



IDENTIDADE E IDENTIFICAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA COM PROJETO DE VIDA NA ESCOLA

Letícia dos Santos Fonsêca ¹
Lígia Maria da Silva ²
Angelica Kaynne da Cunha Moura ³

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata-se de um relato de experiência o qual objetiva apresentar o percurso formativo que vem sendo desenvolvido na disciplina de Projeto de Vida na Escola Estadual União do Povo de Cidade Nova (Natal/RN) no 1º ano do Ensino Médio. Baseamo-nos em propostas apresentadas no material didático adotado para a disciplina, o livro #Meu futuro da editora FTD, como também no que recomendam os documentos oficiais — Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (que alterou a Lei nº 9.394/96) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em especial, quando se referem à adoção de um trabalho que ajude a pensar o projeto de vida nos âmbitos socioemocionais, cognitivos e físicos.

A natureza deste estudo é qualitativa, o qual podemos classificar, segundo Lima, Geraldi e Geraldi (2005), como narrativa de experiências do vivido. Nesse sentido, o universo de pesquisa é constituído pelos relatos das professoras acerca das interações e ações desenvolvidas em sala de aula no decorrer da disciplina, as quais são descritas por meio dos cadernos de anotações das educadoras e de atividades realizadas durante os encontros de Projeto de Vida.

¹ Mestra em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Licenciada em Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN e professora de Física da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e do Esporte do Rio Grande do Norte – SEEC/RN leticiafonseca094@gmail.com;

² Doutora e Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Especialista em Literatura e Ensino, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Licenciada em Letras pela UFRN e professora de Língua Portuguesa da SEEC/RN, ligiamdsilva@gmail.com;

³ Mestra em Psicobiologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Licenciada em Ciências Biológicas pela UFRN e professora de Biologia da SEEC/RN, angelicakaynne@hotmail.com.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Novo Ensino Médio tem sofrido duras críticas no que diz respeito “à dualidade estrutural do ensino (propedêutico e profissional) em detrimento da abrangência de finalidades do ensino médio proposta pela LDB nº 9.394/1996” (RAMOS; HEINSFELD, 2017, p. 18284). Contudo, o que buscamos é superar a visão dual entre a formação intelectual e a formação para o trabalho, na busca de uma formação integral, como já proposto pelas autoras. Para além disto, a proposta do Novo Ensino Médio tem sido um desafio para o trabalho docente em vários aspectos, não só por se tratar de um caminho ainda desconhecido, mas por requerer uma constante necessidade de refletir sobre o nosso fazer docente e sobre as estratégias empregadas no percurso que visa à formação integral dos discentes. A respeito disso, Maknamara afirma que a possibilidade de refletir sobre si:

[...] tem habilitado docentes a se posicionarem profunda e criticamente como aprendentes, o que inclui, dentre outros aspectos: deslocar a centralidade da formação de uma exterioridade institucional, disciplinar e instrumentalizante para o conhecimento de si; aprender a verbalizar suas experiências, comunicá-las e estabelecer relações com as experimentações e teorizações de seus pares; refletir e atribuir sentidos ao próprio processo de conscientização de si, integrá-lo às práticas e atentar ao que é constitutivo dessa epistemologia do aprendente (2016, p. 498).

Numa direção semelhante, Villas e Nonato (2014) chamam a atenção para a importância da reflexão sobre o papel da escola e dos professores na construção dos projetos de futuro⁴. Para as autoras, a escola deve ser um ambiente que promova a reflexão sobre os projetos, e o professor, um fomentador de momentos e espaços em que a temática possa ser debatida e vivenciada pelos alunos.

É nesse caminho que se insere o novo componente curricular, o Projeto de Vida, o qual, conforme a BNCC, é definido como “(...) o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória” (BRASIL, 2018, p. 472). É dinâmico, na medida em que se modifica de acordo da atribuição de novos sentidos e significados pelos sujeitos e está intimamente ligado à construção da identidade — que é mediada pelas relações que estabelecemos com o mundo e com as pessoas em meio a um contexto cultural, social e familiar que pode favorecer ou inibir a construção dos projetos (BRASIL, 2018; VILLAS; NONATO, 2014).

⁴ Entendemos projeto de futuro como sinônimo de projeto de vida, pois os autores definem projeto de futuro como “a relação que os jovens têm com os planos que constroem para a vida, tanto no presente quanto em um futuro a pequeno, médio ou longo prazo”(VILLAS e NONATO, 2014, p. 12).



Tal componente curricular é importante tendo em vista que a escola, como um ambiente central na vida dos estudantes, é o local onde passam grande parte do tempo e é alvo de expectativas, pelos jovens, quanto ao impacto que pode causar nos seus sonhos e projetos (LEÃO; CARMO, 2014). Isso torna a instituição escolar um espaço especial onde os jovens podem pensar sobre suas escolhas, seus valores e expectativas de vida (LEÃO; CARMO, 2014).

Ainda segundo os documentos norteadores da educação, como a BNCC e a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, é função da escola a adoção de um trabalho que ajude a pensar o projeto de vida dos alunos nos âmbitos socioemocionais, cognitivos e físicos, auxiliando seu próprio reconhecimento enquanto sujeito (BRASIL, 2018; 2017). Cabe, portanto, à escola fomentar espaços em que os alunos possam refletir e se questionar sobre “quem são”, “de onde vêm” e “o que desejam para o futuro”. Esse percurso é crucial para uma formação integral do sujeito crítico/reflexivo consciente sobre seu papel como cidadão atuante da sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nosso percurso foi iniciado com apresentação dos objetivos e da metodologia proposta para a disciplina; discutimos o conceito de projeto de vida, como um “mapa dos sonhos”, o caminho entre o que os discentes são e o que gostariam ser. Ressaltamos que, para desenvolver o projeto, se faz necessário iniciar o processo de autoconhecimento, refletindo sobre si, bem como sobre o lugar que cada um ocupa na sociedade (AMENDOLA, 2020).

Questionamos aos alunos qual seria seu projeto de vida, na busca de instigar a reflexão sobre seus desejos para o futuro (próximo e distante). Em geral, deram-nos como retorno respostas relacionadas ao setor profissional (como, por exemplo, o desejo de ser delegada, mestre de cozinha, ou professor). Como se a vida e/ou única finalidade da escola fosse o mercado de trabalho, vale salientar que tal esfera da vida é importante, contudo não nos resumimos a ela. “A centralidade do trabalho na sociedade está precisamente em seu poder de explicação dessa sociedade e da história, não podendo, entretanto, ser confundido com a razão de ser e o objetivo último do homem enquanto ser histórico ” (PARO, 1999, p. 6). De modo que: “ O trabalho é central porque possibilita a realização do bem viver, que é precisamente o usufruir de tudo que o trabalho pode propiciar” (PARO, 1999, p. 6). Assim, os questionamos sobre o âmbito pessoal, e houve uma discussão interessante sobre até que ponto precisamos ou devemos mudar a nossa essência para correspondermos ao que se espera nas relações familiares e afetivas em geral. Alguns alunos afirmaram que pretendiam ser pessoas melhores,

enquanto outros disseram que não mudariam nada em seu comportamento, porque precisavam ser aceitos em sua totalidade. Como mediadoras, incentivamos os discentes a perceberem que somos seres mutáveis e que as mudanças impulsionadas pelo atendimento aos nossos objetivos são necessárias ao nosso crescimento e, portanto, bem-vindas.

Posteriormente, apresentamos as competências do século XXI, não apenas ligadas ao campo profissional, mas também ao pessoal e ao social (AMENDOLA, 2020), e solicitamos que os discentes selecionassem competências para integrar um quadro representativo de cada âmbito de sua vida. A partir de uma lista composta pelas competências e suas definições, os alunos destacaram as que eles consideram seus pontos fortes e as que querem ou precisam potencializar para alcançar seus objetivos enquanto cidadãos atuantes da sociedade. Quanto a essa atividade, houve uma dificuldade maior em elencar as competências consideradas fortes pelos alunos, o que nos permitiu relacionar a discussão a uma possível baixa autoestima e/ou preocupação com o julgamento dos outros sobre a avaliação que cada um faz de si mesmo. Nesse sentido, encorajamos os discentes a direcionar um olhar mais tolerante e construtivo sobre as suas dificuldades e a enxergar as suas potencialidades. Eles responderam, por exemplo, que tinham autonomia, eram comunicativos, mas também mencionaram a necessidade de melhorar a comunicação, a responsabilidade, o bem-estar físico e mental, e o pensamento crítico.

Conforme Pineau: “Procurar construir sentido a partir do vivido coloca problemas não apenas do ponto de vista cognitivo, mas também do ponto de vista ético e político” (PINEAU, 2006, p.339). Considerando, portanto, essa necessidade de pensar sobre si, desenvolvendo o autoconhecimento, e sobre suas relações na sociedade, propiciamos atividades as quais relacionassem as competências que os estudantes já possuem a suas histórias de vida, às relações sociais que estabeleceram desde a infância na família, com os amigos, na escola e profissionais (para quem já as exerce).

Posteriormente, refletimos sobre o lugar onde vivemos e como nos relacionamos fisicamente, socialmente e historicamente com ele em busca da identificação com esses espaços. Solicitamos, então, que os estudantes descrevessem esse lugar de forma criativa, por meio de recursos visuais ou verbais. Tivemos como retorno poema, relato, desenhos, alguns ressaltaram aspectos geográficos mais gerais do lugar, como praias, enquanto outros se detiveram a descrições mais específicas da rua onde moram, mostrando o parque localizado em seu bairro; ressaltaram aspectos gastronômicos (e econômico local) como o camarão, o bolo de grude, o coco; descreveram politicamente o bairro onde moram destacando a preocupação com a estereotipação da periferia como um ambiente apenas de criminalidade,



deixando de lado seus aspectos culturais; também apresentaram o lugar num tom nostálgico e poético, seja lembrando um lugar do passado, como um espaço afetivo da casa de uma avó.

Em seguida, realizamos uma aula de campo pelo Centro Histórico da Cidade do Natal, a qual se configurou como uma oportunidade de propiciar aos nossos estudantes o conhecimento da história da cidade, estabelecendo relações com a sua própria história, além de refletir sobre suas raízes culturais. Para esse momento, tivemos a colaboração do professor de história dessas turmas, que guiou o trajeto, auxiliando os alunos a compreenderem a influência do lugar de onde viemos e onde vivemos para a construção da identidade individual e coletiva, resultando no autoconhecimento. A aula teve início na Praça André de Albuquerque, que marca o início da cidade Natal/RN em 1599, passando, dentre outros espaços, pela Igreja Matriz de Nossa Senhora da Apresentação, construída nos primeiros anos da colonização, finalizando no Teatro Alberto Maranhão, importante espaço construído no início do século XX (MELO; FILHO, 2008). Dentre os lugares visitados, cuja explicação os alunos ouviram com atenção, muitos mostraram particular interesse pelo antigo Palácio do Governo, onde funciona atualmente a Pinacoteca do Estado. O edifício guarda o maior acervo de artes visuais do estado, que pôde ser apreciado pelos alunos.

Para finalizar a disciplina, discutimos como fatos históricos podem, ou não, influenciar as nossas vidas. Como forma de registrar e de organizar as informações selecionadas pelos alunos, propusemos a construção de uma linha do tempo, a partir da apresentação de um modelo, na qual os discentes relacionem sua própria história a fatos históricos ocorridos na em nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões têm propiciado aos alunos pensar suas potencialidades e o que precisam desenvolver na construção do seu Projeto de Vida. Além disso, têm permitido refletir sobre sua ligação com o lugar onde vivem de forma afetiva, social e política.

Para além das vivências dos discentes, concordando com Freire (2015, p.25), quando afirma que a existência da docência está inevitavelmente ligada à discência e que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, colocamo-nos aqui também enquanto sujeitas formadas por esse processo. A construção (e reconstrução) da nossa identidade docente está sendo diretamente afetada pelos relatos dos alunos, no planejamento realizado de forma coletiva, nas discussões sobre os projetos de vida que nos fizeram retomar os nossos próprios, reafirmando a docência como um processo de constante aprendizado, de aprofundamento e de empatia.



Palavras-chave: Relato de experiência, projeto de vida, percurso formativo, prática pedagógica, autoconhecimento.

REFERÊNCIAS

AMENDOLA, Roberta. **GPS: Guia de Protagonismo no Século XXI**. São Paulo: Moderna, 2020.

BRASIL. **LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 07/10/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

LEÃO, Geraldo; CARMO, Helen Cristina do. Os jovens e a Escola. In: CORREA, Lícínia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Cadernos temáticos: juventude brasileira e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em revista**, v. 31, p. 17-44, 2015.

MAKNAMARA, Marlécio. Tornando-me um professor de biologia: memórias de vivências escolares. **Educação em Foco**, p. 495-522, 2016.

MELO, Carina Mendes dos Santos; FILHO, Romero de Oliveira e Silva. **I Caminhada histórica do Natal: história e cultura, passo a passo (Ribeira e Cidade Alta - Natal/RN)**. 1ª ed. Natal: IPHAN, 2008.

Paro, V. H. Parem de nos preparar para o trabalho! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: C. J. Ferreti, J. R. Silva Jr., & M. R. N. S. Oliveira (Orgs.), **Trabalho, formação e Currículo: Para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999, p. 101-120.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e pesquisa**, v. 32, p. 329-343, 2006.

SASSI, Fernanda Celeste de Oliveira Martins; SASSI JÚNIOR, Erlei. **#MeuFuturo: Ensino Médio**. São Paulo: FTD, 2020.

VILLAS, Sara; NONATO, Symaira. Juventude e projetos de futuro. In: CORREA, Lícínia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Cadernos temáticos: juventude brasileira e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.