



PROTAGONISMO E AUTORIA: DIALOGANDO COM A DISCIPLINA PROJETO DE VIDA

PROTAGONISM AND AUTHORSHIP: DIALOGUING WITH THE SUBJECT LIFE PROJECT

Iratán Bezerra de Sabóia

Doutor em Psicologia pela UFC
Professor Adjunto da UFC/Sobral
iratan@ufc.br

Gracymara Mesquita Severiano

Mestre em Psicologia e Políticas Públicas pela UFC
gracymesquita2@gmail.com

A promulgação da constituição de 1988 colocou a educação como um direito social garantido a todos, além de abrir espaço para discussões, promovendo mudanças significativas nas legislações vigentes, trazendo avanços para o desenvolvimento educacional do país. A educação foi sendo vista e discutida, estando presente em leis, orçamentos, planejamentos, mas sempre apresentando grandes desafios. Em sala de aula, os professores já engajados no fazer educacional encontram desafios constantes, entre eles, a adaptação a novos modelos e novas propostas curriculares que vão sendo apresentadas. A disciplina Projeto de Vida é uma inovação que vem sendo implementada em escolas de tempo integral e por isso, buscamos investigar os espaços de autoria e protagonismo juvenil dentro da referida disciplina. A metodologia utilizada foi pesquisa de campo, com objetivo exploratório e descritivo, de abordagem qualitativa. Como instrumento utilizamos questionário e a análise dos dados foi realizada através de análise temática do conteúdo, tendo sua compreensão alicerçada no materialismo histórico. Como conclusão, apontamos que protagonismo e autoria são privilegiados pelos professores dentro da disciplina e que os significados de projeto de vida, bem como as práticas dentro da disciplina, são afetados pelo discurso neoliberal.

Palavras-chave: Educação. Projeto de vida. Professores. Psicologia Social do Trabalho. Protagonismo.

The promulgation of the 1988 constitution established education as a social right guaranteed to all, in addition to opening space for discussions, promoting significant changes in current legislation, bringing advances to the country's educational development. Education was seen and discussed, being present in laws, budgets, planning, but always presenting great challenges. In the classroom, teachers already engaged in educational activities face constant challenges, including adapting to new models and new curricular proposals that are being presented. The Life Project subject is an innovation that has been implemented in full-time schools and, therefore, we seek to investigate the spaces of authorship and youth protagonism within this subject. The methodology used was field research, with exploratory and descriptive objectives, with a qualitative approach. As an instrument, we used a questionnaire and the data analysis was carried out through thematic analysis of the content, having its understanding based on historical materialism. As a conclusion, we point out that protagonism and authorship are privileged by teachers within the subject and that the meanings of life project, as well as practices within the subject, are affected by the neoliberal discourse.

Keywords: Education. Life project. Teachers. Social Psychology of Work. Role.

Introdução

A educação tem um papel fundante para produção e reprodução social. Segundo Guareschi e Biz (2005), família, escola, igreja, empresa, movimentos sociais, políticos, se utilizam de processos educativos para orientar, ensinar pessoas, sobre regras, valores, conhecimentos a serem utilizados em suas vidas pessoais e sociais. Se estamos, através da educação, nos reproduzindo socialmente é necessário nos perguntarmos constantemente, qual sociedade buscamos construir, assim como, quais modelos educacionais atendem a esses interesses. É possível também, ao analisar a educação que estamos realizando hoje, refletir sobre a sociedade que estamos construindo e a quem interessa esse tipo de educação.

É fato que, os princípios e políticas orientadoras de uma sociedade influenciam o andamento do país, logo, os processos educacionais. Portanto, é necessário pensar nas intervenções do neoliberalismo no sistema educacional do País.

Essa doutrina política, econômica e social segundo Dalbério (2009) já se mostrava presente desde os primeiros anos após Segunda Guerra Mundial, na Europa e na América do Norte como uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar social. Na América Latina, o Chile, sob a ditadura de Pinochet, em 1973 e Bolívia, em 1985, com Zuazu, foram as primeiras experiências que adotaram a ideologia neoliberal. O Brasil, segundo a autora, tem suas experiências iniciadas ao final da década de 80, em um processo que segue entre os governos de Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso. Oliveira (2008), no entanto, afirma que foi na ditadura militar que o processo de desvio do Estado brasileiro para o neoliberalismo se deu.

A ideologia neoliberal, “com as ideias conservadoras no plano cultural, e com o autoritarismo no plano político” (DALBÉRIO, 2009, p. 34) vem se apresentando com uma forma de aumentar as taxas de lucro, proporcionando um acúmulo de capital em níveis nunca vistos. No polo oposto a esse acúmulo, é possível observar o empobrecimento da maior parte da população. Para Gentili (1996) a força do neoliberalismo, mesmo com esse cenário de prejuízo a maior parte da população, se dá através dos discursos ideológicos de forte persuasão presentes na sociedade. Para Dalbério (2009, p. 27), “[...] o neoliberalismo cria uma ideologia própria para se fazer sedutor e ganhar adeptos. Assim, tal política tem provocado o antiestatismo espontâneo do povo reforçando a ideia do Estado como causador de crise”, mesmo que na prática o capitalismo não sobreviva sem estado (MARX, 2011). Em quais esferas da sociedade esses discursos ideológicos já se infiltraram?

Sabemos, a partir de autores como Marx (2016; 2011) e Engels (1952), que o trabalho é condição de humanização por mediar a relação homem-natureza, entretanto esse fato não garante ao trabalho o estatuto de centralidade social. Essa centralidade, temporal, material e simbólica, se apresenta com o advento do capitalismo (cf. WEBER, 2003).

Essa é uma consequência lógica, uma vez que o capitalismo se caracteriza, entre outras coisas, pela necessidade das trocas de mercadoria para a reprodução do capital, e essas trocas só podem ocorrer se existir trabalho.

Se o trabalho passa a ser categoria central nesse modo de produção, a educação deve apontar para esse fim (cf. MARX, 2016), e a formação do bom homem, do cidadão, se confunde com a criação do trabalhador. Com efeito, a produção educacional nesses moldes, que vai até o perfil do egresso, passando pelo que é ensinado, tem como objetivo ontológico esse modelo de cidadão-trabalhador: produtivo, individualizado, empreendedor, que em última análise adota a ideologia de naturalização desses valores através de um discurso sedutor (cf. DALBÉRIO, 2009).

Laval (2019) também reconhece a presença do neoliberalismo no campo escolar, apontando-o como um ataque ao ensino público. Para o autor, essa nova ordem representa uma perda da autonomia da escola, que é chamada a capacitar indivíduos para ter iniciativa, autonomia, com conduta eficiente, capaz de “aprender a aprender” para que assim, possa se adaptar aos cenários de incertezas apresentadas pelo mercado. A inteligência agora é um recurso econômico e cabe à escola desenvolver uma formação para que esse indivíduo contribua com o crescimento econômico.

A escola passa a estar a serviço da economia e o Estado adota ferramentas de gestão e categorias de análise para regular e adequar o ensino. Assim como em uma empresa, a escola passa a ser avaliada pelo seu desempenho e a competitividade, tão presente nesses sistemas, começa a permear os espaços educacionais.

A educação, vista como um serviço que oferece um custo no sistema neoliberal, precisa apresentar o retorno e esse é verificado através de avaliações como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, uma iniciativa da Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico - OCDE que realiza avaliações e gera indicadores do ensino básico dos países participantes. Outra particularidade encontrada nesse sistema são os financiamentos na educação pública do País.

A cidade de Sobral, localizada no estado do Ceará, é nacionalmente conhecida pelos seus resultados em avaliações nacionais e internacionais no campo da educação. Em 2017, Sobral alcançou o melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no país,

com resultados superiores às médias nacional e estadual. A cidade alcançou notas de 9,1 e 7,2 nos anos iniciais e finais, respectivamente, do ensino fundamental¹. No ano de 2019, escolas da rede municipal apresentaram desempenho acima da média do país, com estudantes alcançando desempenho em leitura acima da média de países como França e Reino Unido². Os números chamam atenção, trazem visibilidade à cidade, mas é necessário se perguntar que tipo de educação propomos?

Podemos encontrar a resposta a esse questionamento nas informações oficiais, mas, para além de analisar esses discursos, é importante mergulhar nas práticas para compreendermos qual educação está sendo proposta conforme as ações, as vivências valorizadas, as silenciadas, os estímulos dados, entre outras variáveis que atravessam a educação.

Guareschi e Biz (2005) apontam a educação como sendo aquela que está no começo, no meio e no fim de uma sociedade. Além disso, os autores discutem sobre alguns modelos de educação: Crítica e libertadora, educação para reprodução social, para adaptação ou para reflexão. Que tipo de educação está sendo proposta nas salas de aula do ensino fundamental das escolas de tempo integral? Queremos pensar a proposta educacional dessas escolas a partir da pergunta: Como a disciplina de Projeto de Vida está sendo usada para contribuir na construção da educação proposta? Daí a necessidade de compreendermos que modelo de educação se propõe para então percebermos se há alinhamento entre esta e a disciplina de Projeto de Vida.

Segundo Laval (2019), a vertente radical da doutrina liberal vem, desde 1980, contestando a ingerência do Estado na produção de bens e serviços. Essa lógica invadiu a escola, que assim como outras empresas, enxerga-se na necessidade de se adaptar ao mercado, mesmo que isso, interfira na missão da escola, em sua educação. Foi possível observar esse fato nos trabalhos de conclusão de curso de Paes (2019), Sousa (2020) e Silva (2019), que refletiam com recortes diferenciados sobre a disciplina de Projeto de Vida e suas interlocuções com os parâmetros neoliberais.

Um dos efeitos das políticas neoliberais no cotidiano educacional é a presença dos discursos individualistas, “divulga-se a ideia de que a todos são dadas as mesmas

¹ PREFEITURA DE SOBRAL. Sobral, CE: Secretaria de Educação, 04 setembro 2018. Disponível em: <http://educacao.sobral.ce.gov.br/noticias/principais/sobral-se-consolida-com-a-melhor-educacao-publica-do-brasil-no-ideb-2017?highlight=WylpZGVil0=>.

² PREFEITURA DE SOBRAL. Sobral, CE: Secretaria de Educação, 02 maio 2019. Disponível em: <http://educacao.sobral.ce.gov.br/noticias/principais/estudantes-de-sobral-tem-desempenho-em-leitura-acima-da-media-dos-paises-ricos?highlight=WylwaXNhIl0=>

oportunidades educacionais, por isso, vencem os melhores” (DALBÉRIO, 2009, p. 44). O capital cultural, a construção histórica e social dos educandos, o sistema político educacional em que estão inseridos não são levados em consideração.

Apesar do cenário de desigualdade, há uma cobrança uniforme por sucesso, por excelentes resultados. E essa excelência só ocorreria, dentro de uma educação neoliberal, quando o indivíduo atende as demandas de emprego. Consentindo com a pedagogia dialógica de Paulo Freire, na qual a escola é um espaço para além da comercialização de ideias oficiais, entendemos a importância de discutir práticas de ensino comprometidas com uma sociedade não excludente, fundamental para a construção social do cidadão.

Consultada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é o documento normativo de ensino usado como referência para as instituições públicas e privadas na elaboração de seus currículos escolares e propostas pedagógicas, é possível constatar que o termo “projeto de vida” é citado 17 vezes. Segundo a BNCC (2017, p. 427),

O projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos.

Já na introdução do documento é possível verificar que o termo está presente nas competências gerais da educação básica, que compreende a educação infantil, ensino fundamental e médio. É possível verificar que o projeto de vida se apresenta não como uma disciplina, mas como um conceito transversal que perpassará as fases do ensino. Verificamos uma proposta de educação envolvida com o desejo, o sonho, o projeto de futuro, de vida dos alunos.

Espera-se, assim, que o estudo da Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais possa contribuir para o delineamento do projeto de vida dos jovens alunos, de modo que eles compreendam a produção social do espaço e a transformação do espaço em território usado. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017, p. 383).

A orientação do documento para o projeto de vida no ensino fundamental é proposta para os anos finais. Desta forma, as escolas que optaram por inserir a disciplina de Projeto de Vida em suas grades curriculares o fizeram apenas no último ano do ensino fundamental.

Nosso propósito é investigar os espaços de autoria e protagonismo juvenil dentro da disciplina de Projeto de Vida, nas escolas de tempo integral da cidade de Sobral-CE. A partir dos apontamentos feitos pelos professores objetivamos compreender a percepção dos

professores sobre projeto de vida, analisar como os projetos de vida são trabalhados na disciplina e perceber se a autoria e o protagonismo são privilegiados pelos professores.

1. Procedimentos metodológicos

Buscando alcançar nossos objetivos, realizamos uma pesquisa de campo, com objetivo exploratório e descritivo, de abordagem qualitativa. Nossa amostra foi composta por professores da rede pública de Sobral que ministram a disciplina de Projeto de Vida nas turmas de fundamental II³, das escolas de tempo integral do município. Esses profissionais foram acessados através da técnica de *snowball*, ou bola de neve. Segundo Baldin e Munhoz (2011, p.332), “Essa técnica é uma forma de amostra não probabilística utilizada em pesquisas sociais onde os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que, por sua vez indicam novos participantes e assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo proposto (o ponto de saturação)”. Após identificados os participantes, enviamos questionário através da ferramenta Google Forms.

A aplicação do questionário ocorreu no mês de março de 2021, após contato com orientadores educacionais de escolas do ensino fundamental II de tempo integral da cidade de Sobral. Visando resguardar a identidade dos participantes da pesquisa, estes serão identificados como “Informantes”, acompanhado a um número de registro, escolhido de forma aleatória a cada um deles.

Os dados colhidos foram analisados através da técnica de análise temática do conteúdo. Para Bardin (1979, p. 105), “fazer uma análise temática consiste em descobrir núcleo de sentido que compõe a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Dessa forma, os temas para a nossa análise serão construídos, tendo como regra de enumeração tanto a frequência, ou seja, sua regularidade de aparição, quanto a presença, que segundo a mesma autora, pode ser significativa, operando como indicador. A compreensão dos dados coletados está alicerçada no materialismo histórico pois, conforme apresenta Gomide e Jacomeli (2016), essa perspectiva vai além de uma reflexão ou análise crítica da realidade apresentada, preocupando-se com mudanças e ações transformadoras da realidade.

No que tange aos processos éticos de pesquisa, estes foram atendidos mediante aos

³ O Ensino Fundamental II é composto por 4 anos, indo do 6º ao 9º ano, recebendo alunos entre 11 e 14 anos.

procedimentos das resoluções 466/2012 e 510/2016 do Comitê de Ética, que regula pesquisas com seres humanos. O projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Vale do Acaraú e aprovado sob o parecer número 4.633.234.

2. Projeto de vida e o ensino no Brasil

Pereira (2019), em sua dissertação “A construção do projeto de vida no Programa Ensino Integral (PEI): uma análise da perspectiva da Orientação profissional”, apresenta uma análise teórica, metodológica e ideológica da proposta da disciplina aplicadas em escolas de tempo integral na cidade de São Paulo.

Seu trabalho apresenta um apanhado histórico sobre a orientação profissional nas escolas brasileiras bem como críticas aos modelos de educação voltados para carreiras. Com o uso de análise documental e grupo focal em sua pesquisa, o autor apresenta em seus resultados uma análise teórica e metodológica e aponta a disciplina como uma ação voltada para a orientação profissional. Já em sua análise ideológica o autor afirma: “os discursos sociais produzidos têm como sua principal base a meritocracia neoliberal e a formação universitária é valorizada enquanto objetivo primordial do projeto de vida” (p. 86), ambas as análises corroboram com a perspectiva da formação de um cidadão-trabalhador.

A tese “Educação para o trabalho e escola em tempo integral: análise da formação oferecida aos jovens no Ensino Médio no estado de São Paulo” produzida por Paes (2019) reflete sobre a presença da categoria trabalho no Programa de Ensino Integral (PEI) na cidade de São Paulo. Sua pesquisa nos apresenta questões relacionadas à formação para o trabalho, o vínculo entre educação e trabalho na legislação brasileira, assim como o contexto econômico que inspira a concepção dessa relação. Seu trabalho qualitativo, bibliográfico, documental, utilizou também entrevista semiestruturada com docentes para a coleta de dados e apresentar seus resultados. Sobre o Programa de Ensino Integral (PEI);

notou-se que expressa em seu discurso a preocupação com o destino dos jovens educandos, mas elenca propostas que colocam sob a responsabilidade destes as decisões quanto às escolhas de seu futuro e o faz desconsiderando as determinantes oriundas do contexto social, político e econômico que interferem no desenvolvimento pleno desses jovens, que não resulta apenas de seu esforço individual. (PAES, 2019, p. 224)

Em suas considerações finais, Paes (2019) apresenta uma valorização do prisma

econômico em detrimento da emancipação e do olhar crítico. O cunho ideológico neoliberal foi observado nos documentos que norteiam as ações dentro da disciplina, além da influência de organismos Internacionais no âmbito da educação. Esses apontamentos corroboram inteiramente com a premissa que apontamos anteriormente de que a educação faz parte de uma superestrutura que dá sustentáculo a uma estrutura econômica de produção.

Em 2020, Sousa fez a defesa de sua dissertação Juventudes e a disciplina de projeto de vida em uma escola de tempo integral de Catalão-GO. Com o objetivo de analisar os sentidos atribuídos à disciplina de Projeto de Vida, a autora realizou um estudo de caso utilizando-se de análise de documentos, observação e entrevista.

Além de apresentar definições de juventudes e projeto de vida, a autora apresenta um resgate sobre a identidade do ensino médio no Brasil. Em suas conclusões, Sousa (2020) apresenta que escola e professores atrelam dois sentidos à disciplina de Projeto de Vida: o formativo, com a presença dos momentos de reflexão sobre o eu e sociedade que estou inserido, e o sentido burocrático, ligado à necessidade de organização, gestão e administração do tempo para adquirir sucesso.

O sucesso é aqui entendido como desenvolvimento profissional, que pressupõe, em certa medida, um ganho econômico. Mais uma vez a lógica capitalista se insere em uma disciplinação que intenta criar um cidadão-trabalhador voltado para atividades que reproduzam o capital, sem necessariamente conduzir esse sujeito a uma emancipação.

Já os alunos, além dos sentidos anteriores agregam o sentido libertador à disciplina. Segundo a autora, os alunos também apontam a disciplina como um refúgio, um espaço onde podem refletir sobre dilemas que fogem às disciplinas curriculares, “um momento de autoconhecimento e de percepção de si” (SOUSA, 2020, p. 146).

Esse dado em específico, aponta para uma preocupação que ultrapassa o utilitarismo da disciplina e proporciona um momento e espaço para discussão e construção de si por esses estudantes. Como bem destaca Marx (2011) o capitalista intenta a apropriação plena (ou tanto quanto possível) da força de trabalho, e lhe interessa exclusivamente que o trabalhador exerça o papel de portador dessa mercadoria *sui generis* e nada mais, a função de executor do ato laborativo é tudo o que lhe cabe.

Como aponta Demo (2006) um derivado direto desse cenário cria no Brasil uma de suas piores mazelas: a pobreza política. Segundo o autor a ausência de poder, capacidade de mobilização, de decisão, em suma, a privação da própria cidadania plena se configura a pior pobreza vivida em nosso país. O que seria a privação da cidadania plena se não a redução do sujeito a condição de produtor de mercadorias para atender a necessidade do mercado?

Silva (2019), em “A concepção e a construção do Projeto de Vida no Ensino Médio: um componente curricular na formação integral do aluno”, apresenta as contribuições do componente curricular Projeto de Vida nas escolas de Ensino Médio de Tempo Integral em São Paulo. O autor nos apresenta reflexões sobre o ensino médio no Brasil, utilizando-se de documentação oficial como Plano Nacional de Educação e o Programa de Ensino Integral utilizado em São Paulo para suas análises.

Para compor sua análise o autor também apresenta a fundamentação pedagógica da disciplina, objetivos, metodologias. Em sua conclusão, o autor considera a disciplina de Projeto de Vida como uma inovação curricular que possui o intuito de preparar o aluno para a vida, e que o componente curricular Projeto de Vida deve ser vinculado ao contexto das reformas curriculares educacionais, a fim de que, as experiências positivas do estado de São Paulo possam ser alargadas.

Os trabalhos encontrados em nossas buscas, aqui apresentados, foram de total relevância para a construção de conhecimentos sobre os temas Educação, a disciplina de Projeto de Vida, Juventudes, entretanto, incapazes de nos dizer sobre a vivência dessa disciplina em escolas de ensino fundamental. Essa ausência de material publicado aguçou ainda mais nosso interesse pelo tema e nos levou a realizar o recorte na Cidade de Sobral, que possui em sua grade, nas escolas de tempo integral para o Fundamental II, a referida disciplina.

3. O que pensam os professores

Sobral possui 247 anos e uma história construída com forte participação do clero, fator esse que contribui para o conservadorismo presente até hoje. Na educação, a cidade vem sendo destaque e recebendo pesquisadores de outros estados para estudar o sucesso nos números alcançados nas avaliações de visibilidade nacional e internacional. O município conta com 65 escolas, entre educação infantil e ensino fundamental. Como o corpus da pesquisa é construído por professores da disciplina de Projeto de Vida, trabalhamos com as 11 escolas de ensino Fundamental II que operam na modalidade de tempo integral.

Nesse modelo, os estudantes têm carga horária ampliada e ensino de disciplinas como Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil, Introdução à Pesquisa, Formação Humana e Práticas Experimentais nos laboratórios⁴. Entramos em contato com orientadores educacionais das

⁴ PREFEITURA DE SOBRAL. Sobral, CE: Informes, 12 agosto 2020. Disponível em: <http://www.sobral.ce.gov.br/informes/principais/10-escola-de-tempo-integral-de-sobral-sera->

11 escolas e fomos informados que apenas 8 delas trabalham com a disciplina de Projeto de Vida. Cinco escolas com apenas um professor, duas escolas com dois e uma com três professores que atuam ou já atuaram na disciplina. Enviamos questionários para todos os professores, mas só recebemos respostas de seis, tendo uma recusa de 50% dos professores. Os professores participantes da pesquisa têm entre 25 e 38 anos, 50% do gênero feminino e 50% masculino. Sobre sua cor/raça, 66,7% se autodeclararam pardos, 16,7 brancos e 16,7 pretas. Os participantes da pesquisa possuem graduação em história, educação física e geografia, com experiência na docência que variam de 3 a 10 anos.

Questionados sobre o tempo de experiência na disciplina de Projeto de Vida obtivemos como respostas de um mês a sete anos. Além da disciplina de Projeto de Vida, os professores informaram que também ministram outras disciplinas. Educação Física, Protagonismo Juvenil, Geografia, Formação Humana, História e Estudos Orientados, foram apresentadas pelos informantes.

3.1. Sobre a disciplina de Projeto de Vida

Ao apresentar seu compromisso com a educação integral a BNCC (2017, p. 15) propõe,

A superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.

O projeto de vida também está presente nas competências gerais da educação básica

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. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017, p. 9).

Como já esclarecido anteriormente, a BNCC é um documento de orientação e o projeto de vida é apresentado de forma transversal no documento e não como uma disciplina

[inaugurada-no-distrito-de-patos-nesta-quinta-feira-13-08#:~:text=J%C3%A1%20foram%20inauguradas%20e%20entregues,no%20distrito%20do%20Bonfim%3B%20Escola](#)

obrigatória no ensino fundamental, desta forma, não são apresentadas competências específicas para a disciplina de Projeto de Vida.

Os professores foram questionados sobre suas experiências enquanto alunos da disciplina de Projeto de Vida. Todos relataram que, em seu período estudantil, não experienciaram esta disciplina na escola. Como os professores possuem graduações que não contemplam o estudo da disciplina Projeto de Vida, questionamos sobre a realização de uma preparação previa para estarem à frente do referido componente curricular. 33,33% relataram que obtiveram formação “através do ICE, na ocasião de implantação do modelo de escola de tempo integral em Sobral” (INFORMANTE 12), 16,66% informaram que receberam orientação inicial, mas, que buscaram por conta própria material relacionado à disciplina para aperfeiçoamento e 50% dos professores informaram que não receberam formação.

A formação foi realizada com professores que estavam presentes no processo de implantação da disciplina Projeto de Vida nas escolas de tempo integral. Professores que ingressaram na disciplina após esse processo não receberam formação, o que nos permite inferir que a formação para a disciplina não é contínua.

Segundo o Instituto de Corresponsabilidade de Educação – ICE, entidade responsável pela formação, citada pelos professores, projeto de vida é a solução “para atribuir sentido e significado do projeto escolar na vida do estudante e levá-lo a projetar uma visão de si próprio no futuro, apoiado por todos que conjugam esforços, talentos e competências.”⁵. Para Mandelli, Soares, Lisboa (2011) projeto de vida representa possibilidade de futuro e está aliado a trajetórias de vida e identidade. Além disso, alcança dimensões no campo sociocognitivo, socioafetivo e espaço temporal, segundo Catão (2001) *apud* Sales e Aguiar (2017).

Apesar do cenário apontar para muitos professores sem formação para a referida disciplina, ao serem questionados sobre o que é projeto de vida, todos os participantes apresentaram conceitos relacionados. Em uma análise temática de conteúdo, o tema “é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.” (BARDIN, 1979, p.106) Nessa resposta foi possível relacionar o projeto de vida a dois temas, *sonhos e planejamento, objetivos e metas*. Para os informantes, projeto de vida é:

⁵ INSTITUTO CORRESPONSABILIDADE DE EDUCAÇÃO. Recife, PE: Escola da escolha. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>

Planejamento futuro (Informante 53)

Planejarem os caminhos (Informante 32)

Determinação de objetivos (Informante 25)

Gerar a semente dos sonhos (Informante 12)

Alcançarem sonhos, objetivos e metas (Informante 32)

Sobre seus sonhos e sobre a vida futura (Informante 12)

Planejar para seu futuro (Informante 03)

Uma meta que se tem a longo prazo (Informante 48)

Considerar o projeto de vida um espaço para sonhar e refletir sobre os sonhos nos informa sobre um espaço na disciplina em que a identidade do indivíduo é considerada, assim como a dimensão espaço temporal para se pensar um projeto de futuro. O tema planejamento, objetivos e meta, por outro lado, nos informa sobre uma disciplina onde a ideologia neoliberal está capilarizada e os alunos serão formados a atender as demandas mercadológicas de autodisciplina e autoaprendizagem através das práticas do planejamento focado nos objetivos e metas.

Considerando a educação como um processo complexo, questionamos aos professores o papel da escola, dos professores e dos alunos na construção dos projetos de vida dos estudantes da disciplina. Para os professores a escola se apresenta como um “canal de instrução” responsável pela “orientação, direcionamento, incentivo” (INFORMANTE 48). Já os professores participam do processo como mediadores, estimuladores dos alunos, tendo um papel que “vai além do repasse de conteúdos” (INFORMANTE 25). Para nossos entrevistados o papel do aluno é receber as informações ofertadas por escola e professores e fazer boas escolhas a partir disso. Para os informantes, cabe ao aluno:

Fazer escolhas e aproveitar as oportunidades (Informante 32)

Ser protagonistas (Informante 25)

Escrever sua própria história de vida (Informante 25)

Absorver esses conhecimentos (Informante 03)

Receptor, consciente, articulador, questionador (Informante 48)

Extrair o conhecimento dos professores e em seguida pôr em prática através de sua autonomia (Informante 12)

Bourdieu e Champagne (2012) em *A miséria do mundo*, apontam as transformações no

sistema de ensino após o ingresso de alunos das classes populares deixando claro 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” (p. 482). Ao relatar sobre o acesso no ensino fundamental Waltenberg (2013) esclarece que sua relativa igualdade de acesso não gera, entretanto, igualdade de resultados (sendo estes a probabilidade de permanência no sistema educacional ou o desempenho em teste) ou igualdade de oportunidades. E, apesar desse cenário de desigualdade, é persistente a cobrança por resultados iguais.

As respostas apresentadas nos levam a refletir sobre a responsabilização dos alunos para fazer escolhas, traçar seu futuro. A escola e os professores realizaram suas funções de passar a informação, orientar, logo, deixando os alunos aptos a realizarem as melhores escolhas. Mas a construção de um futuro passa por questões que vão além da escolha. Alunos não se tornam iguais por receberem a mesma escolarização, as mesmas informações. Esse posicionamento reforça a falsa ideia de meritocracia, que aponta as conquistas sem considerar os cenários que possibilitaram o êxito.

Questionados sobre como o projeto de vida é trabalhado na disciplina os professores relataram metodologias diversas. Questionário, manuais de apoio, textos reflexivos, textos introdutórios, dinâmicas, brincadeiras, trabalhos individuais e em grupo, “debates, rodas de conversas, trabalhos sociais, pesquisas”. Para além das metodologias os professores relataram atenção às singularidades dos alunos envolvidos na disciplina. Eles expressaram:

Exercitando o conhecimento de si mesmo, valores, construção de sua identidade (Informante 32)

Materiais voltados a realidade daquela turma (Informante 25)

Conteúdos relevantes da vida cotidiana deles (Informante 12)

A pergunta apresentada relatou uma frequência maior das metodologias utilizadas (citadas 14 vezes), entretanto, esses apontamentos embora menos frequentes (citados 3 vezes), são importantes pois nos direcionam a presença de pedagogias que resistem às investidas neoliberais.

bell hooks (2017) em *Ensinando a transgredir* apresenta o distanciamento dos alunos do desejo de aprender, por estarem inseridos em uma educação despreocupada em relacionar o conhecimento com seus modos de vida, onde poucos tem a “permissão para traçar por si mesmos o curso de sua jornada intelectual” (p. 14). Esse modelo educacional distancia o aluno não apenas do processo de aprendizado, mas da própria escola. Para Freire e Shor (2008, p. 16) “o problema da motivação paira sobre as escolas como pesada nuvem”.

É necessário segundo os autores, buscar uma educação que faça sentido para os alunos. Que esses possam se ver, não apenas inseridos, mas contemplados dentro dos programas educacionais, que as informações repassadas façam sentido em seus contextos sociais. Para Carneiro (2019, p. 46) “a aprendizagem isolada se mostra insuficiente, e até mesmo avessa, a uma educação de fato”. Se a experiência não entra no processo, se a vida dos sujeitos não é pautada, não há o que refletir. Os sujeitos que apenas aprendem (retém conteúdo), são resumidos a repetidores do que foi repassado. Os professores informaram que os alunos falam de seus projetos de vida e questionamos quais eram esses projetos. Aspectos pessoais, familiares, apareceram nas respostas, entretanto, temos uma grande frequência (12 repetições) de objetivos profissionais, apresentados;

Alguns já sinalizam o desejo de ser professor (Informante 32)

Muitos falam em ser médicos, advogado, engenheiro, jogadores de futebol, e as profissões do momento como YouTubers (Informante 12)

Ajudar os pais financeiramente (Informante 03)

Conseguir um bom emprego e ser bem-sucedido na vida (Informante 03)

A presença dos objetivos profissionais nos projetos de vida dos alunos pode ser confirmada na pergunta, quais projetos já foram trabalhados na disciplina de Projeto de Vida, onde recebemos como resposta;

Praticamente todas as que foram sonhadas pelos alunos. O que importa nelas são os valores que cada pessoa coloca na sua atuação profissional (Informante 32)

Jogador de futebol, técnico de informática etc. (Informante 12)

Diversos, pessoais, profissionais e espirituais. (Informante 25)

Também foram apresentados vida estudantil, projeto pessoal, espiritual, bagagem estudantil, cada um deles com uma frequência apenas. É perceptível que projetos de vida para os jovens, segundo os professores, é mercado, vida para o trabalho. A preocupação com a vida profissional, não surpreende, pois o neoliberalismo, conforme Laval (2019) aponta, já não atua apenas na esfera econômica, podendo ser possível identificar seus mecanismos também na esfera educacional, como discutido anteriormente.

Para Paes (2019), a relação existente hoje entre trabalho e educação se assemelha às relações presentes no sistema produtivo. Segundo a autora, os conteúdos ensinados vêm sendo adequados às necessidades do mercado, prejudicando uma formação que proporcione

a emancipação dos sujeitos, sua capacidade de pensar criticamente e ser um agente de transformação de sua realidade.

Segundo a Constituição Federal (2020, p. 209), a educação será promovida “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Dessa forma a educação no país não pode se eximir de seu papel de formador para o trabalho, entretanto, o exercício da cidadania não pode ser preterido em função do primeiro.

Para Guareschi e Biz (2005) uma educação voltada para a cidadania, entendida pelos autores como uma conquista e compromisso histórico e não como estado natural, não pode estar restrita a preparar pessoas para o mercado de trabalho. O ensino não pode ser reduzido a um processo de treinamento, sendo assim necessário trabalhar a visão crítica da realidade, dando ênfase na participação, na manifestação do pensamento.

Perguntados sobre as dificuldades em apoiar os projetos de vida, verificamos três temas, *nenhuma dificuldade, formação docente e apoio familiar*. Discutindo sobre a educação da ralé (classe de indivíduos pobres e precarizados, que sofrem com o abandono social e político), Souza (2009) aponta como a desorganização familiar e a má-fé institucional contribuem no fracasso escolar de sujeitos que serão culpabilizados individualmente por este. Para o autor, “Quando falamos de vida familiar organizada estamos nos referindo a qualquer configuração familiar que seja constituída por pessoas capazes de oferecer uma situação de vida segura, estável e emocionalmente equilibrada às crianças.” (p. 282) Dessa forma a desorganização não será sinalizada pela ausência de capital, mas sim “marcada pelo descaso, abandono e violência, que impossibilita um desenvolvimento cognitivo e emocional saudável das crianças.” (p. 284).

Para o autor, essas famílias marcadas pela pobreza podem ser diferenciadas pela presença ou ausência de uma organização familiar. Assim, lares organizados são capazes de desenvolver a concentração, disciplina, autocontrole, que são importantes para a vida estudantil, assim como, para a vida profissional. Em famílias desorganizadas, no entanto, por mais que haja um incentivo verbal, a identidade educacional não se estabelece devido à falta de exemplos práticos. Uma coisa é o que a família fala, outra é o que ensina através de suas ações concretas. Essa estrutura familiar, portanto, inviabiliza esses projetos de vida seja pela falta de acolhimento, seja por um acolhimento que não pode ser alimentado pela falta de exemplos práticos. Apesar do impacto da organização/desorganização familiar para o processo de aprendizagem bem-sucedido, esse não se apresenta como fator determinante.

Souza (2009, p. 294) também considera os impactos da má-fé institucional na vida

dos estudantes. Para o autor,

Quando falamos de má-fé institucional, estamos nos referindo a um padrão de ação institucional que se articula tanto no nível do Estado, através dos planejamentos e das decisões quanto à alocação de recursos, quanto no nível do micropoder, quer dizer, no nível das relações de poder cotidianas entre os indivíduos que, dependendo do lugar que ocupam na hierarquia social, podem mobilizar de forma diferente os recursos materiais e simbólicos que as instituições oferecem.

A ausência de formação docente apontada pelos professores, o desconhecimento de metodologias para o desenvolvimento de ações dentro da disciplina de projeto de vida, fazem parte desse cenário estrutural que o autor aponta como má-fé institucional. A presença de discussão sobre projeto de vida partindo de um discurso a considerar as narrativas pessoais, os contextos sociohistóricos, trazendo à tona discussões voltadas à pedagogia da autonomia, onde o ensinar exige uma reflexão crítica sobre a prática, poderia auxiliar os professores em suas dificuldades, reduzindo os impactos da má-fé institucional, gerando nos alunos um sentimento de apoio e acolhimento aos seus projetos de vida.

Apesar da formação docente ser citada como um dos pontos que dificultam o apoio ao projeto de vida estudantil, ao serem questionados onde recebem suporte para trabalhar os projetos de vida, os professores apontam *a escola, sistema educacional e coordenação pedagógica*. Já a falta de suporte apontada por eles encontra-se, no meio social e familiar dos alunos; na falta de interesse dos alunos; na estrutura física escolar, formação continuada e com a ausência de metodologias.

Cassio (2019) em educação contra a barbárie, nos alerta sobre as políticas desenvolvidas pelos ultraliberais (radicais da agenda liberal) que enxergam a educação apenas como um insumo econômico, enfraquecendo as instituições de ensino e atribuindo o fracasso educacional apenas a gestão das escolas públicas, não levando em conta “as condições de trabalho dos educadores, que enfrentam baixa remuneração, carreira pouco atrativa, salas superlotadas e escolas com infraestruturas indignas” (p. 28). Todos esses fatores implicam na prática do exercício de ensino-aprendizagem e conseqüentemente na condução dos projetos de vida dos estudantes. Podemos inclusive, chamar atenção para o fato de que, a estrutura, a formação do professor e as metodologias utilizadas impactam na relação que esses estudantes têm com a educação. Assim, não nos surpreende que a ausência de interesse dos alunos seja apresentada como uma barreira, haja vista que nós temos o relato de um cenário que contribui para o desinteresse.

Lahire (1997), ao dissertar sobre o sucesso escolar nos meios populares, aponta que as configurações familiares, embora não determinantes, colaboram, ou não, para o sucesso escolar. Para o autor:

Se família e escola podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, então o ‘fracasso’ ou o ‘sucesso’ escolares podem ser apreendidos como resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra. (LAHIRE, 1997, p. 19)

Dessa forma o apontamento dos professores em relação a ausência de suporte por parte da família dos estudantes nos traz um grau elevado de reflexão, haja vista que o sucesso ou fracasso está, para o autor, atrelado a relação existente entre família e escola. Os valores disseminados por uma instituição precisam ser acolhidos e considerados pela outra. Os alunos tendem a não vivenciar regimes disciplinares, valores educacionais, estímulos diferentes ou opostos na família e na escola.

A falta de suporte no seio familiar, representa, portanto, um grande desafio para o apoio do projeto de vida dos alunos. Entretanto um ambiente de diálogo e com formação crítica poderia suscitar novos questionamentos e novas formas de pensar, para tanto a interface com disciplinas como Filosofia e Sociologia parecem guardar enorme potencial, contanto que essas aulas não se restringissem a um conteúdo de história dessas áreas.

3.2. Sobre protagonismo e autoria

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC traz em suas páginas iniciais as competências gerais da educação básica e nelas é possível verificar a presença do protagonismo e da autoria. O texto informa que compete à educação “acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (2017, p. 9). A palavra autoria está presente no documento da BNCC e nele, é citada 18 vezes. O documento, no entanto, não apresenta um conceito para a palavra. Segundo o Dicionário online de português, autoria é substantivo feminino que significa:

¹Condição de autor, da **pessoa que compõe** ou é responsável pela criação de alguma coisa: de quem é a autoria do livro? ²O que ocasiona, dá origem ou é **responsável por alguma coisa**: a prefeitura foi responsabilizada pela autoria da obra.

³[Jurídico] Acusação feita contra alguém em julgamento; **atribuição de culpa ao indivíduo** que pratica um delito. (grifos do autor)

É possível notar nos significados apresentados pelo dicionário três categorias de autoria, *criação, responsabilidade e culpa*. A ausência de conceito atrelados a autoria na BNCC nos leva a refletir sobre qual tipo de autoria o documento normativo pretende orientar. Segundo o mesmo documento, “o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para construção e viabilização do projeto de vidados estudantes.” (2017, p. 472). Essa autoria estimulada nas escolas está ligada à criação, responsabilização ou culpabilização dos indivíduos?

Para os professores autoria é:

Algo que sugere iniciativa própria (Informante 32)

Dono, proprietário (Informante 25)

Construir sua própria história (Informante 12)

Autor daquilo que faz (Informante 03)

Algo próprio de cada um (Informante 48)

Pelas respostas coletadas em capô, é possível verificar que a noção de autoria apresentada pelos professores está ligada às categorias criação e responsabilidade. Assim, supomos que, os professores desenvolvem suas metodologias voltados ao desenvolvimento de processos criativos dos alunos, além de trabalhar o exercício da responsabilidade por suas autorias.

Embora não apareça nos discursos coletados elementos que possam ser traduzidos na categoria culpa, se faz de suma importância refletir sobre o processo de culpabilização dos indivíduos presente na ideologia do desempenho, um discurso forte na lógica neoliberal.

Souza (2012) nos apresenta a ideologia do desempenho, termo conceituado por Kreckel, como uma forma de legitimação da desigualdade, colocando uma cortina de fumaça às violências e injustiças advindas das desigualdades sociais. O autor explica que:

A ideologia do desempenho é uma “ideologia” na medida em que ela não apenas estimula e premia a capacidade de desempenho objetiva, mas legitima o acesso diferencial permanente a chances de vida e apropriação de bens escassos [...] Nesse sentido, o desempenho diferencial no trabalho tem que se referir a um indivíduo e só pode ser conquistado por ele próprio. (SOUZA, 2012, p. 170)

O que deve ser levada em consideração, evitando assim uma análise rasa sobre

indivíduos que performam os comportamentos que atendem às demandas objetivas da capacidade de desempenho, é que esses comportamentos são construídos por condições sociais, econômicas e políticas. Se as condições materiais, sociais, políticas impactam no alcance ou não do resultado esperado pela modernidade, como atribuir unicamente ao indivíduo a culpa e responsabilização pelos seus sucessos e fracassos?

Em *Os Herdeiros*, Bourdieu e Passeron (2015) refletem sobre as chances desiguais de escolarização de acordo com a origem social. Para os autores, essa origem exerce uma forte influência sobre as escolhas estudantis e sua vivência no meio escolar. Na obra, alertam que “A cegueira às desigualdades sociais condena e autoriza a explicar todas as desigualdades, particularmente em matéria de sucesso escolar, como desigualdades naturais, desigualdades dedons”. (p. 92) Essa naturalização e ausência de análise crítica dos motivos que levam um estudante ao “fracasso escolar”, trabalha nessa ordem de desempenho onde o sucesso só pode ser alcançado pelo próprio indivíduo, favorecendo assim a construção da culpabilização dos indivíduos pelo seu fracasso, sem, no entanto, discutir sobre a conjuntura que o levaram a tal.

Para Martins (2011), a modernidade apresenta um universo repleto de oportunidades e alternativas, sem, no entanto, informar como conseguir os recursos para alcançar esse universo. “Isso cada um tem que descobrir; isso a coletividade das vítimas, dos incluídos de modo excludente, e não raro perverso, tem que descobrir” (p. 19).

A escola não pode se apresentar como mais um espaço social de exposição das possibilidades de acesso através da educação. A educação não pode ser uma gôndola, expondo os produtos (futuro alcançado através da educação), esperando que os alunos (consumidores) escolham esses produtos que, não conseguindo acessá-los, sejam culpados por isso, afinal, a escola apresentou possibilidades de sucesso advindos da educação.

Segundo nossos informantes, a autoria é trabalhada com os alunos dentro da disciplina de Projeto de Vida através de textos, vídeos, atividades com produções textuais, artísticas e desenhos. Para além da metodologia, outra categoria identificada foi o espaço para ações. Dois discursos nos chamam atenção por apresentarem essa categoria, embora a mesma categoria aborde ideologias diferentes. A autoria é trabalhada na disciplina;

Estimulando-os a elaborarem planos, metas e objetivos. (Informante 32)

Dando autonomia para elaborarem diversos projetos na escola ... autonomia para argumentar e fazer suas reflexões e discordar quando for preciso. (Informante 12)

No primeiro caso, temos uma autoria agenciada e direcionada a um fazer voltado para a construção de profissionais conforme necessidade do mercado.

Indivíduos autogerenciáveis, capazes de realizar planos e metas para alcançar objetivos. Segundo Laval (2019), é possível verificar a presença da ideologia neoliberal na educação pela mutação nas exigências para a construção do ensino. Para o autor, a escola passou a trabalhar a autodisciplina e a autoaprendizagem para alinhar-se às necessidades do mercado em ter trabalhadores adaptáveis e capazes de trazer para si a responsabilidade de resolver problemas e demandas apresentadas pelo próprio mercado. Carneiro (2019) coaduna com Laval (2019) chamando atenção para o fato de que a BNCC foi elaborada junto a instituições filantrópicas ligadas ao capital financeiro, que encontram na educação um espaço para estruturar sua forma econômica. No segundo temos uma ideia de autoria que vai na contramão da anterior.

A autoria apresentada pelos professores como uma iniciativa própria, necessita de espaço para que esse proprietário tome decisões, e nesse caso o professor se apresenta como coautor e não agenciador. Segundo Monte (2015, p. 91), o processo de autoria é alcançado quando o indivíduo “vai reconhecendo que pode lançar mão de contra narrativas – narrativas que contestam outras narrativas opressoras, estigmatizantes ou inferiorizantes – e desenvolve experiências de poder e controle pessoal.”. Essa autonomia para argumentar e discordar pontuada pelo informante, aponta para uma atenção à necessidade de se ceder espaço de fala e de ação para que essa autoria seja desenvolvida

Questionados se é possível perceber autoria em seus alunos, os informantes apresentam que sim, pelo comportamento, com ações e participação em projetos como feiras, grupos, clubes, grêmios. Essa autoria, no entanto, é percebida em medidas e modos diferentes. Os alunos de anos iniciais demonstram autoria como menor frequência, sendo possível verificar um nível maior de autoria em alunos do nono ano. Outro ponto apresentado é a participação da família no acompanhamento estudantil. “Geralmente, naqueles que as famílias acompanham e apoiam” é mais comum perceber um comportamento voltado para a autoria. Esses apontamentos nos sugerem que a autoria é um comportamento construído ao longo de um processo, sendo possível verificar sua presença nos anos finais com maior recorrência que nos anos iniciais, onde, o assunto começa a ser debatido e trabalhado.

A Base Nacional Comum Curricular também nos traz informações sobre o protagonismo. A palavra é citada no documento 57 vezes. BNCC propõe entre outros, que o ensino fomente o protagonismo estudantil “em sua aprendizagem e na construção de seu

projeto de vida.” (p.15). Para o ensino fundamental o protagonismo está presente nas áreas de linguagem (língua portuguesa, educação física, língua inglesa), ciências da natureza (ciências), ciências humanas (história e geografia). O documento não traz uma definição para a palavra protagonismo. Segundo Stamato (2008, p. 56), “O protagonismo juvenil tanto se associa a concepção de fortalecimento da participação democrática dos jovens, quanto se caracteriza com um conceito impreciso e multifacetado, ancorado em diferentes referenciais teóricos, metodológico e ideológico”.

Para Souza (2009, p. 3), “A imprecisão, aliás, não é um fator de debilidade do discurso, mas uma importante estratégia, ou uma peculiar operação discursiva, de fabricação do consenso.”. Essa diversidade nos sentidos, na qual ora o protagonismo está ligado ao empoderamento, à construção de um agente ativo e consciente de seu papel social, ora atrelado a uma responsabilização isolada do indivíduo, gera uma necessidade de esclarecimentos sobre qual tipo de protagonismo o documento da BNCC e, por consequência, a escola e os professores estão trabalhando. Com as respostas coletadas na pergunta sobre o que entende por protagonismo identificamos duas categorias; Agente/ator e Ser individual:

Ser o principal ator e autor da história ou da circunstância (Informante 02) Ser o agente principal da sua história. (Informante 02)

É ser autônomo, um líder. (Informante 02)

Capacidade de pensar e agir. (Informante 02)

É o aluno ser protagonista da sua própria vida, saber falar, agir e pensar. (Informante 02)

Pessoa decidida, consciente das suas responsabilidades e que executa seu dever com afinco, seriedade. (Informante 02)

Aquela pessoa que já entendeu seu papel e executa com maestria. (Informante 02)

Para Freitas (2020), é possível identificar nas proposições de Paulo Freire, quando em *Pedagogia do Oprimido* ele aponta para uma educação na qual professores e alunos são atores na construção do conhecimento, ideias primárias para a composição do conceito de Protagonismo. Para Freitas (2020, p. 98):

O protagonismo ratifica a necessidade de mudança no processo de ensino-aprendizagem, mudança essa reivindicada por Freire, quando propunha substituir o modelo bancário que consistia em depósito, repasse de conhecimento do professor para o aluno, por um modelo crítico, conhecimento sendo construído.

Para a autora, o protagonismo relaciona-se à participação. No campo escolar, ser ator, ou protagonista representa ter participação na elaboração do conhecimento e não ser mero receptor deste. Nas falas que compõem a categoria agente/ator, não é possível perceber se professores atrelam esse protagonismo a construção coletiva de conhecimento.

Um outro olhar sobre o protagonista como agente/ator pode ser identificado em Souza (2009) que aponta que os atores sociais são indivíduos que mantem relações de negociação em prol de alcançar ou realizar atividades em benefício de si. Embora o autor se valha do termo “ator”, sua ideia coincide com as ideias apresentadas na categoria ser individual. Para o autor:

Não há um propósito coletivo que reúna os indivíduos, e o espaço público é transformado em cenário em que atores sociais atomizados – indivíduos, empresas, organizações sociais e Estado (um ator social entre outros, considerado, porém, ineficiente na resolução dos problemas) – negociam e defendem interesses (Souza, 2009, p. 9)

Protagonista, ator social, seria o indivíduo que negocia com outros atores para alcançar seus objetivos particulares. Nessa negociação na qual a diversidade de interesses é colocada, o cenário social, as desigualdades e contradições de todo um sistema são colocadas de lado.

Após termos informados que a disciplina de Projeto de Vida trabalha o protagonismo, questionamos sobre seus métodos. Além das metodologias apresentadas (vídeos, atividades, apresentação de trabalhos, estudo de caso, construção de projetos) é possível verificar a presença descritivas de ações como:

Analisar suas vidas, decidindo o que está legal ou não (Informante 48). Ajudam o colega que passa por problemas. (Informante 48)

Essas ações nos falam sobre espaços voltados para reflexão de si, um olhar para o eu tão importante na construção de nossas identidades. Esse auxílio aos colegas foge à lógica individual do protagonismo, presente nos discursos coletados. Essas ações nos falam sobre a pluralidade no fazer educacional. Em meio essa pluralidade, esse discurso pode estar presente na escola e o fazer pedagógico dos professores pode exercer a resistência em suas práticas diárias.

Os professores informam que a escola promove o protagonismo entre os alunos. Questionados sobre como essa promoção se dava, nossos informantes apresentaram tanto as metodologias, já apresentadas anteriormente, quanto ações, tais como:

Ministrar aulas com temas que lhes são próprios (Informante 48)

Promovendo ações que os próprios alunos devem assumir responsabilidades no planejamento e execução. (Informante 32)

As ações relatadas pelos informantes apontam para atividades alinhadas às ideias informadas pela UNESCO (2004 *apud* Silva, 2014, p. 89), segundo as quais “O protagonismo juvenil é parte de um método de educação para a cidadania que prima pelo desenvolvimento de atividades em que o jovem ocupa uma posição de centralidade, e sua opinião e participação são valorizadas em todos os momentos”. A autora, entretanto, chama atenção para o fato de que nem toda participação significa protagonismo. Atividades em que o jovem está presente, mas não atua, ou atua pela obrigação de cumprir a ação, são exemplos em que é possível verificar a participação, sem a presença do protagonismo. Essas inferências nos levam a refletir que o protagonismo só pode ser desenvolvido em espaços democráticos, onde os indivíduos gozam da liberdade de escolha sobre a ausência e presença. Um espaço que não limite a ação ou o verbo, seja ele de concordância ou contraposição.

4. Considerações finais

Ouvir os professores é passear por uma sala de aula diferente, com novas abordagens, novos temas e sujeitos em processo de adaptação às inovações apresentadas pelo sistema educacional. A presença da disciplina de Projeto de Vida, o interesse em desenvolver protagonismo e autoria nos estudantes, são inovações presentes nas orientações da BNCC, bem como, na sala de aula das escolas de tempo integral de ensino fundamental II, na cidade de Sobral.

Assim como a educação é fundamental para nos reproduzirmos socialmente, os modelos sociais exercem influência direta na construção dos modelos educacionais. As inovações, portanto, são reflexos dos princípios orientadores da sociedade em questão. Nesse sentido, a pesquisa considerou o neoliberalismo, experienciado pelo Brasil desde meados dos anos 1980, em suas observações acerca do trabalho desenvolvido pelos professores na disciplina de Projeto de Vida.

A presença neoliberal foi fortemente percebida nos discursos apresentados. A ideia de projeto de vida como um espaço de planejar metas para alcançar objetivos, falam de uma educação comprometida com o desenvolvimento de jovens autodisciplinados, individualizados e economicamente produtivos, enquanto nada dizem sobre formação cidadã

ampla.

O entendimento de que o papel do aluno na construção dos projetos é de fazer boas escolhas, sem considerar que essas escolhas estão condicionadas não somente ao ensino ofertado pela escola, mas, por cenários e oportunidades desiguais, está amparado na lógica da ideologia do desempenho. A constatação de uma alta frequência de objetivos profissionais, quando os alunos apresentam seus projetos de vida aos professores, nos mostram um entendimento estudantil de que a educação está ali mais para preparar para o mercado, do que emancipar para a vida.

A ideia de um projeto de vida fica, assim, atrelado a uma lógica produtivista que cria cidadãos-trabalhadores (ou pseudo-cidadãos) cuja única função esperada é ser funcional para o sistema econômico ideológico vigente. A criticidade de disciplinas como a Filosofia e a Sociologia poderiam, de maneira transdisciplinar, auxiliar a fomentar uma postura crítica e coletivista.

O protagonismo e a autoria são privilegiados pelos professores dentro da disciplina, entretanto, o desenvolvimento desses também sofrem interferência dos valores neoliberais. O mesmo se nota com o desenvolvimento de processos de autoria, que por vezes é agenciado ou a ideia de protagonismo que carrega as marcas do individualismo.

É necessário pontuar que, além das marcas da presença neoliberal, resistências a esse modelo também identificadas. Dessa forma, não podemos inferir que a disciplina de Projeto de Vida esteja sendo usada unicamente para a construção de um ensino que visa atender as demandas econômicas e mercadológicas. A definição da disciplina como um espaço onde os alunos podem sonhar, nos apresenta uma percepção de projeto de vida que vai além do mercado. Um olhar que entende o indivíduo como ser plural, necessitado de espaço para refletir e construir sua individualidade. Pensar sobre seu eu e os sonhos possíveis. A ação dos professores, que trazem em seus fazeres pedagógicos, metodologias nas quais o estudante pode pensar sobre si, sua realidade e atrelar essas experiências, seus modos de vida, aos conteúdos estudados na disciplina, representam a resistência ao modelo neoliberal.

Para além dos resultados apontados, é importante registrar os limites dessa pesquisa. O cenário de pandemia trouxe necessidades de adaptações quanto ao campo, objetos e metodologia da pesquisa, e, sem dúvida, afetou também nossos informantes.

Apesar da pesquisa analisar a disciplina de Projeto de Vida, ainda no ensino fundamental, uma inovação para o campo de pesquisa, não consideramos que esse trabalho tenha um fim em si mesmo. Ao contrário, os dados nos alertam para a necessidade de mais pesquisas nesse campo. Em especial, estudos que possam investigar os documentos oficiais

que normatizam as políticas públicas voltados para a educação, em particular a disciplina de Projeto de Vida. Pesquisas comprometidas com a escuta e análise de diversos olhares sobre projeto de vida, que possam, inclusive, privilegiar o olhar dos alunos sobre seus projetos e os sentidos atribuídos a eles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AUTORIA. In: Dicio, **Dicionário Online de Português**. 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/autoria/>. Acesso em: 19 mai. 2021.

BALDIN, N.; MUNHOZ, E. M. B. *Snowball* (bola de neve): Uma técnica metodológica parapesquisa em educação ambiental comunitária. **X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, Curitiba. p. 329-341, 2011. Trabalho apresentado no I seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. 2011, Curitiba. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3193>. Acesso em: 05 out. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1979.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: Bourdieu, P. (org.). **A miséria do mundo**. ed. 9. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 481-586, 2012.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Edda UFSC, 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, compilada até a Emenda Constitucional nº 105, de 2019. Brasília: Senado Federal, Coordenações de Edições Técnicas. 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf. Acesso em: 08 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 22 fev. 2020.

CARNEIRO, S. Vivendo ou aprendendo ... A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. In: CASSIO, F. (org). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. P. 41-43.

CASSIO, F. (org). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

DALBÉRIO, M. C.B. **Neoliberalismo, políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.

DEMO, P. **Política social, educação e cidadania**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DEMO, P. **Pobreza Política: a pobreza mais intensa da pobreza brasileira**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2006.

DEWES, J. O. **Amostragem em Bola de Neve e Respondent-Driven Sampling: uma descrição dos métodos**. 2013. Monografia (Bacharelado em Estatística). Instituto de Matemática, Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil, 2013.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 1952. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/sobre-o-papel-do-trabalho-na-transformacao-do.pdf>.

FIGUEIREDO, I. M. Z. Os projetos financiados pelo Banco Mundial Para o Ensino Fundamental no Brasil. In: **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 109, p. 1123-1138. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a10.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia – O cotidiano do professor**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, C.M.S. Incentivo ao protagonismo estudantil em uma escola estadual de educação profissional: Um estudo de caso. In: Gonçalves, D.N.; Filho, I.P.L. (org). **Escola e Universidade: Encontros entre sociologia e educação**. Fortaleza: Imprensa Universitária UFC, 2020. p. 94 – 121.

GOMIDE, D. N.; JACOMELI, M. R. M. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. In: **Políticas Educativas**. v.10, n.1, p. 64-78, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/69759>. Acesso em: 05 out. 2020.

GOODSON, I. F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2019.

GUARESCHI, P. A.; BIZ, O. **Mídia, educação e cidadania: tudo que você deve saber sobre mídia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LAVAL, C. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. 24. ed. São Paulo: Boitempo, v. Livro 1, 2011.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

MANDELLI, M. T.; SOARES, D.H.P.; LISBOA, M.D. Juventude e Projeto de vida: novas perspectivas em orientação profissional. In: **Arquivo Brasileiro de Psicologia**. v. 63, p. 49-57. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-52672011000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 set 2020.

MARTINS, J. de S. **A sociabilidade do homem simples**. São Paulo, Contexto. 2011.

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo; Paulus, 1997.

MARTINS, J. de S. **Uma sociologia da vida cotidiana – ensaios na perspectiva de Florestan Fernandes, de Wright Mills e de Henri Lefebvre**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONTE, B. C. B. **“Minha casa não é minha, e nem é meu este lugar”:** Memórias e narrativas de resiliência de crianças em instituição de acolhimento. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil, 2015.

PAES, M. S. P. **Educação para o trabalho e escola em tempo integral: Análise da formação oferecida aos jovens no ensino médio no estado de São Paulo**. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, Brasil, 2019.

PEREGRINO, M. **Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PEREIRA, O. C. N. **A construção do Projeto de vida no programa de ensino integral (PEI): Uma análise na perspectiva da Orientação Profissional**. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2019.

ROSE, N. **Inventando nossos selfs: Psicologia, poder e subjetividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

SALES, A. C. N.; AGUIAR, D. C. V. Representações Sociais de projeto de vida de alunos do Pronatec: um estudo comparativo com os objetivos do programa. In: NASCIMENTO, F. D. S.; GOMES, R. H. S. F. (org). **Pronatec em Foco: Uma análise das relações sociais sobre projeto de vida de jovens participantes do programa**. São Paulo: Porto de ideias, 2017. p.25- 41.

- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SILVA, A. M. S. **Análise das implicações psicossociais do protagonismo para jovens osjovens em situação de pobreza**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil. 2014.
- SILVA, H. S. da. **A concepção e construção do projeto de vida no ensino médio: um componente curricular na formação integral do aluno**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2019.
- SILVA, S. G. da. **Governabilidade Neoliberal, educação e modos de subjetivação: O discurso do ENEM**. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil. 2018.
- SOUSA, M. A. de M. **Juventudes e a disciplina de projeto de vida de uma escola em tempo integral de Catalão – GO**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, GO, Brasil, 2020.
- SOUZA, J. **A construção social da subcidadania: Para uma sociologia política da modernidade periférica**. 2 ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012.
- SOUZA, J. (org.). **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- SOUZA, J. **A ralé brasileira**. Quem é e como vive. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.
- SOUZA, R.M. Protagonismo juvenil: o discurso de juventude sem voz. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**. v.1, n. 1, p. 1-28, 2009. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/adolescencia/article/view/183>. Acesso em: 14 jun.de 2020.
- STAMATO, M. I. C. **Protagonismo Juvenil: Uma práxis sócio-histórica de ressignificação da juventude**. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) – programa de Pós-graduação em Psicologia Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2008.
- T.T.; GENTILI, P. Escola S. A. **Quem ganha e quem perde no mercado educacional doneoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.
- WEBER, M. **A Ética protestante e o espírito do capitalismo**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2003.

Data da submissão: 01 jul. 2024.

Data do aceite: 22 out. 2024.



Esta obra está licenciada sob licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode.pt>).