEL, A.; BALDEZ, A.; MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 23 fev. 2017.

DISTLER, R. R. Contribuições de David Ausubel para a intervenção psicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, v. 32, n. 98, p. 191-199, 2015.

FANFANI, E. Culturas Jovens e Cultura Escolar. *In: SEMINÁRIO ESCOLA JOVEM: UM NOVO OLHAR SOBRE O ENSINO MÉDIO*, 2000, Brasília. Mimeo. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Coordenação Geral de Ensino Médio, Brasília, jun. 2000.

FALCÃO, N. M. CALDAS, R. S. M. BARROS, E. B. Juventude e Projeto de Vida na Reforma do Ensino Médio. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14360, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14360/114117292> Acesso em: 20 jul. 2023

FRANKL, V. **O sofrimento de uma vida sem sentido: caminhos para encontrar a razão do viver**. São Paulo: É realizações, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

FREITAS, T. C. O. **Implementação de um Clube de Ciências na rede pública de São José dos Campos: etapas, autores e a alfabetização científica**. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Engenharia de Lorena, Universidade de São Paulo. 2022. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/97/97138/tde-28042022-164459/publico/PED21006_C.pdf Acesso em: 20 maio 2023.

FUNDAÇÃO LEMANN (São Paulo). **Projeto de Vida**. 2018. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/projeto-de-vida>. Acesso em: 05 maio 2020.

GALVÃO, D. L. M. **Uso de objetos educacionais como alternativa para o ensino de Astronomia no Ensino Fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências) -Escola de Engenharia de Lorena, Universidade de São Paulo. 2017. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/97/97138/tde-21112017-141802/publico/PED17009_C.pdf Acesso em: 10 jul. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, F. Z; TOMASI, C. D; CERETTA, L. B; BIROLLO, I. V. B; AMBONI, G. Adolescentes e construção do projeto de vida: um relato de experiência. **Revista Residência multiprofissional em saúde coletiva da UNESC**, Santa Catarina, v.4, n.1, dez. 2016.

HEIDEGGER, M. **Ser e o tempo (1927)**, Partes I e II. 13. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

HILÁRIO, Wesley F. de A.; ZILIANI, Rosemeire de L. M. Trabalho e Projeto de Vida no Novo Ensino Médio em Mato Grosso do Sul: discursos e modos de subjetivação juvenil. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14378, 2023.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais para contextos de crise**. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crisis.html?utm_source=lancamento-hub&utm_medium=e-mail-marketing-142104 Acesso em 05 de abr. 2021

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019 - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em:** https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_de_sao_paulo_censo_da_educacao_basica_2019.pdf Acesso em: 25 abr. 2021.

KLEINKE, R. C. M. **Aprendizagem Significativa: a pedagogia por projetos no processo de alfabetização**. 2003. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

KLEIN, A. M. ARANTES, V.A. Projeto de vida de jovens estudantes do Ensino Médio e a escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.41, n.1, p.135-154, jan./mar. 2016.

MACEDO, I. L. **Projeto de Vida: em busca de modos de existência para a ética e diversidade na educação escolar**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação

Escolar). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Faculdade de Ciências e Letras – UNESP. Araraquara, 2022.

MANDELLI, M. T.; SOARES, D. H. P.; LISBOA, M. D. Juventude e projeto de vida: novas perspectivas em orientação profissional. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 63, p. 49-57, fev. 2011.

MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? **Revista Cultural La Laguna Espanha**, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 22 out. 2019.

NASCIMENTO, I. P. Educação e Projeto de Vida de adolescentes do Ensino Médio. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n.31, maio/ago. 2013.

NEVES, S. C.; RODRIGUES, L.M. M.; BENTO, P. S.; MARANHÃO, S. A.; NEVES JÚNIOR, I. Aprendizagem significativa por descoberta: uma reflexão da problematização sob a abordagem de Ausebel. **Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa em Educación**. v 1, p. 719,724, fev. 2017.

NOGUEIRA, S. Astronomia: Ensino Fundamental e Médio. Brasília: MEC, SEB, MCT, AEB. **Coleção Explorando o Ensino**; v. 11, 2009

NONATO, E. M. N. NOVAES, E. C. LEMOS, A. C. M. VITÓRIO, L. S. OLIVEIRA, A. S. P. A relação entre o campo de possibilidades e o projeto de vida de jovens em situação de conflito escolar. **Educação**, Santa Maria, v. 47, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/47403/46082> Acesso em: 20 abr. 2023

OLLAIK, L. G.; ZILLER, H. M. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.1, 229-241, mar. 2012.

OLIVEIRA, P. V.; MUSZKAT, M. Revisão integrativa sobre métodos e estratégias para promoção de habilidades socioemocionais. **Psicopedagogia**, São Paulo, v. 38, n. 115, p. 91-103, abr. 2021.

OLIVEIRA, A. F. **Estudo de uma proposta de ensino de física para o primeiro ano do Ensino Médio inspirada na teoria do conhecimento complexo de Morin**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Escola de Engenharia de Lorena, Universidade de São Paulo. 2016. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/97/97138/tde-06072016-152515/publico/PED15002_C.pdf Acesso em: 30 jun. 2023.

PEREIRA, J. C. G. A. M. **Habilidades Socioemocionais: um projeto de intervenção no ambiente escolar**. 2019. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/59502/R%20-%20E%20JULIANA%20CRITINA%20GOMES%20ALBERTON%20MENDES.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 20 jun. 2022.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense, 24. ed., 1999.

RIBEIRO, A. N. G. SILVA, L. L. L. M; OLIVEIRA, L. T; EGIDIO, R. P. R; ALMEIDA, G. A. S. **Educação emocional: habilidades socioemocionais enquanto auxílio ao desenvolvimento cognitivo de acordo com a BNCC. 2019.** Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60105> Acesso em: 21 jun. 2002

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação - SEE. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista.** São Paulo: SEE- SP/UNDIME-SP, 2019. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf Acesso em: 4 abr. 2020.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Etapa do Ensino Médio. **Currículo Paulista.** São Paulo: SEE-SP, 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/03/formacao-geral-curriculo-paulista-ensino-medio.pdf> Acesso em: 20 abr. 2021.

SESSAREGO, C. F. É possível proteger, juridicamente, o projeto de vida? **Revista Eletrônica Direito e Sociedade.** Canoas, v. 5, n. 2, ago. 2017.

SHEEHY, G. **Novas passagens: mapeando sua vida ao longo do tempo.** Ballantine Books, 2011.

SILVA, M. A. M; DANZA, H. C. Projeto de Vida e Identidade: Articulações e Implicações para a Educação. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v.38. 2022.

SILVA, C.; LOPES, R. Adolescência e Juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional,** São Carlos, v. 17, n. 2, p. 87-106, jul./dez. 2009.

SILVA, A. **Introdução à Pesquisa em Ensino de Ciências.** Florianópolis: Publicação do IF-SC. 2010. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/206313> Acesso em: 20 jul. 2023

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1987

WONSOSKI, W.; DOMINGUES, E. O conceito de identidade em António da Costa Ciampa, Zygmunt Bauman e Stuart Hall. In: **ENCONTRO NACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA,** 2015. Disponível em: <http://www.eaic.uem.br/eaic2015/anais/artigos/324.pdf> Acesso em: 10 out. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Autorização da escola

Ilmo. Sr. Coordenador Pedagógico

Solicitamos sua autorização para o desenvolvimento do projeto “A percepção dos estudantes, do Ensino Médio, quanto a seu Projeto de Vida e a contribuição da disciplina na sua formação” a ser realizado com os alunos da 2ª série do Ensino Médio da presente instituição escolar.

Trata-se de um trabalho cujos resultados serão apresentados ao Programa de Pós-Graduação em Projetos Educacionais de Ciências da Escola de Engenharia de Lorena – EEL/USP para a obtenção de título de Mestre em Ciências.

O trabalho será realizado pela mestranda Ewellin Valesca Rodrigues dos Santos, com orientação da professora Dra. Célia Regina Tomachuk dos Santos Catuogno.

Atenciosamente.

Ewellin Valesca Rodrigues dos Santos – Mestranda

Profa. Dra. Célia Regina Tomachuk dos Santos Catuogno

Ciente e de acordo: Coordenador Pedagógico

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Solicitamos sua autorização para o que segue: trata-se de um trabalho a ser desenvolvido com alunos das 2ª séries do Ensino Médio, cujos resultados serão apresentados ao Programa de Pós-Graduação em Projetos Educacionais de Ciências da Escola de Engenharia de Lorena – EEL/USP. O trabalho será conduzido pela mestranda Ewellin Valesca Rodrigues dos Santos sob a orientação da professora Dra. Célia Regina Tomachuk dos Santos Catuogno.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Poderá ser esclarecido sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e, estará livre para retirar seu consentimento, da participação de seu filho (a), a qualquer momento.

A pesquisadora irá tratar a identidade dos participantes com padrões profissionais de sigilo e privacidade, sendo que em caso de obtenção de fotografias, vídeos ou gravações de voz os materiais ficarão sob a propriedade do pesquisador responsável. O nome de seu filho ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão e no caso de publicações científicas, os nomes serão preservados.

Necessitamos de sua autorização por escrito. Assim sendo, apenas nesta página faremos constar seu nome e a assinatura, ficando os dados sob sigilo. Agradecemos sua autorização.

Aplicador: Ewellin Valesca Rodrigues dos Santos

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Célia Regina Tomachuk dos Catuogno

Nome (letra de forma): _____

RG: _____

Assinatura: _____

Cidade _____

Data: ___/___/___

APÊNDICE C – Questionário inicial

Este questionário faz parte de um estudo do Mestrado Profissional de Projetos Educacionais em Ciências. O presente questionário não visa avaliar os alunos e sim conhecer a percepção dos alunos a respeito da temática projeto de vida, desta forma não há respostas certas ou erradas. Não sendo necessária sua identificação, garantindo assim o anonimato e confidencialidade dos participantes.

Sexo: () Feminino () Masculino Idade: _____

Escala Likert (1 a 5 pontos, marcar com um X a alternativa que representa sua resposta)

1- Como você avalia a sua compreensão a respeito de projeto de vida?

1	2	3	4	5
Totalmente insatisfatória	Pouco insatisfatória	Insatisfatória	Satisfatória	Muito Satisfatória

2- Como você avalia a importância da disciplina Projeto de Vida na sua educação?

1	2	3	4	5
Totalmente indiferente	Pouco indiferente	Indiferente	Importante	Totalmente importante

3- Você tem interesse na disciplina Projeto de Vida?

1	2	3	4	5
Nenhum interesse	Pouco interesse	Indiferente	Interesse	Muito interesse

4- Antes da disciplina Projeto de Vida, você já pensava em seu Projeto de Vida?

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Muito frequentemente

5- Como você se sente ao traçar metas e objetivos para o seu futuro?

1	2	3	4	5
Totalmente desconfortável	Pouco desconfortável	Indiferente	Confiante	Totalmente confiante

6- Como você se sente ao refletir suas perspectivas de futuro?

1	2	3	4	5
Totalmente desconfortável	Pouco desconfortável	Indiferente	Confiante	Totalmente confiante

7- Você acredita que a disciplina Projeto de Vida esteja contribuindo com seu projeto de vida?

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Tenho dúvidas	Concordo	Concordo totalmente

8- Como você avalia a experiência com uma disciplina que trabalha sonhos, autoconhecimento e sua formação?

1	2	3	4	5
Totalmente insatisfatória	Insatisfatória	Indiferente	Satisfatória	Totalmente satisfatória

9- Você compreende a disciplina Projeto de Vida sendo diferente das outras disciplinas?

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Tenho dúvidas	Concordo	Concordo totalmente

10- Você sabe o que são competências socioemocionais?

1	2	3	4	5
Total desconhecimento	Desconhecimento	Tenho dúvidas	Conhecimento	Total conhecimento

11- Qual a importância dos estudos para o seu futuro?

1	2	3	4	5
Totalmente indiferente	Pouco indiferente	Indiferente	Importante	Totalmente importante

12- Você tem sonhos para o futuro?

1	2	3	4	5
Nenhum	Raramente	Ocasionalmente	Frequentemente	Muito frequentemente

13- Qual a importância do autoconhecimento para o seu Projeto de Vida?

1	2	3	4	5
Totalmente indiferente	Pouco indiferente	Indiferente	Importante	Totalmente importante

14- Qual a importância da organização para planejamento do futuro?

1	2	3	4	5
Totalmente indiferente	Pouco indiferente	Indiferente	Importante	Totalmente importante

Questões abertas

- 1- Qual o seu Projeto de Vida?
- 2- Comente a respeito da sua experiência com a disciplina Projeto de Vida?
- 3- Quais temas você gostaria que fossem trabalhados na disciplina?

APÊNDICE D – Questionário final

Este questionário faz parte de um estudo do Mestrado Profissional de Projetos Educacionais em Ciências. O presente questionário não visa avaliar os alunos e sim conhecer a percepção dos alunos a respeito da temática, desta forma não há respostas certas ou erradas. Não sendo necessária sua identificação, garantindo assim o anonimato e confidencialidade dos participantes.

Sexo: () Feminino () Masculino Idade: _____

I. Escala Likert (1 a 5 pontos, marcar com um X a alternativa que representa sua resposta)

1- Como você avalia a sua compreensão a respeito de projeto de vida após o projeto de pesquisa?

1	2	3	4	5
Totalmente insatisfatória	Pouco insatisfatória	Indiferente	Satisfatória	Muito Satisfatória

2- Houve mudanças no entendimento da importância da disciplina PV, após o projeto de pesquisa?

1	2	3	4	5
Nenhuma mudança	Poucas mudanças	Indiferente	Poucas mudanças	Muitas mudanças

3- Houve aumento no interesse pela disciplina PV, após a realização das oficinas?

1	2	3	4	5
Nenhum interesse	Pouco interesse	Indiferente	Interesse	Muito interesse

4- Você acredita que as oficinas contribuíram com suas reflexões a respeito de PV?

1	2	3	4	5
Nenhuma contribuição	Pouca contribuição	Ocasionalmente	Contribuiu	Muita contribuição

5- Como você se sente após as oficinas, ao traçar metas e objetivos para o seu futuro?

1	2	3	4	5
Totalmente inseguro	Pouco inseguro	Indiferente	Confiante	Totalmente confiante

6- O projeto de pesquisa contribui para o entendimento do PV e a importância da educação ao pensar em suas perspectivas de futuro?

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Tenho dúvidas	Concordo	Concordo totalmente

APÊNDICE E – E-book

Título: OFICINAS COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DA DISCIPLINA PROJETO DE VIDA

APRESENTAÇÃO

A disciplina Projeto de Vida (PV) é ministrada a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio visando fomentar o protagonismo e a autonomia dos estudantes em suas escolhas presentes e futuras (SÃO PAULO, 2019; SÃO PAULO, 2020; ANDRADE; TEIXEIRA, 2022).

De acordo com Freire (1996) falar das dificuldades, de saberes acerca de temas difíceis é fundamental na construção de soluções e estratégias para o seu enfrentamento.

Entre as estratégias é possível usar a dimensão do estudo de ciências no desenvolvimento da curiosidade e criatividade, apresentando aos estudantes um mundo de descobertas e possibilidades. Sendo possível pensar em clubes de ciências (FREITAS, 2022), aulas de astronomia, física e química, com laboratórios ou mesmo com improvisação, realizando aulas práticas que despertam sonhos e desejo por mais conhecimento (GALVÃO, 2017).

Nesse contexto, o intuito desse *e-book* é apresentar um material de apoio, estruturado com oficinas, dinâmicas e reflexões, que auxilie professores, comunidade escolar e outros profissionais que atuam com a temática projeto de vida, visando habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Vale ressaltar que se trata de um produto educacional associado à dissertação de Mestrado Profissional, na área de Projetos Educacionais em Ciência, intitulada “A percepção dos estudantes do Ensino Médio quanto ao seu Projeto de Vida e a contribuição da disciplina na sua formação”, apresentado na Escola de Engenharia de Lorena da Universidade de São Paulo.

OFICINAS

Atividade 1 – Escrevendo o projeto de vida

Propor aos estudantes que escrevam seu projeto de vida. Pode ser em tópicos. Eles devem pensar em suas ideias e desejos para o futuro, deixando claro que o projeto de vida é cíclico e, provavelmente, passará por alterações no futuro.

Após esse momento organizar a sala em círculo e incentivar que os estudantes comentem a respeito do que escreveram. Uma proposta para quebrar a timidez é brincar com coisas que você desejaria para o projeto de vida do colega, sempre focado em pontos positivos.

Ao final refletir as semelhanças e diferenças nos projetos de vida, destacando que existe muitos pontos parecidos, mas que provavelmente a forma de executar e se organizar para o futuro acontece de forma subjetiva.

O tempo todo é importante favorecer a reflexão de como esse projeto de vida pode ser realizado, quais seriam os caminhos, como se organizar e planejar para a realização do mesmo.

Atividade 2 – Habilidades socioemocionais (roda de conversa)

Propor aos estudantes que falem das suas habilidades socioemocionais (HSE). É natural que se mostrem inseguros e com pouco conhecimento a respeito. Usar algumas HSE como exemplo, pode ser do próprio professor.

Refletir e pontuar a importância de algumas HSE para o projeto de vida e para a vida de forma geral, como empatia, autoconhecimento, responsabilidade, responsabilidade social, liderança, proatividade, entre outras.

É importante ressaltar que todos têm habilidades e potencialidades, conhecê-las pode promover o desenvolvimento e a promoção delas. Trabalhando assim autoconhecimento, autoconfiança, organização e outras.

Atividade 3 – Escolhas (dinâmica do barco)

A dinâmica do barco consiste em propor uma viagem aos estudantes. É importante explicar que não se sabe o destino, transporte, tempo de permanência e nem mesmo se voltará da mesma.

Os estudantes devem escolher 10 bagagens para levar nesta viagem, entre objetos, pessoas, sentimentos (o que quiserem, sem restrição). Após a execução da lista, inicia-se a dinâmica.

Relatar neste momento que a viagem será realizada de barco e que nele não caberá as dez bagagens, sendo necessário deixar uma no porto (peça para o aluno riscar 1 de suas bagagens da lista).

Agora com suas 9 bagagens, já poderão embarcar. No entanto, ao ligarem os motores percebem que o barco está pesado e é necessário diminuir o número de bagagens (peça para o aluno riscar 2 de suas bagagens da lista).

Agora com 7 bagagens, o barco parte rumo a um destino desconhecido. O mar está calmo e a viagem segue tranquila. De repente, uma tempestade se aproxima. As ondas balançam o barco e para que consigam passar pela tempestade é preciso deixá-lo mais leve (peça para o aluno riscar 2 de suas bagagens da lista).

Agora com 5 bagagens, barco já passou pela tempestade e segue viagem. Entretanto, a tempestade provocou avarias e o barco só conseguirá seguir viagem se estiver mais leve (peça para o aluno riscar 3 de suas bagagens da lista).

Agora com 2 bagagens, o barco segue viagem tranquilamente. Já é possível enxergar longe uma ilha e entender que aquele será o destino. Mas, ao se aproximarem da praia encontram muitos corais e para que o barco possa atracar é necessário deixar uma bagagem no mar e agora é preciso escolher com qual bagagem ficar (peça para o aluno riscar 1 bagagem).

Ao chegar na ilha o aluno estará apenas com uma bagagem.

Em seguida, realizar uma reflexão a respeito de como é fazer escolhas. Peça para os estudantes contarem como se sentiram, como é lidar com escolhas para o futuro sem saber o que realmente esperar, como lidar com as mudanças no percurso e como foi entender qual era sua prioridade.

Como parte da reflexão alguns exemplos podem ser importantes. Por exemplo, alguém pode ter colocado na lista, pai, mãe, irmã, namorado e, precisou

deixá-los (bagagens) pelo caminho. No entanto, se a escolha tivesse sido família, seria apenas uma bagagem e não precisaria deixar ninguém pelo caminho. Outro exemplo, colocar na lista, dinheiro, cartão, documento, quando a escolha poderia ser carteira e ficar com todos os objetos. Refletindo assim a respeito de se organizar e planejar suas escolhas, pensando em prioridades e nos imprevistos. Trabalhando escolhas, organização e autoconhecimento.

Atividade 4 – Escolhas (dinâmica do jornal)

Para a realização dessa dinâmica é necessário distribuir folhas de jornal pelo chão. Explicar aos estudantes que a dinâmica será realizada em grupo (número flexível), mas em alguns momentos poderá ser individual (escolha livre do professor).

Usar música durante a dinâmica. Solicitar aos estudantes (grupo de 5, por exemplo) que “subam” no jornal e ao parar a música pedir para que “desçam” do jornal e que dobre-o. Repetir a ação, ou seja, “subir” no jornal, parar a música, “descer” e na sequência, dobrá-lo. Em seguida pedir para que apenas dois alunos “subam” no jornal, parar a música, pedir que “desçam” e dobrem novamente. Agora, pedir que apenas um aluno “suba” no jornal, “desça” e em seguida dobre-o. Quando o jornal estiver bem pequeno pedir para que o grupo inteiro, no exemplo 5 alunos, “subam” no jornal.

Habitualmente os alunos seguem as dobras padronizadas do jornal, reduzindo rapidamente o espaço e dificultando que o grupo se mantenha no jornal ao final. Questionar o porquê de dobrar o jornal desta forma e por qual motivo seguir o formato padrão se poderiam fazer dobras (escolhas) diferentes.

Refletir a respeito de como é fácil apenas reproduzir escolhas, sem pensar se é o seu desejo, sem entender se poderia criar novos caminhos, apenas seguindo um caminho que parece determinado para você.

Para os que dobraram de forma diferente ressaltar a importância de pensar no novo, de ser criativo e de aumentar as possibilidades de realização. Refletir a respeito de como foi o entendimento de quem ficaria no jornal, quando o número de alunos foi alterado. Trabalhando assim habilidades como, autonomia, criatividade, protagonismo e organização.

Atividade 5 – Autonomia, identidade, autoconfiança e protagonismo (sessão de cinema e roda de conversa)

Projetar um filme ou série que represente os dilemas da juventude, que fale da educação e das situações presentes no ambiente escolar e no grupo de adolescentes. Sugestão: o primeiro episódio das séries “*The A List*” e “Eu nunca” (disponíveis na *netflix*).

Discutir o desejo pelo sentimento de pertença tentando se encaixar a qualquer custo, os papéis sociais, desafios, escola e a influência das emoções na sua vida. Fazer uma analogia da vida real com as séries e se há identificação com os personagens.

Refletir os riscos e situações negativas aos quais podem ser expostos devido aos comportamentos identificados nas séries e na vida real. Trabalhando habilidades como, autonomia, identidade, autoconfiança e protagonismo.

Atividade 6 – Crenças (rodas de conversa)

Com a sala em círculo, realizar uma reflexão a respeito das crenças pessoais, crenças de futuro e crenças no mundo. Falando e refletindo sobre os medos, dificuldades, desejos, sonhos e realizações.

Durante a conversa é importante ressaltar a possibilidade de ressignificar e modificar as crenças negativas.

Discutir os pontos que se destacarem, como por exemplo a crença do mundo desigual, refletir como essa desigualdade lhe afeta, o que poderia ser mudado. Políticas públicas, educação de qualidade, projetos sociais, podem ser soluções?

Proporcione, estimule os estudantes a refletirem e questionarem tais crenças. Trabalhando criticidade, empoderamento, organização e autoconhecimento.

Atividade 7 – Sonhos (roda de conversa)

Na lousa, desenhar uma árvore e um baú. Colar sonho de valsa (chocolate) na árvore e, ouro branco (chocolate), no baú. Os estudantes deverão escrever seus sonhos em uma folha colada na lousa.

Discuta os sonhos que foram escritos na folha. Frequentemente estão ligados a sonhos de realização, conquistas financeiras, bens materiais, viagens, possibilidades de estudar, entre outros.

Fazer uma analogia entre o sonho, utilizando os sonhos de valsa e, as realizações, utilizando o ouro branco.

Refletir a questão que para a realização dos sonhos é necessário dedicação, planejamento, organização, confiança e responsabilidade. Discutindo as possibilidades de conquistas financeiras fáceis, pensando nos ganhos, sem o processo de sonhar, organizar e buscar a realização. Trabalhando habilidades como autoconfiança, determinação, responsabilidade e organização.

Atividade 8 – Revendo o projeto de vida

Para finalizar as atividades, os estudantes deverão reescrever o seu projeto de vida e comparar com o foi escrito anteriormente.

Identificar as mudanças e o que se manteve, refletir a respeito da contribuição das oficinas em seu projeto de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização das oficinas se apresenta como uma possibilidade de caminho a ser seguido durante o trabalho com jovens e o desenvolvimento do projeto de vida deles, ressaltando que este pode ser um material de apoio e ou o principal material.

As atividades foram pensadas levando em consideração a subjetividade e multiplicidade do projeto de vida. Desta forma não existe respostas certas ou erradas e sim entendimentos que podem ser diferentes.

Lembrando que temáticas que abordam questões pessoais podem provocar desconforto e dificuldades e por isso a execução das oficinas precisa levar em consideração as turmas e suas necessidades. É fundamental que o professor faça adaptações e respeite o funcionamento de seus alunos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. H. S.; TEIXEIRA, A. M. C. A disciplina Projeto de Vida no ensino médio e sua influência no acesso e na escolha do curso superior. **Competência - Revista da Educação Superior do Senac-RS**, v. 15, n. 2, nov. 2022. Disponível em: <https://seer.senacrs.com.br/index.php/RC/article/view/873/471> Acesso em: 15 jun. 2023

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, T. C. O. **Implementação de um Clube de Ciências na rede pública de São José dos Campos**: etapas, autores e a alfabetização científica. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Engenharia de Lorena, Universidade de São Paulo. 2022. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/97/97138/tde-28042022-164459/publico/PED21006_C.pdf Acesso em: 20 maio 2023.

GALVÃO, D. L. M. **Uso de objetos educacionais como alternativa para o ensino de Astronomia no Ensino Fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências) -Escola de Engenharia de Lorena, Universidade de São Paulo. 2017. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/97/97138/tde-21112017-141802/publico/PED17009_C.pdf Acesso em: 10 jul. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação - SEE. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEE- SP/UNDIME-SP, 2019. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf Acesso em: 4 abr. 2020.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Etapa do Ensino Médio. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEE-SP, 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/03/formacao-geral-curriculo-paulista-ensino-medio.pdf> Acesso em: 20 abr. 2021.