

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO
CURSO DE LETRAS**

LUCIANA MAXIMO CARDOSO

**O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA COMO PRÁTICA
EDUCATIVA:
reflexões sobre o papel desta disciplina no percurso da formação escolar e
sua operacionalização nas práticas pedagógicas**

**São Leopoldo
2021**

LUCIANA MAXIMO CARDOSO

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciada em
Letras - Inglês, pelo Curso de Letras da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS.

Orientadora: Prof^a Dra. Graziela Hoerbe Andrighetti

São Leopoldo

2021

AGRADECIMENTOS

Minha imensa gratidão à professora Graziela, por toda a dedicação e carinho com que sempre me atendeu nas orientações. Obrigada pelas reflexões que me oportunizou e pelo conhecimento compartilhado comigo.

Agradeço também aos demais professores da UNISINOS, por todas as contribuições que me proporcionaram durante a graduação.

Agradeço minha amada família, meu marido, meus pais e irmãs, pelo suporte nas horas difíceis.

À professora entrevistada e toda equipe diretiva de minha escola pelo apoio na realização deste trabalho.

À amiga Elis, que mesmo distante sempre esteve presente.

Ao colega Cristiano, pelas co-construções na caminhada de curso.

Aos meus queridos alunos, por também me proporcionarem aprendizagens significativas.

RESUMO

A partir do conceito de educação integral, enfatizado nos documentos oficiais e mais recentemente na última versão da Base Nacional Comum Curricular (2018), entende-se que a escola deve assumir o compromisso com o desenvolvimento do estudante de forma global, compreendido não mais apenas nas dimensões cognitiva e cidadã como únicas a serem desenvolvidas, mas também nas dimensões pessoal, social, profissional, afetiva, entre outras. É nesse contexto, a partir da necessidade de a escola formar sujeitos em sua integralidade, que se insere o componente curricular Projeto de Vida como parte dos currículos escolares da rede pública estadual a partir do ano de 2020. Através da análise de tarefas pedagógicas à luz da Base Nacional Comum Curricular (2018) e dos Referenciais Curriculares (2009), e também de entrevista com uma docente da disciplina, esta pesquisa teve por objetivo verificar o papel do componente curricular Projeto de Vida no percurso formativo dos alunos em anos finais do Ensino Fundamental, e de que maneira podem ser operacionalizadas competências e conteúdos nas práticas pedagógicas que contribuam para seus projetos de vida. Verificou-se que as práticas ofertaram contribuições ainda modestas, mas com potencial de serem trabalhadas através do redirecionamento do desenho das tarefas.

Palavras-chave: Componente curricular Projeto de Vida; práticas pedagógicas; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

From the concept of integral education, emphasized in official documents and more recently in the latest version of Base Nacional Comum Curricular (2018), it is understood that the school must assume the commitment to the development of the student in a global way understood no longer only in the cognitive and citizen dimensions as the only ones to be developed, but also in the personal, social, professional, affective dimensions, among others. It is in this context, from the need for the school to form subjects in their completeness, that the Life Project curricular subject is inserted as part of the state public schools curriculum from 2020. Through the analysis of pedagogical tasks in the light of the Base Nacional Comum Curricular (2018) and from Referenciais Curriculares (2009), and also from an interview with a teacher of the subject, this research aimed to verify the role of the Life Project curricular component in the formative path of students in the final years of Elementary School, and how skills and content can be operationalized in pedagogical practices that contribute to their life projects. It was found that the practices offered contributions that were still modest, but with the potential to be worked on by redirecting the design of the tasks.

Keywords: Life Project curricular subject; pedagogical practices; Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Matriz Curricular do Ensino Fundamental	14
Figura 2 – Matriz 2021 – Ensino Fundamental 6º ao 9º ano - Componente: Projeto de Vida	34
Figura 3 – Matriz 2021 – Ensino Fundamental 6º ao 9º ano - Componente: Projeto de Vida	35
Figura 4 – Atividade ‘Microagressões’	59
Figura 5 – Atividade “Ser protagonista’	60

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DC	Diretrizes Curriculares
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	Ensino Fundamental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PV	Projeto de Vida
RC	Referencial Curricular
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
SEDUC RS	Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA.....	12
2.1 Origem da disciplina e seus propósitos.....	12
2.2 O componente curricular Projeto de Vida na formação integral do cidadão	15
2.3 O Projeto de Vida à luz da Base Nacional Comum Curricular.....	18
2.4 Os professores de Projeto de Vida	22
3 ENSINO POR TAREFAS, CONVITES À PRÁTICA SOCIAL E PROJETOS DE VIDA.....	24
3.1 Desenhando práticas pedagógicas que convidem a agir no mundo.....	24
3.2 O trabalho por projetos em aula	28
4 METODOLOGIA	30
4.1 A escola na qual atuo.....	30
4.2 A disciplina Projeto de Vida no contexto profissional em que atuo.....	32
4.3 Materiais utilizados	36
4.4 Entrevista com a professora de PV	37
5 ANÁLISE.....	39
5. 1 Materiais didáticos	39
5.1.1 A escolha de temáticas, gêneros e textos voltados à construção de projetos de vida.....	40
5.1.2 Objetivos de aprendizagem que dialoguem com a construção dos projetos de vida.....	49
5.1.3 Tarefas como convites para projetar.....	53
5.2 Entrevista com a professora de Projeto de Vida de minha escola	63
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS.....	69

1 INTRODUÇÃO

Os currículos escolares, de tempos em tempos, passam por reformulações que visam a adequarem-se a novos critérios estabelecidos por documentos oficiais, os quais também passam por reformulações, seguindo parâmetros de legislações passadas, incorporando inovações exigidas pela velocidade da produção do conhecimento, e por vezes, seguindo modelos internacionais, com o objetivo de realizar melhorias na educação.

O Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) determina que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em dezembro de 2017, e que passa a ser referência para a reelaboração dos currículos escolares em caráter obrigatório, estabelece competências específicas e habilidades a serem desenvolvidas pelo estudante a cada ano (BRASIL, 2018). Também elenca competências gerais que devem estar inter-relacionadas com as aprendizagens essenciais. Em todas as dez competências gerais definidas, nota-se a ênfase no protagonismo do aluno e em sua capacidade de construir o próprio conhecimento. E destaca, principalmente, a importância desse protagonismo do estudante para a construção de seu próprio projeto de vida.

Nesse sentido, contemplando a parte diversificada do currículo, atendendo determinações de documentos oficiais, a disciplina Projeto de Vida (PV) passa a ser incorporada em escolas da rede pública estadual.

Com o surgimento desse componente no ano letivo de 2020 na escola em que trabalho, uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Sul (RS), passei a ministrar a disciplina para quatro turmas dos anos finais do ensino fundamental – única etapa em que foi ofertada.

Antes mesmo de optar pelo tema desta pesquisa, juntamente com minha orientadora, o assunto já despertava em mim grande interesse: o trabalho voltado ao desenvolvimento de jovens estudantes. Apesar de todos os componentes curriculares proporcionarem aprendizagens com esse objetivo, o fato de ter a oportunidade de fazer parte do projeto de vida do aluno, trabalhando conteúdos e

práticas mais direcionadas ao desenvolvimento pessoal, é algo desafiador, pois requer um contato maior com o aluno, um maior conhecimento de suas individualidades e necessidades; novas visões surgem sobre cada um, e isso traz a oportunidade de contribuir mais e melhor com seus percursos evolutivos em busca de si mesmos e de novas descobertas.

Entretanto, essa visão de o que, como, e para que ensinar, ainda não era clara no início do trabalho com o componente Projeto de Vida. Nenhum material didático foi disponibilizado para lecionar a disciplina, pois não há, até o momento, livros didáticos específicos para o Ensino Fundamental relacionados a este componente em minha escola. Como material de apoio, apenas um curso online direcionado à etapa do Ensino Médio, de participação não-obrigatória foi realizado. O curso visou orientar a comunidade escolar sobre o que é o Projeto de Vida, sua importância, seus objetivos, do que se trata o Protagonismo Juvenil, sua importância para o jovem, e a importância de promover o protagonismo no ambiente escolar.

Não havia também maiores informações sobre o componente por parte da equipe de supervisão da escola, pois também não receberam suporte a respeito, apenas a ementa da disciplina.

Esses fatores me levaram a pesquisar materiais já existentes para preparar minhas aulas, material de sites voltados para educação, disponíveis na internet, bem como conteúdos de outros estados - mais especificamente, de São Paulo - que já trabalhava com o componente em seus currículos e tinham livros didáticos¹ para apoiar os professores nesta disciplina.

No ano de 2021, continuei a lecionar a disciplina de Projeto de Vida, e embora já tivesse mais clareza sobre os objetivos aos quais a disciplina se propõe, e já algumas práticas pedagógicas que desenvolvi para algumas turmas, ainda havia muito a explorar, buscando aperfeiçoar as práticas ofertadas em sala de aula.

Surge então a possibilidade de realizar esta pesquisa, com o intuito de compreender o papel da disciplina PV no percurso da formação escolar de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, e de verificar de que forma é possível operacionalizar nas práticas pedagógicas conteúdos e competências relacionados à construção de projetos de vida.

¹ Projeto de Vida – Currículo em Ação, 2020 – Caderno do Aluno, 6º ao 9º ano EF, versão preliminar.

De acordo com sua caracterização, em ementa fornecida pela Secretaria da Educação do RS (SEDUC RS) a disciplina visa a “contribuir com os estudantes no processo de autonomia e protagonismo juvenil, pautadas no desenvolvimento das suas potencialidades e aspirações” (SEDUC RS, 2020, p. 1), além de estimular as relações sociais e destacar a importância que cada um tem na sociedade e no mundo. A disciplina não tem a pretensão de atingir sozinha esses objetivos, pois sempre deve haver a articulação com outras áreas do currículo.

Até o surgimento do componente PV, era inexistente, nas escolas públicas do nosso estado, uma disciplina voltada unicamente ao projeto de vida dos estudantes.

A disciplina surge em uma época em que as novas gerações são motivos de muitas preocupações por parte de famílias, professores, e comunidade escolar de forma geral, em que há exposição excessiva à tecnologia, e em que estão tão vulneráveis aos transtornos mentais como a depressão, por exemplo, que aparece como uma das principais consequências de doença mental, e o suicídio, ocupando a segunda principal causa de morte entre jovens de 15 a 29 anos (BRASIL, 2018).

Além dos fatores mencionados quanto aos transtornos mentais, estudos (FAUS; MILIAUSKAS, 2020; VENEMA, 2020), também apontam os adolescentes e jovens como sendo as faixas etárias mais afetadas pela situação de distanciamento social ocasionada pela pandemia do Coronavírus, situação que ocorre desde o mês de março do ano passado.

É neste cenário que a disciplina surge como um suporte ao desenvolvimento de competências e habilidades, e que deve colaborar “para que os estudantes encontrem sentido naquilo que aprendem dentro e fora da unidade escolar”. (SEDUC RS, 2020, p. 1).

Sendo assim, com este trabalho, pretendo contribuir para proporcionar uma contextualização sobre a criação da disciplina, já que a mesma é recente, e, por isso, há poucos estudos ainda sobre o tema; contribuir também, no sentido de pensar a elaboração de práticas pedagógicas e materiais que contemplem algumas das aprendizagens a serem trabalhadas, visto que não há materiais disponíveis em nosso estado para o trabalho com a disciplina. Dessa forma, acredito que esta pesquisa possa auxiliar outros professores que irão trabalhar futuramente com este componente.

No capítulo seguinte, apresento os propósitos de criação do componente curricular Projeto de Vida e seu papel no currículo escolar, como parte de uma

educação integral apresentada como compromisso na Base Nacional Comum Curricular. O terceiro capítulo refere-se ao ensino por tarefas, em que descrevo as etapas envolvidas na elaboração de tarefas pedagógicas, e algumas considerações sobre o trabalho por projetos, destacando este como fundamental para uma aprendizagem que se propõe a construir projetos de vida. No quarto capítulo é apresentada a metodologia, com os procedimentos que foram utilizados para responder à minha pergunta de pesquisa. No quinto capítulo a análise com os resultados verificados, e por fim, as considerações finais.

2 O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA

Apresento neste capítulo o contexto de criação da disciplina, seus objetivos, seu papel na formação do sujeito integral, e outros alinhamentos teóricos relevantes para essa contextualização.

2.1 Origem da disciplina e seus propósitos

Como já mencionado anteriormente, os currículos de todas as etapas da educação básica devem ter uma base nacional comum complementada por uma parte diversificada, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013).

Entende-se por base nacional comum, na Educação Básica,

Os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais [...] que assim se traduzem:

I – na Língua Portuguesa; II – na Matemática; III – no conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, IV – na Arte em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; V – na Educação Física; VI – no Ensino Religioso (BRASIL, 2013, p. 31).

Com relação à parte diversificada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) prevê, até o momento, a inclusão obrigatória de pelo menos uma língua estrangeira moderna (BRASIL, 2013).

A BNCC (BRASIL, 2018) relembra a relação entre o que é “básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (p. 11). A parte comum deve articular-se com a parte diversificada, complementando-a.

Sendo assim, apoiando-se em legislações vigentes, o componente curricular PV surge a partir da última versão da Base Nacional Comum Curricular, e “passa a compor a parte diversificada do currículo dos anos finais do Ensino Fundamental” (SEDUC RS, 2020, p 1).

A LDB traz o conceito de currículo como uma proposta de conhecimentos educativos construídos pela sociedade, que se expressam em práticas escolares relevantes. Também menciona a importância de vincular essas práticas ao mundo do trabalho e à realidade social, e possibilitar o reconhecimento dos saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho (BRASIL, 1996). Na elaboração do currículo, é necessário então que cada escola considere o contexto de seus alunos, suas diferenças, interesses e necessidades, assim como de sua comunidade, para que o mesmo reflita as demandas locais e oportunize fazeres pedagógicos que vão ao encontro desses interesses.

Em sua primeira versão, em seus Princípios Orientadores, objetivando sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento para os estudantes ao longo da vida escolar, a BNCC menciona os projetos de vida da seguinte maneira:

Identificar suas potencialidades, possibilidades, perspectivas e preferências, reconhecendo e buscando superar limitações próprias e de seu contexto, para dar realidade à sua vocação na elaboração e consecução de seu projeto de vida pessoal e comunitária (BRASIL, 2015, p. 8).

Nessa primeira versão, já há um movimento em direção à valorização das potencialidades e aspirações do estudante, que foi recebendo maior ênfase ao longo das reformulações da BNCC. Em sua versão atual, a competência geral 6 menciona os projetos de vida:

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, 2018, p.9).

O currículo então, ao incorporar o componente curricular PV, deve fornecer possibilidades para serem trabalhadas essa e as demais competências centrais elencadas na BNCC, pois não é possível desenvolver uma única competência sem desenvolver as demais, pois todas se interrelacionam.

A disciplina PV vem sendo incorporada aos currículos de escolas públicas e privadas de todo o país nas etapas do ensino fundamental e médio. Nas escolas públicas estaduais, a implementação deu-se em épocas distintas em diferentes estados².

Recentemente, a Portaria nº 293/2019, publicada no Diário Oficial em 03 de dezembro de 2019, regulamenta a implementação da disciplina no Ensino Fundamental, na Rede Estadual de Ensino do RS, em seu Art. 6º: “O currículo do ensino fundamental é organizado em áreas de conhecimento da base nacional comum curricular e parte diversificada, conforme a representação gráfica constante no Anexo I desta Portaria” (SEDUC RS), conforme verifica-se na Figura 1.

Figura 1 – Matriz Curricular do Ensino Fundamental 2020

Anexo I
Matriz Curricular do Ensino Fundamental

Área do Conhecimento	Componente Curricular	Períodos Semanais								
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Linguagens	Produções Interativas	2	2	2	2	2	-	-	-	-
	Arte	-	-	-	-	-	1	1	1	1
	Educação Física	2	2	2	2	2	2	1	1	1
	Língua Estrangeira – Língua Inglesa	-	-	-	-	-	1	1	1	1
	Língua Estrangeira*	-	-	-	-	-	1	1	1	1
	Língua Portuguesa	5	5	5	5	5	4	4	4	4

Porto Alegre, Terça-feira, 3 de Dezembro de 2019

Diário Oficial

42

Matemática	Matemática	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Ciências Humanas	Geografia	2	2	2	2	2	1	2	2	2
	História	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Ciências da Natureza	Ciências	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Ensino Religioso	Ensino Religioso	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Projeto de Vida	-	-	-	-	-	1	1	1	1
Total de carga Horária	Semanal	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Anual	800	800	800	800	800	800	800	800	800

* Língua Estrangeira como componente curricular, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, após consulta à comunidade e verificada a disponibilidade de docentes.

Fonte: Extraído de SEDUC RS (2020, p. 41- 42).

² Em estados como São Paulo, por exemplo, a disciplina já fazia parte dos currículos do EF e EM desde 2012. No estado do Espírito Santo, desde 2020, no currículo do Novo Ensino Médio.

Torna, assim, o componente curricular obrigatório no Ensino Fundamental em 2020, conforme redação do Art. 23: "Ficam aprovadas as matrizes curriculares de que tratam os Anexos I, II e III desta Portaria, com vigência a partir de 2020" (SEDUC RS, 2019, p. 40).

De acordo com a caracterização da disciplina, em sua versão preliminar, que engloba as etapas do Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM), o componente curricular PV tem por objetivo "contribuir com os estudantes no processo de autonomia e protagonismo juvenil, pautados no desenvolvimento de suas potencialidades e aspirações" (SEDUC RS, 2020, p. 1). Busca destacar também a importância de cada um na sociedade e no mundo.

Ao trabalhar-se com PV, deve-se, portanto, estimular ações protagonistas, fazer com que os estudantes percebam a necessidade de atuarem em seus próprios contextos, em suas próprias realidades, percebendo isso como importante para a sociedade; incentivar também que identifiquem suas aspirações e desejos para o futuro, auxiliando-os com isso na projeção de melhores perspectivas para a vida.

Sobre o protagonismo, em especial quanto às inovações previstas para o ensino médio nos próximos anos, é necessário que a escola como um todo esteja atenta a como favorecer a voz do estudante, garantindo suas escolhas diante das decisões que irá tomar, pois protagonismo juvenil não pode ser reduzido a capacidade de escolha; isso deve ser visto como uma conquista democrática do século XX (informação verbal)³. Esse protagonismo requer suporte para escolhas qualificadas, e os professores devem estar atentos a isso.

2.2 O componente curricular Projeto de Vida na formação integral do cidadão

A palavra projeto, segundo Machado (2006), costuma estar associada ao trabalho de arquitetos e engenheiros, a trabalhos acadêmicos, à fase inicial na preparação de leis, e outros, mas a ideia abrange, implicitamente, contextos menos técnicos, e mais pessoais.

³ Informação recebida a partir da palestra "A formação docente nas licenciaturas e a implementação da BNCC na escola", realizada pelo professor Dr. Roberto Rafael Dias da Silva, em 14/07/2021.

Todos os seres humanos, em algum grau, elegem metas a serem cumpridas; todos nós visualizamos transformações de algo que desejamos mudar no presente ou criar para o futuro, que possa ser realizado através de ações concretas.

Essas metas perseguidas a nível pessoal, individual, e que podem muitas vezes perpassar o coletivo, são o que situam a ideia de projeto também na esfera cidadã (MACHADO, 2006).

A mesma visão é trazida por Damon (2009) através do conceito de projetos vitais. O autor define projeto vital como “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu” (DAMON, 2009, p. 53). Além de assemelhar-se a um objetivo com metas de longo prazo, pode também gerar um desejo de contribuir com algo e fazer diferença no mundo, por comunicar-se com o mundo além do eu.

Por ser uma variável transversal, mutável, projetual, que também estimula olhar para as relações do eu com o mundo e o que é demandado dele, o Projeto de Vida não pode ser reduzido a uma disciplina isolada, e por isso também deve ser trabalhada já desde o 6º ano para que o aluno vá elaborando esse pensamento projetual desde cedo (informação verbal).⁴ A disciplina, mesmo não estando no currículo dos anos iniciais do EF, pode também ser trabalhada de forma transversal em outras disciplinas.

O Ensino Fundamental, objeto de atenção neste estudo, tem por objetivo proporcionar a educação básica ao cidadão (BRASIL, 1996). A faixa etária dos alunos desta etapa é entre 06 e 14 anos, mas também atende aqueles que não tiveram acesso a ele em idade própria (BRASIL, 2010).

Ao longo desse período, há crianças e adolescentes que “passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros” (BRASIL, 2018, p. 57).

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019 (BRASIL, 2019), é na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio que o abandono escolar começa a crescer. Entre os principais motivos para a evasão, estão a necessidade de trabalhar, com 39,1% e a falta de interesse, com 29,2%.

⁴ Informação recebida a partir da palestra “A formação docente nas licenciaturas e a implementação da BNCC na escola”, realizada pelo Profº Dr. Roberto Rafael Dias da Silva, em 14/07/2021.

Outro dado preocupante é que, entre as pessoas de 15 a 17 anos de idade, ou seja, em idade escolar obrigatória, 22% não trabalhavam, não estudavam, nem se qualificavam para o trabalho.

Diante desses números de abandono escolar, que mostram a falta de rumo em que se acham milhares de jovens, percebe-se a necessidade de aprendizagens nas quais o aluno veja sentido, e uma preparação não só para o trabalho, mas para a vida.

A mudança prevista para o Novo Ensino Médio⁵ tem por objetivos ofertar educação de qualidade e aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, “considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade” (BRASIL, 2018).

Sendo assim, há que se pensar nos aspectos que a escola deve abranger já na etapa inicial da educação básica. O Projeto de Vida, apesar de ter como um dos pontos centrais o trabalhado com a dimensão profissional, não é limitado a ela; ao preocupar-se com a formação acadêmica, também envolve a dimensão pessoal; ao pensar em escolha de caminhos que beneficiem a comunidade, envolve a dimensão cidadã, que por sua vez pressupõe atuar em diferentes dimensões do indivíduo, visando construir valores, atitudes e conhecimentos de forma integrada (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020).

Mesmo que o aluno não tenha delineado nenhum projeto até a conclusão do EM, as aprendizagens de PV poderão, ao menos, colaborar para prepará-lo para a vida neste século que se apresenta com tantos desafios, e auxiliá-lo a dar um direcionamento para seu futuro, em especial nos últimos anos do ensino médio.

As Diretrizes do Programa Escola Integral do estado de São Paulo, implantado em 2012 em escolas da rede pública estadual, que já trabalham com PV desde então, ao tratar sobre as funções da escola, mencionam que “há uma relação necessária entre os sonhos e as realizações humanas com a responsabilidade de se evitar, com as ações educativas, que jovens de toda uma geração percam a capacidade de sonhar.” (2013, p. 17). A escola deve então, incentivar a idealização de sonhos e capacitar os estudantes para que visualizem caminhos para realizá-los.

⁵ A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022), e definindo uma nova organização curricular.

Com a implantação do Novo Ensino Médio, o aluno será chamado a ter em mente mais claramente seus planos para o futuro. Nesse cenário, o componente PV também se coloca como propulsor de atividades pedagógicas orientadas que convidem o aluno ao protagonismo, a tomadas de decisões mais críticas sobre caminhos possíveis para si, caminhos possíveis para cidadania, o que pode fazer uma diferença positiva em suas futuras escolhas, e em direção à realização de seus sonhos.

2.3 O Projeto de Vida à luz da Base Nacional Comum Curricular

A educação é assegurada como direito de todos desde a Constituição Federal de 1988. Desde sua promulgação, reconhece a necessidade de que sejam fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, assegurando formação básica comum (BRASIL, 1988).

A partir disso, a LDB (BRASIL,1996) afirma ser responsabilidade da União estabelecer, em colaboração com os Estados e Municípios, competências e diretrizes para a Educação Básica, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos.

Mesmo sendo ofertada de forma gratuita na escola pública, ainda há milhares de crianças e jovens fora da escola, como já mencionado. Muitos já estudaram, em algum momento, mas devido a fatores como reprovação, gravidez precoce, bullying, necessidade de trabalho, e outros, acabaram evadindo-se (IBGE, 2019).

Uma das ações implementadas no intuito de garantir a permanência na escola com mais qualidade, foi a Base Nacional Comum Curricular, criada em 2015, de caráter obrigatório como referência nos currículos de todo o país.

A BNCC define o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais, mínimas que todos os estudantes devem desenvolver durante a escolaridade básica em qualquer parte do território nacional em que se encontrem. Também vincula outras políticas, como currículo escolar, material didático, formação de professores e projeto político-pedagógico para assegurar esse direito (PEREZ, 2018).

As redes de ensino, escolas públicas e privadas, entretanto, têm autonomia para incorporar em seus currículos e propostas pedagógicas “[...] a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BNCC, 2018, p.19).

Essa autonomia deverá estar sempre com o olhar voltado às necessidades de cada contexto de instituição de ensino, considerando a voz de toda a comunidade escolar para então, proporcionar a abordagem de temas transversais que se adequem a isso.

Os princípios e valores que identificam os currículos na BNCC, e também orientam a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), “reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2018, p. 16).

Surgem novas necessidades; faz-se necessário um novo olhar para o estudante, com o conceito de educação integral, que expande sua formação para além dos aspectos estritamente acadêmicos.

As DCN reforçam a necessidade de desenvolver as dimensões individual, profissional e cidadã, para formar sujeitos comprometidos com a transformação social, como parte de um alargamento necessário do papel da instituição escolar e do educador para desenvolver essas dimensões (BRASIL, 2013).

Ao considerar todas essas dimensões, faz-se necessário repensar formas de promovê-las na escola, pensando em currículos e planejamentos pedagógicos que contemplem, de fato, uma educação integral, tendo em mente as competências diversas que o sujeito precisará para atuar no mundo; como ser humano, com questões pessoais, como cidadão, com direitos e deveres, como profissional, com os compromissos e anseios decorrentes.

Em 2017 e 2018, a Base Nacional Comum Curricular passou por reformulações. Competências gerais e específicas passaram a figurar como referência nos processos de aprendizagem, algo que já estava presente na LDB e em iniciativas de desenvolvimento de currículos no Brasil, de reformas curriculares de diferentes países e das avaliações internacionais (BRASIL, 2018).

Segundo Perrenoud (1999), a noção de competência refere-se ao domínio prático de determinadas tarefas e situações. Le Boterf (apud PERRENOUD, 1999) compara a competência a um “saber-mobilizar”. Segundo o autor, há inúmeras pessoas que possuem conhecimentos ou capacidades, mas não sabem mobilizá-las no momento oportuno e de forma apropriada, em uma situação de trabalho, por exemplo. A competência realiza-se na ação. Assim, um estudante pode dominar

uma teoria, mas ser incapaz de aplicá-la na prática, por não ter sido treinado para isso.

Para Moran (2017), em um mundo multicultural e que passa por constantes transformações, faz todo sentido uma educação baseada em valores e desenvolvimento de competências, integrados ao Projeto de Vida. O autor considera que o projeto de vida é um exercício constante de retomada, na nossa linha do tempo, das nossas descobertas, valores, escolhas, perdas e desafios futuros, que aumentam nossa percepção para aprender com os erros e planejar novos cenários de curto e médio prazo.

Dentre as competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018), que também são mencionadas na ementa de PV do estado do RS, estão as competências socioemocionais.

Pela definição do material produzido pelo Instituto Ayrton Senna (2020), 'Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais', estas são capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas.

O desenvolvimento dessas competências é citado também na redação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM): "Considerar a formação integral do estudante, contemplando seu projeto de vida e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2018, p. 5).

Alves, (2021) lembra que até um passado recente na educação básica, apenas os valores cognitivos ocupavam espaço relevante no contexto educacional. Assim, independente de serem trabalhadas em PV, as demais disciplinas também devem trabalhar aspectos socioemocionais de forma intencional, como apontado pela BNCC, e por ser este, documento normativo da educação.

O quadro abaixo mostra um breve histórico dos documentos oficiais até a última versão da BNCC, que norteiam a educação básica.

Quadro 1: Documentos oficiais até a última versão da BNCC

1988	É promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil que prevê, em seu Artigo 210, a Base Nacional Comum Curricular.
1996	É aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) , Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu Artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica.
1997	São consolidados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano , apontados como referenciais de qualidade para a educação brasileira. Foram feitos para auxiliar as equipes escolares no desenvolvimento do currículo.
1998	São consolidados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano , com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade.
2000	São lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) , com o objetivo de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias.
2010	Definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino.
2014	A Lei n. 13.005 regulamenta o Plano Nacional de Educação , com vigência de dez anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e quatro delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular.
2015	A 1ª versão da BNCC é disponibilizada.
2016	A 2ª versão da BNCC é disponibilizada.
2017	Em dezembro de 2017 é homologada a terceira versão da BNCC.
2018	A BNCC para a etapa do Ensino Médio é homologada.

Fonte: Adaptado de: BRASIL, 2018.

A BNCC, entretanto, não deve ser o único documento orientador para o planejamento do professor; os documentos de territórios e o Projeto Político Pedagógico da escola devem também ser consultados.

Atualmente, os documentos que norteiam a educação básica são a Lei de Diretrizes e Bases, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, o Plano Nacional de Educação, e a Base Nacional Comum Curricular.

2.4 Os professores de Projeto de Vida

As aulas do componente PV podem ser ministradas por professores de qualquer área do conhecimento, como matemática, ciências humanas, linguagens etc.

Entretanto, até o presente momento, não há diretrizes específicas para o trabalho com o componente curricular em nosso estado na etapa do EF.

Com relação à formação de professores em Projeto de Vida, percebe-se que há uma lacuna a ser preenchida quanto à formação para o EF.

Para Alves (2021), “considerando a importância da disciplina na formação integral do jovem, tem-se como relevante a formação do professor para lecioná-la” (p. 39). Seu estudo sobre impactos da formação em educação socioemocional evidenciou, em seus resultados, que após as formações em educação socioemocional para lecionar a disciplina, quase a totalidade dos professores consideraram as formações fundamentais para que tivessem condições de lecionar Projeto de Vida, pelo fato de as temáticas serem muito diferentes dos conteúdos de suas disciplinas de área. O estudo também evidenciou pouca disponibilidade de materiais de apoio, mesmo após o grupo de docentes ter recebido curso de formação.

Mostra-se importante, então, que os professores recebam suporte para atender as exigências da disciplina e auxiliar o aluno de forma mais efetiva. É fundamental que os professores de PV tenham interesse em desenvolver um olhar mais atento para as necessidades e anseios das crianças e jovens, em especial na fase tão complexa que é a adolescência.

Na visão de Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), de qualquer modo, é urgente que os profissionais da educação em geral incorporem ao trabalho educativo conteúdos relacionados à vida pessoal e à dimensão afetiva, favorecendo caminhos éticos para as futuras gerações.

Isso passa também pelo compromisso do professor enquanto agente político educacional, refletir também sobre sua responsabilidade por tudo que leva para a sala de aula e pelo que deixa de levar (GARCEZ; SCHULZ; SPOLSKY, 2016).

Neste capítulo, apresentei a disciplina Projeto de Vida, seus propósitos e relevância para uma formação cidadã. Também abordei os alinhamentos do PV com os princípios formativos apontados na BNCC e o papel do professor que trabalha

com esta disciplina em oportunizar formação integral e crítica para os alunos, promovendo o desenvolvimento de competências e aspectos relacionados a seus projetos de vida e a suas caminhadas futuras.

Para que os objetivos de PV possam tomar forma no cotidiano escolar, as práticas pedagógicas desenhadas por cada professor que ministrará esse componente curricular tornam-se essenciais. No próximo capítulo, apresento o ensino por tarefas e outros elementos que considero norteadores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em aulas de PV.

3 ENSINO POR TAREFAS, CONVITES À PRÁTICA SOCIAL E PROJETOS DE VIDA

Para este trabalho, entendo que, para além de conhecer os documentos que norteiam o componente curricular Projeto de Vida, também é papel do professor responsável por ministrá-lo pensar em práticas pedagógicas que, de fato, oportunizem ao aluno competências necessárias para lidar com o desenvolvimento processual e projetual de seus projetos de vida. Nesse sentido, apresento, a seguir, algumas reflexões sobre a proposição de tarefas pedagógicas e sobre o trabalho com projetos.

3.1 Desenhando práticas pedagógicas que convidem a agir no mundo

Com relação à elaboração de materiais didáticos, seguindo a proposta trazida pelo Referencial Curricular (SCHLATTER; GARCEZ, 2009), há alguns elementos a serem observados que podem, não apenas facilitar, como também aumentar as chances de serem atingidos os objetivos de ensino em línguas adicionais, e que podem também ser utilizados como um guia para planejamento de aulas de PV.

Inicialmente, é importante serem definidos os temas e os gêneros discursivos a serem trabalhados nas aulas. A escolha dos gêneros irá depender da unidade didática ou do projeto que iremos trabalhar e construir com os alunos (RC, 2009), que viabilizem o trabalho com a temática escolhida.

Nos Cadernos do Aluno (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 96) a recomendação é de que “os alunos possam ter contato [...] com um bom número de textos em determinado gênero, de modo a ter a oportunidade de realizar depois as ações de linguagem que aquele gênero do discurso propicia”. Trabalhar com gêneros variados é também desenvolver competências no aluno para agir em situações que irão se projetar em seu futuro, não só de longo prazo, mas também a curto prazo, na própria escola, ao lidar com diversas práticas relacionadas aos fazeres da escola, às matérias escolares, às avaliações ou apresentações de trabalhos, por exemplo.

Além da delimitação das temáticas e gêneros relevantes ao trabalho em sala de aula, devem ser selecionados textos coerentes com os propósitos pedagógicos pensados para o trabalho com projetos de vida, em suas múltiplas formas (escritos,

áudio, vídeo) que dialoguem com o contexto de ensino (SCHLATTER; GARCEZ, 2009) e com os interesses dos alunos.

Para Marcuschi (2008, p. 78), “os textos são desenhados para interlocutores definidos e para situações nas quais supomos que o texto deve estar inserido”.

Assim, uma produção textual, seja escrita ou oral, sempre terá envolvida interlocutores definidos, assim como um cumprimento específico de uma função social, inserida em um contexto.

A escolha de temáticas, gêneros e textos está também a serviço de intencionalidades pedagógicas. Selecionam-se assim, objetivos a serem trabalhados em cada aula, bem como competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas.

Ao referir-se a tarefas significativas e contextualizadas, o RC (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 47) observa que “a explicitação das razões para a aprendizagem dos conteúdos e a relação desse conteúdo com as habilidades a serem trabalhadas e com o contexto do aluno são a base para sua construção”. Assim, é importante sempre ficar claro para o aluno os objetivos que estão sendo propostos com aquela tarefa e o que se espera que ele alcance.

Por fim, a proposta trazida pelos RCs aponta a elaboração de tarefas em suas várias etapas, também como essenciais para atingir esses objetivos pedagógicos em aula.

Para este trabalho, nos alinhamos a um entendimento de que tarefa é “um convite para interagir com o mundo” (BRASIL, 2011, p. 4); uma proposta, segundo Schlatter e Garcez (2012) levada ao aluno para que ele interaja, a partir de determinados propósitos. É o próprio planejamento, com direcionamento das atividades que desejamos que nossos alunos realizem, que também inclui a explicitação do contexto desta tarefa, a forma de participação dos alunos (se individual, em duplas, ou em grupos), podendo haver também a participação da comunidade escolar ou da comunidade externa.

A elaboração de tarefas mostra-se então como um planejamento fundamental ao professor de qualquer componente. A partir da realização das tarefas propostas o aluno consegue refletir sobre as aprendizagens, e realiza, na prática, ações que o preparam para situações da vida.

Seguindo ainda as orientações do RC (SCHLATTER; GARCEZ, 2009), ao serem preparadas as atividades, é importante conhecer os alunos, levar em conta os

graus de maturidade, e ter em mente alguns questionamentos que irão auxiliar na preparação de tarefas.

A exemplo disso está o papel das tarefas preparatórias, que proporcionam momentos para questionar os conhecimentos que os alunos precisam ter previamente sobre um determinado tema para entender determinados textos trabalhados nas aulas. Também temos aqui a relevância de se pensar em tarefas de compreensão dos textos (orais e/ou escritos) propostos em aula, e nas relações que podem ser feitas com o texto, que relações podem ser feitas entre a compreensão desses textos e a compreensão do cotidiano dos alunos.

Por fim, temos também o papel das tarefas de produção. É importante questionar quais gêneros seriam possíveis de serem produzidos pelos alunos a partir de todo o trabalho prévio feito nas atividades preparatórias e de compreensão dos textos, e que interesses os alunos têm em fazer essas produções.

A tarefa de produção, seja escrita ou oral, precisa ter interlocutores definidos, e deve circular em algum lugar, em algum cenário que participamos ou não.

Para além das três tarefas mencionadas, os RCs também trazem outros passos importantes, que listo a seguir.

Oferecer também tarefas para além da sala de aula, que proporcionem a relação do que foi aprendido com o mundo do estudante e com outras áreas do conhecimento do currículo; utilizar tarefas de interlocução, para que o aluno visualize quem são seus interlocutores, compreendendo a utilidade do que está sendo aprendido; e tarefas de avaliação, que verifiquem o que foi aprendido ou se sabe sobre o tema. Considerar esses passos também faz com que se possa redirecionar, sempre, objetivos e tarefas a partir de determinada aula (SCHLATTER; GARCEZ, 2009).

Outro aspecto a ser considerado quanto ao material didático é a importância da utilização de materiais autênticos, uma vez que é a partir dos textos que já circulam no mundo que se abrem oportunidades de análise, compreensão e reflexão sobre aspectos linguístico-discursivos e culturais, sobre posicionamentos ideológicos, sobre formas de ser e fazer em determinadas comunidades (ANDRIGHETTI, 2009).

Com relação ao uso desses materiais, Silva (2019, p. 72), ressalta que “não é apenas a utilização do material autêntico na sala de aula que possibilita reflexões e

convites para que os alunos (inter)ajam. Este material deve dialogar com o que será proposto”.

De acordo com Andrighetti (2009), para além das escolhas dos insumos textuais que serão utilizados em aula, é preciso pensar, como professor, em como será feita a exploração desses materiais, nos propósitos postos para tal percurso e nos convites a reagir, se posicionar e produzir respostas a eles.

Considerando a infinidade de conteúdos e aprendizagens que podem ser propostos em aulas de PV, devido à amplitude dos temas, como identidade e valores, a questões mais objetivas, como cidadania e trabalho, há vários tipos de recursos autênticos que podem servir a esse propósito, como poemas, músicas, relatos de experiências, vídeos, anúncios de emprego, dentre tantos outros.

As aprendizagens de PV podem ser de grande utilidade no trabalho com os demais componentes do currículo. A partir de determinadas aprendizagens trabalhadas, como por exemplo, conteúdos sobre a educação de sentimentos e emoções, podem ser articuladas aprendizagens com a área de linguagens; ou ainda, relacionar as histórias de vida de cada um à momentos estudados no componente de História; conteúdos na disciplina de Geografia, como as comunidades, também são relevantes nas temáticas de PV, em que o aluno se veja como parte integrante e agente responsável por sua manutenção e melhorias. A interdisciplinaridade é assim, trabalhada de forma intencional, proporcionando ainda mais sentido aos objetos de conhecimento de diversas áreas.

No estado de São Paulo, o documento que dá diretrizes curriculares para PV diz ser fundamental que os professores da disciplina “tenham condições de conversar sobre assuntos diversos, que consigam converter temas distantes de suas realidades em algo interessante e curioso aos estudantes” (SEDUC SP, 2020, p. 4). Esse aspecto se faz presente em vários momentos das aulas de PV e é um dos desafios da disciplina, pois, pelo fato de ser um novo componente na grade curricular, já causa um certo estranhamento e incertezas para professores e alunos. Nesse sentido, estar aberto ao diálogo e estabelecer parcerias conjuntas para esse novo aprendizado a ser adquirido, parece ser um aspecto fundamental no que será construído ao longo da trajetória do componente.

3.2 O trabalho por projetos em aula

Trabalhar com um componente curricular que já tem, em seu próprio nome, a palavra projeto, traz ao professor direcionadores importantes para pensar em propostas pedagógicas.

No dicionário, as definições dadas para a palavra 'projeto' apontam para um substantivo masculino que implica em um “plano de fazer algo em um futuro próximo ou distante; intenção”. Também apontam para um “esboço detalhado de trabalho; plano, predeterminação” (PROJETO, 2021). Partir destas definições para pensar nos passos a serem propostos por cada aluno, ao pensar e traçar escolhas para suas vidas, não é uma tarefa simples ao professor. Requer, para além de conhecer a turma e saber quais são suas demandas e interesses, estar preparado a um caminho de aulas flexível e bem orientado.

Segundo autores como Barbosa (2004), Nogueira (2005) e Machado (2006), o trabalho com projetos temáticos ou projetos de trabalho pode ser visto como possibilidades de práticas pedagógicas contextualizadas que buscam gerar aprendizagens significativas aos alunos.

Para Barbosa (2004), os projetos podem ser vistos como planos de ação propostos, com passos a serem delimitados durante sua realização. A autora traz a flexibilidade como um componente importante nesta dinâmica de trabalho, e destaca também o papel fundamental do interesse e da necessidade do aluno como elemento impulsionador para o envolvimento e motivação na busca por pesquisa, por respostas, e também para a proposição de soluções e entregas a serem produzidas.

Para Nogueira, (2005), não há um caminho pré-estabelecido que possa ser seguido pelo professor ao iniciar a levar aos alunos uma proposta de trabalho por projetos. O autor apresenta alguns norteadores que podem auxiliar neste desenho de práticas a serem desenvolvidas: definições de temáticas principais; reflexões sobre o papel dos participantes no desenvolvimento de um projeto; a proposição de questões que auxiliarão os alunos na busca e no desenvolvimento do conhecimento que buscam/se propõem; produtos finais e avaliações ao longo do processo.

Barbosa, (2004, p. 10), relaciona quatro momentos decisivos em uma pedagogia de projetos: “a definição do problema; o planejamento do trabalho; a

realização - coleta, organização e registro das informações; a comunicação e a avaliação”.

Todas essas etapas irão proporcionar participação ativa do aluno, e momentos para pensar criticamente, pois se vê diante de problematizações, que o instigam e o direcionam para resolver problemas concretos, tendo o professor como mediador desse processo.

Para este trabalho, considero fundamentais as perspectivas de práticas pedagógicas que convidem os alunos a se verem no processo de pensar os seus projetos de vida, e o trabalho com projetos é sem dúvida uma forma de os levar a associarem conceitos e construções que decorrem de um projeto escolar realizado, e fazerem analogias com projetos de vida.

4 METODOLOGIA

Este trabalho visa a compreender o papel da disciplina PV no percurso da formação escolar de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, e verificar de que forma é possível operacionalizar competências e conteúdos previstos para esse componente nas práticas pedagógicas a serem trabalhadas em aula, buscando oportunizar espaços significativos de construção dos projetos de vida dos alunos.

Para isso, descrevo os procedimentos que utilizei para responder aos objetivos aos quais me proponho neste trabalho.

Inicialmente, apresento, ainda na parte teórica, um apanhado de documentos relacionados à criação do componente curricular Projeto de Vida.

Neste capítulo, apresento também o contexto da disciplina de Projeto de Vida na escola em que atuo, buscando explicitar quando esta disciplina passou a compor a grade ofertada pela escola, as turmas para as quais ministrei a disciplina, a ementa e demais documentos oficiais referentes à PV disponíveis na escola e materiais utilizados nas aulas.

Também serão analisadas algumas práticas desenvolvidas por mim no primeiro trimestre de 2021, buscando verificar como elas oportunizam o desenvolvimento dos objetos de conhecimento e habilidades previstos na disciplina. Além disso, algumas produções realizadas pelos alunos também serão discutidas, no intuito de verificar aprendizagens significativas propiciadas relacionadas a competências para a construção de seus projetos de vida.

Por fim, foi realizada entrevista com outra professora de minha escola que também leciona o componente, e as respostas serão verificadas quanto às percepções e desafios no trabalho com a disciplina.

4.1 A escola na qual atuo

A escola, da rede pública estadual, está situada na região urbana da cidade de Gravataí, com aulas da Educação Infantil ao Ensino Médio. Nos anos finais do Ensino Fundamental, há atualmente em torno de 200 alunos. É frequentada em sua maioria por alunos de baixa renda, moradores de regiões próximas à escola e também em bairros mais afastados.

Faz-se necessário mencionar que, desde o primeiro ano de trabalho com o componente PV, em 2020, enfrentávamos medidas de isolamento e restrições em função da COVID 19 e as aulas presenciais iniciadas no mês de março de 2020 logo foram interrompidas devido à pandemia. Apenas duas semanas de aulas presenciais foram realizadas, e após isso, iniciou-se a tentativa de uma organização das turmas em grupos de WhatsApp, que nesse momento foi formado por alguns alunos de cada turma. Nestes grupos eram postadas aulas em arquivos no formato Word ou PDF, e as devolutivas de atividades também feitas pelo App, de forma privada, a cada professor.

No mês de julho de 2020, iniciaram-se os cadastros dos alunos para utilização da plataforma online Google Sala de Aula, e aos poucos, escola e alunos foram familiarizando-se com a mesma. Muitos alunos, porém, não puderam acessá-la por falta de recursos (falta de equipamento ou falta de internet); alguns, que possuíam os recursos, não tiveram interesse em acessá-la (por desconhecimento e receio à novidade no uso da plataforma, ou por outros motivos desconhecidos).

Assim, a partir do mês de agosto de 2020, a escola se organizou com a oferta de aulas assíncronas, uma postagem na plataforma Google Sala de Aula, envolvendo materiais e atividades. Para os alunos que não tinham acesso à rede, as atividades continuaram sendo enviadas pelo WhatsApp, e os que não possuíam nenhum meio de acesso de forma remota, retiravam material impresso na escola.

Após alguns meses do início das aulas por meio remoto, assíncrono, começaram a ser recebidas muitas reclamações por parte de alunos e de pais com relação ao volume de material e conteúdo sendo enviado, possivelmente motivada pelo fato de que a grande maioria com acesso utilizava apenas um telefone celular para estudo; era comum, também, que uma mesma família compartilhasse o aparelho para ser usado por dois ou três irmãos. Considerando esses fatores, a partir de então a equipe diretiva da escola determinou que as aulas/atividades enviadas deveriam ter a quantidade de apenas uma página por período de aula, o que permaneceu até este ano de 2021 para as aulas enviadas de forma remota/assíncrona.

Essas medidas também tiveram impacto na produção dos materiais para o componente curricular PV, que é trabalhado semanalmente em um período.

No ano de 2021 lecionei o componente PV para uma turma do 6º ano, duas turmas do 8º e duas turmas do 9º ano. Para esta pesquisa, serão analisados

materiais que foram trabalhados com as turmas do 8º e 9º ano no primeiro trimestre de 2021.

As turmas do 8º ano são compostas por alunos com idade entre 13 e 17 anos. A turma 81 possui 31 alunos, e a turma 82, 30 alunos.

As turmas do 9º ano são compostas por alunos com idade entre 13 e 18 anos. A turma 91 possui 15 alunos, e a turma 92, 24 alunos.

4.2 A disciplina Projeto de Vida no contexto profissional em que atuo

A primeira oferta do componente curricular PV na escola se deu em 2020, e fiquei encarregada de ministrá-la pela primeira vez na escola, juntamente com outra professora. Neste ano de 2020, fiquei responsável por duas turmas do 8º ano e duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental.

De acordo com os objetivos relacionados ao Projeto de Vida, apresentados nos capítulos anteriores, tem-se como centrais os seguintes aspectos:

a) desenvolvimento da autonomia e protagonismo juvenil; reconhecimento da importância de cada um na sociedade e no mundo; valorização à diversidade de saberes e vivências culturais;

b) apropriação de conhecimentos e experiências que permitam ao aluno fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;

c) oferta de suporte ao desenvolvimento das potencialidades e aspirações do aluno, para proporcionar autoconhecimento, aprender a lidar com sentimentos, cultivar a autoestima.

Com base nesses objetivos e nas ementas do 8º e 9º anos, elaborei um conjunto de práticas pedagógicas centradas em temáticas sobre autoconhecimento, valores, direitos humanos, pilares da educação e cidadania. Ao longo das aulas, os alunos eram convidados a desenvolver atividades para autoconhecimento; destacar e reconhecer ambientes nos quais participam, percebendo-se como parte integrante e atuante nestes contextos; pensar em escolhas e planos para o futuro; refletir sobre regras de convivência social; conhecer direitos e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Em 2021, ministrei a disciplina para o 6º, 8º e 9º anos do EF, porém, para este ano, levamos em consideração as orientações da Matriz de Referência para o ensino híbrido propostas para o Projeto de Vida, que foi elaborada com base nas competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular e do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Fundamental, visando a garantia aos estudantes do desenvolvimento das aprendizagens consideradas essenciais (SEDUC RS, 2021).

Nesta Matriz, a organização das orientações se dá de forma diferente da ementa que nos guiou em 2020, pois há uma ementa geral do 6º ao 9º ano, organizada em Habilidades e Objetos de Conhecimento, conforme documento a seguir.

Figura 2: Matriz 2021 – Ensino Fundamental 6º ao 9º ano - COMPONENTE: Projeto de Vida

6º ao 9º Ano EF	
HABILIDADES	OBJETO DE CONHECIMENTO
(EF69PV01) Entender de maneira mais aprofundada os diferentes sentimentos, percebendo-se como alguém que vivencia emoções.	Emoções
(EF69PV02) Cultivar a autoestima e pensamentos positivos.	Cuidado e autoestima
(EF69PV03) Promover a conscientização sobre o modo de agir que demonstra a prática de valores como justiça, direitos e deveres.	Aprofundamento dos diferentes sentimentos
(EF69PV04) Aprender a fazer escolhas refletindo para tomada de decisões	Conhecimento de boas práticas
(EF69PV05) Perceber-se como agente protagonista do meio onde vive e agente de mudanças.	Protagonismo
(EF69PV06) Conhecer e descrever as suas características e qualidades, sendo capaz de perceber-se e à realidade na qual se insere.	Conhecimento de si
(EF69PV07) Relacionar a sua história de vida aos seus sonhos, acreditando nas iniciativas pessoais e aprimorar sua capacidade criativa.	Conhecimento de si
(EF69PV09) Colocar-se no lugar do outro, ter Empatia.	
(EF69PV10) Perceber e respeitar as diferentes constituições familiares.	Respeito muto e à diversidade
(EF69PV11) Aceitar os desafios como possibilidade de crescimento.	Conhecimento de si
(EF69PV12) Perceber-se como ser em constante transformação.	Conhecimento de si
(EF69PV13) Compreender e estabelecer valores para a convivência social.	Valores sociais
(EF69PV14) Entender o conceito e fundamento das ações protagonistas.	Protagonismo
(EF69PV15) Valorizar e respeitar os diferentes tipos de trabalho.	Tipos de trabalho/Respeito
(EF69PV15) Conhecer e entender leis relacionadas aos direitos humanos, ambientais e direito dos animais.	Legislação
(EF69PV16) Identificar as visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.	Visões do mundo/respeito
(EF69PV17) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.	Atitudes de colaboração
(EF69PV18) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.	Patrimônio cultural

Figura 3: Matriz 2021 – Ensino Fundamental 6º ao 9º ano - COMPONENTE: Projeto de Vida



(EF69PV19) Explorar o conceito de inteligência emocional, percebendo suas emoções e das pessoas ao seu redor.	Inteligência emocional
(EF69PV20) Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.	Convivência social
(EF69PV21) Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.	Cooperativismo
(EF69PV22) Avaliar os benefícios e os riscos à saúde e ao ambiente, considerando a composição, a toxicidade e a reatividade de diferentes materiais e produtos, como também o nível de exposição a eles, posicionando-se criticamente e propondo soluções individuais e/ou coletivas para seus usos e descartes responsáveis.	Toxicidade de materiais e exposição
(EF69PV23) Conhecer e entender os conceitos de sustentabilidade financeira e ambiental, sendo capaz de praticá-las.	Refletir sobre os valores praticados no dia a dia
(EF69PV24) Refletir sobre trabalho infantil, CLT, salário mínimo e salário do Brasil.	
(EF69PV25) Aprender a fazer um planejamento financeiro, sendo capaz de praticar o consumo consciente.	Educação Financeira
(EF69PV29) Perceber situações práticas e consequências de atitudes empreendedoras, entendendo como algo que pode ser desenvolvido.	Empreendedorismo
(EF19CD01) Reconhecer e explorar tecnologias digitais	Letramento Digital (Cultura Digital)
(EF19CD02) Explorar as diferenças do mundo digital e real	Cidadania Digital (Cultura Digital)
(EF19CD03) Reconhecer as diferenças entre os objetos dotados, ou não, de fonte de energia.	Tecnologia e Sociedade (Cultura Digital)
(EF19CD04) Identificar e discutir a presença de códigos em objetos do cotidiano	Representação de dados (Tecnologia Digital)
(EF19CD05) Compreender o conceito de computador e identificar dispositivos que são computadores	Hardware e Software (Tecnologia Digital)
(EF19CD06) Compreender o conceito de internet e da transmissão de dados entre máquinas	Comunicação e redes (Tecnologia Digital)
(EF19CD07) Identificar informações importantes e descartar informações irrelevantes	Abstração (Pensamento computacional)
(EF19CD08) Compreender o conceito de algoritmo como uma sequência de passos ou instruções, percebendo que existem diferentes algoritmos para resolver um mesmo problema	Algoritmos (Pensamento computacional)
(EF19CD09) Compreender o conceito de decomposição por meio do agrupamento de brinquedos, de acordo com critérios	Decomposição (Pensamento computacional)

4.3 Materiais utilizados

No início do ano letivo, a disciplina PV foi destinada aos professores com carga horária disponível. Pelo fato de minha atuação como docente ser, na maior parte, em minha principal área de formação em curso, Licenciatura em Língua Inglesa, estava com períodos disponíveis a serem preenchidos, visto que, no ano de 2020, o currículo do EF passou por modificações; como já mencionado, o componente Projeto de Vida foi incorporado à grade curricular, além de Língua Espanhola, e a carga horária de Língua Inglesa foi reduzida, passando de dois períodos semanais para apenas um.

Sendo assim, fui informada que assumiria a disciplina na própria semana de início das aulas, pois a modificação do currículo causou atrasos nas definições de horários dos professores.

A direção da escola forneceu cópia da ementa da disciplina PV, e a partir disso, uma análise dos tópicos a serem contemplados foi feita. Embora existam outros materiais didáticos disponíveis online elaborados especificamente para o trabalho com PV desenvolvidos para o contexto de algumas escolas de outros estados, não nos foram indicados, em minha escola, materiais já existentes para o trabalho com PV no RS. Além disso, no contexto em que ministrei a disciplina, não contávamos com outros materiais relacionados à PV desenvolvidos anteriormente na escola por ser o primeiro ano de sua implementação nesse contexto escolar. Também não contávamos com nenhum treinamento específico, voltados a uma maior familiarização dos professores que iriam ministrar a disciplina com maiores informações sobre do que se tratava o novo componente.

Como também era a primeira vez que eu ministrava o componente, optei por buscar informações e verificar os objetivos da disciplina, os eixos listados para cada série, os objetos de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas. Realizei também uma busca por informações na internet, e localizei alguns materiais do estado de SP. No estado de SP, a disciplina PV já é trabalhada nas escolas públicas da rede estadual desde o ano de 2012. O material contemplava vários eixos listados na ementa do RS, assim como alguns materiais que localizei do estado do Paraná. Também foram fonte de consultas para mim sites como Instituto longo, Porvir, vídeos do youtube e podcasts envolvendo o tema PV.

Para embasar as propostas feitas em meus materiais, busquei desenvolver tarefas pedagógicas que tivessem como norteadores as orientações presentes na Matriz Curricular 2021, por ser um documento recebido em todas as escolas públicas do estado para uso obrigatório neste referido ano.

Para o presente trabalho, analisarei uma parte dos materiais que preparei no período de março a junho deste ano de 2021, com o intuito de verificar de que forma tais materiais refletem competências e conteúdos previstos para esse componente curricular nas práticas e oportunizam momentos significativos de discussão que possam contribuir para o desenvolvimento de projetos de vida dos estudantes. Como seriam muitos materiais, optei, para o escopo desta pesquisa, selecionar excertos de tarefas pedagógicas que utilizei com as duas turmas do 8º ano e com as duas turmas do 9º ano.

Além disso, algumas produções realizadas pelos alunos também serão discutidas, no intuito de verificar aprendizagens significativas que apontem para o desenvolvimento de competências relacionadas à construção de seus projetos de vida.

4.4 Entrevista com a professora de PV

Buscando diversificar o olhar para os componentes envolvidos na disciplina PV, também conversei com outra professora da escola que, assim como eu, ministrou a disciplina em 2020 e 2021.

A professora é formada em Letras Português-Inglês e leciona há 22 anos em escolas públicas; ao longo de seu trabalho na rede pública trabalhou com os componentes Língua Portuguesa, Literatura, Língua Inglesa e Arte; desde o ano passado também ficou responsável por lecionar o componente Projeto de Vida em algumas turmas da escola em que trabalhamos.

Para o momento de conversa com a professora de PV, utilizei um questionário semiestruturado com perguntas que pudessem nortear nossa conversa, descritas a seguir:

Questionário semiestruturado:

- 1) Como você define o componente curricular PV?
- 2) Fale um pouco sobre as experiências que teve ao ministrar a disciplina:

- onde e quais informações você buscou para planejar o trabalho com PV em suas turmas?

- como você estruturou o trabalho (que materiais usou, que temáticas, que produções propôs, quais competências buscou desenvolver nos alunos)?

3) Que desafios você vê relacionados a ministrar esse componente no currículo?

4) Que direcionadores você considera essenciais, que devem fazer parte de aulas de PV?

A entrevista ocorreu no dia 13 de outubro, de forma presencial, e teve duração de 9 minutos.

Após a entrevista, realizei a transcrição dos dados para posterior análise. Para nortear as discussões propostas a partir dos dados, organizei a análise nas seguintes categorias: importância do componente PV; direcionadores que devem fazer parte de aulas de PV; desafios em ministrar a disciplina no currículo.

5 ANÁLISE

Apresento neste capítulo, o percurso analítico desta pesquisa. As discussões aqui propostas estão organizadas considerando dois pontos principais: a) um olhar para os materiais didáticos elaborados por mim para o trabalho com PV na escola e b) reflexões sobre a disciplina de PV.

As discussões propostas no item a) estão organizadas em análises que visam a contemplar temas e gêneros do discurso presentes nos materiais; textos selecionados; objetivos a serem trabalhados nas propostas pedagógicas elaboradas; e tarefas propostas nos materiais. Para a organização dessas análises, tomei como base a proposta trazida pelo RC (SCHLATTER; GARCEZ, 2009) para elaboração de materiais didáticos (ver item 3.1 deste trabalho, “Desenhando práticas pedagógicas que convidem a agir no mundo”).

Para os excertos aqui analisados, considerei, como já exposto no capítulo metodológico, apenas alguns materiais que elaborei para as turmas do 8º e 9º anos no primeiro trimestre de 2021, de forma síncrona e assíncrona.

5.1 Materiais didáticos

Início esta subseção, apresentando algumas das minhas impressões sobre o início do trabalho com o componente.

Como tive a oportunidade de perceber logo no início do trabalho com PV em 2020 com as turmas do 9º ano, quando as aulas ainda eram na forma presencial, os assuntos relacionados ao autoconhecimento e a relações interpessoais pareciam sempre despertar interesse e proporcionar participação dos alunos nas atividades e discussões feitas em aula. Entretanto, no modo remoto, em aulas realizadas de forma síncrona, percebi que a participação dos alunos era pequena; um ou dois alunos davam contribuições nas aulas. Em questionamentos sobre planejamento, não apenas para o futuro, mas também quanto a tarefas do cotidiano, normalmente costumavam interagir. Em assuntos sobre empreendedorismo, demonstravam pouco conhecimento.

No ano de 2021, na primeira aula de PV com a turma do 6º ano que foi realizada via Google Meet, antes de apresentar a disciplina aos alunos, questionei

se tinham alguma ideia do que se tratava o novo componente, e se tinham expectativas sobre ele. A maioria dos alunos que estavam presentes no encontro síncrono demonstrou desconhecimento sobre o assunto. Alguns apresentaram também curiosidade sobre o que iríamos trabalhar; outros, perguntaram se PV era uma disciplina parecida com Ensino Religioso.

As respostas não me surpreenderam, visto que nunca haviam tido uma disciplina para pensar mais especificamente sobre projetos para a vida, e também pelo fato de não ter havido, até aquele momento, nenhuma abordagem sobre PV na escola, buscando divulgar a entrada desse novo componente curricular na vida escolar desses estudantes. Na ocasião, também perguntei a eles, após conversarmos um pouco sobre o componente PV, quanto às expectativas que teriam. Grande parte dos alunos disse desejar aprender “coisas que não sabiam”.

No trabalho com as turmas do 8º ano via Google Meet, alguns alunos se mostravam interessados, e outros questionaram qual seria a necessidade de ter que cursar a disciplina.

5.1.1 A escolha de temáticas, gêneros e textos voltados à construção de projetos de vida

Desde o ano de 2020, até a metade deste ano de 2021, as aulas se deram no formato síncrono e assíncrono. Para as aulas assíncronas, eram enviados os arquivos de uma página de tarefa, uma vez que esse era o protocolo acordado pela escola para todos os componentes curriculares. Nestas tarefas, os professores podiam propor tarefas, exercícios e outras atividades contendo textos (escritos ou orais, com links para vídeos ou áudios, imagens etc.) Esses materiais enviados poderiam também ser solicitados como atividades para devolução. Nas aulas síncronas, que eram realizadas a cada duas semanas via Google Meet, que oportunizavam momentos de interação e trocas com alunos que participavam, havia a possibilidade de retomadas desses materiais enviados.

Para a preparação das aulas de PV, busquei partir sempre de temas norteadores que estivessem relacionados aos eixos temáticos definidos pela ementa do componente, como Identidade, Cidadania Sustentável, Valores e Atitudes, Ação Protagonista, Mundo do Trabalho.

No quadro a seguir, sistematizei os grandes eixos temáticos que nortearam algumas das propostas pedagógicas de PV elaboradas por mim para o 8º e 9º anos do EF: Valores e Atitudes, Ação Protagonista e Mundo do Trabalho. Também incluí na sistematização deste quadro, os gêneros discursivos e textos selecionados para as tarefas que elaborei, pois eles serão abordados em minhas análises posteriormente.

TEMAS E GÊNEROS DISCURSIVOS					
8º ANO			9º ANO		
Tema	Gêneros discursivos	Textos selecionados	Tema	Gêneros discursivos	Textos selecionados
Valores e Atitudes	Texto elaborado para fins de material didático	O mundo é uma grande aldeia e eu não estou sozinho	Ação Protagonista	Podcast	'Projete-se'
				Notícia de jornal	Site do Jornal 'O Globo'
				Notícia de jornal	Site do jornal 'Notícias de Santa Catarina'
	Vídeo do youtube	A importância de cada um no grupo e o respeito	Mundo do Trabalho	Anúncios de emprego	Site da página 'Painel de empregos do Pará'

Na perspectiva da BNCC (2018, p.75), “as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana”.

Esses diversos campos são traduzidos aqui pelos temas que foram levantados e pelos gêneros discursivos que foram escolhidos para serem trabalhados. A escolha da maioria dos temas que explorei dentro dos eixos temáticos deu-se devido à relevância para o contexto dos alunos, e considerei também a frequência com que apareciam nos materiais didáticos específicos de PV (livros didáticos do estado de São Paulo que estão disponíveis na internet) que encontrei disponíveis online e em sites especializados em educação, como por

exemplo, Nova Escola e Instituto Ibmec. Pelo conhecimento e pelo contato que eu já tinha tido com as turmas no ano anterior, considerei que alguns dos temas que escolhi contemplariam as necessidades dos alunos das quatro turmas para as quais lecionei PV em 2021, considerando o cenário atual de dificuldades econômicas que muitos deles e suas famílias se encontravam. O momento requeria ações voltadas especialmente à preparação e ao desenvolvimento dos adolescentes e jovens na dimensão profissional. Vários alunos do 8º e 9º anos já iniciavam suas buscas pelo primeiro emprego, por vagas para jovem aprendiz, e alguns inclusive já trabalhavam.

A escolha de temas, contudo, deve estar articulada com as outras disciplinas escolares, auxiliando para que o aluno encontre sentido no que aprende dentro e fora da escola.

Dentre as temáticas que trabalhei com as turmas, e que selecionei aqui para análise estão os Valores e Atitudes (com o 8º ano), Ação Protagonista e o Mundo do Trabalho (com o 9º ano).

Os gêneros discursivos trabalhados nas aulas do 8º e 9º anos foram, conforme descritos na tabela acima, vídeos do youtube, podcast, notícia de jornal, anúncios de emprego e textos elaborados para fins didáticos⁶.

Trabalhar com variados gêneros é proporcionar ao aluno possibilidades de interpretar, de compreender o mundo à sua volta, é dar ao aluno oportunidade de se familiarizar com a leitura de contextos, de desenvolver a capacidade de leituras críticas de situações, competências que auxiliam na formação de sujeitos críticos, além de estarem também desenvolvendo competência comunicativa, aprendendo formas apropriadas de se expressar nas mais variadas situações, ao escreverem e-mails, fazerem postagens em redes sociais, candidatarem-se a vagas de trabalho, preencherem currículos para empresas, dentre muitas outras ações.

A tarefa que será analisada abaixo, realizada em uma aula síncrona com as turmas do 9º ano, trouxe a temática Ação Protagonista.

O fortalecimento do protagonismo e da liderança no jovem poderão ajudá-lo a enfrentar melhor os desafios da vida.

Na tarefa, os alunos ouviram os relatos de dois jovens e de ações que lideraram; depois, foram incentivados a responder algumas perguntas, e a partir das

⁶ Retirados dos livros 'Projeto de Vida, Caderno do aluno. Currículo Paulista, 8º e 9º anos', São Paulo, 2020, e 'Protagonismo Juvenil, Caderno do Professor, Anos Finais do EF', São Paulo, 2014.

respostas foi feita uma breve discussão, em que alguns alunos opinaram e comentaram sobre os projetos desenvolvidos pelos estudantes ouvidos.

O podcast traz o relato de dois jovens que estão engajados a construírem seu projeto de vida. Após ouvir, discutiremos as questões que seguem.

<https://porvir.org/projete-se-o-podcast-de-porvir-e-instituto-iungo-sobre-projeto-de-vida-na-escola/>

1. Em que momento Ruan começou a envolver-se com causas ambientais?
2. Qual projeto ele criou?
3. Qual era seu objetivo?
4. O que é um projeto de vida para ele?
5. Ele se considera protagonista? Por quê?
6. E quanto à Julia, em que momento ela começou a definir seus planos para o futuro?
7. Como ela iniciou esse processo?
8. O que significam os desafios na opinião dela?

A atividade teve por objetivo proporcionar que os alunos percebessem que todos podem ser agentes protagonistas no meio em que vivem e agentes de mudanças, através dos exemplos de estudantes na faixa etária deles que se engajaram em iniciativas importantes. Um adolescente de 14 anos que percebeu uma necessidade na comunidade local, e uma jovem de 22 anos que superou os obstáculos e investiu na carreira pessoal entrando para a faculdade. Ambos são exemplos de iniciativas que foram planejadas, que farão diferença em suas vidas, e também podem ter reflexo na de outros que se beneficiarão das suas iniciativas ou escolhas.

Ao analisar a atividade, penso que seria interessante destacar novamente para os alunos o sentido e uma das definições de projeto de vida, que é a intenção de alcançar algo estável, significativo para si e que pode gerar consequências para além de si (DAMON, 2009). É importante lembrá-los do sentido de um projeto, para que percebam que as escolhas que fazemos na vida vão, muitas vezes, para além de aspectos unicamente individuais, e que podem também afetar e beneficiar o coletivo.

Pode-se dizer que a tarefa atingiu parcialmente seu propósito. Levou aos alunos exemplos de atuações protagonistas, atingindo o objetivo acima descrito de proporcionar que percebam que todos podem ser protagonistas e agentes de mudanças no meio em que vivem - que é uma das habilidades previstas na Matriz Curricular 2021 para PV, porém não proporcionou o desenvolvimento de uma competência, o domínio prático de tarefas e situações (Perrenoud, 1999), não fazendo-os mobilizar um conhecimento que adquiriram. Ao analisar a tarefa que propus para as aulas, percebo que temos questões que convidam o aluno a explorar a compreensão dos textos, mas não convidam a explorar relações desses textos com a vida dos alunos e também não seguem para atividades de produção de textos (orais e escritos) e de atividades que convidem-os a irem além dos textos trabalhados na sala de aula, conforme explicitado por mim nos capítulos teóricos apresentados nas seções anteriores deste trabalho.

Como também apliquei esta tarefa em minha aula, trago aqui algumas considerações. A atividade, devido à limitação de tempo das aulas síncronas, que eram de 40 minutos, não foi estendida para mais discussões, o que seria oportuno, dando prosseguimento em aulas seguintes, com a realização de um produto final como conclusão. Assim, para melhor explorar os textos selecionados, penso que seria relevante propor uma produção final com trabalho em grupos. A partir do exemplo da iniciativa do estudante para ajudar sua comunidade, das discussões feitas em aula, e considerando também que já tenham estudado sobre comunidade e pesquisado sobre a comunidade em que vivem, poderia ser sugerido que reflitam sobre uma situação-problema.

Nesse sentido, a partir de discussões em grupo, uma proposta possível seria a de solicitar aos alunos que identifiquem um problema da comunidade em que moram e, a partir da vivência que já possuem no local, que levantem as possíveis causas desse problema, e que pensem também nas consequências que esse problema acarreta. A partir desse levantamento, pode-se propor que cada grupo apresente sua 'situação-problema' aos demais grupos, para que, coletivamente, pensem em possíveis soluções para cada problema identificado.

É uma forma de estarem praticando a resolução de problemas e o pensamento crítico.

Outro fator muito importante a ser levado em consideração na escolha dos temas são as questões de identidade relacionadas aos projetos de vida, por haver

uma forte conexão entre um e outro (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO; 2020). No processo de formação da identidade, os indivíduos encontram significados em diferentes aspectos da vida, que se traduzem em seus valores e crenças, que por sua vez também se refletem em suas ações e trocas diversas, e em seus projetos de vida.

Os Valores e Atitudes (tema da próxima tarefa analisada), ao serem trabalhados com os alunos, podem ajudá-los a refletir sobre diversas questões, como por exemplo, caráter e ética, que por sua vez também os levam a ter conhecimento sobre questões de cidadania. Ao tomar conhecimento de seus direitos, responsabilidades e deveres como cidadão, o estudante percebe a necessidade de atuar na sociedade de forma mais responsável.

A seguir, analiso uma das tarefas propostas para as turmas do 8º ano. Nesta tarefa, os alunos são convidados a refletir sobre a temática 'Valores e Atitudes' a partir da leitura de um pequeno texto (O mundo é uma grande aldeia e eu não estou sozinho), e de um vídeo (A importância de cada um no grupo e o respeito).

A escolha desses materiais que compõem a tarefa teve como objetivos discutir valores como respeito e tolerância, e que os alunos fizessem um exercício de empatia, tentando se colocar no lugar do outro, refletindo também sobre o papel que esses valores desempenham em nossos relacionamentos e atitudes cotidianas.

Apresento, a seguir, a parte introdutória da tarefa proposta:

O MUNDO É UMA GRANDE ALDEIA E EU NÃO ESTOU SOZINHO

Na maior parte do nosso dia, não estamos sozinhos.

Na escola, por exemplo, estamos cercados por dezenas de colegas e profissionais. No nosso bairro, temos vizinhos. Em casa, aqueles com quem moramos.

Quanta gente!

Por isso, precisamos aprender a nos integrar e fazer parte de um todo.

Você já pode ter percebido que, às vezes, é preciso aproximar-se com cuidado, atenção e firmeza; em outras, o importante é comunicar-se com clareza, objetividade e sinceridade; há ainda momentos em que o essencial é compreender os seus próprios sentimentos e os dos demais.

Viver em grupo passa por aprender a concordar e discordar sem romper relações nem agredir ninguém, e a ceder em benefício do coletivo.

Assim sendo, esta atividade te convida a reconhecer as possibilidades de interação com quem te cerca. Como falamos em outras aulas, nós pertencemos a vários grupos.

- Pense em situações de sua vida em que foi importante considerar ou perceber a existência do outro (um colega, amigo, vizinho, familiar, parente, professor etc) seja em momentos de ajuda inesperada, de cooperação ou de conflito pelo qual você tenha passado.

Eleja uma das situações e, em uma frase, descreva-a.

Atividade adaptada de: Projeto de Vida – Caderno do Aluno – 8º ano – Currículo Paulista⁷

Esta parte introdutória que compõe a tarefa tem a função de familiarizar os alunos à temática a ser abordada no material (Valores e Atitudes), e de propor uma aproximação do tema com o cotidiano deles (como se veem pensando sobre o assunto discutido ao olhar para suas próprias rotinas, suas experiências prévias), fazendo com que reflitam sobre situações em que a ajuda de outra pessoa teve importância ou fez a diferença em uma situação de necessidade, reconhecendo a importância da cooperação na convivência coletiva.

Com relação ao pequeno texto que utilizei para introduzir o tema, que antecede a atividade, foi retirado de livro didático, uma alternativa para lidar com a falta de outro material naquele momento de meu planejamento. Entretanto, pelo fato de ser um texto que não tem fonte de autoria, e provavelmente ter sido elaborado

⁷ Material que utilizei como apoio para a elaboração de minhas tarefas pedagógicas.

unicamente para fins pedagógicos, pode não conter toda a riqueza que outro material, que já circula nas práticas do nosso dia a dia teria.

A grande variedade atualmente de textos e gêneros discursivos online disponíveis possibilita, principalmente no trabalho remoto, ampliar as possibilidades de despertar o interesse para os conteúdos, tornando possível e conveniente incluir materiais autênticos no planejamento de nossas aulas.

Sabendo que, ao fazer uso de material autêntico, estamos convidando o aluno a ver o que circula à sua volta com relação à temática trabalhada (ANDRIGHETTI, 2009), estamos assim, também auxiliando o aluno a se projetar para as práticas que acontecem no mundo, à medida que se apropriam das aprendizagens vindas através desses gêneros, e passam a dispor então de novas ou melhores formas de compreender e desempenhar ações na vida.

Para futura elaboração de materiais pedagógicos, certamente outros textos da vida real que tragam a mesma temática poderão trazer contribuições mais direcionadas aos objetivos, fornecendo aos alunos, inclusive, mais subsídios para a realização da continuação da tarefa.

Voltando à análise da tarefa com o tema ‘Valores e Atitudes’, a atividade preparatória tem um papel fundamental em preparar os alunos, neste caso, para o vídeo que deveriam assistir a seguir.

O vídeo abaixo mostra situações em que se faz necessário ter empatia, respeito, consideração pelo ‘outro’, mesmo sendo um desconhecido.

<https://www.youtube.com/watch?v=l6lbKTgrMg>

‘A importância de cada um no grupo e o respeito’

Após ter assistido, escreva em um parágrafo a sua opinião sobre a maneira como os personagens agiram:

- Diga o que achou do comportamento dos envolvidos quando não eram solidários com o(s) colega(s);
- O que faria se estivesse fazendo parte de algumas das situações mostradas, como você agiria.

Os personagens no vídeo, representados por animais, passam por situações semelhantes às nossas da vida real, mas são desafiados a se desapegarem de escolhas individualistas e a pensarem no coletivo.

O uso do vídeo aqui teve a função de exemplificar o que foi dito no texto introdutório, e a partir dele também foi realizada uma atividade em que, após refletir sobre as situações e a mensagem contida nele, deveriam responder as perguntas.

Os vídeos curtos são gêneros já muito familiares para os alunos nessa faixa etária, e são uma boa opção pela mensagem que podem transmitir em um curto espaço de tempo. São também uma ferramenta para os inspirar a produzir seus próprios vídeos, que pela facilidade de serem feitos no aparelho celular, podem ser solicitados como uma produção final de projetos, compartilhando-os com colegas da turma, com a comunidade escolar ou em redes sociais.

As características do tipo de vídeo também podem ser exploradas (no caso deste, em específico, um vídeo com imagens, que sem fazer uso de linguagem verbal, apresenta, ao final, uma frase de impacto que tem o papel de convidar a outras reflexões).

Ao analisar esta atividade, pontuo que ainda há muitas outras possibilidades de expandí-la.

Para que a habilidade “compreender e estabelecer valores para a convivência social” (proposto no documento Matriz de Referência), fosse contemplada totalmente na tarefa, a mesma deveria ser ampliada, pois percebe-se que apenas proporciona a compreensão de valores. Houve uma aprendizagem (o aluno adquiriu um conhecimento) mas talvez não tenha sido suficiente para levar ao seu desenvolvimento, ou seja, para que de fato consiga colocar uma dessas competências (de respeito, tolerância, empatia e outras) em prática em uma situação real.

Pelo fato de ser um tema com tantas possibilidades de aprendizagens, e tão necessário de ser tratado na escola, pois os jovens “constroem suas identidades em um processo que implica a elaboração de seus projetos de vida” (ARANTES et al., 2016, p. 82), e tomam por base suas identidades morais, as quais tomam por alicerce valores e sentimentos (ARANTES et al., 2016), há que se aprofundar esse tema nas tarefas para que sejam consolidadas competências que os auxiliem a lidar com situações diversas que se apresentam em seus cotidianos.

Sendo uma temática relevante em qualquer etapa da Educação Básica, pode-se aqui propor que os alunos produzam um material que circule por toda a escola, e que possa, inclusive, ser adotado em outras disciplinas para ser debatido em aula (de Língua Portuguesa, Ensino Religioso ou Arte, por exemplo) criando assim “condições para o uso efetivo de suas produções” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 47). Este material pode ser um manual de boas práticas, que pode ser produzido em forma de uma cartilha, ou editado em meio digital, e que mostre quais são os acordos locais valorizados e negociados pela comunidade local.

Para produção deste manual, os alunos podem criar um glossário com o significado de palavras relacionadas a alguns valores, como respeito, caráter, tolerância, ética, associando exemplos de situações reais do cotidiano em que são requeridas, adicionando imagens ou desenhos que retratem essas situações da vida cotidiana que requerem o olhar para o outro.

Outra possibilidade que poderia ser explorada é a produção de um livro com história em quadrinhos que relate uma situação de bullying, de estereótipos, racismo ou um conflito familiar, por exemplo, em que a situação tenha sido resolvida porque foram acionadas competências socioemocionais.

5.1.2 Objetivos de aprendizagem que dialoguem com a construção dos projetos de vida

Após a definição de temáticas, possíveis gêneros discursivos e textos a serem selecionados para inspirar os alunos a pensarem nas diversas construções que podem estar implicadas em projetos de vida, também considerei a definição das competências, habilidades e conteúdos como objetos de conhecimento que seriam trabalhados durante o trimestre, seguindo, para isso, direcionadores do documento que recebemos (Matriz de Referência) para nos orientar nos planejamentos. Além desse documento, também busquei retomar os objetivos do componente PV para a construção das aulas: contribuir com o processo de autonomia e protagonismo do estudante, desenvolvendo suas potencialidades e aspirações.

Acredito que um caminho para definir objetivos de aprendizagem para as aulas possa ser, então, considerar um olhar para estes elementos (ementa da

disciplina, Matriz Curricular de Referência) além das competências gerais previstas na BNCC, já que este componente curricular também está alinhado a ela.

A partir destas considerações, foram então definidos objetivos de aprendizagem para cada aula. O atingimento dos objetivos poderá ser verificado através da realização das atividades e da compreensão da tarefa em si, ou seja, da proposta que levamos, enquanto professor, para a sala de aula.

No exemplo a seguir, busco discutir como se deu a construção dos objetivos de aprendizagem propostos para a tarefa 'Minhas Habilidades', realizada de maneira assíncrona com as turmas do 9º ano.

Ao vincular as práticas pedagógicas ao mundo do trabalho, (LDB, 1996), (BNCC, 2018), deve-se ter o cuidado para que a temática seja trabalhada levando-se em conta o perfil de alunos que temos (RIO GRANDE DO SUL, 2009), a faixa etária, a "progressiva maturidade dos alunos" (p. 98), e adaptar as atividades o melhor possível para atender o perfil dos alunos.

Para pensar os objetivos de aprendizagem desejados para esta tarefa, busquei considerar o reconhecimento de habilidades e competências que cada aluno já possui, para que pudessem também ver em tais habilidades e competências aspectos a serem considerados em suas escolhas futuras profissionais. A tarefa tinha sido antecedida pelo estudo e pesquisa em duplas sobre a comunidade em que está localizada a escola, para que tivessem uma visão ampla da região com seus diferentes segmentos existentes (comércios, indústrias, serviços) no entorno.

Para além deste objetivo de aprendizagem, a atividade também se propunha a possibilitar reflexões sobre um olhar para práticas sociais relacionadas a fazeres profissionais (lidar com anúncios de vagas, compreender o papel de um crachá dentro de um contexto profissional etc.).

Minhas habilidades

Você deve ter notado em sua pesquisa da Comunidade, que nossa região é rodeada por comércios, indústrias e serviços. Vamos começar a pensar então sobre a inserção neste mercado de trabalho que nos rodeia, e que futuramente talvez você irá fazer parte (ou já faz).

Talvez você não consiga reconhecer, de imediato, as habilidades que possui. Gostaria então de propor que tente identificar seus hobbies. O que você gosta muito de fazer?

Essas ações podem ser de qualquer natureza (algo no campo das artes, esporte, lazer, cuidados pessoais etc.). O mais importante é pensar em coisas que você goste ou saiba fazer bem, mesmo que não reconheça isso como uma habilidade neste momento. Apenas reflita sobre isso agora.

Você sabe o que é, já viu um crachá? As pessoas usam-no dentro das empresas em que trabalham para identificação. Usando sua criatividade, desenhe um crachá. Nele, escreva seus contatos: nome, e-mail, telefone etc. Acrescente nele uma das habilidades que você acredita ter, como pintar, desenhar, cantar ou ler, por exemplo. (Na internet há modelos, caso você esteja em dúvida em como desenhar um.)

- Veja agora dois anúncios de emprego. Observe como um anúncio é feito, que tipo de informações são imprescindíveis e porque alguns anúncios são mais interessantes que outros.

<p style="text-align: center;">Contrata-se Secretária e Vendedor (a)</p> <p>Requisitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✔ Ensino médio (no mínimo); ✔ Boa comunicação; ✔ Proatividade e iniciativa; ✔ Excelência no atendimento ao público; ✔ Organização; ✔ Pontualidade; ✔ Trabalho em equipe; ✔ Transporte próprio (para vendedor). <p>Benefícios</p> <ul style="list-style-type: none"> ✔ Ganhos acima da média de mercado; ✔ Ajuda de custo (para vendedor); ✔ Oportunidade de crescimento; ✔ Ambiente de trabalho saudável; ✔ Empresa em expansão. <p>Interessados (as) enviar currículo para: contato@decoraraki.com.br</p> <p style="text-align: right;">Decorar Papelaria & Cia.</p>	<p style="text-align: center;">VAGA DE EMPREGO</p> <p style="text-align: center;"></p> <p style="text-align: center;">Profissional Banho e Tosa de cachorro</p> <p>Pré-requisitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Curso - Experiência na área <p style="text-align: center;">OS INTERESSADOS DEVEM COMPARECER À SEDE DA FUNDAT, portando o RG e o currículo, até o dia 24/07/2019. SEDE DA FUNDAT: CALÇADÃO DA RUA JOÃO PESSOA, Nº 127, CENTRO.</p> <p style="text-align: center;">Mais informações: (79) 3179-1331</p> <p style="text-align: center;"> FUNDAT  ARACAJU</p>
---	---

O que um anúncio precisa ter:

- Título da vaga
- Descrição dos requisitos necessários para a vaga
- Contato do anunciante/empresa que está contratando.

Seu desafio agora, será criar um anúncio para divulgar as habilidades que você possui. O anúncio deve ser elaborado em um tamanho de mais ou menos 10x15cm. Se desejar, poderá utilizar um modelo da internet, desde que preencha com as habilidades que você tem, ou utilizar o modelo abaixo.

Contrata-se _____

Procuramos pessoas que:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Envie seu currículo para o e-mail _____ até o dia _____.

Atividade adaptada de: Protagonismo Juvenil - Caderno do Professor. EF anos finais.

A tarefa proporcionou que os alunos pensassem a respeito das habilidades que possuem, identificassem os requisitos em um anúncio de emprego, e produzissem um anúncio em que a própria vaga/função solicitada incluísse as habilidades que acreditam ter. Entretanto, necessitaria de maiores contextualizações, pois ela envolve reconhecer habilidades, e depois, analisar anúncios de emprego.

É importante, primeiramente, levar o aluno a se ver e reconhecer o que faz, o que gosta de fazer. Em tarefas anteriores os alunos já haviam realizado atividades de autoconhecimento, em que fizeram seus próprios autorretratos; também haviam realizado dinâmica sobre pontos positivos e negativos, com limitações da aula síncrona.

Contudo, além de serem levados a identificar suas características e as habilidades que já possuem, precisam também ser levados a compreender que habilidades podem ser adquiridas, desenvolvidas, para que então, depois,

reconheçam que há uma relação entre habilidades e atividade profissional, e as vejam como possibilidades de futuros caminhos profissionais a seguir.

Neste contexto é também interessante trazer para reflexão, através de textos de apoio ou outro recurso, o papel dos estudos e a importância da educação formal, lembrando das mudanças que ocorrem o tempo todo, do surgimento de novas profissões e desaparecimento de outras com o avanço da tecnologia, lembrando-os que é somente através da educação que terão condições de fazer escolhas adequadas para si de forma crítica.

Considerando essas questões, é interessante que a tarefa também proporcione ao aluno colocar-se no lugar de um candidato a emprego. O desenvolvimento da tarefa pode envolver a visita a sites de empresas, explorando o conteúdo da página, conhecendo a empresa, seus produtos ou serviços, e a realização de uma simulação de preenchimento de currículo. Mesmo que possam achar não precisar dessas habilidades no momento, o conhecimento poderá ser útil para auxiliar um familiar ou amigo que necessite.

Outra possibilidade, ao explorar temas voltados ao mercado de trabalho, ao pensar na variedade de profissões que existem e que podem estar contempladas em um projeto de vida futuro, e pensando também nas habilidades que estas ocupações podem exigir, seria uma alternativa um projeto integrado com o componente de Arte, para dar uma versão mais descontraída ao tema.

Pode-se propor que os alunos atuem em uma peça de teatro, em que representem determinadas profissões, ou que realizem simulações de entrevistas de emprego, em que os próprios alunos atuem como candidatos a uma vaga e representantes de uma empresa. Outras competências, requeridas em atividades profissionais também podem estar sendo orientadas e implicitamente trabalhadas, como organização, trabalho em equipe e relacionamento com colegas.

5.1.3 Tarefas como convites para projetar

Considerando tarefa como uma proposta para que o aluno interaja a partir de determinados propósitos (SCHLATTER; GARCEZ, 2012), precisamos pensar em como serão explorados os elementos anteriores (tema, gêneros discursivos, textos, objetivos da aprendizagem) e como iremos encaminhar as atividades que

desejamos que os alunos realizem, as quais devem incluir a explicitação do contexto da tarefa e como será a forma de participação dos alunos.

Ao relembrar as orientações sobre a elaboração de tarefas de preparação do RC (SCHLATTER; GARCEZ, 2009), entendemos que é um momento de mobilizar os conhecimentos que o aluno já possui, tentar saber o que ele já conhece e o que irá precisar saber para desenvolver o que estamos propondo. É também um momento em que buscamos despertar a motivação do aluno para determinado tema e aprendizagem.

A tarefa preparatória abaixo para as turmas do 9º ano iniciou com uma breve retomada da aula anterior, com um comentário para relembrar aos alunos rapidamente o que haviam estudado, e para que tivessem uma ideia do que se trataria a aula.

SER PROTAGONISTA

O que achou da produção sobre o que escreveu em seu anúncio?

É extremamente importante ser capaz de identificar as próprias habilidades.

É possível utilizar nossas habilidades dentro e fora da escola.

Para dar continuidade à nossas reflexões sobre 'habilidades', estudaremos sobre Protagonismo.

Protagonismo é a atitude de uma pessoa se colocar no centro da sua vida, atuando ativamente no seu processo de desenvolvimento pessoal e de transformação da sua realidade e sociedade.

Nas aulas, vocês, estudantes, são protagonistas de sua aprendizagem, pois buscam, por meio da investigação, relacionar a teoria com a prática, tendo o professor como mediador do conhecimento.

Veja alguns exemplos de adolescentes e jovens que tiveram uma postura protagonista em situações que vão além de questões individuais e cotidianas.

1. G1 MUNDO. A jovem Malala Yousafzai que defende o direito a educação no Paquistão.

Disponível em:

<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2013/10/saiba-quem-e-malala-yousafzai-paquistanesa-que-desafiou-os-talibas.html>

2. NOTÍCIA DO DIA. Após sucesso do Diário de Classe, Isadora Faber colhe os frutos com livro, palestras e ONG.

Disponível em: <https://ndmais.com.br/literatura/apos-sucesso-do-diario-de-classe-isadora-faber-colhe-os- frutos-com-livro-palestras-e-ong/>

Atividade adaptada de: Protagonismo Juvenil - Caderno do Professor, EF anos finais

A introdução da tarefa aqui consistiu basicamente de uma breve contextualização que oportunizou poucas reflexões aos alunos antes de ter sido apresentado o conceito de protagonismo e as reportagens a serem lidas.

Na segunda parte da tarefa, descrita abaixo, as três primeiras perguntas seriam mais adequadas se exploradas na parte preparatória, antes da leitura das reportagens:

Após conhecer alguns exemplos de jovens protagonistas, reflita, e depois responda, com base em nossas discussões:

1- A quais hobbies ou habilidades você gostaria de se dedicar mais ao longo do ano? Por quê?

2- Como você acha que suas habilidades individuais (por ex., jogar vôlei, desenhar, escrever, atuar...) podem ser trabalhadas nesta, ou em outras disciplinas?

3- O que você entende por Protagonista ou Protagonismo?

4- Comente sobre alguma(s) pessoas que você acredita que tem uma postura protagonista (adolescentes ou não). Escreva o(s) nome(s), e diga por que você considera essa(s) pessoa(s) protagonista. Aponte as características mais marcantes dessa(s) pessoa(s).

5- - E quanto a você? Em quais momentos acredita ter uma postura protagonista?

Destaque quais são as características que acha que possui e que o(a) torna protagonista nessas ocasiões.

Exemplos para ajudá-lo(a) a identificar essas situações: “participo ativamente do grupo de teatro da igreja; sou líder de uma banda etc.”.

Quanto aos exemplos que vimos nas reportagens:

6- Você já se imaginou fazendo algo parecido? Por quê?

7- O que você imagina que motivou essas adolescentes a terem essas atitudes?

8- Será que é fácil ou difícil ser assim?

9- Você gostaria de ter algumas dessas habilidades? Quais?

10- O que seria preciso acontecer para que você tivesse atitudes parecidas?

Atividade adaptada de: Projeto de Vida – Caderno do Aluno – 9º ano

Assim, após o questionamento e a verificação do que já sabem sobre o tema, seria interessante só então apresentar o conceito de protagonismo, para compararem com a ideia que tinham, e então as reportagens, com as histórias de duas jovens protagonistas que tomaram iniciativas em ações que beneficiaram outros adolescentes e jovens.

A partir disso, as perguntas 4 a 10 poderiam ser trabalhadas, pois o aluno teria tido mais embasamento para refletir e responder os questionamentos, consolidando assim a compreensão proposta na tarefa.

Outros textos, como biografias, que também façam conexão com habilidades, e com atuações protagonistas; vídeos com ações que são realizadas diariamente por outros adolescentes, seriam opções para aprofundar o tema; outras reflexões

também poderiam ser provocadas em uma sequência de tarefas que possam promover espaços para exercício da argumentação, junto a outras competências importantes objetivando o protagonismo e a liderança no jovem.

Aqui, pode-se considerar a realização de uma produção final em que tenham espaço para escolher uma ação na qual gostariam de se engajar, a partir da constatação de uma necessidade.

Contudo, é preciso lembrar que as produções realizadas pelos alunos, escritas ou orais, precisa ter interlocutores definidos, devem circular em algum lugar. “É preciso propor tarefas de produção [...] que visem a interlocuções efetivas” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 62). Ao solicitar uma tarefa de produção, independente do texto ou gênero que será produzido, esta deverá ter sempre uma destinação, para que desempenhe uma função social, que o aluno veja um sentido no que produziu (MARCUSCHI, 2008).

Essa produção já deve estar definida nos objetivos de aprendizagem apresentados para a aula ou projeto.

No caso da tarefa apresentada acima, após realizarem a atividade de preparação e a de compreensão, é importante que seja concluída com uma tarefa de produção.

Os alunos podem, no caso da tarefa aqui analisada, ser levados a refletir mais seriamente a partir da atividade 7 posto na segunda parte da tarefa (O que você imagina que motivou essas adolescentes a terem essas atitudes?) e a partir disso, questioná-los sobre, por exemplo, alguma ação beneficente que gostariam de participar, que fosse fazer a diferença para uma ou mais pessoas, assim como as adolescentes fizeram.

Por esse caminho poderíamos discutir com os alunos que não é tão difícil e nem está distante de nós a possibilidade de praticar ações que impactam em alguma coisa.

A seguir, apresento as respostas de duas tarefas de compreensão produzidas por dois alunos do 9º ano. A primeira, dentro do tema Valores e Atitudes, e a segunda do tema Ação Protagonista.

A primeira, mostrada abaixo na figura 4, refere-se às perguntas que fiz a partir de um vídeo com o nome ‘Microagressões’.

As perguntas convidavam o aluno a refletir sobre agressões morais, mostradas no vídeo através de uma analogia com picadas de mosquito, em que

muitas pessoas eram agredidas com pequenas ofensas verbais. O objetivo com a atividade era de que o aluno, após assistir o vídeo, fizesse o exercício de colocar-se no lugar das pessoas afetadas pelas agressões, percebendo a falta de respeito com que são tratados; que despertasse neles também a consciência para pequenas agressões do dia a dia que muitas vezes cometem sem perceber, ou de que são vítimas. As habilidades trabalhadas buscavam “promover a conscientização sobre o modo de agir que demonstra a prática de valores” e “colocar-se no lugar do outro, ter empatia” (Matriz de Referência, 2021, p. 4).

Figura 4: Atividade Microagressões

- 1) O que você entendeu sobre o vídeo?
Entendi que micro agressões são qualquer tipo de comentário feito de uma pessoa para outra que pode causar um profundo impacto na pessoa que recebeu o comentário.
- 2) Há alguma parte que você não entendeu? Qual?
Não teve nenhuma parte que eu não entendi.
- 3) Cite algumas micro agressões descritas no vídeo.
Racial, homofóbica, etc.
- 3) Já tinha parado para fazer a comparação das micro agressões com picadas de mosquito?
Não, nunca tinha parado pra fazer essa comparação.

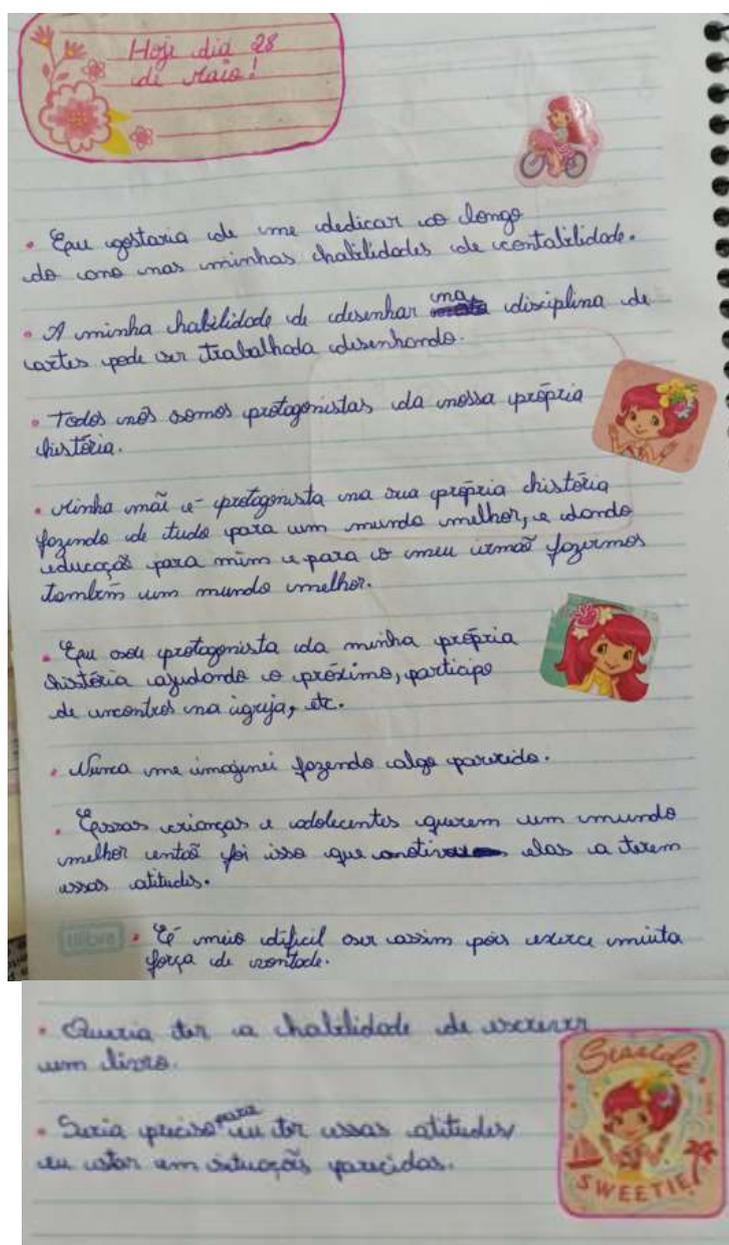
- 4) Saindo da comparação, da metáfora utilizada (picada de mosquito dolorida que coça por muito tempo depois) qual outra interpretação poderíamos atribuir a ela na vida real?
A interpretação da vida real seria que quando a pessoa recebe um comentário maldoso que causa um profundo impacto emocional, depois ainda pode deixar a pessoa magoada ao se lembrar.
- 5) Já passou por algum tipo de micro agressão, das que aparecem no vídeo, ou de outra forma? Sim já
- 6) Se não passou, provavelmente já deve ter presenciado alguma. O que você sentiu? Você teve alguma reação?
Quando eu passei fiquei profundamente triste.
- 7) O que será que é preciso para que as pessoas não pratiquem mais micro agressões?
É necessário as pessoas normalizarem que não somos todos iguais, e repetindo um ao outro sem fazer qualquer tipo de comentário que ia fazer a outra pessoa se sentir mal.

Fonte: Produção de alunos feita em abril/2021.

Ao tirar as conclusões por ele mesmo, há grandes chances de que o aluno tenha se sensibilizado com as situações apresentadas, o que de fato parece ter ocorrido de acordo com as respostas dadas. Ao ser questionado sobre o que é mostrado no vídeo em relação à vida real, ele interpreta dizendo que um comentário maldoso, que além de poder causar um profundo impacto emocional pode também deixar magoado quem recebe, ao se lembrar da ofensa. E coloca que, para que as pessoas não pratiquem mais microagressões é necessário que entendam que não somos todos iguais, respeitando-se.

A tarefa a seguir mostra algumas das respostas produzidas na atividade “Ser protagonista”, na qual, após a leitura do conceito de protagonismo e de duas reportagens os alunos eram convidados a responder sobre quais habilidades gostariam de se dedicar e como poderiam ser colocadas em prática na escola. Eles também deveriam considerar os seguintes pontos: o que entendiam por protagonismo; por postura protagonista; se conseguiam se imaginar fazendo algo parecido às adolescentes das reportagens, e o que achavam que seria necessário para que eles próprios tivessem atitudes semelhantes aos exemplos das jovens protagonistas.

Figura 5: Atividade ‘Ser protagonista’



Fonte: Produção de alunos feita em maio/2021.

A aluna, ao falar de suas habilidades, diz que gostaria de se dedicar a uma habilidade em específico na escola: desenhar nas aulas de Arte. Ela também considera que todos somos protagonistas da nossa própria história e reconhece na mãe uma protagonista. Quando questionada sobre as reportagens trabalhadas nesta atividade, a aluna diz não conseguir se imaginar fazendo algo como das reportagens porque considera muito difícil, acha algo muito distante, que só faria se estivesse em uma situação parecida com a delas.

As respostas da aluna demonstram, ao mesmo tempo, uma ideia de que ser protagonista pode ser algo que reconhece em atitudes à sua volta, quando aponta o exemplo de sua mãe, e ao mesmo tempo, algo que considera distante, quando leva em conta os exemplos das jovens e diz não se imaginar fazendo algo parecido.

Vejo essa atividade como possibilitadora de olhar para textos que circulam no mundo e, a partir deles, voltar-se a sua própria realidade.

Outra característica que trago aqui é que não há respostas certas ou erradas nas questões propostas nas tarefas de PV. E, espera-se que os alunos tenham um nível de compreensão que possibilite avaliar o atingimento dos objetivos, podendo, haver a necessidade de reformulações, de verificar o que foi aprendido, e se necessário, de redirecionar objetivos e tarefas em aulas posteriores, a partir de respostas que são construídas nas aulas, com os alunos (SCHLATTER; GARCEZ, 2009).

Nas análises apresentadas acima, busquei verificar o quanto os materiais elaborados por mim dialogavam com os norteadores apresentados nos RCs, pensados para a elaboração de tarefas pedagógicas. Também busquei apontar pontos que considere positivos e pontos que poderiam ter sido melhor explorados nas tarefas, com vistas a possibilitar mais convites a reflexões sobre competências que levem os alunos a pensarem seus projetos de vida.

É importante aqui também lembrar da função e da relevância do trabalho por projetos. As aprendizagens são mais proveitosas e têm mais chances de fazerem sentido para os alunos quando inseridas dentro de um ensino por projetos, que possuem em sua própria estrutura um conceito que se assemelha à projetos de vida.

Barbosa, (2004, p. 9) menciona que o trabalho com projetos “possibilita momentos de autonomia e dependência do grupo; de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente”. Neste caso, o professor, que media o planejamento e

as ações, mas são os alunos os autores do processo investigativo, que os coloca na posição protagonista, autônoma.

Em minha análise, pude perceber que em alguns casos as práticas pedagógicas aqui apresentadas, basearam-se em tarefas e atividades isoladas, e trouxeram contribuições modestas, não explorando com mais amplitude o atingimento dos objetivos das aulas de PV.

Acredito que pensar em objetivos pedagógicos que considerem não apenas atividades de compreensão de textos, mas sim tarefas que convidem o aluno a relacionar o que leram com as suas realidades e também que os convidem a produzir novos textos a partir das reflexões realizadas nas tarefas possa levá-los a desenvolverem, de forma mais precisa, os aspectos centrais propostos no componente curricular PV. Listo alguns aqui: autonomia e protagonismo juvenil; apropria-se de conhecimentos e experiências que permitam ao aluno fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, e, oferecer suporte ao desenvolvimento das potencialidades e aspirações do aluno, para proporcionar autoconhecimento, aprender a lidar com sentimentos, cultivar a autoestima.

Outro ponto que gostaria de salientar aqui é que, como visto nas tarefas analisadas, muitas tarefas parecem não estar organizadas de forma integrada. As práticas, que envolvem tarefas isoladas perdem várias oportunidades de ver competências e conhecimentos desenvolvidos na escola de forma integrada à vida, ao que fazem em suas rotinas. Nesse sentido, também trago aqui uma carência de propor um trabalho com projetos nas atividades analisadas.

Diversos autores, (BARBOSA, 2004; NOGUEIRA, 2005; MACHADO, 2006), veem o trabalho com projetos como possibilidades de práticas pedagógicas contextualizadas que podem gerar aprendizagens mais significativas aos alunos.

Ao oferecer, assim, práticas inseridas em contextos específicos, em que os estudantes são incentivados a analisar situações concretas, se responsabilizem e cumpram metas estabelecidas, aumentam as chances de que os objetivos das aulas do componente PV sejam alcançados, e principalmente, que vejam através dessas práticas modelos de construção de projetos que servirão para os deles próprios.

As aulas analisadas mostraram-se como possibilidades de pontos de partida para ampliações, conforme as possibilidades sugeridas.

5.2 Entrevista com a professora de Projeto de Vida de minha escola

Ao longo deste trabalho, busquei revisitar algumas práticas pedagógicas desenvolvidas por mim em minhas aulas de PV, buscando verificar de que forma elas operacionalizavam os objetivos que norteiam essa disciplina. Nesta parte da análise discorro acerca de reflexões sobre a disciplina de PV. Para tanto, aborda os dados relativos à entrevista realizada com a professora que também lecionou o componente PV na escola em que trabalho, no mesmo período que eu, para turmas do 7º ano.

Dentre as reflexões acerca do componente PV apontados pela professora, tornaram-se relevantes para a análise aqui apresentada os seguintes pontos: a importância do componente PV; direcionadores que devem fazer parte de aulas de PV; desafios em ministrar o componente no currículo.

Com relação à importância do componente PV, na visão da professora, o componente é importante por trabalhar aspectos que envolvem o desenvolvimento pessoal dos estudantes, como o reconhecimento da identidade. A percepção da professora, provavelmente motivada por suas próprias experiências em sala de aula, aponta também para uma necessidade de serem desenvolvidos valores nos alunos, pelo fato de, muitas vezes, não serem orientados sobre essas questões em casa.

Apesar de não haver uma descrição de nenhuma situação específica, pode-se entender no sentido de contribuir para desenvolver valores morais, pessoais, pelo trecho a seguir:

“[...] aspectos que envolvem o desenvolvimento pessoal dos estudantes, questões também sobre valores, sobre aspectos que, na maioria das vezes não são orientados em casa, nas famílias...”

Macedo (2018) traz a necessidade de observarmos, enquanto escola, a responsabilidade de lidarmos também agora com habilidades que eram vistas antes como compromisso apenas da família. Assim, corrobora com a fala da professora, no sentido de que há uma necessidade de lidar com aspectos da identidade e da moralidade, podendo assim, haver contribuições da disciplina ao proporcionar espaço oportuno para reflexões e momentos de discussão acerca dessas questões:

Ainda hoje, espera-se que as funções socioemocionais, as habilidades que caracterizam a competência para lidar com trocas e contextos sociais, sejam reponsabilidade da família. Nesse sentido, a escola continua a ser elitista, isto é, escolhe ou prefere alunos que

conseguem aprender conteúdos disciplinares e responder bem às complexas exigências da vida em comum, em uma instituição sofisticada e exigente (MACEDO, 2018, p. 85).

A professora também vê como contribuição positiva o fato de a disciplina proporcionar reflexões aos alunos, em termos de organização e planejamento na escola:

“Ele orienta também, faz pensar, em como planejar cada ano escolar, para perceberem o que é necessário fazer para obter êxito, ou seja, a aprovação.”

Sabe-se que planejar é um requisito essencial para realizar qualquer tipo de projeto. Moran (2017) considera que o projeto de vida é um exercício constante de retomada, na nossa linha do tempo, das nossas descobertas, escolhas e desafios futuros, que aumentam nossa percepção para aprender com os erros e planejar novos cenários de curto e médio prazo. O planejamento mostra-se então como item fundamental a ser trabalho em PV, pois um planejamento de ano escolar também pode ser um projeto, tendo como meta a aprovação, conforme coloca a professora.

Quando questionada sobre direcionadores que devem fazer parte de aulas de PV, aparece novamente sendo mencionado o planejamento, uma vez que planejar é, de fato, uma competência essencial para todas as áreas do conhecimento na Educação Básica. Conforme verifica-se ao longo de todo o documento da BNCC, planejar consta ora como habilidade, ora como parte de objetos de conhecimento, ora como competência específica de área: “[...] é fundamental que sejam garantidas aos estudantes oportunidades de experienciar fazeres cada vez mais próximos das práticas da vida acadêmica, [...] e situações que demandem [...] o planejamento de ações, a auto-organização [...] em relação a metas” (2018, p. 486).

Nas palavras da professora, ao referir-se ao planejamento como direcionador:

“Considero essenciais os que fazem com que os alunos percebam a curto e a médio prazo o que eles querem pra suas vidas, por exemplo, se eles estão no 7º ano precisam se perguntar por que eles estão em uma sala de aula e o que é que precisam fazer pra avançar para a série seguinte, como devem se organizar, quais estratégias de estudos eles podem utilizar (...)”.

Sobre os desafios em ministrar o componente no currículo, a fala da professora aponta uma crítica com relação à falta de formação e preparação docente para o trabalho com a disciplina:

“é uma experiência de fato bem desafiadora... o professor de Projeto de Vida deveria ser melhor preparado pra trabalhar com essa disciplina, que não é o que acontece na prática”.

No capítulo teórico deste trabalho, é mencionada a formação para o trabalho com PV e um estudo sobre impactos da formação em educação socioemocional (ALVES, 2021), o qual evidenciou a importância da formação de professores de todas as áreas nestas competências, visto que também se faz necessário que as tenham para desenvolvê-las em seus estudantes.

Para a autora, “considerando a importância da disciplina na formação integral do jovem, tem-se como relevante a formação do professor para lecioná-la” (ALVES, 2021, p. 39), de acordo também com a opinião da professora entrevistada.

Outra insatisfação é com relação à carência de material didático para ensino do componente, conforme vemos na fala a seguir:

“Pouco material disponível, quase nada de preparação no que se refere a cursos de formação... a gente conta sempre com a colaboração dos colegas de profissão pra trocar material de apoio, quando encontrado”.

O estudo de Alves com docentes da rede pública estadual de Sergipe (2021) também evidenciou carência de materiais de apoio, mesmo após o grupo de docentes ter recebido curso de formação.

A falta de preparação do professor também poderá se refletir na qualidade da elaboração de materiais. Se houver dificuldades nos planejamentos em termos de desconhecimento de como desenvolver conteúdos de forma apropriada ou, devido a um entendimento superficial sobre educação socioemocional e como desenvolvê-la (Alves, 2021), há grandes chances de serem preparados e oferecidos materiais insuficientes, que pouco irão contribuir na formação do aluno, podendo não atingir os objetivos esperados ao ter sido incluído o componente na grade curricular da escola.

Podemos então, sintetizar as considerações apresentadas pela professora a respeito do trabalho com PV: importante por trabalhar aspectos que envolvem o desenvolvimento pessoal dos estudantes, como identidade e valores, e por trazer reflexões ao aluno em termos de organização e planejamento, tendo esses como direcionadores necessários a serem trabalhados; necessidade de formação para professores em PV; necessidade de material didático.

Para uma análise final sobre o papel do componente PV no percurso escolar de formação dos alunos, conforme verificado também através do referencial teórico

desta pesquisa, é possível dizer que mostra um papel relevante para a formação integral do estudante, no que diz respeito ao desenvolvimento que pode proporcionar nas diversas dimensões apontadas até o momento pelos documentos direcionadores da educação como essenciais: dimensão individual, profissional e cidadã (LDB, 2013), dimensão intelectual, física, afetiva, ética, moral e simbólica BNCC (2018), cognitiva e socioemocional (DCNEM, 2018).

Ainda, segundo esse referencial teórico, e de acordo com o que se propõe a disciplina, pode também trazer contribuições aos aspectos citados como centrais de acordo com os objetivos do Projeto de Vida (SEDUC RS, 2020): contribuir para o desenvolvimento da autonomia e protagonismo juvenil; ao reconhecimento da importância de cada um na sociedade e no mundo; apropriação de conhecimentos que permitam escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade; ofertar suporte ao desenvolvimento das potencialidades e aspirações do aluno, para proporcionar autoconhecimento, aprender a lidar com sentimentos, cultivar a autoestima.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, através da análise do contexto de criação do componente Projeto de Vida, de algumas práticas pedagógicas trabalhadas com meus alunos, e da entrevista com uma docente, procurei compreender qual o papel da disciplina no percurso de formação dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental. Também procurei apontar alguns direcionadores que se mostram relevantes para o trabalho com o componente PV.

A realização das aulas em modelo síncrono e assíncrono interferiu, de certa forma, na qualidade dos materiais oferecidos; o professor acaba por vezes se direcionando ao desenho de tarefas para execução de atividades, em detrimento das discussões e debates que seriam essenciais no trabalho com esta disciplina, e que uma aula presencial tem mais chances de proporcionar. Portanto, destaco aqui que as sugestões que incluí para melhoria das tarefas foram pensadas para um cenário de aulas presenciais, podendo ser adaptadas, se utilizadas dentro de um contexto de aulas remotas, devido às limitações desta modalidade.

Ao rever o percurso de análise dos materiais, percebo que, para contribuições efetivas do componente curricular PV, as práticas devem contemplar a exploração dos temas, textos e gêneros que oportunizem aos alunos reflexões, questionamentos, discussões sobre os problemas, inquietações e a realidade que os cerca, de forma a aumentar as chances de motivação e interesse para com as aulas, e levando ao alcance dos objetivos de aprendizagem.

Através das aprendizagens de PV, os alunos devem ser capazes de utilizar os conhecimentos adquiridos para tomarem decisões, que visem à construção de seus projetos de vida. É importante que tenham a oportunidade de explorar e perceber que possuem inúmeras potencialidades, e que por isso podem alcançar seus objetivos; que vejam nessas aprendizagens a importância do planejamento, da organização, para daí refletirem em como podem se planejar para alcançar aquilo que almejam.

Entretanto, as aprendizagens dos objetos de conhecimento e das habilidades, que deverão se traduzir em competências, propostas pela Base Nacional Comum Curricular (2018), precisam ser oportunizadas através de práticas que dialoguem sempre com a realidade dos alunos.

As chances de serem alcançadas essas competências aumenta em um trabalho baseado em projetos, dentre outras metodologias que colocam o aluno no centro do aprendizado. O trabalho com projetos deve ser priorizado na escola que desejar realmente trabalhar o protagonismo, por ser uma forma de o aluno lidar com problematizações que o impelem à busca de respostas e ao alcance de objetivos que assemelham-se às situações que precisamos lidar na vida, e contribuem para que o aluno veja nesses projetos modelos de construções de projetos de vida.

O apoio da escola e a comunicação entre os professores das diversas áreas do conhecimento para o desenvolvimento de projetos também interdisciplinares se faz necessário.

Devido às temáticas trabalhadas na disciplina de PV, o professor acaba se envolvendo com as histórias de vida dos alunos, daí a importância da formação moral e afetiva também ser proporcionada aos docentes. Outros componentes curriculares, ao trabalharem conteúdos transversais, também encontram essa necessidade, sendo que uma formação mais direcionada à essas questões seria oportuna.

Espero poder dar continuidade ao trabalho com PV, que se mostra agora com bases muito mais sólidas e com muito mais oportunidades de articulação com outras áreas do currículo.

Também espero que essa pesquisa, através das reflexões trazidas, possa auxiliar outros professores, que como eu, estão trabalhando com o componente, e que minhas considerações possam contribuir para o enriquecimento de suas práticas.

O fato de contribuir para a formação de cidadãos e, conseqüentemente, da sociedade, deve ser motivo de inspiração para qualquer professor, e a disciplina de Projeto de Vida mostra-se um campo fértil de possibilidades.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Rosa Melo. **Reflexões quanto à formação de professores para a disciplina Projeto de Vida: um olhar sobre a educação socioemocional**. 2021. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (NPGECIMA), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, 2009. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/14368>. Acesso em: 31 out. 2021.
- ANDRIGHETTI, Graziela Hoerbe. **A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Aquisição da Linguagem, Estudos da Linguagem, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/23027/000740383.pdf?sequence=1>. Acesso em: 02 out. 2021.
- ARANTES, Valéria; DANZA, Hanna; PINHEIRO, Viviane; PÁTARO, Cristina. Projetos de vida, juventude e educação moral. **International Studies on Law and Education**. São Paulo, n. 23, p. 77-94, 2016. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002724987>. Acesso em: 30 out. 2021.
- ARAÚJO, Ulisses; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. **Projetos de Vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. 1. ed. São Paulo: Summus, 2020.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por que voltamos a falar e a trabalhar com a Pedagogia de Projetos? **Projeto - Revista de Educação: projetos de trabalho**, v. 3, n. 4, p. 08-13, 2004.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Disponível em: <https://censos.ibge.gov.br/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio.html#:~:text=Desse%20total%2C%2071%2C7%25,1%25%2C%20aos%2015%20anos>. Acesso em: 14 mar. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 25 jun. 2021.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 20 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 04 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 04 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Celpe-Bras**. Manual do Examinando. Versão Eletrônica Simplificada. Brasília, setembro de 2011. Disponível em: https://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/outros_documentos/manuais_e_guias/2011/manual_do_examinando_2011-2.pdf. Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**: perguntas e respostas. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Biblioteca Virtual em Saúde. **Jovens e Saúde Mental em um Mundo em Mudança**: tema do Dia Mundial da Saúde Mental 2018, comemorado em 10/10. Brasília: BVS, 09 out. 2018. Disponível em: <http://bvsm.s.saude.gov.br/ultimas-noticias/2800-jovens-e-saude-mental-em-um-mundo-em-mudanca-tema-do-dia-mundial-da-saude-mental-2018-comemorado-em-10-10>. Acesso em: 22 maio 2021.

BULLA, Gabriela da Silva; SCHULZ, Lia. Relações entre tarefas e atividades em um curso online de língua adicional. **Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, v. 35, n. 68, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/100897>. Acesso em: 29 maio 2021.

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

FAUS, Daniela; MILIAUSKAS, Claudia. Saúde mental de adolescentes em tempos de Covid-19: desafios e possibilidades de enfrentamento. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, v. 30, n. 4, p. 1-8. 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312020000400301&tlng=pt#:~:text=Passados%20os%20primeiros%20meses%20da,%2C%202020\)%2C%20uso%20de%20subst%C3%A2ncias](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312020000400301&tlng=pt#:~:text=Passados%20os%20primeiros%20meses%20da,%2C%202020)%2C%20uso%20de%20subst%C3%A2ncias). Acesso em: 22 maio 2021.

GARCEZ, Pedro; SCHULZ, Lia. ReVEL na Escola: do que tratam as políticas linguísticas. **ReVEL**, v. 14, n. 26, p. x-x, 2016. Disponível em: <http://revel.inf.br/files/1fc4077482ba3d206870ef1299923a0f.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

Instituto Ayrton Senna. **Guia Criatividade e Pensamento Crítico**. 2020. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/guiacpc/instituto-ayrton-senna-guia-criatividade-e-pensamento-critico.pdf?utm_source=site&utm_medium=guia-cpc-1305. Acesso em: 15 agos. 2021.

MACEDO, Lino de. **Uma conversa sobre competências**. In: Tereza Perez (org.). *A Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão curricular e pedagógica*. São Paulo: Moderna. p. 79-95, 2018.

MACHADO, Nilson José. **Educação: projetos e valores**. 6 ed. São Paulo: Escrituras, 2006.

MORAN, José. **A importância de construir Projetos de Vida na educação**. 2017. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/10/vida.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores**. 2. ed. São Paulo: Érica, 2005.

PEREZ, Tereza (org.). **BNCC: A Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão curricular e pedagógica**. São Paulo: Moderna, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências é virar as costas aos saberes?** Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Genebra, 1999. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html. Acesso em: 03 jul. 2021.

PROJETE-SE: o podcast de Porvir e Instituto Iungo sobre projetos de vida na escola. **Porvir Inovações em educação**. 21 jul. 2020.. Disponível em: <https://porvir.org/projete-se-o-podcast-de-porvir-e-instituto-iungo-sobre-projeto-de-vida-na-escola>. Acesso em: 26 fev. 2021.

PROJETO. *In*: Dicionário Online Caldas Aulete. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/projeto>. Acesso em: 18 out. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Matrizes de Referência para o Modelo Híbrido de ensino ano letivo 2021**. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202103/03154243-matrizes-de-referencia-para-o-modelo-hibrido-de-ensino-da-rede-estadual-de-educacao-2021.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Referencial Curricular**. Lições do Rio Grande. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. v. 1. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Currículo Paulista. **SP Faz Escola**. Caderno do Aluno. 8º ano. Ensino Fundamental. Volume 1.

SÃO PAULO (Estado). Currículo Paulista. **SP Faz Escola**. Caderno do Aluno. 9º ano. Ensino Fundamental. Volume 1.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Protagonismo Juvenil**. Caderno do Professor. Ensino Fundamental Anos Finais. Primeira edição. São Paulo. 2014.

SÃO PAULO. Portal do Governo do Estado. Inova Educação: **Projeto de Vida auxilia em habilidades emocionais**. 14 mai. 2019. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/inova-educacao-projeto-de-vida-auxilia-em-habilidades-socioemocionais/>. Acesso em: 18 abr. 2021.

SÃO PAULO. **Resolução Seduc-85, de 19-11-2020**. Estabelece as diretrizes da organização curricular do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e das respectivas modalidades de ensino da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-85-de-19-11-2020-estabelece-as-diretrizes-da-organizacao-curricular-do-ensino-fundamental-do-ensino-medio-e-das-respectivas-modalidades-de-ensino-da-rede-estadual-de-ensino-de-sao/>. Acesso em: 18 abr. 2021.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. Língua Espanhola e Língua Inglesa. *In*: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009, p. 125-172.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. Portaria nº 293/2019. **Diário Oficial Eletrônico do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, Terça-feira, 3 de Dezembro de 2019. Ano LXXVII. Nº 235. Disponível em: <https://www.pge-admin.rs.gov.br/upload/arquivos/201912/03084008-doe-ultimo-03122019.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2021.

SILVA, Mariana. **A elaboração de tarefas baseadas em materiais autênticos**: ampliando possibilidades de práticas sociais em uma aula de Inglês para o Ensino Médio. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Língua Inglesa). Universidade do Vale do Rio dos Sinos: São Leopoldo, 2019.

SPOLSKY, Bernard. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Bernard Spolsky. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/88462b98e1be709d449da571e68eff62.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

VENEMA, Vibeke. Coronavírus: o impacto da doença na saúde mental de adolescentes e jovens. **BBC News Brasil**, 04 abr. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-52157980>. Acesso em: 13 mar 2021.