

PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA E ÊXITO

LIFE PROJECTS IN INTEGRATED HIGH SCHOOL AS A STRATEGY OF PERMANENCE AND SUCCESS

PROYECTO DE VIDA EN LA ENSEÑANZA MEDIA INTEGRADA COMO ESTRATEGIA DE PERMANENCIA Y ÉXITO

¹Simone Braz Ferreira Gontijo

²Ana Claudia Santana Dantas

³Ludimila Duque de Castro

¹INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. E-mail: simone.gontijo@ifb.edu.br.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8245-3841>

²INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. E-mail: 2242740@etfbsb.edu.br.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1775-1981>

³INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. E-mail: 3001658@etfbsb.edu.br.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6720-9026>

Artigo submetido em 16/06/2021, aceito em 11/03/2024 e publicado em 22/03/2024.

Resumo: A evasão e a retenção estudantil são temáticas recorrentes nas pesquisas educacionais. São fenômenos que forjam desigualdades, desconsideram as juventudes, interrompendo sonhos, invisibilizando realidades. Este artigo traz uma proposição de ação interventiva pedagógica a partir da elaboração de projetos de vida como estratégia para redução tanto da evasão quanto da retenção no Ensino Médio Integrado (EMI). A ação fundamentou-se nas orientações da Base Nacional Comum Curricular e no entendimento da evasão e retenção de forma complexa e intensificada pela condição de vulnerabilidade socioeconômica. Apresenta-se uma oficina que integra uma sequência didática e que tem como objetivo estabelecer laços de amizade e fraternidade entre os colegas de turma. Entende-se que essa é uma possibilidade de ação para minimizar a evasão e retenção escolar, mas que precisa estar coordenada a outras, de forma interdisciplinar.

Palavras-chave: projeto de vida; habilidades socioemocionais; vulnerabilidade socioeconômica; currículo.

Abstract: Student evasion and retention are recurrent themes in educational research. They are phenomena that forge inequalities, disregard youths, interrupting dreams, making realities invisible. This article presents a proposition of a pedagogical interventional action based on the elaboration of life projects as a strategy for reducing both evasion and retention in Integrated High School (EMI, acronym in Portuguese). The action was based on the guidelines of the National Common Curricular Base and on the understanding of evasion and

retention in a complex manner, and that it is intensified by the condition of socioeconomic vulnerability. A workshop is presented that integrates a didactic sequence and that aims to establish bonds of friendship and fraternity between classmates. It is understood that this is a possibility of action to minimize school evasion and retention, but that it needs to be coordinated with others, in an interdisciplinary way.

Keywords: life project; socio-emotional skills; socioeconomic vulnerability; curriculum.

Resúmen: La deserción y la retención de estudiantes son temas recurrentes en las investigaciones educativas. Son fenómenos que forjan desigualdades, ignoran a la juventud, interrumpen sueños, invisibilizan realidades. Este artículo trae una propuesta de acción intervencionista pedagógica basada en la elaboración de proyectos de vida como estrategia para disminuir tanto la deserción como la retención en la Enseñanza Media Integrada (EMI). La acción tuvo como basis las directrices de la Base Nacional Común Curricular y en la comprensión de la evasión y la retención de una manera compleja e intensificada por la condición de vulnerabilidad socioeconómica. Se presenta un taller que integra una secuencia didáctica y tiene como objetivo establecer lazos de amistad y fraternidad entre los compañeros de clase. Se entiende que se trata de una posibilidad de acción para minimizar la deserción y la retención de estudiantes, pero que debe coordinarse con los demás, de manera interdisciplinaria.

Palabras clave: proyecto de vida; habilidades socioemocionales; vulnerabilidad socioeconómica; currículum.

1 INTRODUÇÃO

A evasão e a retenção estudantil são temáticas recorrentes nas pesquisas educacionais. Fenômenos que forjam desigualdades, desconsideram as juventudes, interrompendo sonhos, invisibilizando realidades. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), na transição dos anos 2016 e 2017, a evasão no ensino médio passou de 11,1% para 9,1%, uma queda significativa. Porém, esse percentual ainda representa a exclusão de muitos jovens da escola o que, numa perspectiva da qualidade social da educação, não é admissível.

No contexto da educação básica, o ensino médio é desafiador para os que nele ingressam não só pelas mudanças curriculares impostas pelo sistema educacional, mas pelas próprias mudanças da vida, uma vez que o período da juventude é complexo, dinâmico e delineado a partir do contexto social, histórico, cultural e econômico em que o indivíduo se insere. Destaca-se que grande parte dos jovens brasileiros se encontram nas camadas mais pobres da população e essa condição impacta profundamente em suas vivências, escolhas, necessidades e na sua construção como sujeitos. Além disso, quando se trata dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, a inserção no mundo do trabalho acontece precocemente. Muitos se dividem entre escola e trabalho, não por opção, mas por necessidade de sobrevivência (DAYRELL; CARRANO, 2014).

Destaca-se que o termo vulnerabilidade é historicamente marcado por múltiplas e antagônicas definições. Isso se deve ao caráter multifacetado e dinâmico que assume e por ser abordado por diferentes concepções, em função dos vieses que assume.

Neste trabalho, a vulnerabilidade social não é vista como sinônimo de pobreza, uma vez que se refere à debilidade de indivíduos, grupos ou comunidades frente a um desequilíbrio socioeconômico instalado na sociedade, mas que não se restringe a um

problema de ordem econômica. Trata-se de um construto fruto de relações sociais situadas num tempo, espaço e contexto e, por isso, não pode ser analisada sem antes problematizar o contexto que a produziu (CANÇADO et al., 2014).

A exposição a fatores de risco de diferentes naturezas pode produzir ou intensificar a vulnerabilidade social, o seu enfrentamento deve estar associado à eliminação desse risco e a substituição da vulnerabilidade pela força ou mesmo pela resistência (MONTEIRO, 2011, p. 33).

Os fatores de risco são barreiras para um processo de desenvolvimento saudável do sujeito e pioram quadros já instalados, podendo ser de origem sociocultural, familiar ou individual, como famílias disfuncionais, pobreza crônica, desemprego, violência. Esses riscos assumem um caráter subjetivo e a forma como eles são percebidos afeta seu enfrentamento. Há que se considerar que indivíduos expostos a situações de risco semelhantes podem ser afetados por eles de maneiras diferentes (HÜNING, 2003).

Este artigo traz uma proposição de ação pedagógica a partir do desenvolvimento de uma intervenção pautada nas habilidades socioemocionais e na elaboração de projetos de vida como possível estratégia para permanência dos estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI), uma vez que há intercorrências, em especial no campo curricular, que dificultam o desenvolvimento do estudante em suas diferentes dimensões. Essas intercorrências são oriundas do aumento do número de componentes curriculares, da jornada diária de aulas, das atividades escolares como um todo.

Considera-se que trabalhar o Projeto de Vida possibilita uma formação omnilateral na medida em que movimenta uma diversidade de conhecimentos, em diferentes domínios. (FERRAZ; BELHOT, 2010). E, considerando que o público da intervenção são os estudantes do ensino médio, significa pensar essa formação numa perspectiva freiriana, isto é, uma “formação que, incluindo a preparação técnico-científica, vai mais além dela” (FREIRE, 2020, p. 123). Além de uma metodologia que prime pelos princípios da aprendizagem dialógica (FREIRE, 1979).

A escola pode ser um espaço de todos e promover uma educação que atenda às necessidades dos que ali ingressam. Para isso, deve ser significativa, respeitar a leitura de mundo do estudante sem o deixar confinado a ela partindo de sua leitura de mundo para chegar ao conhecimento científico, considerado aqui a leitura da palavra (FREIRE, 1979).

Portanto, deve ser espaço de aprendizagem no qual o conhecimento científico é um dos conhecimentos fundamentais, mas não o único a ter valor. É preciso proporcionar ao estudante oportunidades de construção do conhecimento dando-lhe voz, espaços de fala e motivando em suas potencialidades. Os espaços de fala são essenciais para a construção da autonomia e do pertencimento do estudante e basilares para sua permanência. Em pesquisa realizada pela Fundação Roberto Marinho (2020) com jovens estudantes, observou que aqueles que abandonaram a escola indicaram que alguns dos problemas os levaram à evasão poderiam ter sido detectados antes, caso a escola estivesse preparada para ouvi-los e a lidar com as suas angústias.

Assim, os aspectos socioemocionais se engendram às demais habilidades trabalhadas na escola assumem importância não só para um momento futuro, mas são necessárias no presente. A escola como espaço de diversidade, acolhimento e formação humana deve proporcionar aos jovens momentos de escuta sensível em relação às suas dificuldades, reconhecendo as necessidades juvenis, sua individualidade, diferenças, isto é, aquilo que os compõem.

Para Spozzati (2000, p. 21) “exclusão social e fracasso escolar configuram duas situações negativas e o resultado da relação entre ambas é a precariedade”. Quando as desigualdades sociais se acentuam a aprendizagem é comprometida e a escola não cumpre sua função social, pois apesar de uma certa garantia de acesso ao ensino médio, a exclusão dentro da escola é presente e desmotiva as juventudes das camadas mais populares a permanecer, uma vez que o processo de exclusão continua mesmo para aqueles que estão dentro dela (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001).

Muitos jovens das camadas populares ingressam na escola e nela permanecem sem grandes expectativas, sem maiores esperanças de um futuro promissor. Logo esses “beneficiários começaram a perceber que não era suficiente ter acesso ao ensino secundário para ter sucesso nele, e que não era suficiente ter sucesso nele para ter acesso às posições sociais” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p.482)

Fomentar, junto aos jovens o desenvolvimento de um projeto de vida é trazer uma prática mais democrática para o currículo ao considerar a formação integral dos sujeitos suprimindo uma necessidade imediata que lhes traga a perspectiva de manutenção na própria escola e a projeção de uma vida futura. E a escola pode proporcionar as condições de tempo e espaço, para que os jovens “possam desenvolver seus projetos de vida, não só no plano individual, mas também no plano coletivo” oferecendo condições materiais para que sejam sujeitos de sua aprendizagem (WELLER, 2014, p.136-137).

Trabalhar com as juventudes é um desafio, uma vez que ela é marcada pela diversidade, pela contradição, tem a necessidade de se encontrar como pessoa, como indivíduo sujeito de direitos. Mas para isso, “a escola e seus professores precisam conhecer as trajetórias não escolares dos seus jovens estudantes, as experiências e os espaços e tempos por meio dos quais constroem seus modos de vida” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p.127).

2 ENSINO MÉDIO INTEGRADO E PROJETO DE VIDA

A escola é espaço de socialização e transformação, ambiente que deve propiciar o desenvolvimento integral dos estudantes para que desenvolvam a autonomia e obtenham êxito no processo de aprendizagem. Ramos (2010) aponta que o EMI à educação profissional tem o trabalho como princípio educativo e o toma como contexto econômico-produtivo, visando preparar as pessoas para o exercício profissional. Nesse sentido, o ensino médio é um momento ímpar na trajetória formativa do estudante e deve dar ferramentas para que esses jovens busquem o autoconhecimento e transformem a realidade em que vivem.

É fundamentado nesse princípio de que a educação integral, omnilateral, fundamenta o trabalho pedagógico no EMI de forma articulada a preparação para o mundo do trabalho, de forma que o estudante tenha uma visão crítica do seu exercício profissional.

Ramos (2010) considera que o EMI ofereça

uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso à cultura etc. Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social (p. 2).

Pensar a aprendizagem num ambiente escolar que se fundamenta nos princípios de uma educação unitária implica em considerar a individualidade de cada estudante que ali ocupa um lugar, pois cada um possui uma forma diferente e específica para aprender. O

aprender traz consigo a possibilidade de algo novo, incorporado ao conjunto de elementos que formam a vida do indivíduo, relacionando-se com a mudança dos conhecimentos que ele já possui. Traz também a perspectiva de algo específico para cada pessoa, ou seja, ninguém aprende pelo outro, assim como ninguém aprende da mesma forma. (NUNES; SILVEIRA, 2009, p. 9)

Sacristán (2000) afirma que a prática pedagógica gira em torno do currículo. Como articulador dessas práticas e território de disputa de poder, ele se constitui como um dos elementos da materialidade do trabalho e da concretização das relações no interior da escola. É por meio do currículo que se estabelece comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, dentre outros, os quais envolvem pressupostos, teorias, crenças e valores.

A função do currículo, como expressão da cultura e socialização, se efetiva por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si mesmo, pois “o currículo é o contexto da prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela” (SACRISTAN, 2000, p.17).

Para Giroux (1992, p.22) a partir de uma perspectiva crítica do currículo “os professores devem responsabilizar-se ativamente por levantar questões sérias sobre o que ensinam, como devem ensinar e quais objetivos mais amplos por que lutam”, pois há “a necessidade de construção de um espaço onde os anseios, os desejos dos pensamentos dos estudantes e das estudantes possam ser ouvidos e atentamente considerados” (SILVA, 2010, p. 55).

Tendo como norte a teoria crítica do currículo e considerando que a perspectiva de uma formação cidadã se amplia para além dos muros da escola é que observamos a inclusão do Projeto de vida no ensino médio. Desde 2017, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece, em seu Art.35, que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. Em consonância com a Lei, foi que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trouxe o projeto de vida nas competências gerais para a educação básica quando prevê:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu **projeto de vida**, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p.9, grifo nosso).

Assim, a elaboração do projeto de vida pelo estudante visa contribuir para o desenvolvimento integral dos sujeitos com autonomia, estimulando o protagonismo juvenil, a tomada de decisões de maneira responsável e assertiva e o respeito à pluralidade de formas de ser e estar jovem, firmando o compromisso, dentre outros, de:

garantir o **protagonismo dos estudantes** em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política; valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu **projeto de vida**; assegurar tempos e espaços para que os estudantes **reflitam sobre suas experiências e aprendizagens** individuais e interpessoais, de modo a valorizarem o conhecimento, confiarem em sua capacidade de aprender, e identificarem e utilizarem estratégias mais eficientes a seu aprendizado; promover a **aprendizagem colaborativa**, desenvolvendo

nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares; e estimular atitudes cooperativas e propositivas para o **enfrentamento dos desafios** da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação (BRASIL, 2017, p. 465, grifos nossos).

Assim, no campo curricular, assume-se o compromisso com a formação integral dos sujeitos não só na dimensão cognitiva, mas também no campo das competências socioemocionais. Destaca-se, também, que o Ensino Médio, em especial o integrado à educação profissional, não deve se restringir a formação básica para o trabalho, mas se compromete com o desenvolvimento de capacidades que permitam aos jovens inserir-se no mundo do trabalho de forma crítica, reconhecendo as relações de poder que o permeiam, tendo o estudo como fundamento e o projeto de vida como horizonte.

Nesse sentido, as competências socioemocionais são compreendidas como competências não-cognitivas representadas por “capacidades individuais que (a) são manifestadas em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos, (b) podem ser desenvolvidas mediante experiências de aprendizagem formal e informal e (c) influenciam importantes resultados socioeconômicos ao longo da vida da pessoa”. (OCDE, 2015, p. 34)

Tacla et al. (2014), complementam que as competências socioemocionais “auxiliam a pessoa a lidar consigo mesma, a relacionar-se com os outros e a executar tarefas (estudar, trabalhar etc.) de maneira competente e ética” (p.49). Pensando na escola como espaço de formação humana, os currículos do Ensino Médio devem possibilitar ao estudante o autoconhecimento, a convivência e o respeito à diversidade étnica, cultural, de estilos de vida e de opiniões; o combate a práticas de natureza discriminatória; o incentivo à participação social e política; como também a elaboração de propostas que tenham como base os princípios como justiça social, solidariedade e sustentabilidade.

Compreende-se que a mobilização das competências que favoreçam o desenvolvimento pleno dos sujeitos no contexto escolar é essencial e pode colaborar no processo de elaboração de um Projeto de vida que, sobretudo, esteja em constante análise.

Assim, no campo curricular, as habilidades socioemocionais de organizam em cinco macrocompetências, a saber: abertura ao novo (curiosidade para aprender, exercer a imaginação criativa, estar aberto a novas experiências em busca respostas); amabilidade (habilidade de relacionamento, empatia, respeito e confiança); autogestão (relaciona-se ao autoconhecimento e à capacidade do indivíduo autorregular-se para alcançar seus objetivos, reconhecendo valores emoções e limitações); engajamento com os outros (consciência social, assertividade); e resiliência emocional (autoconfiança, tolerância ao estresse e à frustração) (ABED, 2017; MARIN et al, 2017; SANTOS e PRIMI, 2014; TACLA et al. , 2014).

Destaca-se, como parâmetro para a definição de ações pedagógicas voltadas a elaboração do Projeto de vida, as competências socioemocionais apresentadas por Dantas (2020) a partir da análise das competências gerais apresentadas na BNCC.

Para que as competências socioemocionais sejam parte das propostas pedagógicas dos EMI a partir de uma visão da pedagogia histórico-crítica, isto é, sem o apelo ao mascaramento de mudanças educacionais que conformam corpos e mentes a políticas de formação acríticas, as intervenções pedagógicas devem ser estruturadas de forma a assegurar a contextualização dos conhecimentos; a unidade entre teoria e prática a partir da qual seja possível articular os conhecimentos difundidos no contexto social, com as problemáticas enfrentadas em seus contextos sociais, oportunizando a proposição de estratégias para a solução dessas questões;

que seja difundido o panorama das formas de trabalho e de produção, sobretudo no Brasil; promoção do empreendedorismo.

Quadro 1 - Competências Socioemocionais e Projeto de vida

Competências Gerais	Competências Socioemocionais Envolvidas
Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Abertura ao Novo, Amabilidade.
Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	Autogestão, Abertura ao Novo.
Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	Abertura ao Novo, Amabilidade, Engajamento com os Outros.
Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	Engajamento com os outros, Amabilidade.
Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	Autogestão, Abertura ao Novo, Autogestão.
Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	Resiliência emocional, Amabilidade, Autogestão.
Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	Engajamento com os outros, Amabilidade.
Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.	Autogestão, Resiliência Emocional.
Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	Engajamento com os Outros, Abertura ao Novo, Resiliência Emocional.

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Engajamento com os Outros,
Resiliência Emocional.

Fonte: Dantas (2020)

O Ensino Médio como etapa da vida escolar e de formação humana permeada por tomadas de decisão sobre a vida, é o momento oportuno para a elaboração de um Projeto de Vida sistematizado, “contudo, para sua elaboração, o jovem, principalmente aquele que frequenta o ensino médio, demanda espaços e tempos de reflexão sobre seus desejos, suas habilidades, mas também informações sobre o contexto social onde se insere, a realidade da universidade e do mundo do trabalho” (DAYRELL et al. 2011, p.1068-1069).

Entendemos que a construção dos projetos de vida deve ocorrer em um ambiente permeado de intencionalidade educativa, pois “é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida”. (BRASIL, 2017, p.473).

Elaborar projetos de vida é um processo complexo e quando se trata de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, na qual prevalece a insegurança e o risco, tais projeções, na maioria das vezes, alcançam apenas um curto espaço temporal, pois suas preocupações e necessidades são mais imediatas. Pensar o projeto de vida é ofertar aos estudantes um momento de reflexão, de busca pelos seus sonhos e ideais, dar a oportunidade para que pensem e reflitam não apenas em seus projetos profissionais, mas que realmente abarque suas concepções de vida em diferentes dimensões. Isso porque o projeto de vida “possui uma dinâmica própria, transformando-se na medida do amadurecimento dos próprios jovens” sem perder, no entanto, sua “relação com o passado e o futuro” (DAYRELL et. al, 2011, p.1072).

É importante para o processo de aprendizagem o contato do indivíduo com o meio, com a sociedade em que ele vive, pois ao estar em contato com o outro ele se desenvolve e aprende. Na maior parte do tempo estamos aprendendo, somos confrontados com situações em que a interação nos leva a novas situações em que é possível aprendermos.

Mas para que essa aprendizagem efetivamente ocorra é fundamental reconhecer os sujeitos estudantes como plurais em sua totalidade implica em admitirmos os delineamentos que decorrem de seus contextos e vivências e integrar esses elementos no currículo escolar. De modo a permitir que estudantes que vêm de um histórico de exclusão e negligência possam se identificar e constituir sua identidade de forma positiva. Isso porque, ao longo da vida, essa dimensão histórica, cultural e étnica que o integra precisa ser suprimida para que se adequem ao caráter homogeneizador e mutilador que a escola assume.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Apresentamos uma intervenção pedagógica construída a partir da metodologia do projeto de vida e fundamentada nos princípios da aprendizagem dialógica, centrada numa pedagogia da autonomia que se baseia “em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREITAS, 2020, p. 105).

Essa não é uma escolha neutra e está fundamentada num ato de coragem que “[...] e será mais segura se a existência do conflito for aceita e houver uma busca de informações a respeito de diversas alternativas; se levar em conta a história da pessoa (autoconhecimento) e

o contexto em que ela se dá (econômico/social/político/cultural e tecnológico)” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002, p. 324).

Intervenções como essa aqui apresentada esperam propiciar aos jovens a oportunidade de se fazerem agentes de sua própria história. Esperamos colaborar com a escola, de forma prática, para implementação de um trabalho pedagógico que envolva as habilidades socioemocionais como promotora não só da permanência estudantil, mas na formação dos sujeitos.

Para Schutz (1979) o projeto de vida é uma ação do indivíduo de escolher um, entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida. Apesar dos documentos oficiais trazerem o Projeto de Vida como componente curricular pode-se inferir que essa temática ainda não dispõe de uma organização sistematizada a ser desenvolvida em sala de aula. Apresentamos aqui uma atividade de intervenção relativa à temática “Projeto de Vida” que se insere no contexto de uma sequência didática.

Uma sequência didática pode ser conceituada “conjunto de atividades, estratégias e intervenções planejadas etapa por etapa pelo docente para que o entendimento do conteúdo ou tema proposto seja alcançado pelos discentes” (ZABALA, 1998, p.18). Apesar de se assemelhar ao plano de aula, o extrapola ao apresentar estratégias de ensino e aprendizagem de forma coordenada e a ser desenvolvida por um período maior que uma aula.

A sequência didática tem como objetivo fomentar o processo de autoconhecimento do estudante, visando ao desenvolvimento da sua autoestima e do protagonismo juvenil, estimulando escolhas mais assertivas ao longo do Ensino Médio, considerando seus interesses e necessidades pedagógicas.

Destaca-se que a sequência didática está fundamentada na aprendizagem dialógica de Paulo Freire, na qual há uma relação intersubjetiva entre sujeito e conhecimento, que parte de sua leitura do mundo, mas não se reduz a ela.

Cabe ao professor, nesse caso o que conduz as oficinas, fomentar nos estudantes o interesse pela produção do Projeto de Vida, pois como afirma Freire (2020, p.116), o estudante deve produzir “a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra [...] Ele precisa se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça” a partir dos materiais e processos didáticos oferecidos.

Assim, “a aprendizagem dialógica ocorre em **diálogos igualitários**, [...] em interações que aumentam a **aprendizagem instrumental**, favorecem a **criação de sentido** pessoal e social, são guiadas por princípios de **solidariedade** e em que a **igualdade e a diferença** são valores compatíveis e, mutuamente, enriquecedores” (AUBERT et al., 2008, p. 167, grifos nossos).

Nesse sentido, a atividade de intervenção, bem como a sequência didática, está permeada pelos princípios da aprendizagem dialógica presentes também na obra de Paulo Freire, em especialmente em Pedagogia da autonomia.

Considerando que a construção de um Projeto de Vida é uma tarefa dialógica que pressupõe uma abordagem vivencial e parte do processo de autoconhecimento, é fundamental que haja um espaço próprio dedicado ao desenvolvimento das atividades da sequência didática, pois ele deve propiciar a integração entre todos numa perspectiva dialógica.

A sequência didática Projeto de Vida voltada a temática do autoconhecimento é formada por 12 oficinas com duração de 100 minutos cada, e destina-se para estudantes do Ensino Médio Integrado. Neste trabalho, apresentamos o planejamento de uma das oficinas.

4 OFICINA - ESTREITANDO LAÇOS

Curso: Ensino Médio Integrado

Objetivo geral: estabelecer laços de amizade e fraternidade entre os colegas de turma.

Objetivos específicos: valorizar as relações interpessoais entre os estudantes; desenvolver o espírito de equipe e a união entre o grupo; e reconhecer a importância do desenvolvimento da empatia no grupo.

Conteúdos: estabelecimento de relação entre empatia e amizade; valorização do espírito de união, desenvolvimento de atitudes para a boa convivência.

Recursos didáticos: papel pardo; pincel atômico; fita adesiva; caixa; fichas com as palavras: amizade, união, empatia, confiança, respeito, tolerância, equipe, grupo, reciprocidade, harmonia, entre outras; aparelho de som; papel para carta e envelopes.

Cronograma: 100 minutos

O encontro iniciará com a acolhida da turma e apresentação do docente sensibilizando os participantes e motivando-os para as vivências. Em seguida, o professor relembrará o acordo de convivência que foi construído coletivamente na primeira oficina ressaltando sua relevância para o bom andamento das atividades.

Ressaltar que a oficina é um espaço de escuta, acolhimento, respeito mútuo e integração, no qual os estudantes poderão expor suas inquietações, inseguranças e opiniões. Para isso, é importante atentar-se quanto à necessidade de evitar comentários em relação ao que foi compartilhado durante os encontros.

Atividade 1: “Caixa Surpresa” (25’)

Uma caixa contendo papéis escritos as palavras - amizade, união, empatia, confiança, respeito, tolerância, diálogo, escuta, compreensão, reciprocidade, lealdade, harmonia, entre outros - circulará entre os estudantes ao som de uma música. Quando a música parar, o estudante que ficou com a caixa na mão irá tirar uma palavra e comentará o que aquela palavra significa para ele. Posteriormente, a turma poderá falar sobre a mesma palavra. Repetir o processo até esgotar todas as palavras da caixa. (Música: “A Amizade é tudo”, Jeito Moleque)

Projetar a letra da música - “A Lista”, Oswaldo Montenegro - ou entregá-la impressa aos estudantes. A partir do texto da música faça o debate sobre a importância da boa convivência em grupo.

Atividade 2: “O que eu aprendi com vocês” (35’)

Apresentar as seguintes questões para reflexão: O que mais chamou a atenção nessa música? Alguma dessas situações ocorreu com você? Qual mensagem a música transmite? Cada estudante deve escrever uma carta à turma lembrando algum momento em que compartilharam algum dos aspectos destacados ao longo do debate; alguma experiência/vivência que precisaram ser resilientes para superar dificuldades ou conflitos. A carta pode ser um pedido de desculpas, um agradecimento, conforme a vontade do estudante.

Os estudantes entregarão os envelopes contendo as cartas ao professor que redistribuirá as cartas aleatoriamente entre os estudantes. Os estudantes terão um momento

para ler as cartas e, em seguida, em roda, cinco estudantes poderão fazer a leitura em voz alta para o grupo. Estimule a turma a se manifestar diante das leituras, evidenciando seus sentimentos de forma empática.

Para finalizar as atividades, os estudantes poderão expressar suas impressões sobre a oficina, as potencialidades do encontro, as dificuldades que tiveram para executar as atividades, bem como sugestões para o próximo encontro. Ao longo da atividade o professor deverá observar os aspectos descritos no campo avaliação do Quadro 1, que apresenta a síntese da oficina.

Quadro 1 – Síntese da Oficina - Estreitando laços

Atividade	Estudante	Professor	Avaliação
10' - Acolhida do grupo turma	Apresentar-se, participar ativamente do processo e rememorar o acordo de convivência.	Acolher a turma, estabelecer um espaço de diálogo e respeito mútuo, relembrar o acordo de convivência.	<p>O estudante:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participou dos momentos de reflexão, análise, síntese e discussão propostos relacionando com os colegas? 2. Trabalhou em equipe? 3. Apropriou-se dos conceitos discutidos? 4. Conseguiu estabelecer relações entre os conceitos estudados? 5. A turma se envolveu na atividade proposta?
15' - Apresentação dos estudantes			
10' – Elaboração do acordo de convivência.			
25' - Caixa Surpresa	Apresentar os conhecimentos prévios sobre o tema, participar do debate; acolher opiniões diversas; construir coletivamente o conhecimento.	Conduzir a atividade; mediar a discussão a partir dos conceitos trabalhados, relacionando-os com o tema proposto, ampliando a discussão para além das impressões iniciais dos estudantes.	
35' - Apresentação da música: “A Lista”, “O que aprendi com vocês”, produção e leitura das cartas.	Relacionar os conceitos anteriormente abordados para produzir o texto.	Propor questões para instigar o debate, facilitar o estabelecimento de relações entre os conteúdos propostos nas atividades, orientar e tirar dúvidas.	
05' - Avaliação	Expressar dificuldades, potencialidades da oficina, apontar sugestões.	Acolher as contribuições trazidas pelo grupo.	

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Patto (2015), a educação deve ser ofertada para todos, pois é uma necessidade social. Educação como necessidade social diz tanto sobre a importância da educação para a mudança da sociedade quanto daquilo que o próprio sujeito pretende alcançar. Ao pensarmos numa educação sob a perspectiva de mudança, devemos pensá-la como inclusiva. Uma educação que permita a todos se desenvolverem, independentemente de suas dificuldades e

vulnerabilidades. Uma educação que considere as particularidades que envolvem as juventudes. E a escola pode esse espaço, um ambiente de escuta no qual o jovem pode se reconhecer em meio à diversidade de formas de ser/estar no mundo, construindo uma identidade mais positiva.

Trabalhar o Projeto de vida resgatando questões como o autoconhecimento, autoconfiança, protagonismo juvenil, mundo do trabalho é dar condições para que as juventudes permaneçam na escola, superem barreiras em trajetória acadêmica e vislumbrem possibilidades de êxito para além da própria escola, pois ele orienta aos jovens a continuarem na escola de forma autônoma, como protagonistas de suas histórias, apesar das dificuldades. Acolher as juventudes, dar-lhes voz e pertença ao ambiente escolar é reposicionar esse espaço que deveria ser, inicialmente, pensado para elas.

O Projeto de vida, como elemento integrante do currículo, desenvolvido a partir de uma perspectiva dialógica de construção do conhecimento, pode ser um instrumento de enfrentamento à evasão e ao fracasso escolar, ao resgatar os objetivos de uma formação mais integral e omnilateral.

REFERÊNCIAS

- ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28/07/2020.
- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R.; RACIONERO, S. **Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información**. Barcelona: Hipatia, 2008.
- BOCK, Ana M. Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2002.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. et. al. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.
- BECK, M. L.; NETO, J. A. da S. P.; MAGALHÃES, J.; LOURENÇO, R. Os professores e a atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar. **Revista FAED**. v. 2 n. 2. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3467>> 2004.> Acesso em: 29 jun. 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. **A Lei nº 13.415/2017**, de 13 de fevereiro de 2017, altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 29 jun. 2020.
- CAMPOS, Júlia Nazaré de; PAKISSI, César de Osvaldo. As causas do fracasso escolar: Um estudo de caso na escola de formação de professores “Ferrás Bomboco”. **Revista de**

entrenamiento. Vol. 3, núm. 3 (2016): Set. – Dez. - Instituto Superior de Ciências de Educação do Huambo, Angola, 2016.

CANÇADO, Taynara. C. L.; SOUZA, Rayssa. S. D.; CARDOSO, Cauan. B. D. S. Trabalhando o conceito de Vulnerabilidade Social. (Apresentação de Trabalho/Congresso). **XIX Encontro Nacional de Estudos Populares**, Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.abep.org.br/~abeporgb/abep.info/files/trabalhos/trabalho_completo/TC-10-45-499-410.pdf> Acesso em 06 jun. 2021.

CARRARA, M. L. **Dificuldade de aprendizagem e vulnerabilidade social sob a percepção da comunidade escolar.** Florianópolis: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2016.

DANTAS, Ana Claudia Santana. Competências socioemocionais no ensino médio integrado: resiliência acadêmica em estudantes em situação de vulnerabilidade. **Projeto de pesquisa.** Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Brasília, 2020. (não publicado).

DAZZANI, M. V.; FARIA, M. **Família, escola e desempenho acadêmico**, 2009.

DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. Juventude e ensino médio: Sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. **Taxonomia de Bloom:** revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. Gest. Prod., São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2010000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 fev. 2021.

FONSECA, Vitor. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem:** abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis, RJ: Editora Vozes; 2008. p.1-83.

HÜNING, S. M. Ordinário, marche!: a constituição e o governo do risco social em crianças/adolescentes. 2003. 119f. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia Social) - Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. dos. Juventudes, Projetos de Vida e Ensino Médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out-dez. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/Jr9sGWbKhNRCFwFBMzLg34v/?lang=pt>> Acesso em: 04 fev. 2021.

MARIN, Ângela Helena et al. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Rev. Bras. Ter. Cogn.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 92-103, dez. 2017.

MARIN, Angela Helena et al. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Rev. bras. ter. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 92-103, dez. 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872017000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 jun. 2021.

MONTEIRO, Simone R. da Rocha Pires. O marco conceitual da vulnerabilidade social. **Sociedade em Debate**, Pelotas, 17(2): 29-40, jul.-dez./2011.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima.; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Aprendizagem**: um conceito histórico e complexo. Psicologia da Aprendizagem: processos, teorias e contextos. Brasília: Liber Livro, 2009.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social**: o poder das competências socioemocionais. Tradução de Maria Carbajal. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia (4ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado. **Revista Ícone**, São Luiz de Montes Belos/GO, v. 6, p. 51-60, 2010.

ROCHA, S. R. O Marco conceitual da Vulnerabilidade Social. **Serviço Social em Debate**, v. 17, p. 2940, 2011.

SACRITÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma Reflexão sobre a Prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar**: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo, 2014.

SILVA, Márcio Magalhães da. A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora. **Tese**. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/157212>>. Acesso em 06 jun. 2021.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às Teorias de Currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUSA, N. A. O fracasso escolar nas séries iniciais do ensino fundamental: Um estudo de caso numa escola pública do município de Simplício Mendes (PI). **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, ano 11, v. 11, n. 21 (11), jul/dez 2017. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/download/1034/372>> Acesso em 10 maio. 2021.

SPOSATI, Aldaíza. Exclusão social e fracasso escolar. In: **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, janeiro de 2000. pp. 21-32. Disponível em:

<<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2617>> Acesso em 10 maio. 2021.

TACLA, C.; NORGRÉN, M. B. P.; FERREIRA, L. S. P.; ESTANISLAU G. M.; FÓZ, M. Aprendizagem socioemocional na escola. In: G. M. Estanislau; R. A. Bressan (Eds.), **Saúde mental na escola**: o que os educadores devem saber (pp. 49-62). Porto Alegre: Artmed, 2014.

WELLER, Wivian. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e Ensino Médio**: Sujeitos e Currículo em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.