

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.011](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.011)

## PROJETO DE VIVER: TRILHANDO CAMINHOS PARA ALÉM DA PANDEMIA

### Janáina da Conceição Santos Dias Almeida

Mestre em Educação - UEFS. Membro do GEPLET-UEFS. Professora do CJCC Feira de Santana-BA, [janna.dalmeida@gmail.com](mailto:janna.dalmeida@gmail.com);

### Katyuscya Ferreira Barreto

Mestre em Ensino de Astronomia - UEFS. Professora do CJCC Feira de Santana-BA, [katybarreto@gmail.com](mailto:katybarreto@gmail.com);

### Maura Evangelista dos Santos

Mestre em Educação - UEFS. Consteladora Sistêmica. Professora do CJCC Feira de Santana-BA, [maurasanto1@gmail.com](mailto:maurasanto1@gmail.com);

## RESUMO

Projeto de vida é uma temática incluída recentemente nos currículos escolares. Esse componente está voltado para a tentativa de fazer com que os estudantes se apropriem de experiências que lhes permitam desenvolver habilidades para que consigam fazer escolhas profissionais com liberdade, consciência crítica, autonomia e responsabilidade. Além de todos esses processos vividos pelos jovens, o ano de 2020 foi marcado pela descoberta de um vírus altamente transmissível e letal, o Coronavírus. Vivendo os medos e os conflitos de um amanhã pandêmico em que não se sabia (nem se sabe) quando o fim chegaria, muitos jovens-estudantes, especialmente os da escola pública, precisaram “reunir forças” e traçar rotas, ainda que incertas, para vislumbrar um futuro pós-pandêmico. Na tentativa de auxiliar esses jovens na sua busca por construir dias melhores e mais seguros para a sua vida estudantil e na superação dos duros desafios do confinamento impostos pela pandemia, foi desenvolvida uma oficina remota em que os temas e atividades fizeram os estudantes perceberem recursos, forças internas

e externas disponíveis para o seu viver, bem como as oportunidades de uso das suas habilidades e perfis para tal fim. E assim, o objetivo deste trabalho é apresentar o processo pedagógico que foi desenvolvido no componente curricular escolar “Projeto de Vida”, levando em consideração as habilidades profissionais, socioemocionais e comunicativas que foram mobilizadas durante as atividades.

**Palavras-chave:** Projeto de Vida, Juventudes, Pandemia, Ensino Remoto.

## INTRODUÇÃO

A inclusão da temática “Projeto de Vida” nos currículos escolares brasileiros, assim como a proposta do Novo Ensino Médio, foi recente, configurando-se como uma atividade fundamental para que o aluno se aproprie de experiências que lhe impulsionem a compreender as aptidões, construir expectativas para o futuro do/ no trabalho e fazer escolhas profissionais com liberdade, consciência crítica, autonomia e responsabilidade (BRASIL, 2018).

Em 2021, durante o segundo ano de pandemia da COVID 19, com as aulas presenciais ainda suspensas, três professoras do Centro Juvenil de Ciência e Cultura - CJCC Feira de Santana, pertencentes a diferentes áreas do conhecimento, planejaram estabelecer, por meio de uma oficina remota, um contato com os estudantes sobre Projeto de Vida, cuja obrigatoriedade de oferta nas escolas se encontra respaldada na Lei nº 13.415/2017, que altera a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei 9.394/1996).

De acordo com a lei, o desenvolvimento de projetos de vida dos estudantes precisa ser o momento desencadeador de reflexões sobre o que se deseja ser profissionalmente e as possibilidades que o Novo Ensino Médio oferece para a concretização desse desejo. Nesse sentido, como infere Pontes (2021), o Projeto de Vida se constitui como parte central dessa nova configuração do Ensino Médio, exercendo a função de eixo integrador das demais áreas do conhecimento e perpassando por todas elas.

Seguindo por esse caminho, Araújo et al. (2020) afirmam que, para construir um projeto de vida consistente, os jovens precisam passar por um processo de autoconhecimento, de conhecimento do universo que os rodeia, bem como enxergar as possibilidades de atuação na realidade, sendo capazes de formular metas de longo prazo que possam fazer, de fato, a diferença em suas vidas e gerar uma contribuição para a sociedade e para o mundo.

Contudo, sabe-se que são muitos os desafios descortinados ante as juventudes do século XXI e que têm lhes demandado não apenas o desenvolvimento de competências técnicas que lhes habilitem a ser inseridas no “mundo do trabalho”, mas também de habilidades socioemocionais e comunicativas que lhes auxiliem a

ser e estar no mundo. Pensar uma oficina que voltasse seu olhar para essa tríade, especialmente num contexto pandêmico, fez-se necessário e urgente.

Afinal, de acordo com Dayrell (2005, p. 36), “a elaboração de um projeto de vida é fruto de um processo de aprendizagem, durante o qual o maior desafio é aprender a escolher”. Para que essas escolhas se constituam, de fato, como escolhas, os estudantes precisam estar cientes do vasto campo de possibilidades, com variáveis em todas as áreas da sua vida, tanto profissional, como sentimental, cultural e social, que o circunda e que nem sempre estas possibilidades estão economicamente, culturalmente ou socialmente acessíveis a ele. Ao terem em mente os muros que os cercam, possam ser capazes de abrir brechas ou saltá-los.

Dito isto, o objetivo deste trabalho é apresentar o processo pedagógico que foi desenvolvido no componente “Projeto de Vida”, levando em consideração as habilidades profissionais, socioemocionais e comunicativas que foram mobilizadas durante as atividades. Ministrado em forma de oficina, o componente foi ofertado virtualmente, com encontros síncronos e atividades assíncronas, que aconteceram ao longo de dez semanas, perfazendo uma carga horária final de 30 horas. Todos os encontros foram planejados de modo a levar os estudantes a adotarem uma atitude mais reflexiva face às discussões e aos conhecimentos trabalhados, transformando-os em prática-reflexão.

## NO MEIO DO CAMINHO HAVIA UMA PANDEMIA...

O início do ano de 2020 foi marcado pela disseminação de um novo vírus, o novo coronavírus, responsável por causar infecção respiratória que, em alguns casos, poderia ser fatal. A sua alta transmissibilidade fez com que fosse necessário adotar medidas preventivas a fim de barrar o contágio e conter a doença. Em março de 2020, no Brasil, dado o elevado número de casos, uma das primeiras ações adotadas foi a do chamado isolamento social; para isso, foram baixados decretos e portarias orientando o fechamento de comércios e estabelecimentos que ofereciam serviços considerados como não essenciais e incentivando a população a ficar em casa, mantendo o distanciamento social – posteriormente,

renomeado como distanciamento físico, pois as pessoas seguiram mantendo contato com seus grupos sociais por meios de dispositivos eletrônicos (CARDOSO, 2021). Mesmo hoje, mais de dois anos depois da notificação dos primeiros casos e mais de seiscentas mil vidas perdidas, só no Brasil, para o vírus, o mundo segue enfrentando a pandemia da COVID-19.

No início da pandemia, não havia muitas informações sobre o vírus, sobre a duração do isolamento, quanto tempo demoraria para que a doença pudesse ser controlada e as vacinas serem desenvolvidas, fabricadas e testadas. Em meio a tantas incertezas, as escolas de todo o país fecharam as portas, respaldadas por decretos que se renovavam semanalmente, enquanto que caminhos para dar continuidade às aulas eram pensados e planejados. Entre as formas encontradas para “se abrirem as portas da escola”, estavam as salas de aulas virtuais, as aulas através de plataformas de reunião online e a veiculação de aulas pela rede de televisão; uma tentativa de minimizar os impactos que as medidas de isolamento social causariam na aprendizagem dos estudantes, levando em conta a longa suspensão das atividades educacionais de forma presencial nos ambientes escolares (BRASIL, 2020).

Diante desse cenário, era preciso se reinventar e, para além de mudar a maneira de viver e trabalhar, era preciso pensar um futuro ameaçado pelo “aprisionamento” e o “caos pandêmico”. No tocante à escola, urgia encontrar possibilidades para seguir em frente e em segurança, sem que fosse negado à população juvenil o conhecimento necessário para ser e estar no mundo. Tudo era novo: as práticas de ensino, as avaliações, o distanciamento entre os estudantes, a relação professor e aluno... Nesse processo se intensificou o cansaço, o desânimo e a falta de interesse dos estudantes em participar das aulas. Não se tinha muita noção do que seria do futuro visto as milhares de mortes que aconteciam diariamente.

O fato é que entidades como a Unesco têm chamado a atenção para a quantidade de estudantes impactados no mundo por conta da pandemia e clamam por um planejamento antecipado contra as desigualdades que virão após a pandemia de Covid-19 (UNESCO, 2020). Infelizmente, dentre tantos fatores, essas desigualdades se dão também pela falta de acesso aos recursos necessários para participar das aulas. Acredita-se que serão necessários mais de

cinco anos para que tudo o que foi perdido na escola, a nível de conhecimento, seja recuperado.

Ademais, além dos impactos educacionais, os jovens tiveram que enfrentar os abalos socioemocionais e toda a desordem que eles causaram em suas vidas e em suas saúdes. A celeridade com que o mundo estava vivendo e lhes impulsionando a viver foi freada bruscamente no início da pandemia e a busca por sanar todo esse impacto acabou intensificando problemas que já existiam, como a depressão e a ansiedade (DIAS, 2021). Diante disso, diversos fatores podem ser apontados, por exemplo, a ausência da escola não apenas como um espaço, referenciado, de ensino e aprendizagens sistematizados; mas também como espaço de acolhida, de interações sociais e apoio socioemocional; soma-se a isso o medo de ser infectado, de levar o vírus para casa e o peso de uma possível “culpa” pela morte de alguém.

## O MEDO PARALISA, MAS O TEMPO NÃO PARA...

Vivendo os medos e os conflitos de um amanhã pandêmico em que não se sabia (nem se sabe) quando o fim chegaria, muitos jovens-estudantes, concluintes da terceira série do Ensino Médio, especialmente os da escola pública, precisaram “reunir forças” e traçar rotas, ainda que incertas, para vislumbrar um futuro pós-pandêmico. Precisaram dar conta dos conteúdos escolares, se preparar para o Exame Nacional do Ensino Médio, usar as tecnologias - quando as dispunham - de um modo diferente daquele a que estavam acostumados a usar, ajudar na renda da casa, “proteger” os seus familiares, evitar o contato físico com amigos, restringir a interação com outras pessoas... Observar a vida passando pela janela enquanto se é espectador.

Segundo Almeida (2017), não é possível pensar na relação juventude e escola sem refletir sobre as conexões estabelecidas pelos jovens-estudantes e com o saber, com a escola, com seu cotidiano, suas experiências e a sua maneira de ver a vida. A forma como o jovem correlaciona aquilo que lhe é ensinado consigo mesmo e o mundo que o rodeia e o fato de estar ou não motivado a/com isso demonstra uma certa relação com o saber, visto que é através da maneira como ele percebe, imagina, sente e pensa o “ser e estar no

mundo” que um conjunto de significados é construído e partilhado com e por ele.

A juventude se configura como um importante período para se planejar o futuro, visto que nela, assim como os sonhos, os interesses, as possibilidades e as cobranças vão ganhando contornos enquanto se caminha em direção à vida adulta. Ainda que não exista uma idade claramente delimitada para isso, segundo Klein (2011), nas sociedades ocidentais, o jovem se tornaria adulto mediante a assunção de novos papéis e responsabilidades sociais tradicionalmente associadas à independência dos pais, ao casamento e ao exercício de uma profissão. Entretanto, o cenário de incertezas promovido pela pandemia e pela volatilidade das informações, refletiram e, de certo modo, culminaram diretamente na dificuldade de se definir projetos que os guiassem rumo a uma próxima estação.

Mesmo que tal cenário tenha contribuído para obscurecer a vista, não permitindo que os próximos passos possam ser “simples” de planejar, os projetos se fazem necessários à vida humana, pois permitem que o indivíduo se reconheça como sujeito da sua própria existência, atribuindo, assim, sentido aos caminhos que singularizam a sua vida (KLEIN, 2011). Nesse sentido, vale salientar que não se trata de mirar o olhar para o futuro, em detrimento do presente, como alguns jovens fazem ao elaborar um plano – ainda que não muito claro – de percurso –, tampouco se deixar conduzir pelo presente, como resposta a um futuro incerto, provavelmente fruto da falta de correspondência entre objetivos próprios e os meios (in)disponíveis para os alcançar (PAIS, 2003), mas de agir reflexivamente sobre aquilo que se deseja ou sonha, os caminhos possíveis para seguir em busca e as estratégias que serão adotadas para isso.

Nesse contexto, pautando-se em Schutz (1979, apud LEÃO *et al*, 2011), entende-se projeto não como um processo linear, mas como um plano de ação elaborado pelo indivíduo na busca de realizar-se em alguma esfera de sua vida (profissional, escolar, afetivo etc.) dentro de um recorte temporal mais ou menos amplo. Tais elaborações dependem de um campo de possibilidades dado pelo contexto socioeconômico e cultural no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas experiências. Trata-se de um processo dinâmico, feito e refeito à medida que os jovens vão se



amadurecendo e/ou o campo de possibilidades desses/a vai se transformando.

Na juventude, especialmente, os projetos de vida nascem e ganham consistência em relação a situações presentes, mas implicando, de alguma forma, uma relação com o passado e o futuro; e, nessa relação com o tempo, é preciso levar em conta também a contribuição da escola na elaboração dos projetos de vida dos jovens. Segundo Klein (2011), em seus estudos sobre a percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida, existem cinco categorias relacionadas à identificação de projetos de vida dos estudantes: hedonistas, econômicos, pró-sociais, familiares e religiosos.

Nesse sentido, de acordo com os estudos, os projetos hedonistas são definidos pelo prazer ou gratificação para a própria pessoa e se relacionam ao desejo de descobrir ou criar coisas novas, de viver a vida ao máximo e de se divertir. Os econômicos estão relacionados ao poder social, à busca por estabilidade financeira, sucesso e reconhecimento social. O desejo de ser bem sucedido, ganhar dinheiro, cursar uma faculdade e conquistar o respeito dos outros está entre as principais motivações.

A busca pelo bem-estar familiar, o desejo de retribuir aos pais e amigos por tudo que fizeram e a vontade de formar uma família se relacionam com os projetos familiares. Os religiosos podem ser entendidos pelo respeito, comprometimento e aceitação das ideias impostas pela religião e é expressa pelo desejo de servir a Deus ou a um poder maior. Já os pró-sociais referem-se ao compromisso com um mundo marcado pela justiça social, pela igualdade e pela solidariedade e são expressos pela vontade de fazer um mundo melhor, ajudar os outros e lutar pelas desigualdades.

Ainda conforme Klein (2011), a cultura do imediatismo e do consumismo tão presentes nos dias atuais privilegia a competição, a necessidade de ganhos materiais cada vez maiores, a ostentação de padrões de vida por vezes não condizentes com o real e a autopromoção além de favorecer cada vez mais projetos de vida voltados ao econômico. Impelidos pela mídia e por orientações de pessoas próximas, os jovens passam a priorizar o ganho material e as conquistas imediatistas relegando o “sonho do que vai ser quando crescer” pelo “eu preciso ter”, gerando, por conseguinte, dificuldades



em elaborar um projeto que conduza as suas vidas. Com efeito, isso foi potencializado pelo clima de incertezas gerado pela pandemia que, associado não apenas à falsa ideia de um futuro melhor, mas também à própria realidade vivida sócio-econômica-culturalmente, subtraíram o próprio fundamento de “projeto de vida” de muitos jovens (LECCARDI, 2005). A escola, numa tentativa de acenar para perspectivas futuras, por vezes, acabou contribuindo com a negação do tempo vivido por esses estudantes dentro e fora do cotidiano escolar.

### MAS, NO MEIO DA PANDEMIA, HAVIA UMA OFICINA...

Em março de 2021, um ano após o início da Pandemia e da suspensão das aulas nas escolas do Estado da Bahia, levando em consideração a Declaração de Emergência em Saúde Pública, de importância internacional, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em decorrência da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), assim como os decretos governamentais vigentes e considerando o disposto no artigo 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as alterações trazidas pela Lei nº 13.415/2017, do Protocolo da Educação para o ano letivo 2020/2021, dos Organizadores Curriculares Essenciais da Bahia, da Lei nº 14.040/2020, dos Pareceres de números 05/1997 e 11/2020, do Conselho Nacional de Educação, e do Parecer nº 50/2020, do Conselho Estadual da Educação da Bahia, o secretário da educação do Estado, Jerônimo Rodrigues Souza, publicou instrução normativa em que foram estabelecidas orientações e diretrizes para o desenvolvimento das atividades curriculares complementares - ACCs a serem realizadas no âmbito das unidades escolares da rede pública estadual de ensino da educação básica, no contexto do Continuum Curricular 2020/2021 (BAHIA, 2021).

Segundo o documento, objetivando o fortalecimento, o reconhecimento e valorização dos conhecimentos, das aprendizagens, das atitudes e dos valores promotores da formação integral dos jovens estudantes, bem como o desenvolvimento das habilidades e competências das áreas de conhecimento e dos componentes curriculares e as competências gerais previstas na Base Nacional

Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), bem como os demais documentos curriculares normatizadores das Educações Nacional e da Bahia, as Atividades Curriculares Complementares, atividades letivas, têm como papel completar a carga horária estipulada na matriz curricular para o ano letivo 2020/2021, sendo o uso de metodologias e abordagens pedagógicas diferenciadas a sua principal diferença na organização curricular para estudantes e professores.

Destarte, para cumprir a carga horária de, no mínimo, de 380 (trezentos e oitenta) horas anuais, e, no máximo, de 570 (quinhentos e setenta) horas anuais em ACCs, o estudante deveria participar de oficinas, cursos e projetos que estimulassem a autonomia e o protagonismo juvenis, mediante o ato de aprender em interação com os respectivos projetos de vida e objetivos da aprendizagem e, dentre outras coisas, motivasse o estudante a participar de experiências educacionais diversificadas. Preferencialmente, as ACCS precisavam ser ofertadas no turno oposto ao qual o estudante estava matriculado e cumprindo a carga horária do ensino regular. A complementação da carga horária de ACCs era uma condição *sine qua non* para que o estudante “cursasse” duas séries em uma.

Um dos caminhos possíveis para o cumprimento dessa carga horária era a participação em uma oficina ou curso ofertado pelo Centro Juvenil de Ciência e Cultura de Feira de Santana - BA, que é uma escola criada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, em 2018, como uma iniciativa para expandir o tempo dos estudantes na escola através do oferecimento, no turno oposto àquele em que estão matriculados na escola regular, de uma grande diversidade de atividades culturais e de acesso ao conhecimento científico que vão desde exposições e exibição de filmes até oficinas e cursos; a adesão dos estudantes às atividades ofertadas é facultativa.

Em 2021, o Centro Juvenil de Ciência e Cultura de Feira de Santana - CJCC Feira de Santana ofertou inúmeras atividades entre oficinas, cursos e atividades livres, de forma *online*, para alunos regularmente matriculados em diferentes escolas da rede estadual de ensino. Durante as oficinas, três professoras de áreas e oficinas distintas começaram a perceber, em diálogo com os estudantes, inquietações e aflições sobre as incertezas de um futuro pós-pandêmico e decidiram por, conjuntamente, ofertarem uma

oficina sobre Projeto de Vida e, por meio das discussões a serem tecidas, de alguma forma, esperançar os dias, neblinados pela presença física ausente, e o futuro. Nesse movimento de acolher e impulsionar, nasceu a proposta de oficina chamada “Projeto de Viver: Tecendo caminhos possíveis”.

## METODOLOGIA

A oficina “Projeto de Viver: Tecendo caminhos possíveis” foi ministrada, ao longo de 10 semanas, com encontros síncronos semanais, com duração de uma hora e meia cada, via ferramenta digital *Google Meet*, e atividades extraclasse disponibilizadas na plataforma *Google Sala de Aula*, perfazendo tudo uma carga horária final de 30 horas. Inscreveram-se e participaram da oficina, aproximadamente, trinta estudantes, cursantes do Ensino Médio em escolas públicas estaduais pertencentes ao Núcleo Territorial de Educação 19 – NTE/19, que, findado o período, receberam um certificado de participação.

Todos os encontros foram planejados de modo a levar os estudantes a adotarem uma atitude mais reflexiva face às discussões e aos conhecimentos trabalhados, transformando-os em prática-reflexão. Para isso, fez-se uso de jogos, dinâmicas, vídeos, atividades psicoterapêuticas e “aulas expositivas”. Tais atividades colaboraram para que os estudantes fossem autores desse percurso formativo, pudessem criar narrativas de si e fazer projeções pessoais alinhadas a seu sonho e aprendendo a lidar com as possíveis frustrações. Também, foram motivados, neste percurso, a construir novas narrativas e sentidos para o lugar social que ocupavam, principalmente como membro de uma família e de um grupo social. Os encontros eram iniciados com músicas, o repertório era escolhido entre as professoras e os estudantes e era seguido dos assuntos que seriam abordados no dia. No primeiro encontro, utilizando o *Mentimeter*, pediu-se que os estudantes escrevessem de três a cinco palavras que descrevessem, para eles, o que é um projeto de vida. Uma nuvem de palavras foi gerada e, a partir dela, teceu-se a discussão da temática. Esta atividade intentava, também, para as descobertas de caminhos pessoais

Em algumas aulas, utilizou-se o Material do Educador do Projeto de Vida, elaborado pelo Instituto de Correspondência pela Educação (ICE). Esse material dispõe de textos e questões que auxiliaram no debate de assuntos como o autoconhecimento, bem como quais ações, caminhos e possibilidades perpassam pela construção de um Projeto de viver.

Além disso, entre as inúmeras estratégias adotadas para promover a reflexão e o debate durante os encontros, foi utilizado o documentário “Nunca me sonharam” para abordar sobre a realidade de muitas famílias que não enxergam para si ou para seus filhos um futuro para além do ensino básico. Aqui a ideia era a problematização de questões do dia a dia que limitam o viver e entram ou roubam as perspectivas positivas de muitos jovens e famílias deixando-os cegos diante das poucas oportunidades e gerando sobre si e os seus condições de vulnerabilidades sociais extremas.

Ao final da oficina, os estudantes responderam a um questionário de saída, leram a “Carta para meu Eu do futuro” que escreveram no primeiro encontro e discutiram sobre o que mudou e o que permaneceu a partir dos encontros, quais possibilidades se descortinavam a partir daquele momento. A atividade da escrita da carta intentava gerar autorreflexão e mobilização dos participantes para tomarem atitudes acertadas com sua realidade, forças internas, externas e recursos disponíveis, incluindo nisso a família e a escola.

O cerne da oficina era voltado, a todo tempo, para a vida e o viver dos participantes, de modo que construíssem caminhos, cientes das responsabilidades sobre sua própria vida, e percebessem os mecanismos socioemocionais necessários para seguirem seus percursos, distantes de dores e sofrimentos evitáveis e de projeções e ideias pessimistas ou fantasiosas o bastante para limitar o viver.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram obtidos através da análise de diálogos e socialização de vivências pessoais e coletivas dos estudantes, de atividades realizadas através dos formulários do Google e das atividades socioterapêuticas realizadas ao longo da oficina. Com essas atividades pode-se observar o retrato que os educandos

construíram de si a partir de referenciais familiares como também a reflexão e a percepção da realidade em que estão inseridos, bem como da ocupação de lugares e do papel social para melhoria e realização de projetos pessoais e coletivos.

Ao pedir que os estudantes escrevessem no *Mentimeter* algumas palavras que definissem o que seria um projeto de vida, percebeu-se que as palavras FUTURO, ESPERANÇA, ORGANIZAÇÃO e PLANEJAMENTO estavam entre as mais escritas; palavras como SONHOS, AMOR, OBJETIVOS, MOTIVAÇÃO, CONHECIMENTO também figuraram entre elas (figura 1). Pediu-se para que refletissem sobre como o projeto de vida deles estava associado ao futuro e assim respondessem qual a postura deles, no presente, para a realização do projeto de viver. Um projeto de viver deve ser pensado e repensado a todo momento, viver em função do futuro não garante um presente, muito menos a realização no futuro; é preciso saber dosar o desejo de se conseguir algo no futuro com o planejamento para atingir esses objetivos. Construir e viver o presente com responsabilidade e prazer foram caminhos identificados pelos jovens, a partir das socializações de temas e atividades, para a concretude de um futuro seguro e feliz.

Figura 1. Nuvem de palavras.

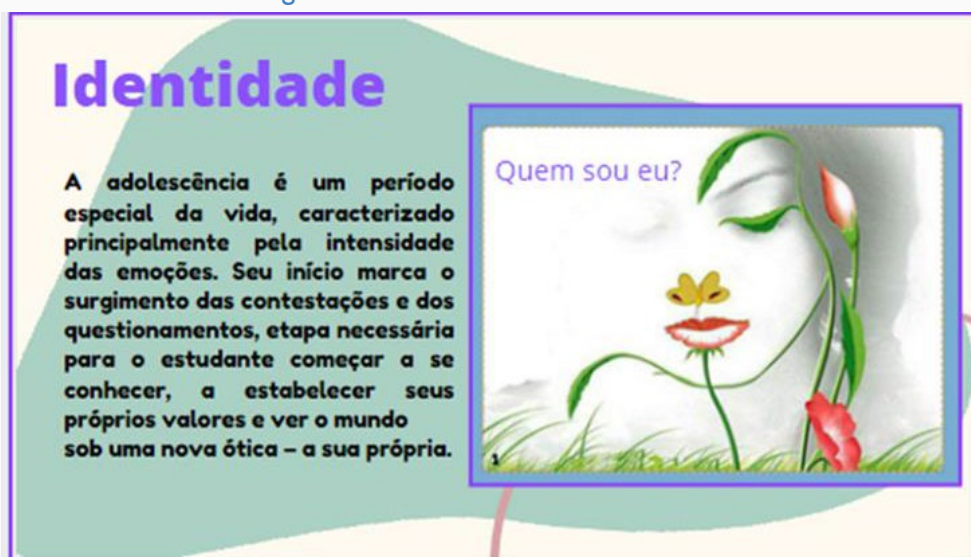


Fonte: Elaborada pelas autoras, 2021.



Além disso, a oficina possibilitou que os estudantes voltassem seu olhar sobre si próprios (figura 2), buscando identificar suas singularidades e se autopercebessem. Acredita-se que, a partir dessa autopercepção, foi possível fazerem um desenho de si e do “mundo” ao qual pertencem, reconhecendo suas diferenças como forças para viverem e atuarem. As experiências expostas e partilhadas no grupo permitiram a compreensão de que, para efetivar um projeto de vida, é essencial se conhecer bem, saber identificar seus anseios, suas habilidades, o que se faz e como se faz. Os jovens estudantes foram levados a reconhecer os lugares que ocupam e como ocupam, ou seja, suas relações com a família, os amigos, a escola e a comunidade.

Figura 2. Abordando o tema Identidade



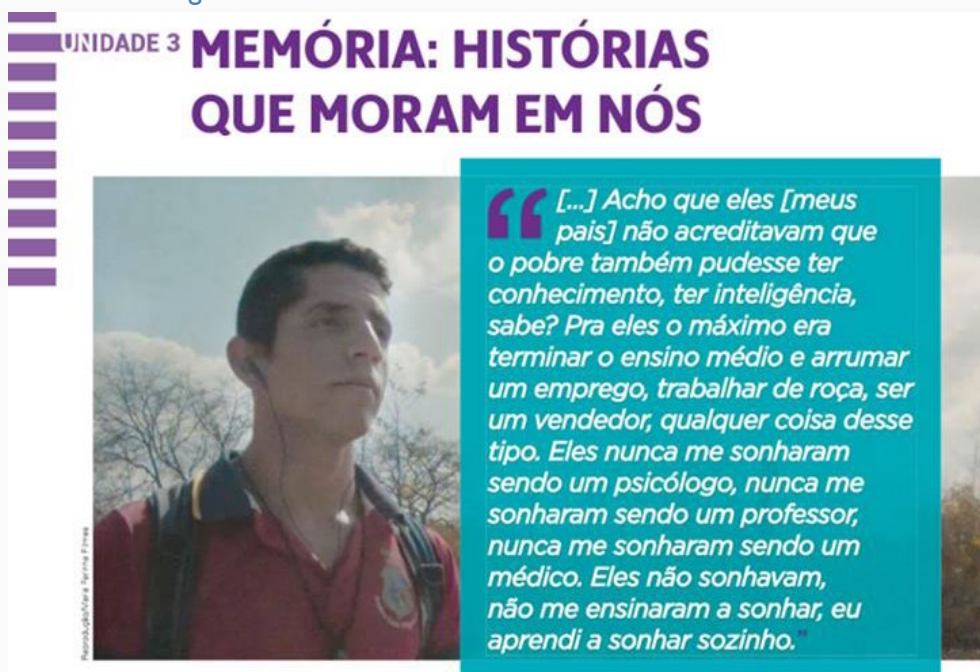
Fonte: Elaborada pelas autoras, 2021.

Através do convívio social, iniciado na adolescência, os jovens começam a formar conceitos sobre si e iniciam a socialização como processo natural humano. Muitos conflitos internos surgem e revelam sonhos, desejos... fragilidades. O conflito com os pais, o exagero na demarcação territorial escolhendo “sua tribo” e seu estilo de vestir são elementos que permitem reflexões e compreensões acerca dos mecanismos e ferramentas que os jovens se apropriam para construir e revelar suas identidades. A atividade mobilizou os estudantes

a refletirem sobre seus comportamentos como símbolos criados para a demonstração da autonomia, da liberdade das afirmações e referências de si mesmo.

Na discussão sobre o documentário “Nunca me sonharam” (figura 3), pode-se perceber que a realidade exposta naquele filme também era a realidade de alguns dos educandos que estavam presentes na oficina. Muitos estudantes ainda não se permitem sonhar para além da realidade em que vivem, sonhar em ser médico ou ser um astronauta. Ter uma carreira na música, ser um desenhista, ou ser um poeta ou escritor sugere a ideia de que não terão condições de se sustentarem – “como pagarão suas contas?”. Seus projetos de vidas aparecem, na maioria das vezes, com o intento principal de atendimento de necessidades básicas sociais ainda não garantidas. Desta maneira, vão revelando sonhos e desejos acompanhados, algumas vezes, de desafios que se impõem intransponíveis. Também puderam identificar e apresentar sentidos para seu lugar de jovem estudante, membro de um sistema familiar e social.

Figura 3. Trecho do documentário “Nunca me sonharam”.



UNIDADE 3 **MEMÓRIA: HISTÓRIAS QUE MORAM EM NÓS**

**“** [...] Acho que eles [meus pais] não acreditavam que o pobre também pudesse ter conhecimento, ter inteligência, sabe? Pra eles o máximo era terminar o ensino médio e arrumar um emprego, trabalhar de roça, ser um vendedor, qualquer coisa desse tipo. Eles nunca me sonharam sendo um psicólogo, nunca me sonharam sendo um professor, nunca me sonharam sendo um médico. Eles não sonhavam, não me ensinaram a sonhar, eu aprendi a sonhar sozinho.”

▲ Felipe Lima, em cena do documentário *Nunca me sonharam*. Direção de Cacau Rhoden. Produção: Juliana Borges. Brasil: Maria Farinha Filmes, 2017. A fala dele, transcrita acima, faz parte desse documentário.

Fonte: CAMPOS, 2020, p.52.



Os jovens das classes mais pobres não costumam contar com os mesmos recursos e apoios recebidos pelos pertencentes a classes mais abastadas, não se referindo apenas ao suporte material. Segundo Faria (2006), para as classes mais baixas é mais importante dispor de imediato da mão-de-obra do jovem para a manutenção do grupo familiar do que a elaboração de um projeto, a longo prazo, de ascensão social, visto que, muitas vezes, a maioria desses jovens, que apresentam escolaridade maior que a dos pais, conseguiram “chegar mais longe” do que eles chegaram, já tendo eles, portanto, cumprido o seu papel social de pai/mãe.

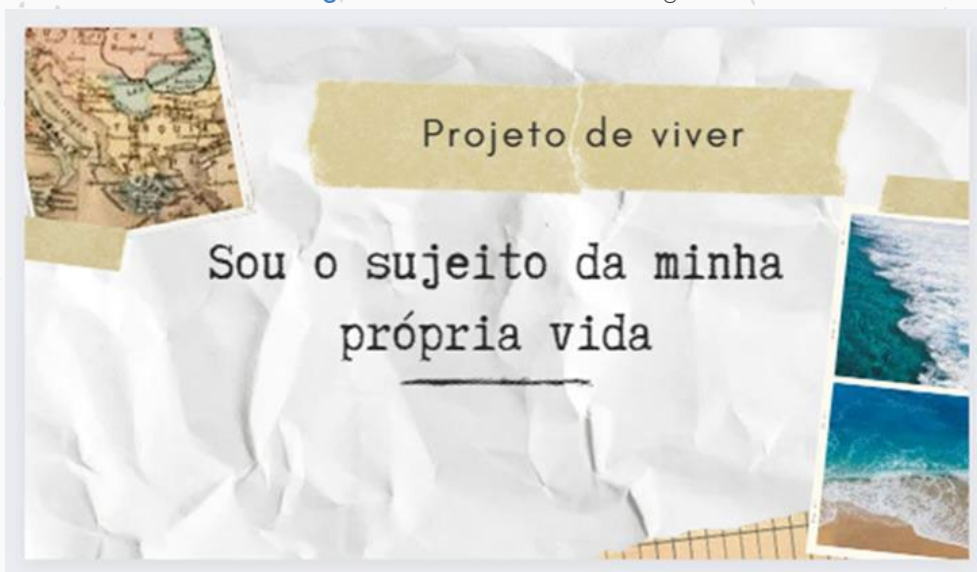
Para além dos problemas de subsistência que muitos enfrentam, o cenário também revela o problema da educação que perpassa gerações afetando a vida de milhões de brasileiros. Isso resulta na falta de apoio, mencionada anteriormente, por parte de pais e responsáveis aos jovens; por não terem tido uma educação completa, muitos não se interessam ou não sabem como ajudar nos estudos dos filhos que precisam enfrentar sozinhos essa etapa tão importante da vida (CARDOSO, 2021). Assim, para alguns estudantes, pensar um futuro pós-escola é objeto de dúvidas, incertezas e inseguranças, visto a urgente necessidade, além de tudo, de independência pessoal e financeira.

Por essa razão, mobilizar a consciência dos alunos, fazendo com que enxergassem as oportunidades para realizarem seus sonhos e efetivarem seus projetos de vida, foi grandioso. Em momentos propícios, na oficina, puderam identificar e dizer de tais oportunidades. Ainda que elas se revelassem poucas, meritocráticas e, às vezes, excludentes, a identificação das mesmas provocou um deslocamento do lugar de “inércia” e conduziu os participantes a buscas relatadas por eles como não-feitas antes do contato com a oficina.

As ações tecidas ao longo da oficina Projeto de Viver mobilizaram reflexões sobre a trajetória profissional; contudo, não era suficiente pensar apenas sobre a construção de uma carreira. Foi preciso olhar para si mesmo, identificar aptidões, sonhos e necessidades; voltar o olhar ao redor para além de limites de várias ordens que são impostos, pensar práticas que viabilizem e impulsionem escolhas. Um olhar para dentro (figura 4), psicoterapêutico, de quem se é e das histórias que nos constituem, refletidas nas falas como a da estudante G: “Eu acho que muitas vezes a gente se

machuca tanto para caber em um molde e uma expectativa, que acaba esquecendo a riqueza e a complexidade da vida real”.

Figura 4. Abordando sobre o Agir



Fonte: Elaborada pelas autoras, 2021.

Destarte, levando em consideração as relações tecidas na oficina, os estudantes conseguiram mobilizar forças e identificar os limites e potencialidades que têm para realizar tarefas, superar desafios, enxergar oportunidades e utilizar recursos disponíveis para seguir com seu projeto de viver. Ainda que não seja uma tarefa fácil elaborar um projeto de vida, a perspectiva de trabalhar a temática sob a ótica da tríade profissional, socioemocional e comunicativa ofereceu aos jovens estudantes condições para que o primeiro passo nessa escrita de si mesmo pudesse ser dado e revisitado de acordo com o que a vida os propusesse.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudantes precisam de espaços de discussão, diálogos e reflexão acerca de si e do mundo onde estão inseridos, da conjuntura social, política e cultural, das relações que constroem e estabelecem

com seus pares e não pares; espaços de representação e geradores de oportunidades que garantam o protagonismo.

Trabalhar com projeto de vida possibilita uma abordagem sobre o ser cidadão, os estudantes percebem que fazem parte de uma sociedade e por isso precisam saber que têm direitos e deveres, que devem adotar uma postura crítica diante das situações, que podem participar mais ativamente das questões políticas e sociais que os cercam, da tomada de decisões, da luta para fazer valer os seus direitos e de toda comunidade. E que devem fazer este percurso de forma saudável e sustentável, baseada na ética do bem viver e do conviver.

A pandemia gerou uma modificação na maneira como ministramos as aulas. Os encontros presenciais não eram possíveis, então foi preciso ressignificar os encontros sem a possibilidade do olho no olho tão característico do ensino presencial. Contudo, os diálogos e a maneira de abordar os assuntos com os estudantes lhes trouxeram o acolhimento necessário para que se sentissem seguros em participar e relatar alguns processos vividos ao longo das suas vidas.

Sabemos que elaborar um projeto de vida não é uma atividade fácil e que caiba em 30 horas, como é a carga horária da oficina; contudo, ao trabalhar a temática sob a ótica da tríade profissional, socioemocional e comunicativa oferece condições para que o primeiro passo nessa escrita de si mesmo possa ser dado e revisitado de acordo com o que a vida nos propõe. As aprendizagens não foram apenas dos alunos, aprendemos, mutuamente, sobre quem somos e quem queremos e podemos ser; e, enquanto professoras, revisitamos os nossos sonhos e iniciamos também um processo de escrita de nós mesmas.

Consideramos, com isto, que a Escola é um lugar de oportunidades. E no cumprimento do seu papel social, deve ser este espaço de reflexão e problematização das questões cotidianas às quais suas juventudes estão inseridas. O diálogo e a escuta devem ser essência e ferramenta constantes para as aprendizagens de si e do mundo. E para além, aos estudantes devem ser garantidos oportunidades de olharem sobre e para si, sobre seu lugar de ocupação social e os caminhos que poderão percorrer para autorarem, buscando emancipação e felicidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Janaína da Conceição Santos Dias. **Meu olhar de encontro ao teu:** A escola na ótica dos jovens-estudantes do Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro - Conceição da Feira/Bahia. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana-BA.

ARAÚJO, U. *et al.* Projetos de Vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais. São Paulo: **Summus**, 2020.

BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. Instrução Normativa nº 03/2021, de 8 de junho de 2021. Estabelece diretrizes para o desenvolvimento das Atividades Curriculares Complementares a serem realizadas no âmbito das Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino da Educação Básica, no contexto do Continuum Curricular 2020/2021. Diário Oficial [do] Estado da Bahia: parte 1: Poder Executivo, Bahia, 8 jun. 2022. Disponível em: file:///C:/Users/ADMIN/Downloads/instrucaonormativa032021acc.pdf.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. **Diário Oficial da União** - Seção 1. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção ISBN 978-65-86901-49-8 Escola em tempos de conexões 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.079 Volume 1 1522 CAPA EXPEDIENTE COMITÊ EDITORIAL SUMÁRIO e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União** - Seção 1. Brasília, DF, 17 de fevereiro de 2017, p. 1.

BRASIL. Parecer CNE/CP No 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais ISBN 978-65-86901-49-8 Escola em tempos de conexões 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.044 Volume 1 872 CAPA EXPEDIENTE COMITÊ EDITORIAL SUMÁRIO para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: **Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno**, 2020.

CAMPOS, M. T. A. Tecer o futuro: você, os outros, o mundo ao redor: Projeto de vida, vol. único. 1. ed. São Paulo: **Saraiva**, 2020, 256p.

CARDOSO, R. B. A. A pandemia do COVID-19 e o ensino remoto no 3º ano do Ensino Médio: implicações na realidade da juventude. In: CASTRO, P. A. *et al.* (orgs). Escola em tempos de conexões, vol. 1. Campina Grande: Realize editora, 2022, p.856-873.

DAYRELL, Juarez. **Pedagogia da juventude**. A escola precisa reconhecer o jovem por trás do aluno e adaptar a ele seus processos educativos. Revista Onda Jovem. Ed.1. Ano 1. Março, 2005, p. 3-37.

DIAS, E. A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2021, v. 29, n. 112, p. 565-573. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002901120001>>. Epub 05 Jul 2021. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002901120001>. (Acesso em 13 Julho 2022).

KLEIN, A. M. **Projetos de Vida e Escola: a percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida**. 2011. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LEÃO, G.*et al.* Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educ. Soc.** [online]. 2011, vol. 32, n.117, p. 1067-1084.

LECCARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro mudança social, jovens e tempo. In: **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 17, n. 2, 35-57, 2005.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. 2ed. Lisboa: Imprensa nacional – Casa da Moeda, 2003.

PONTES, R. K. S. M. Análise das obras de projeto de vida no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2021). In: CASTRO, P. A. *et al.* (orgs). Escola em tempos de conexões, vol. 1. Campina Grande: Realize editora, 2022, p.1502-1523.

UNESCO. **No Dia da Educação, UNESCO chama atenção para a urgência de ações de enfrentamento após impacto da COVID-19**. [online]. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/no-dia-da-educacao-unesco-chama-atencao-urgencia-acoes-enfrentamento-apos-impacto-da-covid-19>