

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DIONEIA MARIA SAMUA VIEIRA

**JUVENTUDES:
INTENÇÕES DE APRENDIZAGENS, PROJETOS DE VIDA E FOREGROUNDS**

FREDERICO WESTPHALEN

2023

DIONEIA MARIA SAMUA VIEIRA

JUVENTUDES:

INTENÇÕES DE APRENDIZAGENS, PROJETOS DE VIDA E FOREGROUNDS

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen.

Orientação: Profa. Dra. Luci T. M. dos Santos Bernardi

Coorientação: Prof. Dr. Luis Pedro Hillesheim

FREDERICO WESTPHALEN

2023

V713j Vieira, Dioneia Maria Samua
Juventudes : intenções de aprendizagens, projetos de vida e
foregrounds / Dioneia Maria Samua Vieira. – 2023.
170 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto
Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2023.

Orientadora: Dra. Luci T. M. dos Santos Bernardi.
Coorientador: Dr. Luis Pedro Hillesheim.

1. Juventude. 2. Projeto de vida. 3. Foreground. 4. Ensino
Fundamental. I. Bernardi, Luci T. M. dos Santos. II. Hillesheim, Luis
Pedro. III. Título.

CDU 37

DIONEIA MARIA SAMUA VIEIRA

JUVENTUDES:

INTENÇÕES DE APRENDIZAGENS, PROJETOS DE VIDA E FOREGROUNDS

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen.

Frederico Westphalen, 05 de setembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luci T. M. dos Santos Bernardi (Orientadora)
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Luis Pedro Hillesheim (Coorientador)
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Profa. Dra. Cláudia Glavam Duarte
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino e Unidade

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Câmpus de Frederico Westphalen – RS, Rua Assis Brasil, nº 709, Bairro Itapagé, Frederico Westphalen – RS, CEP 98400-000

Direção do Câmpus

Diretora Geral: Profa. Dra. Elisabete Cerutti

Diretora Acadêmica: Prof. Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares

Diretor Administrativo: Prof. Me. Alzenir José de Vargas

Departamento/Curso

Departamento de Ciências Humanas – Chefe: Maria Cristina Gubiani Aita

Curso do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação

Coordenadora: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco

Disciplina

Dissertação de Mestrado

Orientadora

Profa. Dra. Lucí Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi

Co-orientador

Prof. Dr. Luis Pedro Hillesheim

Mestranda

Dioneia Maria Samua Vieira

Linha de Pesquisa

Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar ao meu lado, guiar meu projeto de vida e iluminar meus pensamentos, dando sentido aos meus estudos e ações diárias.

À minha família, em especial ao meu eterno pai (*in memoriam*) e mãe, base de minha formação, e aos meus irmãos, pelo carinho, compreensão e suporte na realização dos meus sonhos.

Ao meu esposo, José Clésio, por estar por perto no percurso desse sonho e por “segurar as pontas” quando eu estava ausente.

À minha filha Alice, que na boniteza de sua infância, fez-se luz no meu caminho e a motivação dessa conquista.

Às amigas Susana e Arminda, parceiras de estudo e pesquisa, que sempre estiveram ao meu lado, apoiando em cada passo dessa caminhada de formação, vibrando com cada conquista e incentivando a vencer os desafios; essa dissertação é fruto dessa grande amizade! Gratidão!

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, à direção, à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, professores e funcionárias, pela acolhida, atenção, dedicação e presença em mais uma etapa da minha formação.

Ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo custeio disponibilizado através de uma bolsa de estudo no curso de Mestrado em Educação, sendo possível continuar realizando o sonho de tornar-me pesquisadora e Mestre na área de Educação.

Aos professores e colegas integrantes do grupo de pesquisa Processos Educativos: Formação de Professores, Saberes e Práticas, pelo importante aprendizado, pelos momentos de discussões e trocas de conhecimentos, saberes e experiências.

À professora orientadora Luci dos Santos Bernardi, que nos encontros e em suas palavras, acolheu-me com amorosidade e empatia, dedicando-se de maneira muito atenciosa e disposta em cada linha deste texto, mobilizando reflexões importantes para a tessitura da dissertação e aos meus *foregrounds*.

Ao professor co-orientador Luis Pedro Hillesheim, presente no percurso acadêmico desde o curso de Pedagogia nesta Universidade, apresentando e mobilizando novos caminhos por meio da pesquisa e extensão para a formação de juventudes.

Aos membros da banca avaliadora, pela disposição, leitura atenciosa, comentários e sugestões no delineamento e finalização da pesquisa.

Às Secretarias de Educação dos municípios de Taquaruçu do Sul e Frederico Westphalen, por apoiarem essa formação pessoal e profissional em prol da melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Balestrin, de Taquaruçu do Sul - RS que se dispôs a colaborar para o bom andamento e conclusão deste trabalho.

Aos jovens egressos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Balestrin, que atenciosamente aceitaram o convite e colaboraram com o desenvolvimento desta pesquisa.

A Vanderléia e Magali, agradeço pelo olhar atento e responsabilidade na formatação e revisão textual.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente estimularam, incentivaram e contribuíram para a realização do Curso de Mestrado em Educação, na construção de conhecimento, aprofundamento teórico e investigação científica no decorrer desta pesquisa.

*A alegria não chega apenas no encontro do
achado, mas faz parte do processo da busca.
E ensinar e aprender não podem dar-se fora
da procura, fora da boniteza e da alegria.*

(Freire, 1996)

RESUMO

Essa pesquisa centra-se no tema juventudes e coloca em tela as intenções de aprendizagem, as óticas futuras do jovem e o cenário do processo formativo do Ensino Fundamental, cujas bases estão na cultura e na identidade do campo, destacando a construção do Projeto de Vida. Considera-se primordial entender quem são os jovens presentes no território educativo e reconhecê-los como sujeitos de direitos, pensando novas práticas educativas. Neste estudo, optou-se por utilizar o termo “juventudes”, que se relaciona com a noção de coletividade, dado que as culturas jovens se formam na coletividade, em conjunto e em diversos espaços. A investigação aproxima-se do conceito de *foreground*, partindo do princípio de que as intenções de aprendizagem e perspectivas futuras dos estudantes estão vinculadas com seus *foregrounds*. O objetivo geral da pesquisa consiste em investigar as intenções de aprendizagem e prismas futuros de jovens egressos dos anos finais do Ensino Fundamental, a partir de seu olhar para o futuro e da construção de seu Projeto de Vida, considerando a relação entre as condições de vida dos estudantes, as suas experiências e as oportunidades educacionais e sociais. Para tanto, o enfoque da pesquisa foi qualitativo e, em relação aos objetivos, de cunho exploratório. Quanto aos procedimentos técnicos, inicialmente, fez-se um levantamento bibliográfico e, na sequência, uma investigação a campo, por meio de um questionário semiestruturado. O estudo abrangeu um universo de 50 estudantes egressos do Ensino Fundamental nos anos de 2020 e 2021, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Balestrin, do município de Taquaruçu do Sul (RS), dos quais 30 participaram. Consideramos a referida instituição, pois essa apresenta uma proposta diferenciada inserida no currículo municipal com a disciplina de Desenvolvimento Local. Os dados coletados foram organizados e analisados na concepção da metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD). Ao final da investigação, constatou-se que o Projeto de Vida, como instrumento pedagógico na prática educativa da escola participante da pesquisa, na etapa do Ensino Fundamental, apresenta-se como mobilizador na elaboração e (re)elaboração dos *foregrounds* dos jovens. Vale ressaltar que o propósito desta formação é contribuir na e para a “construção da própria identidade” e suas relações humanas e sociais, em valores e vivências individuais e coletivas. Outrossim, a escola, via componente curricular Desenvolvimento Local, assegura a oportunidade de que as muitas vozes sejam ouvidas, e que, os jovens, percebendo-se nesse espaço de diálogo e construção, se fortaleçam em conjunto. O Projeto de Vida representa um movimento de idas e vindas, de encontros e desencontros, de definições e transitoriedades. Nesse sentido, desenvolvê-lo é um desafio, vai se constituindo a partir de um olhar do jovem para si, para suas origens, sua história, sua cultura e vivências, bem como da reflexão sobre a realidade, despertando intenções, desejos e a possibilidade de sonhar “novos futuros”.

Palavras-chave: Juventude; *Foreground*; Projeto de Vida; Intenções de Aprendizagem.

ABSTRACT

This research focuses on the theme of youths and highlights the learning intentions, future perspectives of the young individuals, and the landscape of the formative process in Elementary Education. The foundations of this process lie in the culture and identity of the context, emphasizing the development of the Life Project. It is essential to comprehend the youth within the educational environment and recognize them as rights holders, while considering new educational practices. In this study, the term “youths” was chosen, which is related to the notion of collectivity, as youth cultures form collectively, together, and in various spaces. The research aligns with the concept of foreground, based on the premise that students’ learning intentions and future perspectives are linked to their foregrounds. The overall objective of the research is to investigate the learning intentions and future perspectives of young graduates from the final years of Elementary Education, based on their outlook on the future and the development of their Life Project. This includes considering the relationship between students’ living conditions, their experiences, and educational and social opportunities. To achieve this, the research adopted a qualitative approach and had exploratory objectives. Regarding the technical procedures, initially, a literature review was conducted, followed by a field investigation using a semi-structured questionnaire. The study encompassed a group of 50 graduate students from the final years of Elementary Education in 2020 and 2021 at the Afonso Balestrin Municipal Elementary School in the municipality of Taquaruçu do Sul (RS), of which 30 participated. We took this institution into consideration, as it presents a different proposal included in the municipal curriculum with the subject of Local Development. The collected data was organized and analyzed using the Discursive Textual Analysis (DTA) methodology. At the end of the investigation, it was found that the Life Project, as a pedagogical tool in the educational practice of the participating school during the Elementary Education phase, serves as a catalyst in the development and (re)shaping of the youths’ foregrounds. It’s worth highlighting that the purpose of this education is to contribute to the “construction of one’s own identity” and its human and social relationships, encompassing individual and collective values and experiences. Furthermore, the school, through the Local Development curriculum component, ensures the opportunity for diverse voices to be heard, allowing young individuals to strengthen themselves collectively within this space of dialogue and construction. The Life Project represents a process of back-and-forth, of encounters and disconnections, of definitions and transitions. Developing it is a challenge, gradually forming through the young person’s self-reflection, considering their origins, history, culture, and experiences, along with reflecting on reality, sparking intentions, desires, and the possibility to dream of “new futures”.

Keywords: Youth; Foreground; Life Project; Learning Intentions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Os descritores e suas relações	27
Figura 2 – Palavras-chave das publicações selecionadas	28
Figura 3 – Elementos para o cenário investigativo.....	39
Figura 4 – Porcentagem de jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental no Brasil em 2020	45
Figura 5 – Porcentagem de jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio no Brasil em 2020	46
Figura 6 – Recorte do um Plano de Formação	74
Figura 7 – Visita de Estudos na propriedade de um estudante do 9º ano.....	76
Figura 8 – Organograma dos elementos para formação do jovem	78
Figura 9 – Nuvem de palavras da categoria sonhos	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Trabalhos localizados no Portal CAPES, de acordo com as grandes áreas do conhecimento.....	26
Gráfico 2 – Oportunidades a partir do trabalho de construção de Projeto de Vida.....	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas da pesquisa.....	28
Quadro 2 – Categoria Projeto de Vida e Ensino.....	30
Quadro 3 – Categoria Projeto de Vida e Juventude Rural.....	33
Quadro 4 – Categoria Projeto de Vida, Formação e Trabalho	35
Quadro 5 – Categoria Projeto de Vida e Currículo	37
Quadro 6 – Constituição das Unidades de Significado	103
Quadro 7 – Categorias Emergentes	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de total de teses e dissertações analisadas, agrupadas por categorias temáticas	29
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFFAs	Centros Familiares de Formação por Alternância
CEPI	Centro de Ensino em Período Integral
CFR	Casa Familiar Rural
CFRs	Casas Familiares Rurais
CIEE	Centro de Integração Empresa Escola
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COMDAPE	Conselho Municipal de Desenvolvimento Agropecuário
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EFA	Escola Família Agrícola
EFAs	Escolas Famílias Agrícolas
EMATER	Secretaria da Agricultura, Empresas Estaduais de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMC	Educação Matemática Crítica
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Isec – Lisboa	Instituto Superior de Educação e Ciências
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MFR	Maison Familiares Rurales
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Programa Ensino Integral
PNE	Plano Nacional de Educação
PNJ	Política Nacional de Juventude

ProUni	Programa Universidade para Todos
PUFV	Programa A União faz a Vida
RICET	Programa de Cooperação Internacional Rede Internacional Cidade que Educa e Transforma
RS	Rio Grande do Sul
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 O CONTEXTO DA PESQUISA	22
1.1 Minha história, meu Projeto de Vida	22
1.2 Estado do Conhecimento: o encontro com as pesquisas	25
1.2.1 Projeto de Vida e Ensino	29
1.2.2 Projeto de Vida e Juventude Rural	32
1.2.3 Projeto de Vida, Formação e Trabalho	35
1.2.4 Projeto de Vida e Currículo	37
2 FALANDO SOBRE JUVENTUDES: QUEM É ESSE JOVEM NO TERRITÓRIO EDUCATIVO?.....	41
2.1 Juventudes e Jovens: modos de ser e estar no mundo	41
2.2 O jovem e sua identidade no contexto da modernidade líquida	48
2.3 Os <i>foregrounds</i>, o futuro e as intenções de aprendizagem	52
3 DO DIÁLOGO ENTRE ESCOLA-COMUNIDADE NASCEM PROJETOS DE VIDA	61
3.1 A relação escola-comunidade	61
3.2 A prática educativa na educação formal	63
3.3 O contexto atual e o movimento pedagógico do componente curricular	70
4 O PROJETO DE VIDA: CONCEPÇÕES E MOVIMENTOS	80
4.1 As dimensões que integram o conceito	80
4.2 Uma referência ao futuro: o individual e o coletivo	84
4.3 Um panorama temporal do Projeto de Vida nos documentos oficiais	87
4.4 Uma proposta de desenvolvimento do Projeto de Vida na escola.....	90
4.5 O entrecruzamento de propostas: uma experiência formativa, as demandas locais e uma orientação nacional curricular.....	94
5 REVISITANDO O CAMINHO EMPREENDIDO NA PESQUISA	98
5.1 A materialidade empírica: os jovens estudantes e a abordagem de campo	98
5.4 Organização e análise de dados.....	101
6 O ENCONTRO, O DIÁLOGO E OS SONHOS: DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE VIDA INDIVIDUAL E COLETIVO.....	106
6.1 Um encontro com a origem e com a história: as recordações das juventudes.....	106
6.2 O Diálogo como Oportunidade Educacional	112

6.3 Os Sonhos: Investigações e Perspectivas Futuras.....	123
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
8 REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES	152
APÊNDICE A – Questionário Estruturado	153
APÊNDICE B – Elaboração das unidades de significado	156
ANEXOS	169
ANEXO A – Proposta de Roteiro para escrita do Projeto de Vida	170

INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação. O estudo tem centralidade no tema juventudes e, a partir dele, apresenta uma tessitura que coloca em tela as intenções de aprendizagem, as perspectivas futuras do jovem e o cenário do processo formativo do Ensino Fundamental, cujas bases estão na cultura e na identidade do campo, destacando a construção do Projeto de Vida.

Importante demarcarmos que o Brasil se compõe por uma população diversa, e, nos últimos anos, a juventude vem recebendo atenção de várias esferas de estudo. Cada área a caracteriza de diferentes formas e, nessas definições, na maior parte das vezes, os termos “jovem” e “juventude” são colocados como sinônimos. No entanto, Severo (2010) traz uma diferenciação interessante, para ele, “jovem” relaciona-se com categoria social e “juventude” a condição social. Por isso, é fundamental compreendermos quem são esses jovens presentes no território educativo e reconhecê-los como sujeitos de direitos, pensando novas práticas educativas que contemplem as reais demandas dessa população na atualidade.

Nessa linha, destacamos que, consoante a Organização Mundial da Saúde (OMS), a adolescência refere-se à idade de 10 a 19 anos. Por seu turno, no contexto do Ano Internacional da Juventude, em 1985, a Organização das Nações Unidas (ONU) define como jovens aqueles que se encontram na idade entre 15 e 24 anos, tendo essa faixa etária especialmente para fins estatísticos e políticos. Abramo (2005) e León (2005) frisam que essa abordagem sobre marcos etários é uma referência usada para análises demográficas e definição dos públicos de políticas e que esses variam muito de país para país, de instituição para instituição. Tendo isso em mente, salientamos que a atual Política Nacional de Juventude (PNJ), com o amparo da Constituição Federal brasileira, especialmente após a Emenda Constitucional nº 65, o Estatuto da Juventude reconhece como jovem todo cidadão ou cidadã na faixa etária entre 15 e 29 anos, sendo sujeito de direitos, o documento respeita, ainda, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Conforme dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), no país, em torno de 52 milhões de brasileiros podem ser considerados jovens.

Neste estudo, empregamos o termo “juventudes”, corroborando a concepção de estudiosos dessa temática como Dayrell e Carrano (2014), Margulis (2009) e Martín-Barrero (2008), que concordam que a construção do conceito “condição juvenil” se liga ao termo coletividade, visto que as culturas jovens se formam na coletividade, ou seja, em conjunto com outros indivíduos e em diversos espaços. Desse modo, entendemos que o estudante do Ensino

Fundamental, séries finais, e o egresso dessa etapa são jovens, considerando suas diversidades, as relações que estabelecem no processo de formação e a atuação desses sujeitos no seu espaço social.

Com âncora na Educação Matemática Crítica, nos aproximamos do conceito de *foreground*, que Skovsmose (2007) concebe como a forma de ver o futuro de uma pessoa, incluindo seus sonhos, desejos, expectativas, intenções, conquistas, medos, obstáculos e frustrações¹. Assim, partimos da premissa que as *intenções de aprendizagem e perspectivas futuras* dos estudantes estão relacionadas com seus *foregrounds*, ou seja, ao que eles percebem como sendo suas possibilidades futuras a partir de seu ambiente social, e que podem ser reelaborados a partir da construção do seu Projeto de Vida.

Compreendemos que a Educação Básica tem a finalidade de promover uma educação para o desenvolvimento humano e científico, alicerçada em valores e orientada por uma proposta curricular que apresenta os conteúdos de cunho comum a todos, ademais de observar as peculiaridades e singularidades capazes de pensar o desenvolvimento do seu entorno. Dessa forma, concordamos com Freire (2021, p. 24) quando nos diz que “é impossível entender a educação sem uma certa compreensão dos seres humanos”. Por conseguinte, realçamos que há necessidade de conhecermos a realidade, respeitando os conhecimentos e saberes, a cultura e história, além de estarmos abertos a aprender e repensar as próprias práticas sobre o contexto educativo.

Nessa seara, este estudo é também delineado a partir de minhas experiências educacionais. Destaco, dentre elas, minha trajetória enquanto estudante universitária, bolsista de pesquisa e extensão, seguida pelo caminho da docência e coordenação pedagógica, quando pude aproximar os estudos desenvolvidos com diferentes panoramas e experiências educacionais. Evidencio, haja vista o enquadramento deste projeto de dissertação, duas experiências basilares: a primeira, as atividades desenvolvidas em uma Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural, de Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul (RS), no trabalho com a formação de jovens agricultores familiares através da Pedagogia da Alternância, no período de 2008 a 2011, como bolsista de pesquisa e extensão e, posteriormente, como professora; a segunda, minhas atividades de docência na Rede Municipal de Ensino de Taquaruçu do Sul-RS, desde 2013, que possibilitaram conhecer uma proposta diferenciada inserida no currículo

¹ Consideramos ser importante apontar que está não é a primeira pesquisa no PPGEDU da URI que se alicerça no conceito de *foreground*, de Skovsmose. Em 2021, Vladinei Gomes Apolinario desenvolveu a dissertação intitulada “A escola, o *foreground* do estudante e a matemática: o que dizem as pesquisas em educação”, assim como Juliane Cláudia Piovesan, que está desenvolvendo a tese “Comunidade de aprendizagem e *foregrounds*: acordos de docentes da educação infantil”.

municipal/local em 2002, na área diversificada, como disciplina de “Ensino do Meio Rural”, instituída com o intuito de fortalecer a prática educativa voltada ao contexto da agricultura, que tinha, em seu bojo, a proposta de que cada estudante elaborasse o seu Projeto de Vida. Recentemente, em discussão com a comunidade escolar, contribuí na reestruturação e reformulação do Plano de Estudo dessa disciplina, que passou a denominar-se, a partir de 2020, Desenvolvimento Local², desenvolvida do 6º Ano ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A proposta do componente Ensino do Meio Rural/Desenvolvimento Local emergiu do diálogo com a comunidade, uma demanda advinda das famílias e do movimento de grupos de agricultores, visando a permanência dos estudantes no campo, valorizando e fortalecendo as atividades desse território, rural e urbano, e encontra em Projeto de Vida o campo fértil para sua mobilização. Nesse sentido, ao pensarmos Projeto de Vida na escola, relacionamos ao modo do ser jovem, à construção de uma identidade pessoal, ligado a aspectos socioemocionais e às circunstâncias que o constituem, refletindo acerca de ações individuais e coletivas. É importante demarcarmos que a temática Projeto de Vida é elemento de discussão na área do conhecimento das Ciências Humanas, sob a ótica da Filosofia, Psicologia, Ciências Sociais, Linguagens, entre outros campos de estudo. Na escola, não é um debate recente, se faz presente desde o movimento da Escola Nova (1920), apesar de ganhar visibilidade com a implementação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017.

Diante desse cenário, o estudo proposto se delimita no processo educativo dos anos finais do Ensino Fundamental, viabilizando uma mirada aos jovens que finalizaram essa etapa da Educação Básica, levando em conta suas experiências de vida, trajetórias sociais e escolares, na conjuntura de um território educativo articulado com o modo de ser e viver do campo e da cidade. Nesse viés, entendemos que a escola é um espaço de diálogo, de vivências, saberes e práticas, de relações entre ensinar e aprender, capaz de contribuir para construção da identidade e valores, otimizar habilidades, promover o protagonismo e sua inserção social. Assim, constitui-se como importante dispositivo na configuração de seu *foreground* e, portanto, significando as intenções de aprendizagem e as perspectivas futuras.

² O Plano de Estudo do Componente Curricular Desenvolvimento Local (Escola Municipal De Ensino Fundamental Afonso Balestrin, 2020a, p. 3) apresenta como pontos-chave: Qualificar os estudantes para que possam desenvolver a capacidade de compreensão da própria vida (identidade), conhecer sua história, suas origens, características e potencialidades, o reconhecimento dos valores familiares, morais e éticos; Refletir sobre desejos e objetivos, aprendendo a se organizar, estabelecer metas, planejar e prosseguir com determinação, esforço, autoconfiança e persistência seus projetos presentes e futuros. Inclui o autoconhecer-se, o reconhecimento da comunidade local (rural e urbano), as atividades sociais, econômicas e culturais, serviços públicos e privados, projetando olhares no que diz respeito ao mundo do trabalho e seus impactos na sociedade, bem como das novas tendências tecnológicas e profissões. Elaborar ao final do Ensino Fundamental o Projeto de Iniciação Profissional (Projeto de Vida), visando ao protagonismo do educando no desenvolvimento local.

Dessa forma, partindo da conjuntura retratada, delineamos a questão central da pesquisa como: **Que intenções de aprendizagem e perspectivas futuras os jovens egressos do Ensino Fundamental manifestam a partir da construção de seus Projetos de Vida?**

Para responder ao problema de pesquisa, acreditamos ser necessário compreender o perfil do jovem estudante dessa etapa do ensino, identificando as intenções desses sujeitos quanto à aprendizagem e suas perspectivas futuras, atentando à relação entre as condições pessoais e familiares, suas experiências e as oportunidades educacionais.

Nesse contexto, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em **investigar as intenções de aprendizagem e perspectivas futuras de jovens egressos do Ensino Fundamental, a partir de seu olhar para o futuro e da construção de seu Projeto de Vida, considerando a relação entre as condições de vida dos estudantes, as suas experiências e as oportunidades educacionais e sociais.**

Consoante com o objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos: a) aprofundar as concepções sobre juventude e identificar suas características no contexto do território educativo; b) compreender que relações são possíveis de estabelecer entre intenções de aprendizagem e perspectivas futuras dos estudantes com o *foreground*; c) destacar as principais concepções ao campo teórico sobre Projeto de Vida no contexto histórico-social e identificar o entrecruzamento da teoria com a experiência desenvolvida no componente curricular Desenvolvimento Local e o documento orientador da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica; d) indiciar o significado que os jovens atribuem ao trabalho desenvolvido no Ensino Fundamental, pela instituição escolar e docentes, no que se refere aos temas abordados (ou não) e atividades desenvolvidas; e) elucidar quais são contribuições/implicações que os jovens outorgam ao processo de construção do Projeto de Vida em relação aos interesses/motivações, as perspectivas de futuro, às escolhas feitas e às expectativas e perspectivas desenvolvidas como egresso do ensino fundamental.

Nesse caminho, buscamos, num primeiro momento, constituir um quadro de referências teóricas elementares para, posteriormente, analisar os dados empíricos resultantes—de uma investigação de abordagem qualitativa.

Em termos de organização textual, o trabalho está organizado em sete seções. Na primeira, apresentamos *O Contexto da Pesquisa*, percorrendo acerca da trajetória de vida, acadêmica e profissional da mestranda, bem como o Estado do Conhecimento sobre o tema. Na sequência, *Falando sobre juventudes: quem é esse jovem no território educativo que pensa do Projeto de Vida?* constitui a segunda seção, em que discutimos a concepção de jovem e juventude, versamos sobre quem é e como se constitui no cenário da modernidade-líquida, o

seu modo de ser e de estar no mundo. Ainda, apresentamos uma tessitura sobre as intenções de aprendizagem, futuro e *foregrounds*.

Na seção 3, ***Do diálogo escola-comunidade nascem Projetos de Vida***, explicitamos o processo construído na relação entre a escola e a comunidade que mobilizou o surgimento de Projeto de Vida, através de um componente curricular, uma experiência na Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Balestrin, no município de Taquaruçu do Sul-RS. Na seção 4, dissertamos a respeito das concepções e pontos de vista sobre esse componente curricular agora estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e como diversos autores compreendem o Projeto de Vida, além de analisá-lo no âmbito da educação atual e de que modo a BNCC olha para ele em relação ao Ensino Fundamental.

Na seção seguinte, ***Revisitando o caminho empreendido na pesquisa***, apresentamos o caminho metodológico da pesquisa: os sujeitos, a descrição da organização dos dados coletados e análise realizada sob a perspectiva da Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2016). Na sequência, discorremos na seção 6, as três categorias analisadas e tessitura de um metatexto, conforme apontado nos estudos de Moraes (2003). E, por fim, na última seção, após percorrer esse longo período de formação, dedicamos a essa seção, as ***Considerações Finais***, sintetizando as principais conclusões obtidas ao final desse processo de investigação teórica e empírica, resgatando a proposta dos objetivos da pesquisa.

1 O CONTEXTO DA PESQUISA

Na tessitura inicial deste trabalho, apresentamos elementos mobilizadores para a construção da pesquisa, dando destaque à trajetória de vida, acadêmica e profissional da mestranda e sua relação com campo da educação. Nesse âmbito, abordamos a temática Adolescências ou Juventudes e Projeto de Vida, contemplando o levantamento de produções científicas brasileiras para constituição do Estado do Conhecimento. Na sequência, essas produções são analisadas e organizadas por categorias a fim de delinear os rumos da pesquisa, constituindo fundamentos teóricos e metodológicos basilares para os possíveis cenários investigativos.

1.1 Minha história, meu Projeto de Vida

Pensar o projeto de dissertação não é algo que ocorre só no âmbito acadêmico. É uma construção entrelaçada com nossa história de vida. Remete-nos ao reconhecimento da nossa história, nossas origens, à formação que compõe a própria identidade, analisar o presente com perspectivas e objetivos futuros. Segundo Machado (2006, p. 18), “constituímo-nos como pessoas na medida em que realizamos nossos projetos”. Isso tudo requer dedicação, foco e estudo.

Estudar sempre foi prioridade em minha vida e recebi muito incentivo para dedicar-me a essa tarefa. Desde a infância, carrego a admiração pela profissão docente, a qual está ligada a vivências familiares e bons exemplos que tive na trajetória escolar. Na adolescência, o desejo tornou-se objetivo: ser professora e, para chegar a ele, muitos foram os desafios.

Nesta reflexão que mobiliza pensar a construção docente, apresento minhas origens. Nasci na cidade de Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, no ano de 1986, filha de agricultores, residentes no interior do município de Taquaruçu do Sul. A base da economia familiar era a produção para a subsistência.

Minha formação escolar iniciou na década de 90, numa escola multisseriada, localizada no meio rural. Logo no primeiro ano escolar, mudamo-nos para o interior de outra cidade e passei a frequentar uma escola próxima, mas na área urbana. Cursei o Ensino Médio regular e, na sequência, um Curso Técnico em Contabilidade, buscando a inserção no mercado de trabalho. No final dessa etapa, surgiu a oportunidade de fazer um estágio através do Centro de Integração Empresa Escola (CIEE), o qual direcionou para efetivação do primeiro trabalho em uma instituição de Ensino Fundamental, como auxiliar em função administrativa e atendimento

de estudantes e professores na biblioteca escolar. Essa proximidade com o ambiente e a rotina escolar foi um elemento-chave à tomada de decisão sobre o que eu pensava para o meu futuro, impulsionando-me a procurar uma formação profissional na área da educação.

No ano de 2006, ingressei no Curso de Pedagogia, pelo Programa Universidade para Todos (ProUni), oferecido pelo Governo Federal, utilizando a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Durante o período de formação, participei de várias atividades de Extensão e Pesquisa, via Instituição de Ensino Superior. Inicialmente, atuei como bolsista no projeto de extensão “Pedagogia da Alternância: Um instrumento de Extensão Do e No Campo”, em que executei ações na Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural (CFR), em Frederico Westphalen-RS, em parceria com o Departamento de Ciências Humanas e Ciências Agrárias da Universidade.

Essa atividade oportunizou a construção do trabalho de conclusão de curso, intitulado “Pedagogia da Alternância: contribuições para o desenvolvimento socioprofissional dos jovens no meio rural”, defendido em 2009. O estudo compreendia conhecer e verificar as contribuições que essa experiência educacional trouxe à formação dos jovens agricultores familiares e seu desenvolvimento socioprofissional no meio rural. No processo educativo da CFR, o estudante constrói, no decorrer de sua formação, o Projeto de Vida Profissional, de acordo com sua realidade, contemplando os aspectos familiares, sociais, econômicos, ecológicos, políticos, técnicos, entre outros.

Nos anos de 2010 e 2011, continuei minhas atividades de pesquisa como bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), categoria EXP-3, no projeto “Casas Familiares Rurais: desenvolvendo experiências e práticas de extensão rural através da Pedagogia da Alternância”. O projeto, buscava, por meio da pesquisa, saber como acontecia o desenvolvimento de experiências e as práticas de extensão rural na formação dos jovens agricultores familiares nas Casas Familiares Rurais do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina e como isso contribuía no desenvolvimento das unidades de produção familiar, tal qual tecer uma análise das CFRs do Rio Grande do Sul e Santa Catarina que trabalham, respectivamente, com a qualificação para agricultura familiar e com formação de técnica, além de destacar o que é mais relevante na formação para que eles possam prosperar a unidade de produção familiar. Assim, a pesquisa ocorreu nas Casas Familiares de Modelo e Quilombo, em Santa Catarina; Frederico Westphalen e Catuípe, no Rio Grande do Sul, envolvendo jovens, educadores e as famílias, mediante visitas no ambiente educativo, observando o trabalho teórico e prático, o desenvolvimento das experiências, o plano de formação, visitas de assistência técnica e extensão rural nas unidades de produção familiar e a realização de entrevistas com os

sujeitos envolvidos na CFR. A pesquisa pretendia atingir 180 pessoas, entre jovens e familiares, sendo esses de vários municípios de abrangência das CFRs. Contudo, em decorrência de aprovação em concurso público municipal, não participei da finalização desse projeto.

Desse modo, o trabalho como bolsista possibilitou-me conhecer a prática educativa das CFRs, que conecta os conhecimentos teóricos e práticos com a formação voltada à realidade dos jovens agricultores. Por seu turno, esses pensam projetos para o aprimoramento pessoal e profissional nas unidades de produção familiar e a atuação na comunidade.

Nesse horizonte, retomando a trajetória de formação acadêmica, entre 2011 e 2012, fiz um curso de pós-graduação em nível de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, elaborando o seguinte trabalho final – “O papel do psicopedagogo no ambiente educativo da Casa Familiar Rural: uma intervenção psicopedagógica”. O trabalho buscou perceber a importância do profissional psicopedagogo no trabalho de adaptação dos jovens a uma nova metodologia de ensino e aprendizagem, no Estágio de Vivência, ocorrido na CFR.

Na perspectiva de atuar em sala de aula, realizei o concurso público para professora de anos iniciais do Ensino Fundamental, nos municípios de Frederico Westphalen-RS e Taquaruçu do Sul-RS, sendo aprovada em ambos e ingressando nos anos de 2011 e 2013, respectivamente, propiciando-me uma experiência desde a Educação Infantil (berçário, creche e pré-escolar), Séries Iniciais (1º ao 4º ano) e, nos três últimos anos (2018-2020), na coordenação pedagógica da Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Balestrin, de Taquaruçu do Sul-RS. Nesse último cargo, participei da reestruturação do Projeto Político Pedagógico e da Matriz Curricular da Escola Municipal de Educação Fundamental Afonso Balestrin, com implantação na área diversificada do componente curricular Desenvolvimento Local, que tem como foco a construção de Projetos de Vida, do 6º ao 9º ano, em atenção ao que preconiza a sexta competência geral da BNCC e relacionada à demanda da comunidade.

Atualmente, como docente dos anos finais do Ensino Fundamental, aproximo meu olhar sobre os estudantes na primeira fase da juventude, abrangendo a faixa etária de 11 a 16 anos (6º ano ao 9º ano). Sendo uma das colaboradoras da área diversificada do currículo, constituída pelo componente curricular “Desenvolvimento Local”, acompanhamos o processo de escolarização, conhecemos um pouco da trajetória de vida desses jovens através de seus relatos, desabafos acerca dos desafios enfrentados no cotidiano, considerando seu contexto, seja ele rural ou urbano, bem como as situações de vulnerabilidades.

Através de minha atuação docente observo certa dificuldade dos estudantes em encontrarem, na escola, elementos significativos para a sua aprendizagem, para seu próprio desenvolvimento e do meio em que vivem, despertando minha principal inquietação – como

motivar jovens que demonstram desinteresse, falta de organização, responsabilidade e autonomia com o estudo e com a construção de Projetos de Vida? No entanto, ressalto que não posso generalizar esta situação, há aqueles que percebem a importância dos estudos e de moldar perspectivas e persegui-las, inclusive valendo-se das novas ferramentas tecnológicas e digitais.

Assim, ingressei no curso de Mestrado em Educação com todas essas inquietações, mobilizada pela necessidade de formação e qualificação na área, pela imprescindibilidade de refletir sobre a teoria e a prática, buscando mais conhecimento para contribuir com esse processo educativo, com vistas à educação integral de nossos jovens.

Para amparar a discussão acerca do tema juventudes no Ensino Fundamental e Projeto de Vida, foi realizada a pesquisa do estado do conhecimento, dissertada a seguir. Frente ao cenário apresentado, desenhou-se a questão central do estudo do estado de conhecimento: o que dizem as pesquisas brasileiras sobre o tema Juventude e Projeto de Vida? Para respondê-la, traçamos como objetivo geral: mapear a produção científica referente ao tema, a partir da identificação, registro e categorização das publicações científicas do período de 2011 a 2022. Nesse rumo, a temática foi abordada por meio de revisão da literatura, contemplando o levantamento de produções dos últimos 11 anos, visto que viabiliza conhecer o que está sendo discutido na comunidade acadêmica e identificar possíveis caminhos investigativos.

1.2 Estado do Conhecimento: o encontro com as pesquisas

A revisão de literatura pode ser definida como a que vai ao encontro de diferentes ciências, com o intuito de descobrir conhecimentos já elaborados, discutir os mais inusitados assuntos e pensar possibilidades para colaborar com o meio social. Partindo dessa noção, o presente estudo iniciou com a busca de produções científicas sobre a temática Juventude e Projeto de Vida. Esse tipo de pesquisa, consoante Morosini (2014), centra-se na identificação, registro e categorização. Sua finalidade primordial está em levar “[...] à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros” (Morosini, 2014, p. 155) concernentes a um objeto de estudo.

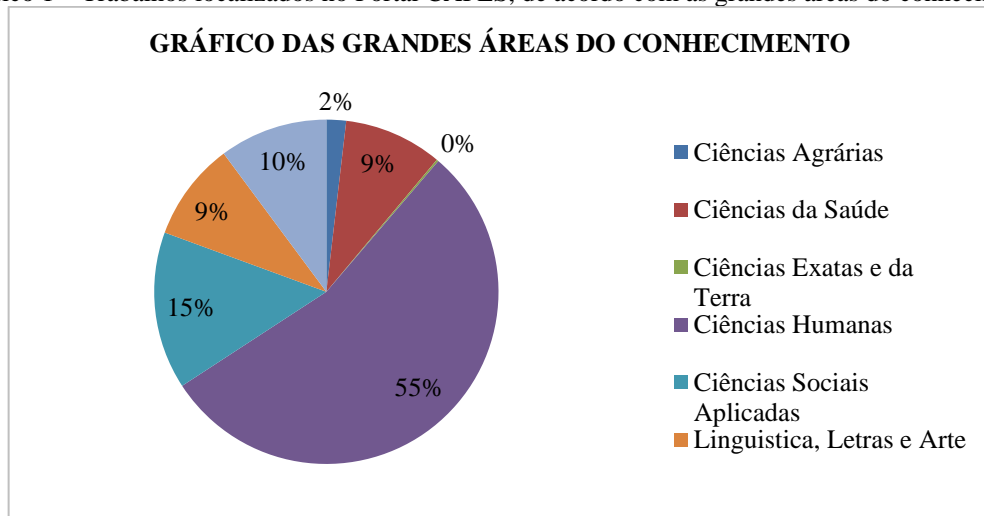
Partimos de uma pesquisa bibliográfica, considerando esses pressupostos, realizada no período de 10 a 21 de setembro 2021 e atualizada em 29 de outubro de 2022, sendo o

levantamento de dados feito no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³.

Utilizamos os descritores “Projeto de Vida”; “jovens ou juventude”; “adolescentes ou adolescência”. É importante ressaltarmos que, mesmo estando o projeto desde o início assentado neste tripé de descritores, nosso foco inicial era Projetos de Vida e seus desdobramentos no processo formativo do ensino fundamental, pensando em sua representação para os jovens estudantes, tendo em vista suas intenções de aprendizagem. O adensamento do tema nos provocou a deslocar e ressaltar o protagonismo da juventude, também aqui, no “objeto” da pesquisa.

Assim, a busca inicial se deu a partir do descritor “Projeto de Vida”. Como resultados, foram encontrados 645 trabalhos em diferentes campos e áreas do conhecimento, observando-se maior ênfase na área da Educação. Verificamos, conforme Gráfico 1, que 55% dos trabalhos identificados com esses descritores estão vinculados à grande área do conhecimento de Ciências Humanas.

Gráfico 1 – Trabalhos localizados no Portal CAPES, de acordo com as grandes áreas do conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Na sequência, aplicamos o filtro de recorte temporal dos últimos dez anos (2011 a 2022), obtendo-se 396 resultados. Diante da diversidade de abordagens e os enfoques para diferentes fases da vida (infância, adolescência ou juventude, fase adulta), procuramos determinar as publicações que se reportassem especificamente aos adolescentes-jovens.

³ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

Nesse enquadramento, delimitando a temática para Projeto de Vida, Adolescência ou Juventude, usamos as seguintes fórmulas su=(“projeto de vida” *AND* (jovens *OR* juventude)) e su=(“projeto de vida” *AND* (adolescentes *OR* adolescência)), representadas pela Figura 1 abaixo:

Figura 1 – Os descritores e suas relações



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Para esse procedimento, levando em conta o mesmo refinamento da busca inicial, no cruzamento de dados, retornaram 147 resultados. A leitura flutuante dos títulos e resumos mostrou a preocupação dos pesquisadores em analisar o papel da educação nessa fase da vida em diferentes aspectos: ensino, saúde, política, economia, religião, jovens privados de liberdade ou em conflito com a lei, abrigos, policiais, processos migratórios, gênero e etnias.

No percurso de refinamento dos dados, foram selecionados 41 trabalhos – seis teses de doutorado e 35 dissertações de mestrado – que passaram a constituir o corpus da presente pesquisa. O processo de definição e sistematização pode ser visualizado no Quadro 1:

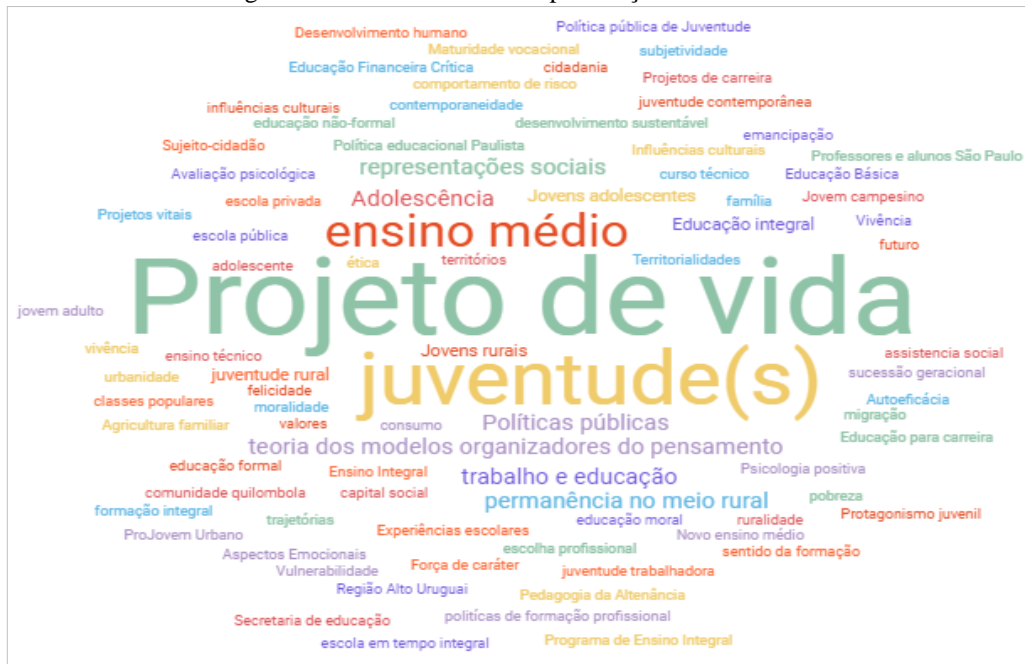
Quadro 1 – Etapas da pesquisa

<p>1ª Etapa Pesquisa com o descritor “Projeto de Vida”. Sem recorte temporal.</p> <p>645 resultados</p>	<p>2ª Etapa Pesquisa com o descritor “Projeto de Vida”. Com recorte temporal (2011-2022).</p> <p>396 resultados</p>	<p>3ª etapa Pesquisa a partir dos descritores com uso da fórmula su= (“projeto de vida” AND (jovens OR juventude)) 117 resultados</p> <p>su= (“projeto de vida” AND (adolescente OR adolescência)) 33 resultados</p> <p>Cruzamento: 147 (repetidos 03)</p>	<p>4ª etapa Leitura flutuante dos títulos e resumos.</p> <p>147 resultados</p>
<p>5ª etapa Seleção de trabalhos</p> <p>41 resultados</p>	<p>6ª etapa Estudo, tabulação e sistematização dos dados</p>	<p>7ª etapa Organização por categoria</p>	<p>8ª etapa Discussão dos resultados</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Organizamos, então, a visualização desse corpus através de uma análise lexicométrica básica com expressão visual, uma nuvem de palavras, gerada a partir das palavras-chave dos resumos dos 41 trabalhos, conforme a Figura 2.

Figura 2 – Palavras-chave das publicações selecionadas



Fonte: Elaborada pela autora (2022)

As palavras com alta frequência, as maiores e destacadas no centro, estão diretamente relacionadas ao foco deste estudo, como Projeto de Vida (termo de maior frequência), Juventudes, Ensino Médio, Trabalho e Educação e Educação Integral. Em relação àquelas que aparecem com fontes menores, representam frequências mais baixas de presença nos trabalhos analisados e revelam a diversidade de temas que transversam Projetos de Vida, Adolescência e Juventudes.

Evidenciamos, nessas publicações, estudos referentes à formação de jovens no Ensino Médio regular e Ensino Médio integrado (concomitante ou subsequente), constatando uma paridade de pesquisas nesse campo. Ademais, tratam sobre o currículo e programas de ensino, apontam caminhos concernentes a aspectos da juventude em cenários rurais e acerca do foco para o trabalho ou qualificação profissional.

A partir da análise dos resumos dos 41 trabalhos selecionados, fizemos a divisão por abordagens, a partir do tema mais recorrente (Projeto de Vida), classificando em quatro categorias temáticas, consoante a Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Número de total de teses e dissertações analisadas, agrupadas por categorias temáticas

Categorias	Teses	Dissertações	Total	%
Projeto de Vida e Ensino	2	15	17	41,46%
Projeto de Vida e Juventude Rural	2	6	8	19,51%
Projeto de Vida, Formação e Trabalho	1	9	10	24,40%
Projeto de Vida e Currículo	1	5	6	14,63%
TOTAL	6	35	41	100%

Fonte: Elaborada pela autora (2022)

Realizada essa divisão, passamos à análise dos textos selecionados, sobre o que discutiremos nas seções que seguem.

1.2.1 Projeto de Vida e Ensino

A primeira categoria analisada diz respeito aos trabalhos relativos ao Projeto de Vida e estudos que aludem a diferentes dimensões do ensino. O Quadro 2 traz os textos que se incluem nessa categoria.

Quadro 2 – Categoria Projeto de Vida e Ensino

Ano	Autor	Título
2012	Pinheiro, Niusarte Virginia	Territorialidades e Projeto de Vida: um estudo psicossocial de jovens adolescentes teófilo-otonenses
2013	Paiva, Camila Ferreira Lopes	Os desafios e limites na construção do projeto profissional dos jovens que frequentam o Ensino Médio público e privado
2013	Pinheiro, Viviane Potenza Guimaraes	Integração e regulação de valores e sentimentos nos Projetos de Vida de jovens: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento
2014	Danza, Hanna Cebel	Projetos de Vida e educação moral: um estudo na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento
2014	Pereira, Heloisa Cristina	Projeto de Vida: percursos, limites e possibilidades
2015	Souza, Sandra Monica Chaves	Trajetória do estudante de ensino médio e a construção de um Projeto de Vida: reflexo na cidadania participativa
2015	Mattielo Junior, Gilberto Luiz	O amanhã de quem cresce: influências e valores presentes na constituição de Projetos de Vida de jovens adolescentes de um curso técnico de uma instituição estadual
2016	Cinati, Anderson	Escola, consumo e Projetos de Vida na visão de jovens estudantes de uma escola pública e outra privada no interior do estado de São Paulo
2016	Zanella, Tania	Compreensão dos alunos do Ensino Médio sobre a contribuição dos processos de ensino e aprendizagem para a efetivação de seus Projetos de Vida
2016	Gonçalo, Mariana Franco	Projeto de Vida, felicidade e escolhas profissionais de jovens brasileiros: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento
2017	Neves, Geise Franciele Ferreira	Alunos do ensino técnico e seus Projetos de Vida
2018	Uceda, Roberta Aparecida	Juventude contemporânea e novas relações espaço/temporais: Concepções dos estudantes do Ensino Médio sobre conhecimento e aprendizagem
2018	Toledo, Caio Cesar Rodrigues	Projeto de Vida na adolescência: revisão de literatura e estudo correlacional
2019	Siriani, Felix Fernando	Juventude em desenvolvimento: as experiências formativas e a construção do Projeto de Vida
2019	Souza, Selma Maria de Lima	Sonhos buscados, sonhos concretizados: a prática pedagógica docente e os Projetos de Vida dos(as) adolescentes no Ensino Médio de uma escola estadual do município de Calumbi – Pe
2020	Pires, Fernanda Regina	O que você vai ser quando crescer? Falando sobre Projeto de Vida e comportamentos diversos na adolescência
2021	Paulo, Humberto	As significações dos jovens sobre a escola e seu projeto de futuro

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

O estudo de Paiva (2013) visa identificar o que compõe o Projeto de Vida de alunos do Ensino Médio público e privado, averiguando quais fatores são determinantes para as escolhas do jovem estudante, as diferenças e singularidades no contexto da pesquisa. Além disso, investiga como as escolas da rede pública e privada contribuem para a elaboração do Projeto de Vida do jovem de 15 a 17 anos e como o jovem entende o papel da escola nesse processo. Siriani (2019) examina as singularidades da construção de Projetos de Vida por estudantes do Ensino Médio de escolas públicas da cidade de Americana, São Paulo, identificando as experiências formativas vivenciadas dentro e fora do ambiente escolar que podem contribuir nesse processo. Também busca reconhecer os principais desafios para esse grupo, apresentando

a realidade juvenil no país, no estado e na cidade pesquisada, descrevendo como as políticas públicas impactam a vida desses jovens.

O trabalho de Zanella (2016) explora o ponto de vista dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio quanto à compreensão de como a escola organiza e conduz os processos de ensino e aprendizagem e em que medida esses colaboram para o alcance dos seus Projetos de Vida. Souza (2019) procura investigar a relação entre prática pedagógica e Projetos de Vida dos adolescentes matriculados no Ensino Médio de uma escola estadual no município de Calumbi, Pernambuco. Esse estudo desencadeou na reflexão sobre a formação de professores e a criação de um Núcleo de Apoio aos Projetos de Vida dos Adolescentes.

Com aporte teórico-metodológico embasado na Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, Pinheiro (2013), Danza (2014) e Gonçalo (2016) analisam os Projetos de Vida e os valores que subjazem às percepções de futuro de jovens estudantes. Já Cinati (2016) discute as relações entre o consumo e o Projeto de Vida na visão de jovens estudantes de uma escola pública e outra privada, na tentativa de entender como esses elementos fazem repensar a educação de forma crítica.

A dissertação de Uceda (2018) verifica a complexidade das juventudes contemporâneas, em suas novas conexões com o tempo e o espaço, bem como a concepção desses sujeitos sobre o conhecimento e a aprendizagem, motivando a reflexão e a busca por pressupostos que favoreçam a reinvenção das práticas pedagógicas no Ensino Médio. Pinheiro (2012) averigua o processo de construção de Projetos de Vida de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual de Minas Gerais, na faixa etária de 15 a 18 anos. A autora procura identificar as variáveis territoriais intervenientes nessa construção. Toledo (2018) realiza uma revisão de literatura acerca do tema Projeto de Vida na adolescência e suas especificidades na área da Psicologia.

As produções de Pereira (2014), Mattiello Junior (2015), Souza (2015) e Neves (2017) versam a respeito da temática no âmbito do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico (concomitante ou subsequente). Essas produções apuram influências, valores, escolhas e o processo de transformação gerado nos estudantes com a construção dos Projetos de Vida.

Pires (2020), na tese denominada *O que você vai ser quando crescer? Falando sobre Projeto de Vida e comportamentos diversos na adolescência*, tem o objetivo de identificar e analisar os possíveis Projetos de Vida de adolescentes e sua correlação com o comportamento de risco. Algumas inquietações da pesquisadora: adolescentes, de modo geral, possuem Projetos de Vida? Qual seria a possível influência e/ou incentivo dos pais aos seus filhos adolescentes, em relação ao desenvolvimento de Projeto(s) de Vida? Quais são os possíveis

benefícios que possuir um Projeto de Vida na adolescência pode trazer? Diante disso, a descreve as situações de vulnerabilidade e incertezas vividas por esse grupo de sujeitos, que compreendeu 497 alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II até o terceiro ano do Ensino Médio, na faixa etária de 11 a 18 anos, de duas escolas estaduais de Guarulhos, São Paulo. Dentre os principais autores que colaboram com o estudo estão Catão (2001), Damon, Menon e Bronk (2003), Damon (2008) e Alves e Dayrell (2015). A pesquisadora conclui que os adolescentes apresentam conhecimento razoável sobre o tema e que a construção do Projeto de Vida acontece na intersecção entre a vida familiar, escolar e o contexto social, havendo certa confusão de ideias nessa fase. Os resultados desse trabalho destacam que entre os participantes que possuem Projeto de Vida têm uma preocupação maior com o trabalho e com estudos, seguidos de outros objetivos. Identifica que mais da metade dos adolescentes demonstra autoestima insatisfatória, e este fato não se relaciona com possuir ou não Projeto de Vida. Considera importante a intervenção escolar junto aos estudantes no sentido de desenvolver autoconhecimento e valores, apoio a aspectos psicológicos, antes mesmo de abordar o tema Projeto de Vida, agregando mais significado ao trabalho.

Nessa linha, Paulo (2021) expõe a necessidade de compreensão acerca da concepção relativa à adolescência, apresenta como objetivo geral apreender as significações de jovens inseridos em uma escola pública estadual da cidade de São Paulo referente à escola e seu projeto de futuro.

Dos trabalhos apreciados na categoria Projeto de Vida e Ensino, apenas uma publicação contemplou estudantes inseridos em turmas do Ensino Fundamental. Os demais tiveram como sujeitos os adolescentes e jovens do Ensino Médio Regular (11 trabalhos) e do Ensino Médio Integrado (cinco trabalhos).

Como síntese da análise dos trabalhos classificados nessa categoria, sinalizamos para importantes aspectos por eles discutidos. Destacamos: a concepção de Projetos de Vida, as experiências formativas na construção desses projetos, o papel da escola na formação, orientação pessoal e profissional de jovens e o reflexo dessas ações educacionais para o exercício da cidadania e desenvolvimento da sociedade.

1.2.2 Projeto de Vida e Juventude Rural

São oito os trabalhos classificados na categoria Projeto de Vida e Juventude Rural. Como revela o Quadro 3, o foco dessas produções está nas experiências educacionais, trajetórias profissionais e sociais da juventude do campo.

Quadro 3 – Categoria Projeto de Vida e Juventude Rural

Ano	Autor	Título
2011	Santos, Andréa de Fátima	Projetos de Vida e juventudes contemporâneas: um estudo a partir das representações sociais de jovens de uma comunidade quilombola
2014	Deggerone, Zenicleia Angelita	A permanência dos jovens nas unidades de produção familiares na região Alto Uruguai, Rio Grande do Sul
2014	Honotório, Andiara Floresta	Ouvindo jovens rurais: a construção de destinos escolares e sociais
2015	Pelinson, Nadia Cristina Picinini	Educação Financeira Crítica: uma perspectiva de empoderamento para jovens camponeses
2016	Barasuol, Aline	Juventude rural e emoções: fatores subjetivos de valorização do campo
2016	Balardin, Maribel Rosa	Trajetórias profissionais de egressos da Escola Municipal de Educação Básica Mutirão – Lages/SC
2019	Martins, Leonardo Rauta	Permanecer no campo como Projeto de Vida de jovem rurais: experiências de formados e egressos de Escolas Família Agrícola no estado do Espírito Santo
2019	Kummer, Rodrigo	Juventudes rurais e permanências: ruralidades e urbanidades representadas no extremo oeste de Santa Catarina

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Santos (2011) busca compreender a elaboração dos projetos juvenis dentro de um campo de possibilidades, trajetórias individuais e coletivas. O estudo visa determinar de que modo os elementos sociais externos e a complexidade das relações internas vivenciadas em uma comunidade quilombola afetam a produção de Projetos de Vida. A autora traz a temática a partir do referencial de Gilberto Velho, inspirado na teoria de Alfred Schutz, construindo seu estudo sobre as juventudes contemporâneas, a teoria das representações sociais e Projetos de Vida na contemporaneidade. Deggerone (2014) investiga o processo social de permanência dos jovens nas unidades de produção familiares em dois municípios do Rio Grande do Sul. Por sua vez, Barasuol (2016), tendo como campo de pesquisa o mesmo estado analisado por Deggerone (2014), depreende as representações e emoções positivas concernentes ao rural contemporâneo que influenciam na confecção dos Projetos de Vida dos jovens gaúchos.

Martins (2019) realiza um estudo centrado na juventude rural vinculada à Escola Família Agrícola⁴, demonstrando articulações entre disposições constituídas ao longo da vida dos jovens atendidos por elas, dispositivos educacionais orientados para a valorização do espaço rural e suas experiências escolares com a Pedagogia da Alternância. A pesquisa mostra a influência dessa triangulação na conformação de Projetos de Vida e nas perspectivas de futuro dessa juventude e seus desdobramentos para sua permanência no campo. Por seu turno, Kummer (2019) discute os processos de permanência dos jovens no meio rural da região do

⁴ Martins (2019) apresenta a Escola Família Agrícola (EFA) como instituição de formação de jovens voltados à agricultura familiar que contempla a metodologia da Pedagogia da Alternância. Essa procura conjugar diferentes vivências formativas, distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos (Escola-Família-Comunidade).

extremo oeste de Santa Catarina, entendendo como a construção de representações sociais subsidia e interfere nos processos decisórios desses atores sociais.

Pelinson (2015) propõe identificar as contribuições da Educação Financeira Crítica no empoderamento dos jovens camponeses, ao pensar seu Projeto Profissional de Vida. A autora dialoga com a temática da educação do campo e da educação financeira, fundamentando sua pesquisa no viés da Educação Matemática Crítica, à luz da teoria de Skovsmose (2001, 2008, 2013), além da leitura sociológica de Bauman (2010) do papel da escola. Os resultados da pesquisa apontam a Educação Financeira como um tema agregador e mobilizador para o jovem dialogar sobre seus anseios, elaborar novas conjunturas e dar novos significados para seu Projeto de Vida. A autora compreende que a perspectiva crítica se revela como um fio condutor que permite ao jovem refletir acerca de seu *background*⁵, e pensar em novas possibilidades para sua vida, com adições em seu *foreground*⁶, pois os projetos envolvem sempre condições que nos fazem ponderar acerca do passado, repensar o presente e projetar o futuro.

No contexto da presente pesquisa, a abordagem, no tocante ao Projeto de Vida, está voltada à prática educativa no Ensino Fundamental, da mesma forma que ocorre com as produções de Balardin (2016) e Honotório (2014). Esses averiguam os destinos e trajetórias de jovens egressos do Ensino Fundamental, o caminho e as construções desse grupo. O primeiro objetiva investigar, a partir de uma sociologia do indivíduo, proposta por Bernard Lahire (1997), os destinos sociais e escolares que vão sendo construídos por este conjunto de jovens. Além disso, procura compreender como esses constroem suas perspectivas de futuro após a consecução do Ensino Fundamental, priorizando as múltiplas vivências (escolar, de trabalho, de grupo, de namoro etc.) que, de acordo com a autora, contribuem para essa construção. Já a segunda dissertação, de Balardin (2016) teve por finalidade conhecer a trajetória profissional e acadêmica de um grupo específico de jovens, bem como compreender a formulação de seus Projetos de Vida, desde a conclusão da oitava série (nono ano), na Escola Municipal de Educação Básica Mutirão, até os dias atuais. Ao concluir a pesquisa, alerta sobre a importância de projetos com caráter de reflexão acerca da carreira profissional nas escolas, contribuindo para que os jovens/adolescentes consigam vislumbrar e analisar seu futuro profissional, valorizando seus sonhos e a realidade local onde está inserido.

⁵ Skovsmose (2014), importante estudioso e protagonista, na década de 1980, do movimento da Educação Matemática Crítica, relaciona, em seus trabalhos, o termo *background*, que se refere às experiências de vida dos estudantes, às suas origens e cultura, e designa *foreground* as perspectivas futuras, desejos, aspirações desses sujeitos. Em suas pesquisas, discute essas noções vinculadas à intencionalidade e ao sentido dos processos de aprendizagem em contextos variados.

⁶ Idem nota 4.

Então, avaliando a categoria Projeto de Vida e Juventude Rural, observamos relevantes contribuições no que se refere à concepção de juventude, valorizando o cenário social e contemporâneo. Como proposição de trabalhos futuros, sinalizamos a importância de considerar os estudos de autores como Bauman (2010) e Skovsmose (2001, 2008, 2013, 2014) a fim de aprofundar o conhecimento sobre essa temática.

1.2.3 Projeto de Vida, Formação e Trabalho

Identificamos, em dez dos trabalhos selecionados nesta pesquisa, a ênfase à categoria Projeto de Vida, Formação e Trabalho. Os títulos, autores e anos de publicação estão descritos no Quadro 4.

Quadro 4 – Categoria Projeto de Vida, Formação e Trabalho

ANO	AUTOR	TÍTULO
2012	Hurtado, Daniela Haertel	Projetos de Vida e projetos vitais: um estudo sobre projetos de jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social da cidade de São Paulo
2013	Staub, Gilmar	Projetos de Vida e emancipação: constituindo o ser-sujeito cidadão no pão dos pobres
2013	Aguillera, Fernanda	Projeto de Vida e preparação para carreira de jovens aprendizes: da realidade à intervenção
2013	Pessoa, Manuella Castelo Branco	História de vida de jovens e vivências de formação profissional
2013	Pini, Vilsiane Almeida Sarruf	“Eu sonho em ser uma pessoa digna”: uma análise do discurso sobre Projeto de Vida de jovens inseridos numa instituição de assistência social
2014	Brock, Daniele Cristina	Aprendizagem profissional, subjetividade e Projeto de Vida: uma análise do discurso de jovens participantes do Programa Adolescente Aprendiz
2017	Costa, Giovanna Isabel Fernandes	Formação de jovens, trabalho e educação: o Pró-Jovem Urbano em Santa Luzia, no período de 2009 a 2013
2017	Furtado, Larissa Pereira Sanches	Formação de jovens para o mundo do trabalho: um estudo sobre o Programa Preparação para o Trabalho
2017	Silva, Alexandre Bernardo da	Escolhas possíveis em futuros incertos: A escola e a construção do Projeto de Vida profissional na adolescência São Paulo 2017
2019	Carvalho, Luciana Padilha Espindola	Vidas de adolescentes em vulnerabilidade: histórias de vida escolar e Projeto de Vida no contexto do AJA/MS

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A pesquisa de Hurtado (2012) examina os Projetos de Vida e vitais éticos dos jovens estudantes com idade entre 16 e 18 anos em condição de vulnerabilidade social, vinculados a uma instituição pública de Ensino Médio do estado de São Paulo. A autora esmiuça as principais características desses projetos e se eles podem influenciar os demais objetivos e aspirações e a percepção de sentido e significado da vida desses jovens. Hurtado (2012) salienta o papel da

escola como uma instituição que possibilita reflexão sobre o futuro. Ressalta a notoriedade de haver uma conexão entre as atividades escolares e as aspirações futuras, trazendo significado pessoal aos estudos. Entre os resultados alcançados, verifica que a maior parte dos sujeitos que participaram da pesquisa possui um projeto para sua vida e que esses projetos estão relacionados ao trabalho e ao estudo, especialmente com a possibilidade de ajudar a família e, frequentemente, como uma oportunidade de superar a condição de vulnerabilidade social. Em menor quantidade, a pesquisadora encontrou os jovens com projetos que objetivam contribuir com o mundo e com a sociedade.

Silva (2017), em sua produção *Escolhas possíveis em futuros incertos: A Escola e a construção do Projeto de Vida profissional na adolescência*, trata de compreender o papel da escola, durante o Ensino Médio, na construção desse Projeto de Vida em adolescentes com condições socioeconômicas semelhantes, inseridos em diferentes cenários escolares – escola pública e particular. Em sua discussão teórica, utiliza-se da teoria crítica da escola de Frankfurt, a qual norteia as reflexões centrais do trabalho: o papel da escola e da educação na sociedade contemporânea e da relação entre formação e trabalho.

Com foco na área de Psicologia, Pini (2013) investiga os sentidos atribuídos ao futuro e à construção de um Projeto de Vida no discurso de jovens que frequentam regularmente o Centro de Referência da Assistência Social, numa pequena cidade no interior do estado do Paraná. Disserta relativamente aos quadros sociais contemporâneos e suas implicações para o mundo do trabalho, da exclusão e da pobreza e, por fim, das práticas voltadas à provisão da miséria. Entre os resultados, a autora indica que poucos dos jovens atendidos pela instituição atribuíram significados e perspectivas ao futuro, principalmente a longo prazo (Pini, 2013).

Staub (2013) avaliou como se dá a constituição do Projeto de Vida, com vistas à emancipação, e se este conduz, de fato, à constituição de um sujeito-cidadão. Pessoa (2013), Brock (2014), Costa (2017) e Furtado (2017) apresentam experiências desenvolvidas em programas sociais que dialogam sobre a formação de jovens referente ao trabalho, à aprendizagem profissional, subjetividade e Projeto de Vida. Aguilera (2013), em sua tese de doutorado, buscou apreender, na área de estudo da Psicologia, a realidade socioprofissional de uma amostra de adolescentes aprendizes. A autora constatou os efeitos de variáveis demográficas, acadêmicas e da carreira na maturidade vocacional e na autoeficácia dos sujeitos da pesquisa.

A partir da análise feita dos trabalhos selecionados na categoria Projeto de Vida, Formação e Trabalho, fica evidente o papel da educação na preparação de jovens tangente ao exercício da cidadania e à inclusão no mundo do trabalho. A abordagem em destaque nos

impulsiona a pensar acerca da educação integral dos sujeitos, com uma formação escolar que tenha relevância à vida, aproximando o conhecimento teórico com a prática.

1.2.4 Projeto de Vida e Currículo

Para Nascimento (2006, p. 59 *apud* Pini, 2013, p. 46), um Projeto de Vida nasce de uma rede complexa de relações, levando à “[...] construção de saberes sobre si e sobre o mundo à medida que significados são partilhados no cotidiano. Significa que existe um espaço comum de intercâmbio entre sujeitos, no qual o sentido da vida de cada um adquire contornos comuns”. Dado esse fato, o papel da escola, como sublinhado em outros trechos deste trabalho, torna-se essencial para contribuir com o planejamento de futuro dos jovens. Na busca aqui realizada por pesquisas concernentes à temática Projeto de Vida e Juventude, apenas seis delas deram ênfase ao Currículo, como mostra o Quadro 5.

Quadro 5 – Categoria Projeto de Vida e Currículo

Ano	Autor	Título
2016	Bengnozzi, Eliana Aparecida	O Programa Ensino Integral nas escolas de Ensino Médio do estado de São Paulo: a disciplina Projeto de Vida como eixo central
2016	Pinto, Helimara Vinhas Siqueira	O olhar do jovem sobre o programa ensino integral
2018	Carli, Flavio Dalera de	Antes não, agora sim! Protagonismo juvenil, Projeto de Vida e processos de ressingularização na escola: um olhar a partir do programa ensino integral em São Paulo
2019	Silva, Henrique Souza da	A concepção e construção do Projeto de Vida no Ensino Médio: um componente curricular na formação integral do aluno
2020	Sousa, Michela Augusta de Moraes	Juventudes e a disciplina Projeto de Vida em uma escola em tempo integral de Catalão-GO
2020	Moraes, Otavio Augusto de	Base Nacional Curricular Comum: concepções sobre a adolescência e Projeto de Vida

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Bengnozzi (2016) e Pinto (2016) abordam em seus estudos o Programa Ensino Integral, oferecido pela Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo. Os autores analisaram a concepção de currículo, o modelo pedagógico e de gestão, assim como procuraram entender quais as contribuições pontuais desse programa na elaboração dos Projetos de Vida. Sondando a disciplina Projeto de Vida, os autores Silva (2019) e Sousa (2020) buscaram apreender as contribuições desta em cenários diferentes (São Paulo e Goiás).

Sousa (2020) reconhece a importância da discussão dos Projetos de Vida, e considera que essa é uma questão ainda pouco explorada dentro das escolas que se propõem a trabalhar com o tema. O objetivo do estudo foi examinar os sentidos atribuídos à disciplina Projeto de

Vida presentes nos documentos institucionais do Centro de Ensino em Período Integral (CEPI), durante as aulas e na visão dos jovens estudantes do segundo ano do Ensino Médio dessa instituição.

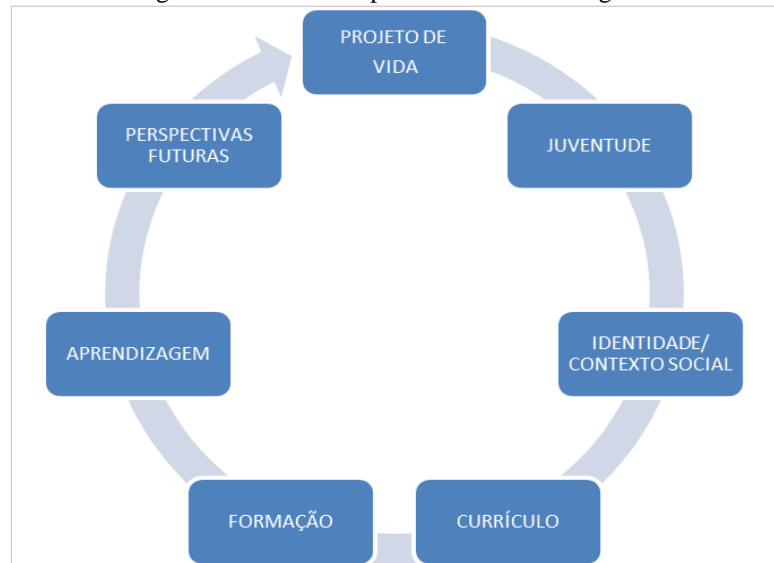
Carli (2018), em sua tese *Antes não, agora sim! Protagonismo juvenil, Projeto de Vida e processos de ressingularização na escola: um olhar a partir do programa ensino integral em São Paulo*, discorre acerca dos processos de ressingularização na compreensão de si no mundo, vivenciados por estudantes e educadores que, por sua vez, ressingularizam culturas escolares em contextos específicos. Estudando duas escolas públicas estaduais paulistas de Ensino Médio do Programa Ensino Integral (PEI), o estudo busca compreender a potência transformadora de um projeto pedagógico que coloca a centralidade do estudante como condição para os processos escolares, a partir do favorecimento de seu protagonismo, e que considera a construção de um Projeto de Vida para si uma potente vivência protagônica. Além disso, o autor reflete sobre o que move a inflexão nos percursos individuais e coletivos, levando os estudantes a um novo platô existencial para um agora sim antes não existente.

Outrossim, Moraes (2020) explora as concepções a respeito do Projeto de Vida, tal como os conceitos sobre as adolescências e juventude(s) contidas na Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio. O autor destaca que a temática Projeto de Vida no ambiente escolar emerge da discussão de uma formação integral do ser humano, promovida pelo documento. Esse indica que o Projeto de Vida seja debatido e construído em todo Ensino Médio, atentando ao protagonismo e à autoria estudantil desenvolvidos durante o Ensino Fundamental.

Na análise dos estudos classificados nessa categoria, é importante pensar referente aos aspectos relacionados ao currículo e às oportunidades de ensino e aprendizagem para a formação dos jovens e à construção de Projetos de Vida, tendo em vista uma educação integral e o desenvolvimento do protagonismo estudantil. Tendo em mente os trabalhos selecionados, percebemos que a construção de um *projeto-de-vida-para-si* é uma potente vivência protagônica.

Após essa construção do Estado do Conhecimento, realizamos um encontro das pesquisas, em que foi possível conhecer o que está sendo discutido sobre a temática Projeto de Vida no campo acadêmico. A contar desse exercício, representamos, na Figura 3, os elementos que configuram o cenário investigativo:

Figura 3 – Elementos para o cenário investigativo



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Ao realizar o agrupamento das produções por temáticas, verificamos que seguem o viés da formação e identidade. Nas 41 publicações sobre Juventudes/Adolescência e Projetos de Vida, a trajetória estudantil, os desafios e as perspectivas de futuro são os aspectos mais destacados. Os trabalhos demonstram a relevância dos Projetos de Vida para aproximar os jovens da realidade social, com a construção de definições para integrarem-se ao campo do trabalho ou dar continuidade aos estudos em nível superior. Também foram contemplados, nos estudos empíricos desenvolvidos pelos autores, sujeitos que estavam relacionados a projetos, programas sociais, assistenciais e educacionais, bem como pertencentes à população juvenil campesina ou rural.

Tais elementos direcionam a pensar a juventude como um campo aberto e desafiador, interligando o modo de ser e estar no mundo, muitas vezes, guiado pelas oportunidades educacionais e o Projeto de Vida entrelaçado com diversos pontos-chaves, sendo construído e reconstruído ao longo de todas as fases do desenvolvimento humano e sobre o olhar de diferentes contextos. Reparamos, ainda, a possibilidade de investigação dos Projetos de Vida no cenário do Ensino Fundamental, considerando que é uma etapa da Educação Básica pouco explorada pelas pesquisas, no que se refere ao espaço dessa temática no currículo escolar.

Em Projeto de Vida e o Ensino, as produções selecionadas trazem discussões relacionadas à concepção de Projetos de Vida, às experiências formativas na construção desses, o papel da escola na formação, orientação pessoal e profissional de jovens, e sobre o reflexo que eles têm para o exercício da cidadania e desenvolvimento da sociedade. A expressão Projeto de Vida é apresentada juntamente com o termo juventude em diferentes cenários investigativos.

A categoria Projeto de Vida e Juventude Rural possibilitou destacar importantes contribuições referentes à concepção de juventude, valorizando o contexto social e contemporâneo. Acerca do Projeto de Vida, Formação e Trabalho, observamos a relação entre os termos Projeto de Vida e o currículo dentro de programas educacionais. Nesse horizonte, tangente às publicações classificadas na categoria Projeto e Vida e Currículo, percebemos a significância de se pensar sobre aspectos do currículo e das oportunidades de ensino e aprendizagem para a formação dos jovens e para a construção de Projetos de Vida, tendo em vista uma educação integral e o desenvolvimento do protagonismo estudantil.

Analisados os textos, salientamos a relevância dos estudos já desenvolvidos, apresentando dimensões referentes ao Projeto de Vida, assim como diferentes abordagens e categorias recorrentes. O eixo juventudes elevou-se como um importante contexto a ser estudado dentro da temática, ampliando a discussão no campo educacional, mais especificamente no Ensino Fundamental. Pontuamos a necessidade de se pensar sobre novas práticas pedagógicas, conectando os estudos com a realidade, entrelaçando saberes e experiências no processo de formação, com perspectivas de um futuro melhor, tanto no aspecto pessoal dos estudantes, quanto no coletivo.

O campo da Educação Básica, em especial dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, abrange um amplo espaço de discussões e pesquisas sobre a formação de adolescentes e juventudes. Desse modo, é imprescindível entender quem é o jovem que está na escola desenvolvendo o Projeto de Vida, o que empreendemos realizar a seguir.

2 FALANDO SOBRE JUVENTUDES: QUEM É ESSE JOVEM NO TERRITÓRIO EDUCATIVO?

O cenário brasileiro é composto por uma grande diversidade populacional, principalmente de jovens. Nas duas últimas décadas, a juventude vem sendo uma temática estudada nas áreas de sociologia, antropologia e jurídica, atribuindo a essa “categoria” múltiplos conceitos, dadas as condições culturais e regionais que os pesquisadores encontram. León (2005) aponta que, quanto à abordagem, a Psicologia tem se dedicado à análise da adolescência, na perspectiva de desenvolvimento, partindo do sujeito particular e seus processos e transformações como sujeito, deixando às outras disciplinas das Ciências Sociais — também das humanidades — a categoria de juventude, em especial à Sociologia, Antropologia cultural e social, História, Educação, Estudos Culturais, Comunicação, entre outras.

Além disso, os pesquisadores relacionam os termos “jovem” e “juventude” como sinônimos. Como explicitamos na apresentação, diferenciamos as terminologias inferindo que a definição de jovem se caracteriza como categoria social, enquanto juventude representaria uma condição social, circunstancial (Severo, 2010). Por isso, é fundamental compreendermos quem são esses jovens presentes no território educativo⁷ e reconhecê-los como sujeitos de direitos, pensando novas práticas educativas que contemplem as reais demandas dessa população na atualidade.

Nessa seção, discutimos a concepção de jovem e juventude, sujeitos inseridos no cotidiano da modernidade-líquida, que constroem e (re)constroem o seu modo de ser e de estar no mundo, que potencializam suas intenções de aprendizagem, que sonham seu futuro e (re)elaboram seus *foregrounds*⁸.

2.1 Juventudes e Jovens: modos de ser e estar no mundo

Haja vista o contexto global, Eisenstein (2005) esclarece que a OMS define adolescência o período que compreende entre 10 e 19 anos (*adolescents*). Entretanto, a ONU adota como critério os sujeitos entre 15 e 24 anos (*youth*), observando que essa faixa etária é utilizada principalmente para fins estatísticos e políticos. Salienta também o uso do termo jovens adultos

⁷ Ao que concerne ao território educativo, esse termo remete a uma noção ampla de educação, na qual o processo educativo mistura-se e confunde-se com um processo extenso e multiforme de socialização.

⁸ Esse texto, adaptado para um artigo, tem aceite na Revista Cocar (ISSN 2237-0315), intitulado “Da comunidade para escola e da escola para comunidade: um processo educativo na formação das juventudes”, parte do *Dossiê Educação e Práticas Comunitárias* (2023).

para englobar a faixa etária de 20 a 24 anos de idade (*young adults*). Desse modo, a autora indica que atualmente usa-se, mais por conveniência, agrupar ambos os critérios e denominar adolescência e juventude ou adolescentes e jovens (*adolescents and youth*) para fins de programas comunitários ou projetos de cunho social. Nas normas e políticas de saúde do Ministério de Saúde do Brasil, os limites da faixa etária de interesse são as idades de 10 a 24 anos.

No Brasil, os jovens começam a ganhar visibilidade especialmente com o movimento da criação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), que considera criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescente entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos de idade. O documento assegura os direitos e deveres de crianças e adolescentes, reconhecidos como sujeitos de direitos, estabelecendo-se conforme o seu artigo 4:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990, art. 4).

Anteriormente, houve outros movimentos na luta pelos direitos sociais em que ocorreu a participação de jovens. Em seu artigo, Severo (2010) cita exemplos de experiências desse grupo em vários momentos, tais como: o Movimento Abolicionista, organizado na metade do século XIX; a Semana de Arte Moderna de 1922; Movimento Tenentista de 1922; a União Nacional dos Estudantes (UNE), criada em 1937; e nas movimentações de rua pelo *impeachment* de Collor, em 1992.

Mais tarde, a partir dos anos 2000, os movimentos sociais de jovens, juntamente a outras organizações, discutem políticas de proteção e valorização do jovem. Em 2010, com o trabalho da Secretaria Nacional de Juventude, incluiu-se o termo “juventude” na Constituição Federal. Em 2013, através da Lei nº 12.852/2013, foi criado o Estatuto da Juventude, que implicou em significativos avanços na garantia dos direitos para o grupo de brasileiros, considerando-se jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. Assim, dispõe-se no artigo 2º os princípios que regem o documento e dão base à elaboração de políticas públicas referentes a esse segmento da população:

- I - promoção da autonomia e emancipação dos jovens;
- II - valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações;
- III - promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País;

- IV - reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares;
- V - promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem;
- VI - respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude;
- VII - promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e
- VIII - valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações (Brasil, 2013, art. 2, inc. I-VIII).

Hodiernamente, o Brasil tem 211 milhões de habitantes e, desses, cerca de 50 milhões podem ser classificados na faixa etária definida como juventude, quer dizer, entre 15 a 29 anos de idade. Importante lembrarmos que os jovens possuem uma representatividade política significativa, pois refletem praticamente um quarto dos habitantes e mais da metade dos eleitores do país (OJI, 2021).

Bourdieu (1983) reforça que as divisões entre idades são arbitrárias e a fronteira juventude e velhice, por exemplo, é tida, em algumas sociedades, como um objeto de disputa de poder. As classificações acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem em que cada um deve se manter em seu lugar. Destaca que há variações e essas são objetos de manipulação. Para o autor, o sentido do termo “juventude” não se vincula a dados numéricos, mas à construção social, sendo as relações entre idade social e idade biológica muito complexas.

Já, para outros estudiosos, a noção de juventude contrapõe-se à ideia de que a “juventude é apenas uma palavra”, conforme afirma Bourdieu (1983), entendendo que a “juventude é mais que uma palavra” (Margulis; Urresti, 1996), indo além de uma categoria etária com características únicas. Essa estaria vinculada a condições históricas e materiais, manifestando-se de forma diversificada, levando em conta, entre outros fatores, a classe social e/ou gênero. Dessa maneira, ressaltam que, assim como não se deve considerar unicamente os critérios biológicos de idade para definir juventude, não se pode também atentar somente aos critérios sociais.

Como vimos, a ideia de juventude não deve ser compreendida isoladamente. Bourdieu esclarece que, ao mencionar jovens/velhos, toma “a relação em sua forma vazia. Somos sempre o jovem ou o velho de alguém. É por isso que os cortes, seja classes de idade ou em gerações, variam inteiramente e são objeto de manipulações” (Bourdieu, 1983, p. 112). Nesse sentido, é necessário pensar além dos aspectos temporais e de desenvolvimento. Uma construção que envolve as interações com outras gerações e o contexto social.

Ainda sobre o jovem, alternam-se acepções, por um lado, o sentimento de esperança de um futuro melhor, mais promissor; por outro, figura-se uma visão de um sujeito rebelde, desordeiro, desvinculado dos valores e da tradição, sem compromisso e responsabilidade com

seu meio. Segundo Dayrell, Nogueira e Miranda (2011), entre oscilações e ambiguidades, tem-se o desafio em definir a categoria juventude pois,

[...] a juventude é uma categoria dinâmica transformando-se na medida das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem (Dayrell; Nogueira; Miranda, 2011, p. 16).

Quanto ao conceito de juventude, Dayrell (2016, p. 26) concorda com Peralva (1997), essa é “uma condição social e um tipo de representação”, corresponde a uma fase repleta de mudanças e transformações nos aspectos do desenvolvimento humano, físico, biológico, cognitivo e afetivo. Trata-se de sujeitos com diferentes estilos e modos de ser jovem, formados por uma multiplicidade de fatores sociais, históricos e culturais. Para o autor:

A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social, no qual o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional. Essa realidade ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe por exemplo), a diversidade cultural (a cor da pele, as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero e de orientação afetiva e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição das diferentes modalidades de se vivenciar a juventude (Dayrell, 2016, p. 27).

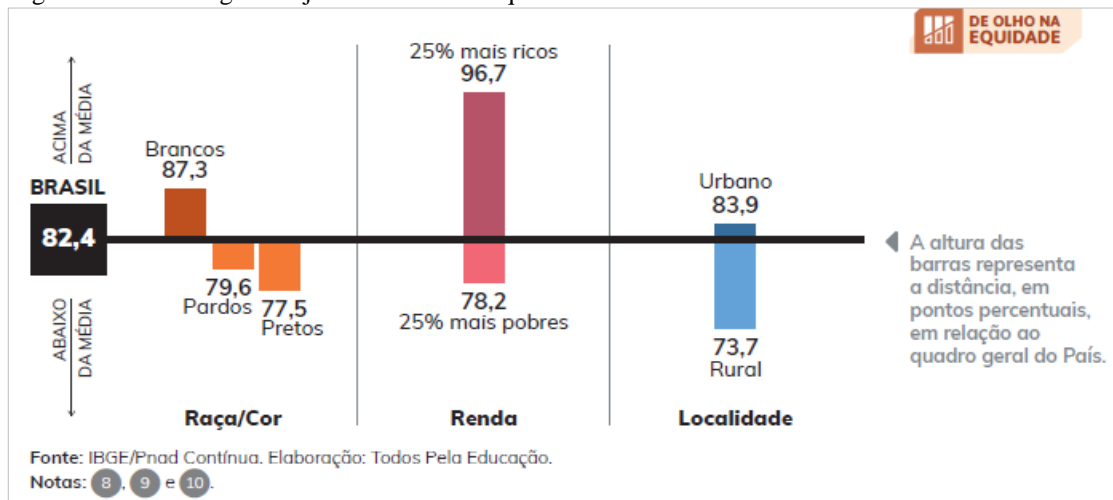
A pesquisa *Juventudes no Brasil* (OJI, 2021), realizada a partir de um levantamento da Fundação SM, aplicou um questionário a jovens brasileiros, entre 15 e 29 anos, no ano de 2019, antes de ser instaurada a crise sanitária do século, provocada pela COVID-19, constituindo a seção brasileira que fez parte dos estudos da Rede Ibero-americana de investigação, a qual envolveu sujeitos de outros nove países ibero-americanos. Essa registra as percepções e reflexões dos jovens brasileiros sobre sua geração e o mundo em que viviam antes mesmo das grandes transformações do isolamento social. Os resultados indicam que a juventude nunca se manifesta de maneira idêntica expressando, ao longo da análise, desigualdades e diferenças entre gênero, faixa etária, classe social, territórios⁹.

⁹ Esses atravessamentos ou marcações compõem o conceito de interseccionalidade, ou seja, as conexões de diferentes fatores que demarcam territórios específicos de vivências na vida de cada sujeito e/ou grupo. Para melhor entender, consideramos interessante entender como esse conceito surgiu: foi proposto, inicialmente, em estudos e pesquisas feministas, buscava compreender como a articulação das diferentes categorias sociais (classe social, gêneros, raça/etnia, cor, corpos e outros) se encontravam inter-relacionadas e estruturavam a vida dos sujeitos, produzindo desigualdades e injustiças. Nessa acepção, importa, também, para esta dissertação, a explicação de Rodrigues (2013), de que a interseccionalidade é um conceito que traz visibilidade às múltiplas formas de “estar” no mundo sem cair em “um reducionismo de um princípio unificador comum, mas sem, contudo, resvalar para

Logo, compreendendo como os jovens estão inseridos na sociedade, entre os dados que compõe aspectos do perfil sociodemográficos, torna-se possível refletirmos quanto ao quesito escolarização, que apesar da universalização do Ensino Fundamental e ampliação de abrangência do Ensino Médio nas últimas décadas, mais de um terço dos jovens estão fora da idade/série em que deveriam estar. Esses índices sinalizam que estamos longe da garantia do direito universal do direito à educação para todos (IBGE Educa, 2022).

Consoante o *Anuário da Educação Básica* (Todos Pela Educação, 2021), em relação aos dados educacionais de 2020, 98% dos jovens de seis a 14 anos estavam matriculados no Ensino Fundamental e 82,4% concluíram a etapa, um indicador abaixo da meta prevista pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que era de 95%. Os fatores que contribuem para a constituição desse panorama concentram-se em aspectos de renda, raça/cor e localidade desses jovens¹⁰, como podemos observar na Figura 4 a seguir:

Figura 4 – Porcentagem de jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental no Brasil em 2020



Fonte: Anuário da Educação Básica (Todos Pela Educação, 2021)

A pesquisa demonstra que de 98% dos estudantes que frequentavam o Ensino Fundamental nesse período, 22,7% dos estudantes dos anos finais não concluíram na idade esperada. Tendo em vista esses dados, revelam-se alguns indicativos que configuram o cenário

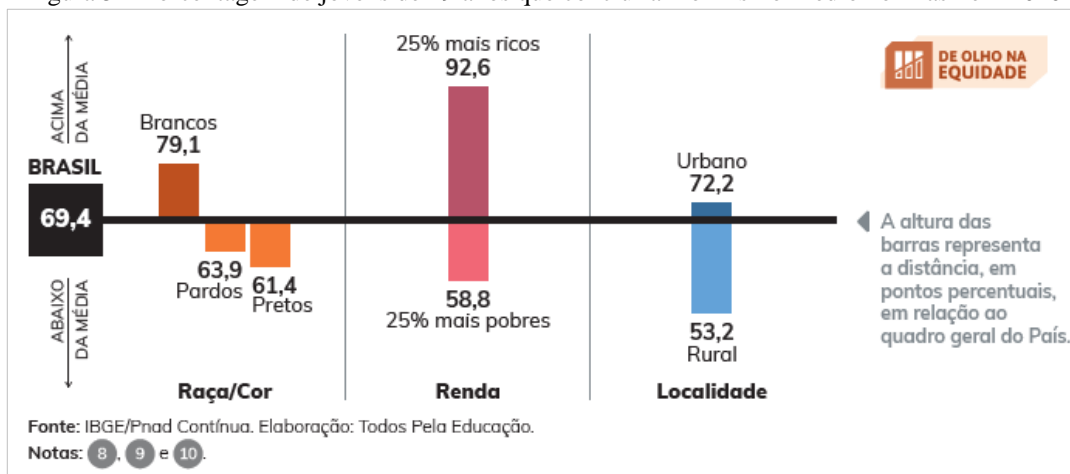
um relativismo que desloca as relações de poder envolvidas nas diversas formas de opressão” (Rodrigues, 2013, p. 6).

¹⁰ As notas técnicas do Anuário, para ambos os gráficos, referem-se a: as estimativas levam em consideração a idade em anos completos em 31 de março, ou idade escolar. As categorias raça/cor, conforme autodeclaração do respondente – “Branco”, “Pardo” e “Preto” –, não esgotam as categorias de raça/cor levantadas pelo IBGE. As estatísticas “Amarelo”, “Indígena” e “Não Declarado” não foram apuradas por não ter observações em quantidade suficiente para garantir a validade estatística. A renda domiciliar per capita é calculada a partir de todos os rendimentos do trabalho dos moradores do domicílio exclusive o rendimento das pessoas cuja condição no domicílio era pensionista, empregado doméstico ou parente e crianças menores de 10 anos.

do Ensino Fundamental e o público que compreende. À vista disso, reconhecemos a importância de repensar e reavaliar as políticas públicas existentes para o público desse cenário de ensino, de modo que se garanta e assegure os direitos previstos para esses jovens e adolescentes, concluindo cada etapa na idade recomendada, com qualidade no processo formativo e equidade social.

A respeito dos dados referentes ao Ensino Médio, no quadro geral, o número de jovens que acessaram matrícula atingiu uma média de 75,4; nesse período de 2020, houve um avanço considerável perante estatísticas anteriores. Todavia, somente 69,4% concluíram a última etapa da Educação Básica, sendo que, dos 94,5% dos jovens que frequentavam a escola, 26,2% apresentavam defasagem igual ou superior a dois anos em relação à série que deveriam estar cursando. Frisamos, também, as desigualdades nas dimensões de renda, raça/cor e localidade, refletindo mais pontualmente na taxa de conclusão, em concordância com o que podemos visualizar na Figura 5 a seguir:

Figura 5 – Porcentagem de jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio no Brasil em 2020



Fonte: Anuário da Educação Básica (Todos Pela Educação, 2021)

Com o panorama apresentado, observamos diferentes situações dos sujeitos no território educativo. Os dados permitem pensar sobre esse grupo social no espaço escolar, tendo em mente as experiências e histórias de vida por trás dos indicadores, as quais refletem na trajetória escolar. Há uma disparidade entre fases e tempos de desenvolvimento, há defasagem no processo de aprendizagem, com estudantes que se encontram fora da série/ano adequados à faixa etária. Ademais, outros fatores podem implicar nessa situação – dilemas familiares, aspectos afetivos e cognitivos, econômicos, limitações ao acesso de informações, à cultura, a ferramentas digitais e tecnológicas e tantos outros.

De acordo com Arroyo (2020, p. 86), “essas trajetórias escolares truncadas acrescentam ainda mais marcas e lembranças negativas em suas trajetórias humanas”. Posto que o sujeito é um ser social, que carrega consigo experiências, estas poderão influenciar e trazer consequências no seu desempenho escolar que, por conseguinte, gerarão efeitos futuros em sua vida.

Arroyo (2020), ao tratar das imagens das crianças, adolescente e jovens populares, reconstrói/trata algumas das impressões das trajetórias escolares desses sujeitos que fazem parte de diferentes contextos de vida, fora da escola. Eles entram nas salas de aula advindos de percursos não lineares, com maneiras tão diversas de vivências humanas, travam tensas relações entre professores e colegas. Tortuosos, têm condutas desviadas de valores humanos e sociais.

Nesse caminho, docentes/educadores e poder público necessitam ter em foco essa pluralidade de sujeitos da ação educativa, olhar com atenção e sensibilidade aos educandos, elaborando propostas que privilegiem a diversidade de conhecimentos sociais e científicos, dialogando com as experiências vividas, trazendo sentido e significados que oportunizem vislumbrar a transformação da realidade.

De acordo com Abramo (2008 *apud* Brasil, 2014), é importante, ao analisar atitudes e comportamentos dos jovens, valorizar a *condição juvenil*, ou seja, o momento histórico, que deixa marcas próprias em cada geração, ampliando ou restringindo possibilidades de se vivenciar essa etapa da vida. Os autores também ressaltam que se deve atentar à *situação juvenil*, isto é, o lugar ocupado por cada jovem dentro da diversidade presente em uma mesma geração.

Nessa perspectiva, Dayrell (2007) reitera que a educação da juventude e a sua relação com a escola tem sido alvo de debates. Por um ângulo, a escola e seus profissionais, a discussão gira em torno da falta de interesse dos estudantes, tendo em conta que o individualismo de caráter hedonista é irresponsável; de outro, a posição dos estudantes, que veem a instituição distante de seus interesses, algo que é entediante, que pouca acrescenta, não indo além de uma “obrigação necessária”, para cumprimento da lei. Entre as reflexões acerca da socialização juvenil, o autor frisa que essa ocorre em múltiplos espaços e tempos, não reduzindo a dimensão educativa à escola. Nessa lógica, enfatiza a relevância de investir em políticas que considerem a cidade em sua dimensão educativa, principalmente transformando-a em espaços de encontro, de estímulo e de ampliação das potencialidades humanas dos jovens, possibilitando, de fato, uma cidadania juvenil.

Ao questionar se a escola “faz” as juventudes, Dayrell (2007) constata que, apesar dos avanços no que diz respeito ao acesso, esta contribui em parte com a sociabilidade dos jovens.

Para ele, precisamos analisar se é válida uma proposta educativa mantida em tempos e espaços rígidos de formação, sobre uma lógica disciplinadora, sendo que vivemos num cenário mais dinâmico, marcado pela flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais. Outra constatação implica em reconhecer os jovens alunos, entender que têm características, práticas sociais, um universo simbólico próprio. Nessa diversidade, passam por um momento privilegiado de construção de identidades, de Projetos de Vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia, o que também requer dos seus professores uma postura de escuta e da escola recursos e instrumentos que os tornem capazes de conduzir a própria vida.

O uso do termo juventude denota uma singularidade, uma especificidade, a qual contribui para a padronização desse grupo. Kummer (2019) relata que esse conceito se configura durante a Idade Moderna, tendo em vista que os jovens representavam as pessoas brancas, urbanas e, sobretudo, os homens. Ademais, a seletividade imposta nessa classificação fez com que os demais fossem invisibilizados, devido aos problemas sociais, como sujeitos sociais e históricos. Por isso, explica a dificuldade de reconhecimento que experimentaram as juventudes femininas, negras, periféricas, operárias e rurais, por exemplo. O autor explica que o embate identitário reforçou a significância do tratamento plural (juventudes) e inclusivo.

A noção de juventudes, no plural, permite adentrar numa área diversa de modos de ser jovem existente. Destarte, interessa-nos estudar o território educativo constituído por sujeitos que residem no campo e estudam na cidade. A partir dessa realidade social, passamos a apresentar algumas noções referentes ao jovem e à sua identidade, levando em conta o cenário pós-moderno e a ideia de modernidade líquida.

2.2 O jovem e sua identidade no contexto da modernidade líquida

Pensar o jovem e sua identidade implica considerar que há diferentes realidades, culturas e situações sociais, bem como suas metamorfoses ocorridas no transcorrer dos tempos, especialmente no final do século XX, com a ascensão da modernidade.

A concepção de identidade está relacionada com aquilo que o sujeito é, em um processo de transformação que se configura nas relações homem – meio. Ciampa (2009 *apud* Dantas, 2017, p. 2) postula uma teoria de que “a identidade é um processo contínuo de metamorfoses e que essas metamorfoses devem ser orientadas para a emancipação, para a busca de Projetos de Vida que levem os sujeitos a uma condição de autonomia frente ao sistema”. Kummer (2019) discorre que, enquanto identidade social, a juventude é múltipla e suas vinculações e disrupções

são diversas. Sobre isso, conforme argumenta Groppo (2000), há uma miríade de elementos que a compõem.

A juventude como categoria social não apenas passou por várias metamorfoses na história da modernidade. Também é uma representação e uma situação social simbolizada e vivida com muita diversidade na realidade cotidiana, devido a sua combinação com outras situações sociais – como a de classe ou estrato social –, e devido também às diferenças culturais, nacionais e de localidade, bem como às distinções de etnia e de gênero (Groppo, 2000, p. 15).

Quanto ao conceito de identidade cultural, Hall (2005) a associa aos aspectos que surgem de nosso “pertencimento”, a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. Compreende que tratar desse conceito é complexo e realiza uma análise da evolução dele, desde o sujeito do iluminismo, passando pelo sujeito sociológico, chegando ao sujeito pós-moderno. Em seu ponto de vista, Hall (2005) indica que o primeiro, Sujeito do Iluminismo, era baseado num indivíduo centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, de consciência e de ação. O segundo, Sujeito Sociológico, constituiu-se na relação com os outros, que mediavam os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava. Dessa forma, tem-se um avanço quanto ao processo de individualização para a interação. Nessa visão, “a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade” (Hall, 2005, p. 11). Por fim, o Sujeito Pós-moderno, que se constitui como ser fragmentado e descentralizado, com diversas identidades “formado e transformado continuamente em relação as formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeia” (Hall, 2005, p. 12-13).

Diante dessas concepções, outros autores contribuem com as discussões sobre a construção da identidade. Acentuamos, nessa caminhada, a visão do pensador e sociólogo Zygmund Bauman (1925-2017), o qual examina o período de transição da modernidade “pesada” e “sólida” para a uma modernidade “leve” e “líquida”. Utilizando esses termos, procura esclarecer as mudanças ocorridas na sociedade e o que isso afetou e influenciou nos aspectos da vida, construindo identidades plurais, atribuindo tudo o que era sólido, entendido como previsível e unificado, tornou-se líquido, ou seja, leve e flexível. Em suas palavras:

[...] os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade. Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (...) os fluidos não atêm a qualquer forma e estão constantemente prontos (...) a mudá-la; assim o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; o espaço que, afinal, preenche apenas ‘por um momento’. Em certo sentido os sólidos suprimem o tempo (Bauman, 2001, p. 8).

Nessa ideia de mudança, dado que “[...] os jovens são a fotografia dos tempos que mudam”, Bauman e Leoncini (2018, p. 13) tecem um diálogo sobre a juventude, uma representação composta por variados estilos, interesses e enfrentamentos sociais. Nesse contexto líquido-moderno, numa época de transformações de paradigmas, valores e práticas sociais, as composições atravessam o campo da educação, sendo o espaço da escola, um dos locais onde as experiências se manifestam.

Ao tratar da questão de identidade, Bauman (2005) reporta-se a um dilema pessoal, aquilo que o identifica, ligando a dois pontos de vista: primeiro refere-se ao lugar de origem, nascimento, faz referência à sua nação; segundo vinculado a comunidades de destino, ao sentido de ideias e princípios, referindo-se às escolhas, aos seus grupos de interesse. O autor afirma que “tornamo-nos conscientes de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não tem solidez de uma rocha, não são garantidos por toda a vida” (Bauman, 2005, p. 17). Acerca desse conceito, a identidade é uma constante construção.

Diante das preocupações, em tempos de “modernidade líquida”, consoante denominado por Bauman (2010), a formação dos jovens-adolescentes necessita de uma nova mirada. Pelinson (2015) explica que a forma como os indivíduos fazem suas escolhas tem relação direta com os aspectos econômicos, e buscar sua emancipação e sua autonomia diante de algumas situações de consumo exige responsabilidade e, principalmente, informação. Em harmonia com Bauman (2013, p. 23), “a modernidade líquida é uma civilização do excesso, da redundância, do dejetivo e do seu descarte”.

Face a isso, prevalecem princípios individualistas, imediatistas, há um deslço com o passado, supervalorização do presente e despreocupação com o futuro. Sobressai a perda de referências, mudanças nas relações sociais, a descontinuidade de identidades. A vida está atrelada à dinâmica de que o mais importante é *ter* e não *ser*, uma sociedade do consumo, mediada e orientada pelo capital.

Entre outros pontos discutidos frente a esse cenário, estão os impactos do processo de globalização, os quais influenciaram os modos dos distintos quadros e grupos, seja pelas possibilidades de acesso a informações e benefícios para alguns setores da sociedade, ou excluindo grupos dos mesmos benefícios, aumentando, assim, as desigualdades sociais (Mandelli; Soares; Lisboa, 2011)

Outro aspecto reflexivo é a facilidade de acesso à internet, propiciando aos jovens permanecerem longos períodos em um ambiente conectado e integrado digitalmente, porém, desconectados das “conexões humanas reais”, sendo essas passíveis de serem desligadas a

qualquer momento. Isso também vem provocando o isolamento social, a falta de interação, mobilidade física com outros indivíduos e contato com a natureza.

Com o simples expediente de cancelar o aparecimento daquilo que não se deseja ou de bloquear o acesso de convidados indesejados, a rede permite um ‘esplêndido isolamento’, pura e simplesmente irrealizável e inconcebível no mundo off-line (experimentem, se conseguirem, atingir o mesmo objetivo na rua, na vizinhança, no local de trabalho). Em vez de servir à causa de ampliar a quantidade e melhorar a qualidade da integração humana, da compreensão, da cooperação, da solidariedade recíprocas, a web facilitou as práticas de isolamento, separação, exclusão, inimizade e conflito (Bauman; Leoncini, 2018, p. 41).

Ao falar sobre educação e juventude, Bauman (2013) sublinha a imersão de grande parte dos jovens no mundo do consumo e das tecnologias midiáticas, assim como a perda de interesse dessa categoria pelo futuro político, social e cultural de uma nação. O sociólogo ratifica que em nenhuma outra época a necessidade de fazer escolhas foi tão profunda, e tem a convicção de que precisamos fazê-la de modo adequado. Devemos estar conscientes das oportunidades oferecidas pelo caminho e como agir frente ao que surgem. Sobre essa tarefa, a educação teve, tem e continuará tendo um papel relevante, de preparar os jovens para enfrentar os desafios diante da vida. Para isso, eles precisam de conhecimentos que tragam significados, que os orientem na prática, atendendo às novas demandas da realidade. Nessa linha, salienta que “o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, não a oclusão mental” (Bauman, 2013, p. 25).

De acordo com Klein e Arantes (2016, p. 139), “ser jovem nesse novo contexto é, qualitativamente, diferente do que há algumas décadas. Os desafios em relação a um futuro incerto e imprevisível demandam um outro tipo de formação”. Nesse seguimento, relativamente ao ponto de vista de Arroyo (2020), a pedagogia e o magistério carecem se revitalizar perante as novas formas de viver a juventude, considerando que trajetórias humanas e escolares se entrelaçam. Para ele, é importante “pensar a escola como um espaço sociocultural, de sociabilidade e não tanto de socialização preceptiva e adestradora, etapista e sequenciada, classificatória e segregadora” (Arroyo, 2020, p. 19). Entende ser urgente desenvolver práticas educativas mais significativas.

Nesse momento de transformações sociais, Mandelli, Soares e Lisboa (2011) refletem sobre a tentativa de construir uma prática capaz de oportunizar ao jovem se perceber como agente de transformação, o que se vem fundamentando na categoria Projeto de Vida, articulada com a identidade. Nesse âmbito, mencionam autores como Ciampa (1987), D’Angelo (1994) e

Velho (1994), que articulam o Projeto de Vida como elemento definidor da construção da identidade, a partir de uma perspectiva histórica e temporal.

O Projeto de Vida está associado a uma possibilidade de futuro, implicando um movimento através da temporalidade. Falar de projeto é falar de possibilidades de vir a ser, de “[...] identidades futuras possíveis. Todas poderiam estar expressando a inesgotável plasticidade do humano contida naquela tenra vida” (Ciampa, 1987, p. 35). O autor defende que cada um configura uma identidade pessoal, partindo de suas relações sociais, cada indivíduo apresenta uma história de vida, um Projeto de Vida, não unicamente visto como reprodução do que é dado culturalmente, mas como possibilidade de mudança e, portanto, de futuro não reproduzido.

Face ao exposto, buscamos nos princípios da Educação da Matemática Crítica, pensar possibilidades de futuro e *foregrounds* dos jovens, ancorados na premissa de que esses são elementos mobilizadores das intenções de aprendizagem no processo educativo, e em decorrência, da construção de seus Projetos de Vida.

2.3 Os *foregrounds*, o futuro e as intenções de aprendizagem

As configurações do cenário contemporâneo marcadas pela individualização, a incerteza e imprevisibilidade quanto ao futuro no contexto moderno-líquido (Bauman, 2001), geram desafios para desenvolvimento de novas práticas educativas que possam atender a demandas dos jovens adolescentes e que esses, de modo especial, visualizem na educação uma oportunidade de sonhar “novos futuros”, de construir seus Projetos de Vida.

Nesse sentido, outros elementos são necessários para mobilizar o querer aprender, a encontrar motivos para estudar, haja vista as condições desses sujeitos e do meio social que, apesar de haver maior possibilidade de acesso aos meios tecnológicos e de comunicação, atrativos fáceis para grande parte dessa população, ainda há, por outro lado, disparidades socioculturais, em especial aquelas existentes entre o campo e a cidade.

Nesse linhame, pensando nas implicações desse quadro na formação das juventudes, Dayrell (2007, p. 1106) considera que

[...] para a escola e seus profissionais, o problema situa-se na juventude, no seu pretense individualismo de caráter hedonista e irresponsável, dentre outros adjetivos, que estaria gerando desinteresse pela educação escolar. Para os jovens, a escola se mostra distante de seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma obrigação necessária, tendo em vista a necessidade de diplomas.

Observamos que há, na verdade, uma imputação de culpas: professores apontam os estudantes como desinteressados, enquanto estes enxergam a instituição escolar e os professores como ultrapassados. Para pensarmos essa realidade, buscamos em Freire (1996) elementos constitutivos da prática docente e sua importância na dimensão social da formação humana. Sobre os saberes necessários à prática educativa transformadora, adverte que ensinar exige bom senso, sendo que

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos ‘conhecimentos feitos’ com que chegam à escola (Freire, 1996, p. 64).

Também nos inspiramos nos trabalhos de Ole Skovsmose, estudioso pesquisador dinamarquês que, na perspectiva teórica crítica, possui, no bojo de suas discussões, a questão da democracia, a qual não se limita ao procedimento de escolha de líderes de um governo. Em suas palavras, “[...]democracia refere-se às condições formais relativas a algoritmos de eleição, condições materiais relativas à distribuição, condições éticas relativas à igualdade e, finalmente, condições relativas à possibilidade de participação e reação” (Skovsmose, 2013, p. 70).

Na década de 1980, emergiu o movimento conhecido como Educação Matemática Crítica (EMC), o qual concebe a essa expressão o sentido que vai além das preocupações (desafios) referentes à educação matemática, aplica-se no modo geral nas diferentes áreas do conhecimento, posto seu relevante papel social e democrático. Skovsmose (2014, p. 11) enfatiza que “no mundo da globalização e dos guetos, há uma enorme diversidade de lugares e oportunidades para ensinar e aprender matemática, que devemos aprender”.

Nessa concepção, consideramos fundamental o diálogo entre educador e educando a fim de que, de fato, a educação seja um processo democrático, uma vez que “se queremos desenvolver uma atitude democrática por meio da educação, a educação como relação social não deve conter aspectos fundamentalmente não democráticos” (Skovsmose, 2013, p. 18). Por conseguinte, Paulo Freire, uma das referências do movimento da EMC, aponta que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 1980, p. 69). Nesse viés, Freire e Shor (1986) exemplificam que, ao abordar um texto ou momento da sociedade, fazemos por meio do diálogo, tentando refletir para compreender, nas entrelinhas, o

que está por trás, as suas origens, o que gera tal fato, atentando para o contexto ao qual está inserido.

Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento de sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é, o contexto político e histórico em que se insere. Isto é, para mim, um ato de conhecimento e não uma mera transferência do conhecimento (Freire; Shor, 1986, p. 24-25).

Apreender a citação acima é essencial para o entendimento do que é e como deve ocorrer uma educação democrática e crítica. Assim, Skovsmose (2013, p. 18) procura sintetizar em três pontos-chaves a educação crítica:

1. é atribuída aos estudantes (e aos professores) uma competência crítica. Os estudantes [...] no diálogo com o professor, permite-lhes identificar assuntos relevantes para o processo educacional.
2. a consideração à crítica de conteúdos e outros aspectos. Ou seja, estudantes e professores devem estabelecer uma distância crítica do conteúdo da educação. [...] Em um currículo crítico, colocamos princípios aparentemente objetivos e neutros para estruturação de uma nova perspectiva.
3. a condição fora do processo educacional. O essencial é que o processo educacional está relacionado a problemas existentes fora do universo educacional.

A visão de Skovsmose sobre a educação é diferenciada. Busca o empoderamento do estudante e possibilitar a formação de uma cidadania crítica. Para ele, o processo deve contribuir para que o discente compreenda o seu entorno.

De acordo com Tessaro e Bernardi (2019), em 1994, Skovsmose foi ganhando evidência no campo da Educação Crítica, realizando estudos, especialmente com crianças e jovens que se encontravam em situações de risco. Dos resultados das pesquisas, descreve o que, para ele, corresponde ao *foreground*¹¹ de um indivíduo. As autoras acreditam que essa lente teórica colabora com questões que emergem do cotidiano escolar. Realçamos aquelas que tratam dos jovens estudantes e a construção de seus Projetos de Vida. Skovsmose (2014) relaciona os *foregrounds* com as oportunidades que as condições sociais, políticas, econômicas e culturais

¹¹ O conceito de *foreground* é apontado e elaborado por Skovsmose (2006, 2007, 2008, 2012, 2014 e 2018) ao longo de suas obras, tem relação com a forma de ver o futuro de uma pessoa, inclui seus desejos, sonhos, intenções, expectativas, aspirações, esperanças, medos, obstáculos, realizações e frustrações; quando debatido através de um ponto de vista social, pode designar as intenções, expectativas, aspirações e esperanças que o indivíduo tem, com base nas oportunidades sociais, políticas, econômicas e culturais que a sociedade proporciona a ele (Apolinário; Bernardi, 2021, p. 2-3).

Aqui, consideramos importante trazer uma explicação acerca do *background*: O *background* da pessoa refere-se a tudo o que ele já viveu, enquanto o seu *foreground* refere-se a tudo que pode vir a acontecer com ela. Enquanto o *foreground* da pessoa é algo em aberto, o *background*, de alguma maneira, é algo que já se cristalizou no passado. (Nem tanto assim, pois a interpretações da experiência vivida podem mudar, e, portanto, o *background* pode mudar) (Skovsmose, 2014, p. 35).

podem proporcionar a ele, associando esse conceito aos motivos, as intenções e os sentidos da aprendizagem dele. Destaca que o termo compreende não só fatores objetivos, ligados ao contexto, mas, também, importa o modo pessoal, subjetivo, de interpretar suas possibilidades de futuro.

Biotto Filho (2014) esclarece que o conceito de *foreground* envolve duas dimensões: externa e interna. A primeira faz referência às oportunidades, possibilidades, obstáculos, barreiras, facilidades e desvantagens que se configuram no ambiente de uma pessoa. Já a segunda inclui as suas experiências de vida e como essa interpreta as possibilidades e obstáculos presentes em seu entorno. Além disso, Tessaro e Bernardi (2022, p. 3-4) também concordam que o “*foreground* é da ordem da subjetividade e da ordem do eu-inconsciente, por expressar o imaterial, o impalpável, o abstrato, ou seja, o *foreground* considera os sentimentos particulares de cada ser humano em relação ao seu futuro”.

Nessa perspectiva, a fim de se estabelecer uma aprendizagem significativa, Skovsmose (2014) salienta que existe uma aproximação entre as noções de *foreground* e o conceito de *background*, que tem sua origem nos estudos da Etnomatemática¹², elucidados por Ubiratan D’Ambrosio, e concerne às origens culturais, à história, às experiências já vivenciadas pelo indivíduo. Colaborando com isso, Skovsmose (2014) apresenta outros conceitos, tendo por base a ideia de *sentido da ação*, que para ele revela a *intencionalidade* de quem a executa, logo, revela seu *foreground*.

No entendimento de Skovsmose (2006), os motivos que levam uma pessoa a aprender dizem respeito ao seu *background* cultural, suas raízes culturais e sociopolíticas, e com o seu *foreground*, a maneira como percebem as oportunidades que a situação social, econômica, política e cultural lhe proporciona. Dessa forma, o *background* refere-se ao que a pessoa já viveu, ao seu passado e o *foreground*, refere-se ao devir, sendo algo aberto, uma possibilidade de realização.

Baseados em pesquisas brasileiras referentes aos conceitos estruturantes de *foreground*, Apolinário e Bernardi (2021) versam sobre as relações do estudante com a aprendizagem, em como as intenções, expectativas, as aspirações e esperanças que ele tem (seu *foreground*) influenciam no modo como este se relaciona com os conhecimentos escolares. Elencam

¹² De acordo com D’Ambrosio (2009), e partindo da própria palavra, está relaciona-se ao que os “indivíduos e povos têm, ao longo de suas existências e ao longo da história, criado e desenvolvido instrumentos de reflexão, de observação, instrumentos materiais e intelectuais [que chamo **ticas**] para explicar, entender, conhecer, aprender para saber e fazer [que chamo **matema**] como resposta a necessidades de sobrevivência e de transcendência em diferentes ambientes naturais, sociais e culturais [que chamo **etnos**]. Daí chamar o exposto acima de Programa Etnomatemática” (D’Ambrosio, 2009, p. 60).

algumas características do *foreground*, que são destacadas por Skovsmose e seus pesquisadores. Entre essas, apresentam, primeiramente, sua natureza múltipla e dinâmica, levando em consideração que a pessoa pode, simultaneamente, visualizar diferentes possibilidades para seu futuro, dependendo da perspectiva assumida (Apolinário; Bernardi, 2021).

Nesse estudo, dispõem também a respeito da possibilidade de *foregrounds* se desenvolverem em coletivos. Para Skovsmose (2014, p. 36) os “*foregrounds* contêm experiências, interpretações, esperanças e frustrações, que se forjam no exercício contínuo da convivência humana, em cada interação, em cada ato comunicativo”. Dessa forma, reforçamos que, numa comunidade, jovens compartilham de interesses a fins, porém, mesmo diante de oportunidades similares, podem trilhar caminhos diferentes. O autor remete, assim, que essa formação contempla tanto aspectos coletivos quanto individuais, atentando às mais diversas fontes sejam elas do grupo familiar, amigos, colegas de trabalho, religião, ídolos das redes sociais, culturais, entre outros.

Outrossim, no decorrer do tempo, os *foregrounds* dos jovens podem mudar, dado que o futuro é incerto e podem tomar decisões e vivenciar outras situações as quais modifiquem seus interesses, trazendo novos cenários e possibilidades. De acordo com Skovsmose (2018, p. 769), podemos

[...] falar de *foregrounds* no plural e essa pluralidade pode ser considerada uma característica intrínseca dos *foregrounds*. Assim, não faz sentido falar sobre o *foreground* de uma pessoa como se fosse uma entidade bem definida. A pessoa faz interpretações, muda as interpretações, compreende novas possibilidades ou reconhece novos obstáculos.

Apolinário e Bernardi (2021) destacam, ainda, que o conceito inclui as esperanças e estereótipos, tendo em mente aquilo que as pessoas sonham para sua vida futura, considerando as experiências, sejam elas positivas ou desafiadoras, em decorrência dos seus obstáculos. Conforme destaca Biotto Filho (2015, p. 23):

O *foreground* de uma pessoa é formado por meio de suas experiências e de como ela interpreta as possibilidades e obstáculos presentes em seu contexto. *Foregrounds* incluem o que poderia acontecer, o que poderia ser esperado, o que poderia ser temido, o que poderia ser sonhado, o que poderia ser conquistado, as limitações que poderiam surgir.

No campo educacional, é importante direcionar o olhar sobre os elementos que constituem as experiências individuais de cada estudante e que acabam se evidenciando nas experiências coletivas. Skovsmose *et al.* (2012, p. 234) afirmam que os *foregrounds* dos

estudantes são carregados “[...] de experiências conflitantes, realidades, sonhos e esperanças para o futuro. Tudo isso pode gerar, neles, motivos para se voltarem à educação”. Nesse sentido, cabe ao professor oportunizar ao estudante expressar suas intenções para a vida futura e realizar atividades que tenham significado para esse futuro. Apolinário e Bernardi (2021) salientam que é preponderante dar ênfase às esperanças e àquilo de bom que se pretende alcançar do que em obstáculos ou ideias estereotipadas, a ponto de não interferir no *foreground* dos estudantes, assim como, no seu desejo de aprender.

Skovsmose (2018) argumenta que as experiências de significado dos estudantes têm a ver com a forma como eles veem suas oportunidades futuras na vida e que essas refletem visualizações de possibilidades. Cita o exemplo de estudantes numa aula de matemática, quando esses não conseguem perceber o significado do que estão estudando e isso pode ser devido ao fato de não poderem conectá-lo ao futuro. Para o autor, essas ideias fornecem a base para uma interpretação do significado em termos de *foregrounds*. Desse modo, destaca que o significado é antes de tudo uma experiência. Skovsmose (2006, p. 117) chama a atenção que “[...] se os educandos não puderem ver qualquer expectativa no que eles estão fazendo, então não podemos esperar qualquer participação significativa deles”. Apolinário e Bernardi (2021) reforçam ser papel do professor a partir daquilo que o estudante já possui, contribuindo com a reflexão crítica sobre sua realidade e evidenciando a real importância da aprendizagem.

O *foreground* pode ser estruturado por diferentes fatores e condicionantes. Apolinário e Bernardi (2021) evidenciam que “o *foreground* pode ser compreendido a partir das intenções, motivos e significados e tal compreensão é capaz de impulsionar um salto qualitativo para entender a relação dos jovens em relação à aprendizagem” além da necessidade de considerar as possibilidades e obstáculos do contexto social.

Skovsmose (2018) entende a intencionalidade como fundamental para a interpretação das ações humanas. Frisa que, ao se prestar especial atenção ao foco da intencionalidade se chega à noção de *foreground*. Essa noção concretiza-se em ação que, por sua vez, pode ser guiada para possibilidades e, por consequência, o horizonte de possibilidades constitui um *foreground*. Contudo, o autor adverte e pede cautela para que não sejam feitas referências às possibilidades como sendo apenas fenômenos positivos. Isso porque um *foreground* também é estruturado por obstáculos e ausência de possibilidades. Skovsmose (2018) informa que para algumas pessoas podem ser algo como razoável, ou como fora de alcance. Nessa situação, a estruturação de *foregrounds* pode acontecer, então, face às possibilidades ou às impossibilidades, medos e aversões.

De acordo com Skovsmose (2014), pode haver contradições nos *foregrounds*, sendo esses inconsistentes e multifacetados. Em um certo momento, por exemplo, um jovem pode apresentar seu *foreground* de modo claro e em outro apagado. Nesse aspecto, o autor denomina-o como *foreground* fragilizado, o qual pode se configurar sobre um cenário em que a pessoa só experimenta situações que não possibilitam sonhar, tendo em vista um possível quadro de limitações, sejam elas físicas, emocionais, sociais, provocando a desmotivação e frustração em referência ao futuro.

Acerca do *foreground* fragilizado, Apolinário e Bernardi (2021) explicam que os acontecimentos, as experiências e a maneira como os alunos interiorizam, apreendem as aulas influenciarão diretamente os panoramas que criam para o futuro. Logo, a depender das vivências, “suas perspectivas podem ser lesionadas se não desenvolver uma competência crítica” (Apolinário e Bernardi, 2021, p. 3). Essas rupturas enfraquecem as expectativas de futuro dos estudantes, que passam a ser mais negativas. Caso isso ocorra, os *foregrounds* são arruinados.

Nesse sentido, a realidade social em que os jovens estão inseridos é um dos fatores que pode comprometer o *foreground* de um estudante. As questões sociopolíticas, além de interferir na maneira de pensar dos jovens, podem frustrar seus planos para o futuro. Em razão disso, fica evidente que os *foregrounds* podem ser arruinados. Frente a essa constatação, é importante dar atenção aos sonhos dos alunos, lhes oportunizando construir uma boa expectativa, não deixando “que a educação deles seja desperdiçada por conta de um *foreground* arruinado” (Apolinário; Bernardi, 2021, p. 15).

Quanto aos *foregrounds* arruinados, Skovsmose (2007) assevera que discentes com *foregrounds* arruinados tornam-se desmotivados, desanimam, não tem motivos para aprender. Com efeito, transformam-se em um imenso obstáculo à aprendizagem, uma vez que o ambiente oferece poucas possibilidades, chegando a levar a exclusão social, e, por isso, arruinando esperanças. Uma fala do pesquisador elucida muito bem a repercussão de um *foreground* arruinado na visa educacional dos alunos: “[...] se os educandos não puderem ver qualquer perspectiva no que eles estão fazendo, então não podemos esperar qualquer participação significativa deles” (Skovsmose, 2006, p. 117).

Apolinário e Bernardi (2021, p. 18) observam “a urgência de que a escola entenda o seu papel não só na construção de perspectivas de futuro dos estudantes, mas também, por outro lado, na reconstituição dos *foregrounds*, quando esses estão arruinados ou sob risco”. Para os autores, a escola torna-se agente de oportunidades, transformando os *foregrounds* arruinados,

colaborando para gerar novos modos de pensar e sonhar o futuro, sob um olhar mais otimista, oportunizando o desenvolvimento das perspectivas e das possibilidades de cada um.

O professor deve estar atento, visto que, se o mundo social de um aluno apresenta muitos obstáculos e objeções contrárias ao seu modo de pensar, seu *foreground* pode ser corrompido, prejudicando suas expectativas futuras, gerando medos e diminuindo anseios (Apolinário; Bernardi, 2021). “No entanto, o contexto de uma pessoa não é estritamente determinista para um *foreground*, pois sua dimensão subjetiva indica que um *foreground* também é formado pela interpretação do indivíduo diante das possibilidades e obstáculos de seu contexto” (Biotto Filho, 2015, p. 24). Cabe ao professor subsidiar bons elementos da realidade, mostrar novos meios e formas de ver uma realidade, alimentar os seus desejos a ponto de construir um *foreground* significativo e consistente. Ao mostrar maneiras distintas de encarar obstáculos, o professor estimula a criticidade do aluno, e novos olhares.

Diniz (2019, p. 46) traz um questionamento muito oportuno, corroborando a importância do professor para o *foreground* dos discentes: “[...] caso o *foreground* do estudante seja arruinado pela situação que ele vive, o que se pode esperar de engajamento cidadão deste na sociedade?”. Para Apolinário e Bernardi (2021), o docente que entende todo o contexto no qual o aluno está inserido tem grandes chances de reverter e evitar que o estudante saia da escola sem muitas expectativas e com o *foreground* destruído.

Tessaro e Bernardi (2019) argumentam que, ao pensar acerca do futuro, o jovem pode fazê-lo de forma utópica, imaginar uma vida alheia à sua, assim como pensar de modo realista, identificando, em seu entorno, possibilidades para melhorar suas condições de vida. Isso, consoante as autoras, provavelmente tem relação com os motivos que levam os jovens a aprenderem e trará implicações na aprendizagem.

Skovsmose (2006, p. 113) assinala:

[...] eu vejo significado como um aspecto de atos e educação significativa é aquela em que os estudantes são convidados a ocupar-se em atos de aprendizagem significativa. Significado é produzido pelos educandos, por cooperação entre os educandos e entre os educandos e professores.

Nessa direção, Bernardi, Caldeira e Duarte (2013) indicam que a produção de significados engloba motivos, perspectivas, anseios, esperanças. E, em outras palavras, interliga as atividades na sala de aula com o cotidiano, o *background* e as experiências dos estudantes. Também informa que as atividades na sala de aula e o *foreground* dos estudantes se correlacionam, visto que se o discente não conseguir inferir nenhuma perspectiva no que está

fazendo, é praticamente impossível que haja participação significativa dele. Exemplificando, “tem a ver com as escolhas que um estudante faz [...] sobre as prioridades e as possibilidades, levando em conta o *background*, o *foreground* e as relações estabelecidas entre eles, numa trama de complexidade que inclui conflitos e dilemas” (Bernardi; Caldeira; Duarte, 2013, p. 185).

Assim, podemos inferir que os *foregrounds* de estudantes e suas intenções quanto à aprendizagem como fatores intimamente relacionados, e que ambos, *foregrounds* e intenções, são estruturados distintamente por grupos diferentes de estudantes. Tal noção enfatiza que o envolvimento dos estudantes na aprendizagem está baseado fortemente no significado que eles atribuem à aprendizagem com respeito à sua vida futura, às suas perspectivas. Neste sentido, as intenções de aprendizagem podem estar conectadas não somente ao passado ou ao *background* de um estudante, mas, talvez, principalmente ao seu *futuro* ou *foreground*. Considerando o significado da aprendizagem como relacionado mais ao futuro que ao passado, enfatiza que o sentido de escolaridade dos estudantes, em geral, não é apenas cognitivo por natureza, mas também sociopolítico. O significado dado à aprendizagem está ligado às condições sociais, políticas, culturais e econômicas do estudante e como ele as interpreta (Skovsmose, 2014).

Biotto Filho (2014, p. 246) sinaliza “a necessidade de implementação de propostas pedagógicas que ofereçam aos estudantes uma parcela de autonomia e de responsabilidade em seu processo de aprendizagem, de modo que eles possam explorar seus *foregrounds*”. Portanto, como considera Pelinson (2015), um elemento importante para o entendimento das ações da aprendizagem fora e dentro da sala de aula. Tal ponderação compreende que as ações são movidas pelas intenções, as quais manifestam aspirações e esperanças. Essa reflexão contribui para que os estudantes consigam produzir significados para seu futuro.

Logo, *foreground* é uma fonte basilar de razões e intenções para a decisão de dedicar-se à aprendizagem e ao engajamento, assim como, perceber possibilidades de futuro, elementos fundantes para o design de um Projeto de Vida.

3 DO DIÁLOGO ENTRE ESCOLA-COMUNIDADE NASCEM PROJETOS DE VIDA

Nesta seção, discorreremos sobre as possibilidades de construir um projeto pedagógico que dialoga com os interesses da comunidade, não como emergência do inédito viável, que antecede a ação, mas como um processo pedagógico construído na ação.

Para nossa reflexão, revisitamos a linha do tempo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Balestrin, em Taquaraçu do Sul-RS, e colocamos em tela a experiência de uma prática educativa alicerçada no diálogo entre escola-comunidade, que promoveu/e um trabalho de formação de jovens cujas bases estão na cultura e na identidade do campo.

Ressaltamos, inicialmente, o movimento educacional “escola-comunidade” e apresentamos, em um âmbito municipal, o processo de implantação no currículo do Ensino Fundamental de uma disciplina nominada Ensino do Meio Rural, no ano de 2002. A disciplina passou por uma revitalização, culminando no componente curricular Desenvolvimento Local para estudantes de 6º ao 9º ano, voltado à valorização da cultura local, das atividades da agricultura, fortalecendo a permanência dos jovens no campo e na sucessão familiar. Cabe ressaltar que a operacionalização pedagógica desse componente curricular tem como um de seus principais resultados a mobilização para a construção de Projetos de Vida.

Assim, nosso estudo tem as lentes ajustadas para o jovem estudante de um território educativo constituído pela cultura do campo e pelas demandas urbanas, objetivando explicitar o processo construído na relação escola-comunidade¹³, o desenvolvimento da prática educativa do componente curricular em destaque e o contexto em que ele se realiza na contemporaneidade, destacando a construção do Projeto de Vida.

3.1 A relação escola-comunidade

A composição da palavra “escola-comunidade” remete à ideia de interação entre sujeitos diante de um contexto educativo. Com base nessa justaposição de termos, Medina e Álvarez (*apud* Arias, 1995, p. 90) atribuem o sentido de Comunidade Pedagógica, definindo-a como o

[..] entorno físico formado a partir do lugar de procedência de seus estudantes dentro do qual estão as instituições e organizações sociais, a família, centros de trabalho de diversos tipos com os quais a escola deverá fazer as coordenações pertinentes para cumprir sua função educativa. Inclui também aquelas instituições que, sem estar no

¹³ Sugerimos, também, o artigo “A Extensão Rural e a Escola: diálogos na construção de Projetos de Vida no Campo” (Vieira; Bernardi; Hillesheim, 2022).

raio de ação da escola, têm entre suas funções atender a população desta e de outras áreas, tais como museus, círculos sociais e casa da cultura.

Aliado a essa expressão, compreende-se como essencial o diálogo, pois, conforme Freire e Shor (1986), é uma postura primordial, é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade, tal como a fazem e refazem. Ele ainda acrescenta que

[...] na medida que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros, nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos, que é algo mais do que só saber. [...] Através do diálogo, refletindo junto sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (Freire; Shor, 1986, p. 123).

Entre outros aspectos, António Nóvoa (2022), reconhecido educador português, alude à importância das dimensões cognitivas e de empatia, do cuidar como elementos essenciais para o futuro da escola. O pensador acredita que as aprendizagens são decisivas, mas defende que “a educação não se reduz apenas às aprendizagens, e não se podem ignorar as dimensões da socialização e a convivibilidade¹⁴ [...] a escola não se esgota no plano individual e constitui uma instituição central para a vida social” (Nóvoa, 2022, p. 14).

Nesse ínterim, recordando o movimento da Educação Nova, na Europa, Nóvoa (2022) reforça que, conforme já desejado no século XX, por John Dewey (1987), são necessários alguns elementos para a mudança do modelo escolar tradicional. Entre eles estão: “a autonomia dos educandos, a valorização da comunicação, de diálogo e da cooperação entre os alunos, uma escola activa, isto é, baseada numa lógica do trabalho, de investigação e de criação, uma concepção aberta de comunidade educativa, ligando a escola à comunidade” (Nóvoa, 2022, p. 15). Acentua, também, que ocorreram muitas reformas dos currículos, dos programas e dos métodos, contudo, os ambientes educativos mantêm-se intactos a esses processos.

Como visto, desde o século XX, vislumbra-se uma educação que vá além de um caráter instrumental, com o domínio teórico-prático de conteúdos, no entanto, que considere o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade. Delors *et al.* (1996) indica no relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a *Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, a relevância do papel da educação no desenvolvimento contínuo, tanto humano quanto social. O documento frisa que “a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas,

¹⁴ Entendemos como convivialidade a construção de relações uns com os outros, de aprendizado em grupo, em diferentes espaços e tempos.

o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (Delors *et al.*, 1996, p. 16).

Recentemente, em novembro de 2021, foi lançado um novo relatório intitulado *Reimagining our futures together: A new social contract for education*, o qual propõe um novo contrato social para a educação e enfatiza a necessidade de reconstruir as relações uns com os outros, com o planeta e com a tecnologia. Nele é colocada em tela a preocupação com as mudanças ambientais, aceleração do uso das tecnologias e o advento da inteligência artificial, a crise da democracia, a fragmentação social e o aprofundamento das desigualdades, entre outros movimentos que impactam a humanidade. Diante disso, considera a educação como um bem comum, observando a renovação da pedagogia, dos currículos, do trabalho dos educadores, das escolas e a educação em diferentes tempos e espaços, baseada em princípios de cooperação, colaboração e solidariedade.

Balizados por essas reflexões, reforçamos a importância de pensar a escola para além das aprendizagens do plano individual, como uma instituição central para a vida social (Nóvoa, 2022). Nessa linha, defendemos que essa possibilidade se constrói quando o trabalho é ancorado no diálogo entre a escola e a comunidade.

Apresentamos a seguir as discussões sobre uma prática educativa nesse contexto, seu papel na formação dos jovens e a organização pedagógica para a construção de Projetos de Vida no campo da educação formal.

3.2 A prática educativa na educação formal

De acordo com a legislação brasileira, por meio da Lei nº 9394/96, em seu artigo 1º: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996, art. 1). Dessa forma, no âmbito da educação formal, a escola atende às determinações legais, proporcionando um ambiente de ensino e aprendizagem, apresentando e discutindo conteúdos historicamente sistematizados, segundo uma orientação curricular proposta para cada etapa ou modalidade. Além disso, possui o intuito de promover o desenvolvimento integral do educando, preparando-o para viver e conviver em sociedade. Constitui, também, um encontro de diferentes grupos sociais, experiências e saberes culturais acumulados pela sociedade humana e que influenciam o trabalho docente.

Ao discorrer sobre a escola como organização do trabalho docente, Tardif e Lessard (2011, p. 55) apontam que

[...] é um lugar produto de convenções sociais e históricas que traduzem as rotinas organizacionais relativamente estáveis ao longo do tempo. É um espaço sócio-organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações.

À vista disso, define-se por abranger um conjunto de ações, denominadas como práticas educativas que são **planejadas, organizadas e operacionalizadas**, procurando criar oportunidades de aprendizagem. Para Marques e Carvalho (2016), essas podem ser previstas num âmbito geral, pelos gestores e docentes para o corpo discente e alinhadas na esfera específica da sala de aula, partindo da interação vivenciada por professores e alunos no decorrer da realização de suas atividades.

Ao pensar a respeito dessas práticas, cabe-nos considerar as características e singularidades desses agentes e sujeitos da educação, pertencentes a uma comunidade, a uma coletividade, constituída de valores humanos, culturais e sociais. “A função social e cultural da escola é enriquecida na medida em que articula organizadamente com a dinâmica social e cultural do campo e de seus movimentos” (Arroyo, 2004, p. 13). Isso remete-nos a olhar para o processo formativo estabelecido e compartilhado com outros campos da educação, seja ela informal, advinda do contexto familiar, e da não formal, que envolve a participação de outras organizações/instituições no desenvolvimento de atividades através de programas e projetos sociais. Em conformidade com Nóvoa (2022, p. 16), “é preciso compreender a capilaridade educativa que liga o trabalho dentro e fora da escola (nas famílias, nas cidades, na sociedade)”. Nesse sentido, avulta a importância da reflexão e do diálogo, valorizando o envolvimento de todos no esforço de educar.

Nesse cenário, apresentamos a configuração de um projeto pedagógico, construído ao longo de 20 anos, em diálogo com a comunidade, assumindo um compromisso com seu território, constituído, em sua grande parte, por uma população oriunda do campo. No domínio municipal de Taquaruçu do Sul-RS, desenvolvem-se os anos finais do Ensino Fundamental, uma proposta singular de formação materializada na criação e implantação da disciplina Ensino no Meio Rural, em 2002, que mais tarde foi nominada Desenvolvimento Local.

A cidade de Taquaruçu do Sul está localizada no Noroeste do Rio Grande do Sul, cuja área corresponde a 76,917 km², composta por população de aproximadamente 3.000 habitantes,

destes, 60,81% são considerados população rural e 39,19 %, urbana, predominando a economia oriunda do setor agropecuário (IBGE, 2010).

Os dados divulgados no último Censo Agropecuário, em 2017, concernente ao número de estabelecimentos agropecuários, revelam que apesar da diminuição do número de estabelecimentos agropecuários nessa região, o município de Taquaruçu do Sul é um dos que menos apresentou queda, tendo por base dados do ano de 2006 – 477 estabelecimentos agropecuários – e, em 2017, uma redução para 416. Em virtude dessa configuração, o município tem um dos menores índices diminuição dos estabelecimentos agropecuários e de população rural.

Dessa maneira, considerando os dados referentes à educação, o levantamento demonstra que, em nível municipal, do total de produtores agropecuários, quase 70% possuem, no máximo, o Ensino Fundamental por nível de escolaridade. Quanto à idade do produtor, observamos que mais da metade dessa população encontra-se entre 45 a 65 anos, mostrando ser relevante olhar para os cidadãos jovens e promover incentivos, objetivando maior integração e sucessão desses nas atividades agropecuárias (IBGE, 2019).

No contexto histórico, passando de distrito para município, entre 1988 e 1989, contava com pequenas escolas localizadas no interior das comunidades rurais e, a partir de 1991, já discutiam a centralização dessas instituições. É significativo demarcar que, no transcorrer dos anos, alguns fatores influenciaram os rumos da Escola Rural. Entre os principais, destaca-se um panorama de êxodo rural, haja vista a saída da população do campo para cidades maiores. Camarano e Abromovay (1999) discorrem que, associados aos processos migratórios, estão o envelhecimento e a masculinização da população que vive no campo. Os autores analisam que cada vez mais os jovens vêm deixando o meio rural, e é preponderante a participação das mulheres, sendo um fator da carência de reprodução social.

Em decorrência de uma redução significativa no número de matrículas, não havendo mais turmas em algumas séries, o poder público, através da Secretaria de Educação, mobilizou o debate com o Conselho Municipal de Educação, propondo o processo de fechamento e cessação de atividades das escolas rurais. Em linhas gerais, de acordo com Tolfo (2008), a nucleação das escolas rurais do município de Taquaruçu do Sul foi acontecendo de modo gradual a partir de 1994. O autor manifesta que, no ano de 2002, havia somente uma escola rural, localizada na Linha Fátima, denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Dom Pedro I. Acompanhando os registros da Secretaria Municipal de Educação, essa escola encerrou as atividades em 2013.

Nesses termos, os estudantes passaram a ser atendidos em uma escola núcleo, situada no espaço urbano, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Balestrin. O processo de nucleação¹⁵ vem ao encontro do que prevê a legislação: para cada grupo de escolas de Ensino Fundamental incompleto, existirá uma escola central de Ensino Fundamental completo, designada pelo Conselho Municipal de Educação (CME), assegurando o número de vagas necessárias para incorporar os estudantes oriundos de áreas rurais (CNE, 2002).

Silva, Moraes e Bof (2006) argumentam que, apesar dessa ideia ser justificada e defendida com princípios de equidade na distribuição das oportunidades educacionais para todos, há a crítica de que essa não possui relação de custo-efetividade favorável, podendo ser prejudicial às crianças do meio rural, uma vez que fazem longos trajetos para ir de casa à escola e vice-versa, além de acontecer a saída de seu local de origem e do seu contexto cultural.

Com o processo de nucleação das escolas, evidenciava-se a preocupação das famílias, instituições, movimentos sociais de educação do campo, no tocante ao ensino e formação dos estudantes que tinham suas bases familiares ligadas ao campo. Logo, sinalizaram a necessidade de contemplar, no processo de escolarização, conteúdos que fossem voltados à realidade local, bem como de promover o desenvolvimento de práticas que oportunizassem o olhar sobre a diversidade de culturas, produção, técnicas e gestão de atividades da agricultura familiar, vislumbrando o fortalecimento, a permanência no campo e a sucessão familiar.

Um elemento importante nesse processo foi a criação do Conselho Municipal de Desenvolvimento Agropecuário (COMDAPE), criado pela Lei Municipal nº 352/96, de 20 de junho de 1996, constituído por representantes do Executivo Municipal, Secretário Municipal da Agricultura, Prefeito Municipal, de instituições de Assistência Técnica e Extensão Rural, Cooperativas, do setor da Educação e produtores rurais indicados pela sua entidade de classe – Sindicato de Trabalhadores Rurais e outras organizações. Entre as competências atribuídas ao órgão, realçamos, em harmonia com o art. 2º, parágrafo VI, “sugerir a adequação curricular nas

¹⁵ O processo de nucleação resulta de alguns reordenamentos dados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e pelo Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF). De modo genérico, essa reorganização se dá por meio do fechamento das escolas, em todas as regiões do país. Rodrigues *et al.* (2017, p. 709) discorrem que, na prática, a nucleação “corresponde à desativação da escola, por um período de 5 anos, e ao posterior fechamento”. Para tanto, em se tratando do Ensino Fundamental primeira fase, ocorre o deslocamento dos alunos das escolas rurais que apresentam baixo número de matrículas ou caracterizadas como isoladas para escolas de comunidades vizinhas melhores aparelhadas. Quanto à segunda fase, o processo é semelhante, no entanto, os alunos são deslocados para as escolas localizadas na cidade. Nesse caso, questionamo-nos acerca da pertinência da nucleação para uma formação adequada e total do aluno que mora no campo, corroborando com a asseveração de Caldart (2002), de que a população do campo deve ser assistida por políticas de educação que assegurem seu direito a uma educação que seja No e Do campo, e explica: “No – o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do – o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Caldart, 2002, p. 18).

Escolas de âmbito municipal, nos diversos níveis, aos planos estabelecidos na agropecuária, objetivando a difusão de tecnologias e a aceitação cultural” (Taquaruçu Do Sul, 1996, art. 2).

Em nível nacional, realizava-se, no ano de 1998, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que tinha o objetivo de “mobilizar a sociedade e os órgãos governamentais para a formulação de políticas públicas que garantissem o direito à educação para a população do campo, criando a Articulação Nacional por uma Educação do Campo” (Freitas, 2011, p. 39). Como resultado dessa discussão, nasceu a proposta de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no Parecer CNE/CEB nº 36/2001, e sua instituição por meio da Resolução nº 1/2002, que define a identidade da escola do campo.

Em atenção às demandas levantadas com base nos movimentos sociais e às determinações legais, desenvolveram-se encontros periódicos com profissionais de setores da educação e voltados ao setor da agricultura, elaborando-se projetos e programas municipais com incentivo à educação do campo. Dessa mobilização, foi criada, em 2002, a disciplina de Ensino no Meio Rural, alicerçada em um plano de formação e estudo consonante com o Projeto Político Pedagógico, fazendo parte do currículo e da organização do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Balestrin.

Inicialmente, a disciplina era organizada por um professor do quadro efetivo do município e contava com a colaboração dos técnicos da Secretaria da Agricultura, Empresas Estaduais de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) e outras entidades parceiras locais e regionais, por intermédio das atividades de extensão. As aulas teóricas e práticas ocorriam na própria escola e eram complementadas na propriedade dos estudantes. Os registros de classe mencionam, dentre os temas abordados na formação: cuidado e preservação do solo, reflorestamento, lixo e poluição, reciclagem, água – fonte de vida e preservação natural, origem e sistema da agricultura, agricultura familiar, produção orgânica, horta, e criação de animais.

No ano de 2015, conforme Ata nº 2 do Conselho Municipal de Educação, a disciplina do Ensino do Meio Rural passou a ser ministrada somente para a turma do 9º ano, com a carga horária de uma hora semanal, contemplando a área diversificada do currículo escolar, tencionando desenvolver estudos voltados à Educação Ambiental, valorização da agricultura familiar sustentável e o exercício da profissão agricultor. O Plano de Formação revela a notoriedade de

Desenvolver no educando estudos sobre Educação Ambiental, para que o mesmo possa aprender e conscientizar-se que devemos preservar o ambiente em que vivemos. Desenvolvendo e valorizando a agricultura familiar sustentável, onde haja

organização da propriedade rural, não poluindo os recursos naturais disponíveis e valorizando a profissão agricultor, tendo em vista que a grande maioria das famílias dos alunos são agricultores (Escola Municipal De Ensino Fundamental Afonso Balestrin, 2015, p. 1).

A datar de 2017, o movimento para a Educação do Campo retomou o processo de discussão sobre as demandas e reivindicações da população e, com isso, a elaboração do Plano de Desenvolvimento Agropecuário. Novas reuniões foram realizadas nas comunidades do interior do município, organizadas pela Secretaria Municipal de Agricultura e Meio Ambiente – Setor de Desenvolvimento Rural – em conjunto com o COMDAPE. Segundo registrado em Atas desse órgão, entre as solicitações, pedia-se uma formação que contemple a realidade local e a manifestação do desejo de retomar o trabalho nas escolas com a disciplina “Ensino no Meio Rural”, inserindo-a novamente no currículo escolar, do 6º ao 9º ano.

Ressaltamos que, na avaliação da comunidade, a retirada da disciplina do currículo das séries finais do Ensino Fundamental (6º, 7º e 8º anos) influenciou na diminuição do interesse/foco dos jovens em relação ao trabalho voltado à realidade rural, no decorrer da formação, justificando, assim, a reavaliação dos objetivos e do planejamento, considerando seu propósito inicial e o contexto.

Frente a isso, notabiliza-se a preocupação quanto à continuidade das atividades no meio rural, a necessidade de incentivar os jovens a exercer o seu protagonismo no campo e no local onde vive, possibilitando a sucessão familiar, melhoria da qualidade de vida, incrementando a produção agrícola, com o cultivo e produção de alimentos, a criação de animais, importantes para o abastecimento do seu entorno e região.

Nas raízes dessa proposta, em termos de anos finais do Ensino Fundamental, vincula-se a ideia de formação voltada para a construção de Projetos de Vida dos jovens, sobre um viés humano e social. O pensador espanhol Ortega y Gasset (1883-1955) entende o projeto como fator importante para a existência humana. Em suas reflexões, caracteriza a vida como um projeto, sendo necessário realizar escolhas fundamentada na singularidade própria de cada pessoa e vinculada as circunstâncias¹⁶. Além disso, representa um *que-fazer* permanente diante das condições que lhe são impostas sejam essas favoráveis ou não, expressando uma abertura ao futuro, uma direção.

Carvalho (2015, p. 172), ao descrever em seu artigo sobre as características que Ortega e Gasset atribuiu à vida, afirma que

¹⁶ Circunstância, para o filósofo, “[...] é tudo o que rodeia o eu: a realidade cósmica, a corporalidade, a vida psíquica, a cultura em que se vive, nela incluído as experiências acumuladas no tempo” (Carvalho, 2009, p. 332).

A condução do projeto vital não se realiza do mesmo modo em todos os períodos da história. É importante identificar os apelos de cada época para apreender o modo como a vida é conduzida. O entendimento de que o projeto vital é singularíssimo, porque diz respeito a cada indivíduo, pede mais que a observação do tônus vital e os aspectos da personalidade. A compreensão exige que se considere também o tempo histórico, porque ele impacta a vida singular, conforme seja um momento de maior tranquilidade ou de crise, segundo seja um período mais preocupado com os prazeres do que em evitar as dores, ou mais ocupado em evitar dores que obter prazer.

Dessa maneira, em sua essência humana, o projeto vincula-se a questão de identidade e de sujeito em suas relações, considerando a cultura, o espaço-tempo histórico, as circunstâncias e a própria vocação que também determinam suas escolhas e perspectivas.

Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 14) dissertam sobre a intencionalidade da escola

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo.

Evidenciamos, nesta seção, a trajetória de um projeto educativo com suas raízes constituídas pelo movimento de uma comunidade pedagógica, numa perspectiva da Educação do Campo, os quais incorporam no sistema municipal de ensino um componente curricular que vincula na prática pedagógica, a vida e suas relações com a agricultura, o trabalho no campo, a diversidade de culturas, espaços de produção, a preocupação com a sustentabilidade e o meio ambiente. Desde então, a escola em questão, promove importantes diálogos com os educandos o que possibilita reflexões sobre o Projeto de Vida desses sujeitos, envolvendo a formação humana e cidadã. A utilização do referido termo, é aqui visualizado como um processo de construção ao longo desse período, sendo revitalizado na atualidade a partir de novas discussões com a comunidade e indicações sugeridas no documento orientador do currículo da Educação Básica.

Assim, a instituição de ensino desenvolve uma prática educativa que vai além de saberes curriculares, do conhecimento geral de conteúdos, considera a realidade dos estudantes. Para isso, utiliza alguns instrumentos que contribuem na dinâmica do processo formativo, pesquisando as origens, a cultura, o desenvolvimento familiar e social, as experiências locais que podem dar sentido e significado para os estudos, colaborando com a construção de ideias e perspectivas futuras.

3.3 O contexto atual e o movimento pedagógico do componente curricular

Em 2019, retomando os propósitos mencionados na discussão do Plano de Desenvolvimento Rural, iniciada no ano de 2017, os conselheiros do COMDAPE, representantes da Secretaria Municipal da Agricultura e Educação, apontam a necessidade de a instituição escolar contemplar em seu programa curricular o ensino que se valoriza a realidade das famílias do campo, bem como a preocupação com desenvolvimento e transformação local. Nesse período, reuniões administrativas e pedagógicas aconteceram para se discutir, avaliar e reorganizar o projeto pedagógico.

Em paralelo, emerge outro elemento no cenário da educação brasileira: a implementação do documento orientador da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), instrumento aberto ao amplo debate no país em 2015, aprovada em 2017 até o Ensino Fundamental e revista em 2018 no que tange o Ensino Médio, que traz em seu bojo a temática Projeto de Vida em todas as etapas da Educação Básica. Nele encontram-se expressas as competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes. Dentre essas, sublinhamos o tópico seis, que se relaciona diretamente com Trabalho e Projeto 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, 2017, p. 9).

Em consequência, a escola e a comunidade colocam em discussão uma questão singular: como compatibilizar uma prática educativa em vigor há vinte anos e a proposta do documento orientador para desenvolver ações referentes ao Projeto de Vida?

A partir da compreensão que o trabalho proposto transcende o currículo comum das áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas), a opção foi pela reformulação da área diversificada, e a disciplina Ensino no Meio Rural passou a denominar-se Desenvolvimento Local. Sua organização contemplou/a um percurso formativo que compreende as turmas do 6º ano ao 9º ano, construído coletivamente com a direção, coordenação pedagógica, equipe de docentes, conselho escolar e entidades locais.

Conforme os dados da pesquisa realizada por Rosa *et al.* (2020), no ano de sua publicação, em 2020, 70% dos estudantes do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Taquaruçu do Sul-RS, eram oriundos de comunidades rurais. Isso demonstra o desafio e a importância de se pensar a respeito da realidade local e articular um currículo que

atenda a carência e os anseios apresentados pelas famílias. No entanto, não podemos esquecer os outros 30%, tendo em mente, a territorialidade, constituída também pela parte urbana e o contexto atual.

Na concepção de Arroyo, Caldart e Molina (2004), o debate da relação campo-cidade perpassa pelas reflexões da Educação do Campo. Nesse viés, compreendem a visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social. Referem-se, ainda, ao papel de fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo como forma de ajudar o povo brasileiro a compreender que “não há uma hierarquia, mas uma complementariedade: *a cidade não vive sem o campo que não vive sem a cidade*” (Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p. 15).

Nesse horizonte, ao discutir um projeto e uma prática de Educação Básica do Campo, os autores ressaltam a importância de pensar um currículo que considere os valores, a história e as raízes culturais do campo, incorporando-os no processo educativo, incluindo na discussão para mobilização da emancipação humana.

Quando situamos a educação como um processo de transformação humana, de emancipação humana, percebemos quanto os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana. Então, como a escola vai trabalhá-los? Será que a escola vai ignorá-los? A questão é mais fundamental, é ir às raízes culturais do campo e trabalhá-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas (Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p. 80).

Fruto de um processo de discussão com a comunidade e representantes de entidades locais, a reformulação do componente curricular da área diversificada, denominado Desenvolvimento Local, passou por uma reorganização pedagógica, diante da avaliação dos propósitos anteriormente previstos na disciplina Ensino no Meio Rural, readequando-se ao contexto atual da educação, tratando de aproximar os estudantes da realidade nesse território. Cabe, aqui, acrescentar a fala de Souza (2011, p. 31), que define a Educação Rural como aquela que se caracteriza “por práticas educativas isoladas e marcadas por ideologias do Brasil urbano, enquanto a Educação do campo é voltada em função da força da sociedade civil organizada nos planos nacionais e estaduais, e das experiências coletivas dentro e fora da escola”. Nessa toada, Gohn (2004) enfatiza que o território é o grande elemento articulador da comunidade, do seu ponto de vista, atribui sentido não apenas de espaço geográfico, mas de uma categoria fundante de práticas políticas e relações sociais.

Segundo Andrade (1995, p. 20), “a formação de um território dá às pessoas que nele habitam a consciência de sua participação, provocando o sentido da territorialidade que, de forma subjetiva, cria uma consciência de confraternização entre elas”. Dessa forma, durante o processo de formação, se discute, sobretudo, relativamente ao Projeto de Vida, configurando um espaço no planejamento das aulas para reflexões sobre a identidade, valores familiares e sociais, organização e planejamento pessoal, observando aspectos que constituem o contexto atual e as óticas futuras.

Isso tudo vem ao encontro do objetivo do Projeto Político Pedagógico da escola em questão, que almeja oportunizar “a toda comunidade escolar, participação no processo educativo, visando a construção de uma educação integral e a formação de cidadãos cooperativos, críticos e comprometidos para que haja convivência fraterna, consciente e responsável no contexto onde se inclui” (Rosa *et al.*, 2020, p. 160). Nessa acepção, ao pensar a formação integral dos estudantes, pressupõe uma formação que compreenda todas as dimensões de vida do ser humano, enquanto pessoa com características distintas e um cidadão, integrante de uma sociedade, da qual possui direitos e deveres.

Atualmente, o componente curricular Desenvolvimento Local está disposto na grade curricular do 6º ao 8º ano com um período semanal no turno regular (manhã) e, no 9º ano, apresenta uma dinâmica diferenciada, uma tarde na semana, no contraturno escolar, utilizando, no momento, o laboratório de ciências e informática. Ministrado e mediado por uma professora da Educação Básica, habilitada na área de Ciências da Natureza e Mestrado em Desenvolvimento Regional, considerando seu perfil e experiência com a formação de jovens e elaboração de projetos.

Nesse processo de formação, identificamos uma estreita relação com um dos componentes do movimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância¹⁷ (CEFFAs): a Pedagogia da Alternância. Essa é difundida por Jean-Claude Gimonet, antigo Diretor do Centro Nacional Pedagógico das Maisons Familiares Rurales da França, na obra *Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância nos CEFFAs* (2007). No Brasil, destacam-se as instituições denominadas Casas Familiares Rurais (CFRs) ou Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). O autor explica que há vários modelos de alternância nas práticas educativas, sendo possível explorá-las de diferentes formas. A formação por alternância presente nesse contexto educativo segue “um processo que parte da experiência da vida cotidiana (família,

¹⁷ O CEFFA é uma associação de caráter comunitário, constituída de famílias, profissionais e entidades que buscam resolver os problemas de promoção e desenvolvimento do campo, articulando educação e formação com base em valores de participação, da cidadania, da sustentabilidade e solidariedade (Begnami, 2006, p. 25).

profissional, social) para ir em direção à teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para em seguida, voltar a experiência, e assim, sucessivamente” (Gimonet, 2007, p. 16).

Para o autor, historicamente, o movimento nasce num pequeno vilarejo da França, em 1935, quando uma família de agricultores procura resolver a situação de seu filho, adolescente, que não quer mais ir para a escola secundária e diante do que propor para que ele continuasse os estudos, encontra-se com representante da comunidade na busca de solução. Surge, então, a ideia de criar uma escola que “não mantenha os adolescentes presos em quatro paredes, mas que lhes permitam aprender através dos ensinamentos da escola, com certeza, mas também através daqueles da vida cotidiana, graças a uma alternância entre o ambiente familiar e o centro escolar” (Gimonet, 2007, p. 22).

Após esse momento de criação, passaram a construir uma Pedagogia diferente do que vinha sendo proposto no ensino tradicional, elaborado por um conjunto de pessoas formado por agricultores familiares, sindicalistas e representantes de entidades, com a contribuição de profissionais estudiosos de Universidades. Para isso, tinham como referência a perspectiva da Escola Nova e de outros pensadores, tais como Decroly e seu método do “centro de interesses”, R. Cousinet e o trabalho livre em grupos, J. Dewey e a relação entre experiências e educação, C. Freinet, J. Piaget, Paulo Freire entre outros (Gimonet, 2007).

Desse movimento, originam-se os princípios e finalidades da formação alternada, consoante Gimonet (2007), que são: a) a formação integral e personalizada; b) desenvolvimento do território; c) a Alternância – uma metodologia pedagógica apropriada a realidade e d) a Associação de pais, mestres e co-formadores.

Begnami (2006) assevera que entre as características principais que marcam esse modelo de Formação estão: 1. O/a educando/a como ator/atriz de sua própria formação; 2. Um projeto educativo; 3. A prioridade da experiência, ponto de partida e da chegada do processo formativo; 4. Uma rede de parceiros que colaboram na formação; 5. Um dispositivo pedagógico apropriado ou uma didática específica; 6. Um contexto educativo favorável; 7. Uma concepção específica de educador/a.

Nesse sentido, levando em conta que alguns dos elementos da Pedagogia da Alternância corroboram com a dinâmica do componente curricular Desenvolvimento Local, discutido neste estudo, a escola em questão utiliza-os na mediação da prática educativa. Desse modo, aproxima-se da realidade, valoriza e integra os saberes e as experiências dos jovens, da escola e da comunidade, tendo em vista o delineamento de Projetos de Vida. A saber:

O Plano de Formação do novo componente curricular, a partir do ano letivo de 2020, passou a contemplar em sua estrutura, um instrumento pedagógico guia, aberto à formação dos

estudantes em cada etapa dos anos finais do Ensino Fundamental. Em cada etapa dialogam-se com os temas como identidade, valores, sentimentos, emoções, convivência social, cultura, família, comunidade, o trabalho e as atividades econômicas, educação financeira, setor público e privado, saúde e qualidade de vida, profissões e tecnologias, todavia, sobretudo, questões da vida dos jovens. De modo geral, os assuntos corroboram para que estes estudantes possam pensar a realidade e em seu Projeto de Vida, refletindo o que o constitui enquanto ser humano-social, compreendendo seu contexto histórico, observando o momento presente e lançando olhares para um futuro próximo.

Figura 6 – Recorte do um Plano de Formação

6º ANO		
AUTOFORMAÇÃO - CONHECER-SE		
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural	Identificar características da personalidade, potencialidades e fragilidades. Autoconhecer-se
O sujeito e sua história: tempo, cultura	Reflexões sobre a cronologia, origem e trajetória familiar	Identificar e compilar informações sobre a história da família Identificar a origem e trajetória da família Construir formas de registro numa linha do tempo
O sujeito e as relações familiares	Relações familiares Organização, cultural e tradição Atividades e profissão dos membros familiares	Reconhecer a importância da instituição familiar Árvore genealógica A cultura, costumes e tradição familiar Principais atividades desenvolvidas pelos membros da família Valores familiares, morais e ética

Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Balestrin (2020)

Nessa direção, propõe-se três movimentos básicos: a autoformação, a heteroformação e a ecoformação. Esses conceitos fazem parte da “teoria tripolar da formação”, sendo – autoformação: “a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação” (Pineau, 1988, p. 65), e aplicando a si mesmo, ou seja, o indivíduo assume a responsabilidade, a autoria na condução de sua formação. Mas pode ser mais que isso, a autoformação, a partir de Galvani (2002) e Pineau (2006), é uma formação na relação consigo mesmo e com tudo que é vivenciado, absorvido e apreendido; heteroformação: o indivíduo é sempre objeto e não sujeito da formação, a formação é dada por outros (Pineau, 2006); ecoformação: diz respeito ao contexto no qual o indivíduo está inserido, é a formação que o meio ambiente onde a pessoa está inserida proporciona (Pineau, 2006).

Nóvoa (2004, p. 16) explica, no prefácio de *Experiências de Vida e Formação*, de Marie-Christine Josso, que Pineau disserta que

O formador forma-se a si próprio, através das reflexões sobre seus percursos pessoais e profissionais (*autoformação*); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (*heteroformação*); o formador forma-se através das coisas (saberes, das técnicas, das culturas, das artes, da tecnologia) e da sua compreensão crítica.

Nessa linha, a tríade, sob a luz da teoria de Gaston Pineau, revela, respectivamente, um processo de conhecimento autônomo de si, subjetivo, individual; um processo de formação com os outros sujeitos, coletivos, incluindo o reflexo das relações sociais e um processo de formação manifestada na reciprocidade com a dimensão do meio ambiente, da comunidade (Pineau, 2003).

Essa abordagem teórica desenvolve a ideia de um sincronizador pessoal – social – ecológico, permitindo que o estudante, detentor de um conjunto de saberes e experiências, encontre-se em constante autoformação. Para Pineau (2003), a formação não é exclusiva ao espaço-tempo da escola, não encerra no período de escolarização, ela possui um sentido amplo e desafiador, tem uma função vital, essencial a ser exercida permanentemente, sendo base para construção dos devires pessoais e sociais.

Nessa discussão, em que se inserem os conceitos de auto-hetero-ecoformação, criam-se a possibilidade desses polos serem trabalhados numa dinâmica conjunta e em alternância, explorando também outras dimensões, por exemplo, a ciberformação, no horizonte de uma emancipação/autonomização dos estudantes.

Aliada à proposta educativa do Componente Curricular Desenvolvimento Local, a escola trabalha, desde o ano de 2005, no prisma de trabalho com projetos¹⁸. De acordo com Basso (2021, p. 57), “isso requer que os professores desenvolvam um novo modo de ensinar e aprender (trabalho com projetos) e uma nova forma de emergência dos conhecimentos (conteúdos). Tudo isso sem abandonar o objeto da escola que é o conhecimento”. A autora esclarece que, nesse viés, o professor precisa mediar e oferecer escolhas que auxiliem os estudantes a encontrar as respostas para suas curiosidades e ou hipóteses, oportunizando diferentes maneiras de aprender.

¹⁸ Os projetos têm como ponto de partida o Plano de Estudo (currículo) sendo desenvolvido por turma e estão inseridos no Programa “A União faz a Vida– PUFV”. Criado em 27 de janeiro de 1994, é uma proposta cooperativista lançada pelo Sicredi – Instituição Financeira Cooperativa do Brasil, gerida pela Fundação Sicredi, tendo as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação como parceiras. Caracteriza-se como um projeto de cunho social que envolve escolas das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil. A proposta metodológica apresenta como objetivo “construir e vivenciar atitudes e valores de cooperação e cidadania por meio de práticas de educação cooperativa, contribuindo para a educação integral de crianças e adolescentes, em âmbito nacional” (Isaac; Casco, 2019, p. 11).

Para elucidar a compreensão dos objetos de conhecimento, em sala de aula, a professora orienta e os estudantes constroem um roteiro de questões, que compõe um **Plano de Estudo**, o qual vem ao encontro dos interesses da turma, do conhecimento prévio e das reflexões teóricas. Na ótica da Educação Matemática Crítica, Skovsmose (2008) aponta o enfoque de investigação, como sendo passível de tomar muitas formas, como no trabalho com projetos. O autor realça que a matemática é apenas um tópico a ser refletido diante de um ambiente com referências a situações reais, denominado como cenário de investigação, caracterizado como “aquele que convida os alunos a formular e procurar explicações” (Skovsmose, 2008, p. 21). Nessa direção, tende a desafiar-los a agir, participar com autonomia e responsabilidade no processo exploratório do conhecimento, levando-os a refletir e produzir significados e conceitos em suas ações.

Outro aspecto que se evidencia nessa prática educativa é o estabelecimento e organização de **Visitas de Estudo**. Tal instrumento é desenvolvido em parceria com diferentes setores públicos ou privados no município ou fora dele, alternando os espaços educativos formal, o não formal ou informal. Um exemplo desse trabalho pode ser visualizado através da foto 1 (Figura 7), o registro de uma visita de estudo na propriedade de um estudante do 9º ano do Ensino Fundamental. A referida atividade ocorreu no interior do município de Taquaruçu do Sul-RS, sendo uma oportunidade de reconhecer a diversidade de culturas, a produção, a organização e gestão de agricultores familiares com propósito de sustentabilidade e sucessão familiar.

Figura 7 – Visita de Estudos na propriedade de um estudante do 9º ano



Fonte: Prefeitura de Taquaruçu do Sul (2022)

Enguita (2009 *apud* Gohn, 2020) assinala a importância atual das aprendizagens, dos saberes e conhecimentos existentes fora das escolas, revelando que há necessidade de estabelecer a cooperação entre os centros de ensino e o seu entorno, criando uma relação

denominada ‘escola-rede’. Apreende que essa abordagem ultrapassa as visões que veem a escola encapsulada em si mesma, para outra visão, na qual o desafio intelectual é pensar em centros educativos como pontos de intersecção de outras redes que reforçam seu sentido público.

Antunes-Rocha e Martins (2012) alertam que não devemos partir do campo rumo a escola para, no caminho de volta, provocar mudanças. Devemos partir dessa realidade, já em transformação, encontramos uma escola também em movimento e, nesse encontro, fortalecemos um projeto de produção de vida.

Ratificando ainda com a prática educativa, outro instrumento pedagógico merece destaque nesse processo, a participação de **interventores externos**. Esse oportuniza a interação com profissionais de diferentes áreas/setores, estabelecendo diálogos com os jovens sobre o que diz respeito ao mundo da vida, da continuidade dos estudos e do trabalho (Escola Municipal De Ensino Fundamental Afonso Balestrin, 2020a). Convidados pela direção e coordenação da escola, conforme as temáticas de interesse dos estudantes, as quais são acolhidas a partir de uma pesquisa participativa e dos projetos integradores. As intervenções pedagógicas são programadas no início de cada ano letivo, considerando também sugestões dadas no decorrer do período, vindo a contribuir com a formação.

Além disso, outro instrumento diferencial no processo de formação está na realização do **atendimento personalizado**. Esse concebe um espaço de acompanhamento para cada estudante de modo particular, numa prática dialógica entre o estudante e a professora do componente curricular “Desenvolvimento Local” e, se necessário, conta com o apoio de integrantes de uma equipe multidisciplinar. O momento visa reconhecer as intenções, desejos, inquietudes, desafios e dificuldades enfrentadas pelo jovem no final do 9º ano. Ademais, viabiliza orientações pedagógicas, mobilizando-o para o estudo e pesquisa, bem como a reflexão sobre objetivos e projetos pessoais.

Segundo dispõe o Regulamento Interno para Orientações Pedagógicas (Escola Municipal De Ensino Fundamental Afonso Balestrin, 2020b), no decorrer do processo formativo dos anos finais do Ensino Fundamental, propõe-se a **construção de Projeto de Vida escrito**, o qual constitui um documento que contempla no 6º e 7º ano tópicos que envolvem o estudo das origens, cultura e valores sociais da realidade de cada educando, corroborando com o autoconhecimento.

Nesse campo, leva em consideração as atividades desenvolvidas pela família, as características e peculiaridades locais, avançando no 8º e 9º ano sobre questões de organização da comunidade, a esfera pública e privada, instituições representativas e movimentos sociais

atuantes no território. No final do período, indica assuntos referentes a continuidade dos estudos em nível médio, ao mundo do trabalho e novas tendências tecnológicas, visualizando áreas de interesse e oportunidades no campo das profissões.

Para socialização dos trabalhos, ao final do Ensino Fundamental, a escola organiza um **Seminário Integrador de Projetos de Vida**, que conta com a participação da família e representantes da comunidade. Nesse momento, os estudantes apresentam elementos importantes das suas pesquisas.

No organograma a seguir, representamos o movimento dos diversos elementos/instrumentos pedagógicos imbricados no processo de formação e que culminam com o Projeto de Vida.

Figura 8 – Organograma dos elementos para formação do jovem



Fonte: Elaborada pela autora (2022)

Nessa ótica, a prática educativa desenvolvida no âmbito da educação formal, mobiliza a reflexão e o diálogo sobre a realidade, a identidade dos sujeitos, suas origens, trajetórias de vida, considerando os valores humanos, éticos e sociais como um conjunto de elementos que corroboram para o nascimento e delineamento de Projetos individuais e coletivos. No intento de promover a formação e educação de jovens-estudantes, na etapa do Ensino Fundamental, as práticas pedagógicas são organizadas, planejadas e operacionalizadas de maneira que se entrelaçam oportunidades de conhecimento e experiências, ensinos e aprendizagens.

Pensar a formação da juventude, tendo em vista novos perfis, concepções e tendências na sociedade, requer diálogos no espaço escolar e para além da dinâmica local. Sendo um compromisso fundamental permear sobre questões sociais, políticas, econômicas e ambientais. A prática educativa aqui apresentada, que desde o seu surgimento está em movimento e em

construção, sendo discutida, estudada e organizada de tempos em tempos, representa a “materialidade” desse compromisso com a juventude, bem como, do diálogo entre escola e comunidade.

4 O PROJETO DE VIDA: CONCEPÇÕES E MOVIMENTOS

Nesta seção destacamos as principais concepções acerca do campo teórico Projeto de Vida. Como ponto de partida, demarcamos o termo Projeto de Vida, que é utilizado em outras propostas pedagógicas¹⁹ e em diferentes níveis de estudo, como na Educação Básica, cuja apropriação perpassa uma história que antecede atos e documentos legais na BNCC. Ainda, discorreremos sobre “movimento” individual e o coletivo relacionado à construção de projetos, e apresentamos um recorrido temporal acerca do Projeto de Vida nos documentos oficiais, ancorados na proposta da BNCC.

Com foco nas práticas vivenciadas, apresentamos uma proposta de construção do Projeto de Vida no Ensino Fundamental, a partir de uma experiência educacional formativa em uma Escola de Educação Básica de Taquaruçu do Sul/RS, no componente curricular Desenvolvimento Local. Por fim, pautados em tais elementos, apresentamos um entrecruzamento de propostas: a experiência formativa, as demandas locais e a orientação nacional curricular.

4.1 As dimensões que integram o conceito

O termo projeto é polissêmico e configura-se em diferentes cenários. Inicialmente, considerando a origem da palavra Projeto, na derivação latina:

Projectus, participio passado de *projicere*, significando algo como ‘um jato lançado para a frente’. Cada ser humano, ao nascer, é lançado ao mundo, como um jato de vida. Paulatinamente, constitui-se como pessoa na medida em que desenvolve a capacidade de antecipar ações, de eleger continuamente metas a partir de um quadro de valores, historicamente situado, e de lançar-se em busca das mesmas, vivendo, assim, a própria vida, como um projeto (Machado, 2006, p. 2)

Nesse sentido, o projeto remete a uma característica essencialmente humana, dada à construção consciente, à capacidade de pensar, escolher, agir e transformar os desejos, as aspirações, os sonhos em realidade.

¹⁹ Há mais de 70 anos, no contexto do movimento das MFR –Maison Familiaes Rurales, na França e em outros CEFFAS – Centros Familiares de Formação por Alternância pelo mundo afora, a exemplo das EFAs – Escolas Familiares Agrícolas e as CFRs – Casas Familiares Rurais, vêm operando com um sistema pedagógico de formação por Alternância, em diferentes níveis de educação, utilizando-se de uma Pedagogia que articula tempos e espaços de formação, no encontro com saberes e experiências da vida e da escola (Gimonet, 2007). Entre os instrumentos que a ela estão articulados encontramos o Projeto de Vida.

Do ponto de vista mais formal e técnico, segundo Boutinet (2002), o termo projeto surge no decorrer do século XVII, na época da Renascença, sobre a visão na área de arquitetura. Nesse tempo, revela-se um importante instrumento de antecipação, como um esboço ou planejamento para realização de uma obra. Por meio dele, estabelece relações entre o que se imagina ou deseja pôr em prática, visualizando e comparando técnicas, diminuindo riscos e buscando soluções para os empreendimentos.

O projeto é discutido em diferentes áreas do conhecimento. Em relação a estudos fundamentados na antropologia, indicam que a partir do século XVIII, a noção de projeto ganha uma ancoragem social, figurando entre as revoluções científicas, técnicas, de comunicação e difusão de novas filosofias, conferindo ao homem a capacidade de ser agente da história (Boutinet, 2002).

Entre o final do século XIX e início do século XX, o conceito de projeto no foco das reflexões da fenomenologia, aproxima-se do conceito de intencionalidade, que quer dizer “visar alguma coisa” ou “direcionar-se a algo”. Skovsmose (2014) referencia a contribuição do Edmund Husserl (1859-1938). A perspectiva desse pensador está relacionada à direção da consciência humana que visa constantemente um objeto fora de si (o “ser orientado para”). Assim, Skovsmose (2014) vincula a noção de intencionalidade à noção de *foreground*, visto que o primeiro indica uma direcionalidade e o segundo as motivações para a realização de uma ação.

Consoante Machado (2016), o fundamento filosófico para o conceito de projetos tem a contribuição do pensador espanhol Ortega y Gasset (1883-1955), sendo o projeto fator essencial à existência humana. Machado compreende a vida como um projeto, em que escolhas devem ser feitas, de acordo com cada pessoa e as circunstâncias que está vivenciando. Em outros termos, o projeto associa-se à identidade de cada ser, tendo em vista a cultura, o espaço-tempo histórico, o ambiente, as circunstâncias e a própria vocação, que auxiliarão a determinar suas escolhas.

De acordo com Dellazzana-Zanon e Freitas (2015), o Projeto de Vida tem ganhado maior notoriedade a partir dos anos 2000, sendo discutido tanto por pesquisadores no Brasil quanto em outros países, principalmente no campo da psicologia. Todavia, acrescenta que autores clássicos, como Erik Erikson (1968/1976), Jean Piaget (1964/2007) e Barbel Inhelder e Piaget (1976) já abordavam o assunto, inclusive utilizando termos como *plano* ou *programa de vida*. Os psicólogos assinalam que este é um movimento fundamental na adolescência, indicando que o compromisso/engajamento são componentes essenciais para a construção de aspectos da formação da identidade e o bem-estar da juventude.

Na contemporaneidade, em nível internacional, os trabalhos de Willian Damon são apontados por pesquisadores como uma referência no estudo sobre a importância do Projeto de Vida na construção do psiquismo humano. Sinaliza a necessidade de contextualizar os modos de vida, possibilitando um olhar para as dificuldades do mundo atual, em relação aos diversos setores: econômicos, políticos e sociais. Propõe como definição do Projeto de Vida “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que ao mesmo tempo é significativo para o *eu* e gera consequências no mundo além do *eu*” (Damon, 2009, p. 53).

Essa definição, de modo geral, relaciona-se a questão de identidade e valores, partindo de motivos, objetivos e interesses pessoais que possivelmente podem impactar o meio social. Para tanto, é importante que o sujeito conheça a si mesmo e o mundo que o cerca a fim de que consiga “identificar as necessidades, os problemas e os conflitos presentes no meio, ao mesmo tempo que analisa suas características e suas possibilidades realistas de ação, para assim formular objetivos de longo prazo” (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020, p. 27).

Em referência aos aspectos que constituem esse construto, Bundick (2009 *apud* Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020) sistematiza as ideias de Damon defendendo que o Projeto de Vida se caracteriza pelos seguintes aspectos: 1. A **estabilidade** como elemento que gera coesão entre os objetivos propostos e o resultado, ainda que esses sejam reformulados no caminho por circunstâncias externas ou variações internas do próprio sujeito. 2. **Objetivos a longo prazo**, direcionados ao futuro, articulado as metas do sujeito. Embora os objetivos de curto prazo também sejam fundamentais, são imediatos e os objetivos de longo prazo são capazes de criar condições que geram satisfação mais duradoura. 3. **Organização e motivação na vida**, nesse elemento, o conjunto de sentimentos, os valores e a cultura corroboram para a construção do pensamento, dos comportamentos, o planejamento da vida e seus significados.

Numa perspectiva histórica e temporal, Ciampa (1987), D’Angelo (1994) e Velho (1994) articulam o Projeto de Vida como elemento definidor da construção da identidade. Para Ciampa (1987), Projeto de Vida e uma possibilidade de futuro se interligam, envolvendo um movimento através da temporalidade, ou seja, a possibilidade de vir a ser, de possíveis identidades futuras. O autor assevera que cada indivíduo expressa uma identidade única, construída com base em suas relações sociais, e, por isso, terá uma história de vida, um Projeto de Vida, que carrega anseios e possibilidades de mudança e, desse modo, de futuro não reproduzido (Mandelli; Soares; Lisboa, 2011).

Nesse âmbito, Dantas (2017, p. 2) explana, a partir da teoria de Ciampa, que a identidade “é um processo de metamorfose e que essas metamorfoses devem ser orientadas para a emancipação, para a busca de Projetos de Vida que levem os sujeitos a uma condição de

autonomia frente ao sistema”. Essa metamorfose é resultado do fato de que qualquer pessoa é a soma do biológico, do psicológico, do social e do cultural, tudo isso forma sua história de vida. Como os indivíduos vivenciam inúmeras experiências ao longo da vida, por consequência, desempenham variados papéis, conforme cada momento, cada fase, e entender que estão em busca da sua emancipação. Dessa forma, Projeto de Vida e identidade se associam através das várias relações determinadas ao longo da trajetória de vida, as vivências do passado e as atuais preparam o futuro. Na visão de Soares (2002) *apud* Mandelli, Soares e Lisboa (2011), para além da fusão entre passado e presente, possibilitando prever um futuro, o projeto integra subjetividade e objetividade, oportunizando construir um futuro desejado e sonhado.

Velho (1994) também pondera acerca do Projeto de Vida como metamorfose, que acontece de maneira temporal, partindo da memória e reconhecendo de que forma é possível alcançar o projeto planejado. Esse estudioso ressalta que a memória dá consistência à biografia, propicia aos indivíduos fazer/ter uma visão retrospectiva, a fim de guiar a condução do projeto. Nesse sentido, o Projeto de Vida será útil para expressar e vincular objetivos, interesses, anseios e aspirações.

O projeto é a antecipação no futuro dessa trajetória e biografia, na medida em que busca, através do estabelecimento de objetivos e fins, a organização dos meios através dos quais esses poderão ser atingidos. [...] O projeto e a memória associam-se e articulam-se ao dar significados à vida e às ações dos indivíduos, em outros termos, à própria identidade (Velho, 1994, p. 101).

Na mesma linha, D’Angelo (1994) compreende o Projeto de Vida por um viés multidimensional, que engloba aspectos psicológicos e sociais, e um contexto mais individual, a forma de agir do indivíduo nas relações com a sociedade, com o coletivo. Para ele, todo Projeto de Vida se caracteriza por seu caráter antecipatório, organizador e regulador das principais atividades e comportamentos do indivíduo.

Machado (2016, p. 56) discorre que o projeto se configura numa complexa teia de interesses e ações, “mesmo em se tratando de Projetos de Vida, característico do modo de ser do ser humano, não nascemos determinados para percorrer uma única trajetória [...]. Movemo-nos permanentemente em um terreno pleno de potencialidades”. Logo, constitui-se também de influências do mundo externo e que despertam desejos, provocando sentido e significados internos. Além disso, reforça que “a vida em sentido humano está associada a uma contínua prefiguração das ações, a uma capacidade de antecipação das mesmas no que tange às consequências que dela decorrerão” (Machado, 2016, p. 56).

O processo de constituição do indivíduo em seres humanos passa pela ação de assumir a responsabilidade pelos atos que pratica, e isso significa ter sensatez e consciência, não se limitando a simples ímpetos ou vontades instintivas. Para Velho (1994, p. 47), cada trajetória ganha consistência a contar do delineamento “mais ou menos elaborado de projetos com objetivos específicos. A viabilidade de suas realizações vai depender do jogo de interação com outros projetos individuais ou coletivos da natureza e da dinâmica do campo de possibilidades”.

4.2 Uma referência ao futuro: o individual e o coletivo

De acordo com Machado (2009), o projeto é algo característico do modo de ser do ser humano, o qual não está determinado a seguir este ou aquele caminho. Velho (2004, p. 46) corrobora com esse aspecto comentando que

Os projetos individuais sempre interagem com outros dentro de um campo de possibilidades. Não operam, num vácuo, mas sim a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos. Por isso mesmo são complexos e os indivíduos, em princípio, podem ser portadores de projetos diferentes até contraditórios. Suas pertinência e relevância serão definidas contextualmente.

Nesse sentido, Dayrell (2005, p. 34) afirma que o Projeto de Vida pode ser entendido como “a ação do indivíduo de escolher um entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida”. Os projetos dependem das possibilidades de cada pessoa, do contexto socioeconômico-cultural em que está inserido e das possibilidades de experiências, podendo ser individual e/ou coletivo, amplo ou restrito, a curto ou a médio prazo. Ainda, Dayrell (2005) indica que o projeto vai se transformando conforme o jovem amadurece e de acordo com as possibilidades que surgem. O mesmo autor também afirma que um Projeto de Vida se realiza na junção de duas variáveis, onde a primeira diz respeito à identidade e a outra é relacionada ao conhecimento da realidade.

A ideia de fazer parte de uma coletividade nos motiva a pensar que um projeto individual está sempre vinculado a um projeto coletivo. Bernardi e Cecco (2021, p. 40) inferem que:

O indivíduo não é só. Pertence a uma rede de vida em parceria com outros bilhões de indivíduos. Será que sua ação – pequena e individual – importa? Será que suas decisões, voltadas para o seu bem-estar, seu comportamento, podem influenciar essa rede? Defendemos que sim! Embora as ações possam ser absolutamente individuais, de livre arbítrio e com um resultado também individual, todos estão, incessantemente, contribuindo para modificar uma realidade.

Considerando o contexto atual, a construção de um Projeto de Vida é um desafio. Boutinet (2002) já sinalizava para a dificuldade da sociedade pós-industrial de transcender o universo particular para o coletivo, há dificuldade em ultrapassar a afirmação identitária e o reconhecimento da alteridade. O pesquisador explica que isso ocorre porque os indivíduos da sociedade pós-industrial “veem no projeto uma oportunidade privilegiada através da qual poderão assegurar seu próprio domínio sobre a natureza, garantia de seu desenvolvimento” (Boutinet, 2022, p. 271). Essa ação, embora de certa forma individualista, é uma face positiva do projeto, visto que, ao fazer dele meio privilegiado, garante-se um possível progresso qualitativo.

Na sociedade pós-industrial tudo é muito rápido e, ao que concerne à funcionalidade dos projetos, devem compreender e assimilar essas mudanças rápidas, que também fazem parte da dinâmica social, por isso, o projeto não pode ser fechado ou limitado. Nesse cenário, cada sociedade possui características específicas, únicas (cultural, econômico, familiar etc.) e os projetos legitimam o padrão convencionado por uma coletividade. Então, se o Projeto de Vida é resultado das relações, deve ser vinculado às transformações das relações humanas.

Um aspecto a respeito desse ponto relaciona-se ao desenvolvimento local, o qual, historicamente, interliga-se a valores econômicos, mas, também, a outros campos políticos, sociais e à qualidade da vida dos cidadãos, logo, também à educação. O desenvolvimento local vincula-se, também, ao espaço, ao ambiente onde os indivíduos vivem e convivem, ao conceito de sustentabilidade e preservação ambiental. A ideia de desenvolvimento se mostrou, ao longo do tempo, um conceito insuficiente para fazer alusão àquilo que as pessoas almejam ou como objetivo a ser alcançado e promovido pelo poder público em qualquer esfera. Por um lado, em parte isso se explica devido aos períodos de grande crescimento econômico, em que as mazelas sociais não desapareceram automaticamente como se esperavam e ao fortalecimento da sociedade civil organizada que passou a participar mais do diálogo com o poder público, exigindo transparência, controle e diálogo para melhor avaliar o uso dos recursos públicos bem como os processos de decisão e controle de seu dinheiro.

Por outro lado, o espaço local, as cidades e o acesso ao gestor público ganharam mais visibilidade. A democracia representativa foi sendo transformada, e elementos de democracia participativa foram sendo instituídos e implementados em setores de maior preocupação para a sociedade, com a instituição de espaços de participação e concertação entre atores com diferentes papéis e interesses.

Com a finalidade do desenvolvimento pleno, a educação possibilita os jovens a tornarem-se atores desse desenvolvimento local. Construindo no decorrer da formação

autonomia, ampliando suas responsabilidades em relação aos outros e ao meio, o senso crítico, a participação efetiva e o protagonismo. Puig-Calvó (1999, p. 24) reflete que

[...] existe desenvolvimento, se a situação socioeconômica permite aos jovens permanecer em seu meio com uma qualidade de vida similar à do resto dos cidadãos de um país. Se os jovens se formam e evoluem, mas seus respectivos meios não avançam com o mesmo ritmo, se cria então um motivo a mais de distanciamento, que acabará por expulsá-los por disparidade de projetos. O desenvolvimento pessoal, isolado do desenvolvimento local, comunitário, solidário, pode-se converter facilmente um egocentrismo.

Para Garcia-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010), os jovens são agentes estratégicos na mudança tecnológica e organizativa dos sistemas produtivos, posto que, enquanto modernizam os sistemas e as práticas, também vão diversificando a economia rural, dando continuidade cultural às tradições locais, reconhecendo e valorizando o conhecimento local, e, por conseguinte, empoderando os jovens. Outrossim, desenvolve, no jovem, o espírito de liderança, o empreendedorismo para criar e pôr em prática projetos que possibilitem o seu desenvolvimento pessoal e familiar, bem como no seu território.

O quadro social atual é de incerteza e Leccardi, desde 2005, analisa as formas de criação de projetos juvenis, apontando que o Projeto de Vida se apaga em benefício de um contexto imediatista, com ritmo acelerado. É um momento de crise de futuro e de Projeto de Vida, pois o significado da idade juvenil transformou-se, a estabilidade está perdendo valor, a trajetória em direção à idade adulta socialmente instituída aos poucos vem deixando de existir, logo, o projeto e aonde se chegará com ele é algo incerto na pós-modernidade (Leccardi, 2005).

Nesse período de transformações, apresentado por Bauman (2001) como Modernidade Líquida, a vida está organizada em torno do consumo, desregrada, guiada por desejos momentâneos e superficiais, reduzindo a relação com o tempo futuro, focando as ações no hoje, diminuindo a distância com o “amanhã”. Os jovens não conseguem esperar para algo acontecer, o tempo é o agora, são abertos a novas experimentações e sensações. Evidencia-se uma inconstância nas relações afetivas e sociais, a tradição e a valorização do passado deixaram de ser referência.

Para Castel (2000 *apud* Pereira; Stengel, 2015, p. 592-593),

[...] a situação de crise experimentada hoje, diante da imprevisibilidade na sequência de vida, gera o desencadeamento dos ciclos de vida. Isso ocorre devido às profundas transformações culturais que perturbam a organização social do tempo e flexibiliza os papéis familiares e as regras sociais, que ordenam os processos de integração dos indivíduos, afetando sobremaneira os processos de socialização da juventude.

Pereira e Stengel (2015) corroboram, em seu texto, com Melucci (1997), afirmando que o grupo social mais exposto a essas mudanças é a juventude haja vista às condições culturais e biológicas que vivenciam. Esse período é caracterizado por incertezas próprias da idade, e essas, somadas a outros tipos de incertezas em virtude da nova realidade, interferem diretamente na produção social e nas suas relações com o tempo.

Sobre isso, Boutinet (2002) reitera que o projeto abarca condutas identitárias, criativas, inovadoras, condutas preocupadas em serem significativas e se reconhecerem como autônomas dentro de uma pluralidade de leituras dessas condutas. Contudo, adverte que o meio cultural influencia tais condutas, gerando a “patologia das condutas de idealização”, dado que “[...] transformaram-se frequentemente apenas na bricolagem de pequenos ideais locais individualizados e portáteis” (Boutinet, 2002, p. 14).

Isso reflete a sociedade pós-industrial, que busca incutir sua legitimidade no delineamento de suas próprias iniciativas, em um tempo em que essa legitimidade não é mais outorgada. Dessa forma, “desenvolve-se diante de nossos olhos, em todos os sentidos, uma profusão de condutas antecipadoras que chegam perto da obsessão projetiva” (Boutinet, 2002, p. 14).

Diante do que nos é apresentado, lançamos o olhar para a ideia de Projeto de Vida que perpassa no âmbito da educação por considerar esse elemento importante no processo de formação da juventude. E, ratificando Boutinet (2002), entendemos que o Projeto de Vida oportuniza aos alunos, que chegaram a uma determinada etapa, antecipar a sequência seguinte face a um enfraquecimento ou desaparecimento dos ritos de passagem tradicionais. O projeto serve “para definir as condições de escolha e de orientação que se apresentam nas etapas-chaves da existência quando esta, sem a presença de rituais, desenrola-se no meio tecnológico” (Boutinet, 2002, p. 88). Dentro desse quadro, compreendemos que o Projeto de Vida tem o intuito de pré-formar a etapa que se seguirá.

4.3 Um panorama temporal do Projeto de Vida nos documentos oficiais

No campo da educação formal brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) faz referência, em seus objetivos, aos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, apontando como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

Desse modo, considerando os marcos temporais, o movimento de criação, elaboração, discussão e organização de um documento base do currículo da Educação Básica tem sido

delineado a partir da Constituição Federal de 1988, a qual menciona, em seu artigo 210, que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

No ano de 1996, foi 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, definindo que

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996, art. 26).

Os sistemas e redes de ensino no Brasil, bem como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas da Educação Básica passariam a observar o documento, o qual deveria conter uma relação de conteúdos mínimos a serem trabalhados no decorrer da formação em todo território brasileiro, complementando com uma parte diversificada, tendo em vista as singularidades e peculiaridades de cada local. Esse documento denominou-se de Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Para construção do documento, uma série de acontecimentos fizeram parte desse movimento após a promulgação da LDB. Entre eles, destacam-se, no ano de 1997-1998, a consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental e, no ano 2000, o material referente ao Ensino Médio.

Mais tarde, em 2010, aprofundando a discussão sobre a Educação Básica, ocorreu a Primeira Conferência Nacional da Educação, visualizando a necessidade de a BNCC integrar o Plano Nacional de Educação. Além disso, no mesmo ano, são definidas as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (DCNs), com a finalidade de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.

Já em 2014, na Segunda Conferência Nacional da Educação, o processo de mobilização se intensificou, sendo elaborado documento a respeito das propostas e reflexões para a Educação brasileira, culminando, assim, na Lei n 13.005, de 25 de junho de 2014, a qual regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos e prevê 20 metas, que aspiram melhorar a qualidade da Educação Básica e quatro delas tratam, especificamente, da BNCC.

Depois disso, em 2015, foi disponibilizada a primeira versão da BNCC e com ela veio a mobilização de todas as escolas para discutir o documento preliminar. Posteriormente, em

2016, a segunda versão foi apresentada, sendo novamente discutida em 27 Seminários Estaduais, eventos que promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). No final desse ano, passou a ser redigida a terceira versão, homologada no ano de 2017, pelo Ministério da Educação. Esse documento tem como foco as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

As definições presentes no documento apresentam aprendizagens essenciais e competências, as quais se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo do processo de formação da Educação Básica. Como mencionado anteriormente, o documento é orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos, pautados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Os propósitos direcionam-se para uma formação humana integral e para o desenvolvimento pleno do estudante.

Entre as competências gerais definidas para todas as etapas da Educação Básica, em sua sexta competência, o Projeto de Vida é colocado como elemento do processo de formação. Dessa maneira, esse elemento estar presente nas três etapas da Educação Básica– Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – é primordial. Nesse movimento, o documento indica a necessidade de promover um ensino contextualizado. Dessa forma, propõe a superação “da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu Projeto de Vida” (Brasil, 2017, p. 15).

Em referência à etapa do Ensino Fundamental – anos finais, o documento sinaliza que, nesse período de formação, a escola pode contribuir para o delineamento do Projeto de Vida, procurando refletir com os jovens sobre seus anseios, desejos e sonhos futuros. Ademais, para que possam alcançar os objetivos, planejar as ações necessárias para isso, articulando relações com a importância de continuidade dos estudos, estimulando o protagonismo e a autoria os quais se traduzem, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do Projeto de Vida dos estudantes.

No que se refere às propostas da BNCC para o Ensino Médio, o processo não foi tão participativo quanto às etapas anteriores. Levando em consideração o contexto político vivido no ano 2016 e tendo em vista a nova conjuntura do governo brasileiro, as mudanças apresentadas geraram um cenário tenso, com curtos espaços de debates e reflexões. Conforme Moll (2017), tais aspectos caracterizam uma ruptura da democracia. Sem embargo, neste estudo, não entraremos na discussão dessa problemática, uma vez que compreendemos que há uma série de tensões e desafios que estão ocorrendo na formação do Ensino Médio e não surgem

apenas nessa etapa, existem outras tantas questões que precisam ser levadas em conta. Devemos nos atentar a todo o processo de formação, que vem do Ensino Fundamental, desde a alfabetização.

Nesse viés, de maneira sucinta, o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (2021) segue a perspectiva da BNCC quanto ao Projeto de Vida, abordando-o em “três diferentes e essenciais dimensões para auxiliar e permitir que as juventudes se conheçam e reconheçam como agentes e sujeitos da história, adquiram condições de planejar e realizar escolhas” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 59). As três dimensões são a pessoal, a social e a profissional. De acordo com o documento, o Projeto de Vida tem a intenção de estimular o protagonismo juvenil conforme suas preferências, respeito e responsabilidade social, descoberta de si, dos outros e do meio.

Ainda, no estado do Rio Grande do Sul, em alinhamento com a proposta nacional, o Projeto de Vida está inserido no Currículo da rede estadual de ensino, como componente curricular obrigatório do 6º ano do Educação Fundamental – anos finais e no Ensino Médio. Aqui, cabe mais um questionamento: Como se coloca como obrigatório se nem experimentado está na educação Básica?

Duarte *et al.* (2020) advertem que o desenho curricular proposto pela BNCC é demasiadamente técnico, visto que prioriza a aquisição de competências para o mundo do trabalho em detrimento da aprendizagem. Ademais, consideram que os Projetos de Vida dos jovens não deveriam ser tratados em gabinetes, mas é nesses espaços que são pautados e, a partir disso, implantados nas escolas. Ao revés do que acontece, acreditam que os Projetos de Vida são orientações subjetivas que têm por base as biografias, experiências, histórias de vida, valores da sociedade e dos grupos sociais, condições materiais, as relações com a família, colegas, amigos, professores, sociedade, muito mais que planos escritos e deterministas. Face a essa constatação, cabe o questionamento: quais as concepções de Projetos de Vida presentes nas orientações curriculares?

4.4 Uma proposta de desenvolvimento do Projeto de Vida na escola

Frente à diversidade das situações nessa fase da vida, a escola terá papel preponderante na viabilização dos Projetos de Vida, considerando o trabalho de orientação e acompanhamento, para que eles possam desenvolver suas potencialidades e fazer escolhas coerentes com a realidade, tendo em vista também seus desejos e sonhos futuros. Klein e Arantes (2016, p. 140) entendem que “o sentido atribuído à escolarização, geralmente, remete os sujeitos ao futuro.

Ainda que projetos se orientem para o futuro, eles são pensados e formulados no presente, tendo por base experiências e oportunidades vividas e significadas no tempo presente”.

Para Santos e Gontijo (2020, p. 24), a escola é o “palco de experiências, efervescência cultural na qual os adolescentes expressam gostos, comportamentos e estilos (...), um ambiente rico para promover a solidez, planificação e orientação de um Projeto de Vida já que sua formação aponta para o futuro”. E, de acordo com Machado (2016, p. 38),

Projetos e valores constituem os ingredientes fundamentais da ideia de educação. Derivada do latim – educativo, o verbo *educare* (instruir, fazer, crescer, criar), próximo de *educĕre* (conduzir, levar até determinado fim) – a palavra educação sempre teve seu significado associado à ação de conduzir a finalidades socialmente prefiguradas, o que pressupõe a existência e a partilha de projetos coletivos.

A instituição escolar representa um dos contextos importantes para a formação humana e social. Nesse espaço de interação inúmeros jovens passam e ela torna-se, para muitos, uma referência, um local onde encontram suporte e orientação para a vida. De certo forma, é na escola que começa a ser tecida a construção de sentidos da vida, aspirações e sonhos, talvez reforçando aquilo que já iniciaram com seu grupo familiar, possibilitando a elaboração de seus projetos futuros.

Conforme Leão e Do Carmo (2014), a escola pode ocupar diferentes sentidos na vida dos jovens, sendo que, enquanto, para alguns, é vista como uma obrigação imposta pelos pais e pela sociedade, para outros jovens é fundamental à sua inserção no mercado de trabalho, e aproveitam o período escolar para tecer planos ao futuro profissional, contando com a escola para sua mobilidade social. Ademais, há alunos que enxergam a escola como ambiente que proporciona aprendizados para a vida, e, há, também, aqueles que têm a escola como espaço onde encontram os amigos, fazem amizades e se relacionam.

Nesse ponto, destacamos que além de ser um espaço de conhecimento e aprendizados, a escola não pode esquecer que a experiência de sociabilidade é uma dimensão central da vida juvenil e, a partir dessa, os indivíduos se constituem como ser-no-mundo. Para D’Aurea Tardeli (2010, p. 63), é na escola que os adolescentes vivenciam novas experiências, criam “identificações e laços de solidariedade, meios tipicamente juvenis para realizar as descobertas necessárias à elaboração de suas identidades e de seus Projetos de Vida”. Se não for para isso, para que serve a Escola?

Em relação ao Projeto de Vida, D’Aurea Tardeli (2010) lembra que tem como característica a temporalidade. O elo com o tempo se dá entre o momento da concepção do projeto e o emprego do tempo presente com as expectativas do emprego do tempo futuro. Os

jovens constroem metas, objetivos no presente para serem alcançados no futuro e o tempo entre esses dois momentos é crucial à estrutura dos Projetos de Vida e sua concretização, assim como seus estilos de vida, seus significados e as condições de vida concretas na sociedade.

Logo, ao proporcionar práticas de interações coletivas, pode-se promover o desenvolvimento de potencialidades, dialogar sobre sonhos, metas, medos, dúvidas, o que lhes envergonham e o que lhes proporciona prazer; conversar acerca das suas limitações, das suas capacidades, dos que conseguiram superar e o que precisam aprimorar e das suas possibilidades fará com que os jovens se conheçam, entendam quem são e aonde podem chegar. Por isso Sousa e Alves (2019) salientam que a pergunta “quem sou eu” é essencial para iniciar a falar em Projetos de Vida, e mais do que isso, é o ponto de partida de muitos estudos que versam e contribuem sobre o tema, refletindo e elaborando seu conceito.

Aqui, percebemos o quão importante é o papel da escola na vida dos jovens, sobretudo aos que estão desenvolvendo o Projeto de Vida. Machado (2009, p. 12), em entrevista concedida ao Diário na Escola-Santo André, afirma que, no âmbito escolar, os projetos carecem estar associados ao conceito de cidadania, as metas pessoais ligadas a uma meta coletiva: “um trabalho em grupo dentro da sala de aula é um exercício de cidadania, uma vez que envolve pessoas com suas personalidades diferentes que, ao realizar um determinado projeto, buscam um resultado, uma meta comum”.

Puig-Calvó (2005) traz luz a como auxiliar os jovens, frutos desse período pós-industrial e de modernidade líquida, a se encontrarem e desenvolverem seus Projetos de Vida. Deixamos claro que não apresentamos suas concepções como única forma, mas sim como uma das possíveis maneiras de trabalhar a orientação do Projeto de Vida. O autor, ao escrever acerca de como desenvolver a orientação no Ensino Fundamental, traz a experiência de como é desenvolvido o Projeto de Vida nos Centros Familiares de Formação por Alternância, ou como são mais conhecidos no Brasil, as Escolas Familiares Agrícolas ou Casas Familiares Rurais. Para ele, a primeira premissa é a de que a orientação deve ser permanente.

Ainda, Puig-Calvó (2005) explica que a orientação deve tentar dar uma resposta adequada aos problemas pessoais, supondo diversas situações, sempre tendo como ponto de partida a realidade do aluno, vendo-a como elemento enriquecedor à formação que deve acontecer em um processo autônomo de construção e de tomada de decisão. Além disso, garante que o sistema de alternância dá a oportunidade aos alunos de descobrir a realidade socioprofissional de forma pessoal e progressiva. Esse modo, ao nosso ver, mostra-se como o ideal para todos os discentes, com acompanhamento dos professores de Projeto de Vida, os quais devem facilitar a reflexão e o senso de responsabilidade própria. Ainda, o professor

precisa ter em mente que cada indivíduo receberá de maneira diferente essa interação e, por consequência, os resultados serão distintos.

A orientação deve levar o aluno a refletir, entender e aceitar primeiro “de onde veio”, na sequência, “onde está”, pois, essas duas reflexões, o levarão a entender quem realmente é, assim, poderá avaliar suas próprias aptidões, capacidades, conhecimentos e valores. Ao chegar a esse ponto, poderá elaborar suas perspectivas de futuro. “Podemos definir a orientação como um processo de acompanhamento, colaboração e ajuda (...) para que possa alcançar autonomia, responsabilidade e maturidade” (Puig-Calvó, 2005, p. 24).

Uma afirmação essencial ao Projeto de Vida e a esta dissertação é a que Puig-Calvó (2005, p. 27) faz

O Projeto de Vida (...) é algo pessoal e próprio de cada indivíduo, de cada pessoa e, por isso, a contribuição que se pode ou se pretende dar consiste, unicamente, no acompanhamento, na reflexão, a fim de facilitar a tomada de decisões, já que, apesar de ter manifestações externas em alguns aspectos (profissionais, etc.) é, sobretudo, algo íntimo, pessoal, interno. Um projeto é algo que se pretende fazer, é, portanto, um desejo do indivíduo, que compreende um plano de atividades e comportamentos para chegar aos objetivos previstos, sendo, ao mesmo tempo, um ato voluntário presente com perspectiva de futuro nas finalidades.

Ao orientador do Projeto de Vida compete pôr em prática a assertiva acima, como base para que consiga acompanhar adequadamente os alunos, sempre considerando aspectos pessoais, escolares, profissionais e vocacionais, assim como carregando a noção de que o projeto não é algo definitivo, está em permanente construção e evolução, por isso, sempre sendo adequado à uma nova realidade.

Como sugestão de como aplicar a proposta de Projeto de Vida, Puig-Calvó (2005, p. 27) recomenda desenvolver várias atividades, às quais chama de miniprojetos. Essas atividades permitirão “aprender e saber fazer as coisas, assumir responsabilidades, descobrir profissões e instituições”. Consoante os jovens amadurecem, avançam em idade, esses miniprojetos vão se tornando cada vez mais importantes e desenvolvê-los, se o acompanhamento for adequado, viabilizará análise crítica e a criação de responsabilidade e vontade de realizar novos projetos. Dessa forma, ao passo que o aluno realiza as atividades ao redor dos miniprojetos, irá, gradativamente, descobrindo suas qualidades pessoais e que formação profissional precisará.

Embora essa seja uma das maneiras de trabalhar com o Projeto de Vida, na atualidade, é preciso levar em conta o que os documentos oficiais preconizam, dado que passaram a versar sobre Projeto de Vida e os colocam como componentes curriculares a serem desenvolvidos na Educação Básica.

4.5 O entrecruzamento de propostas: uma experiência formativa, as demandas locais e uma orientação nacional curricular

Em nível municipal, tal como salientamos na seção anterior, destacamos a experiência formativa da Rede Municipal de Ensino de Taquaruçu do Sul, a qual possui na trajetória curricular na área diversificada um componente curricular diferenciado denominado Desenvolvimento Local, anteriormente chamado de Ensino para o Meio Rural, utilizando no processo de formação o Projeto de Vida, como instrumento de mediação do conhecimento junto aos educandos e estímulo a aprendizagem.

O componente curricular Desenvolvimento Local se constituiu em decorrência da demanda da comunidade, principalmente pela preocupação das famílias oriundas do meio rural em oportunizar aos estudantes conteúdos vinculados a essa realidade, mobilizando-os a pensar na possibilidade de sucessão e permanência desses no local onde moram, bem como manter ou despertar o interesse pelas atividades agrícolas, tão importantes para o desenvolvimento da cidade, assim como discutir com os demais estudantes que residem na área urbana a importância do campo e dos demais serviços necessários para o desenvolvimento do município. O componente acolhe, ainda, a diversidade de demandas desses jovens, considerando seus desejos e aspirações futuras, que podem estar vinculadas a outros campos de interesse.

O ponto de partida dessa reflexão, na prática educativa citada, baseia-se na realidade dos jovens educandos. Para tanto, a escola elaborou o Plano de Formação integrando as propostas das famílias e as orientações da BNCC. Essa ferramenta contempla aspectos da identidade pessoal, características, sentimentos e emoções, valores humanos e sociais, bem como outros relacionados à história, os costumes e a cultura presentes na constituição do sujeito cidadão e do meio em que vive, potencialidades e oportunidades de desenvolvimento humano, social e profissional.

Nesse rumo, unindo as três dimensões: O EU, OS OUTROS E O MEIO (autoformação, heteroformação, ecoformação), a proposta oportuniza ao estudante pensar sobre si, a descobrir-se, autoconhecer-se, a pesquisar dados referentes à sua história, sua identidade e cultura. Cabe também refletir sobre o entorno social, o ambiente e as relações, tendo em vista os costumes, os valores, as atividades no campo da economia, o mundo do trabalho, indo além desse contexto, nas diferentes áreas de atuação e serviços. Logo, mobiliza a pensar e projetar o seu futuro, criando perspectivas, metas que o instigam a realizar seus sonhos. As atividades vinculam-se, mais especificamente, a duas dimensões: a pessoal e social, sem entrar de forma

preponderante na dimensão profissional, a qual corresponde a etapa seguinte de formação, o Ensino Médio.

No decorrer desse processo, os estudantes são desafiados a pesquisar, dialogar e escrever elementos que constituem o Projeto de Vida. Para tanto, a escola adota a metodologia de projeto, um roteiro aberto, que serve como um portfólio das ações desenvolvidas desde o 6º ano até o 9º ano, de acordo com a realidade dos jovens, orientando-se por um Plano de Formação, o qual privilegia questões que contemplam a autoformação, a heteroformação e a ecoformação. Nesse movimento, progride-se ao longo de cada etapa da formação, favorecendo o conhecimento do passado e presente (*background*) e adicionando desejos e sonhos futuros (*foreground*). No Anexo A apresentamos o roteiro contendo os itens que podem estar sendo desenvolvidos na escrita do Projeto de cada jovem elaborado por professores dessa escola.

Outro fator pertinente desse trabalho está na proposta do componente curricular Desenvolvimento Local permear entre os demais componentes comuns. No entanto, é um processo de construção conceitual para os professores envolvidos, o que requer estudo e formação pedagógica, pois, na maioria das vezes, o trabalho docente ocorre isoladamente em suas disciplinas, ao invés de potencializar a integração ao Projeto de Vida.

Podemos afirmar que este pode ser o maior desafio envolto no momento. Nesse sentido, requer pensar uma formação de professores que proporcione oportunidades coletivas de reflexão sobre o tema. O Projeto de Vida indica um elo entre os conhecimentos comuns e a área diversificada, considerando que as experiências de saberes docentes de alguma forma cada qual tem um pouco a contribuir nesse processo de construção. Exemplificando: quando um jovem está escrevendo sua história de vida, dentro de uma proposta aliada com as linguagens (língua portuguesa), terá a orientação da produção do texto, envolvendo elementos da gramática, grafia, elaboração de frases, parágrafos, coerência na expressão da escrita. Já o componente de história resgata o conhecimento do passado, da família, da comunidade, do município, abrangendo as etnias, culturas, os saberes que fazem parte do movimento de colonização, da criação e desenvolvimento do lugar que influenciam o modo de vida das pessoas.

Por conseguinte, é fundamental que haja o diálogo e a cooperação de toda a equipe que atua na escola para atender as demandas que surgem dos jovens estudantes no decorrer dessa caminhada. Dentro daquilo que é possível, articulam-se visitas de estudo ou palestras, levando os conteúdos trabalhados em sala de aula ao encontro da prática, acompanhados pelo professor titular e de outra área relacionada, fazendo a mediação entre os saberes. Por exemplo, se for realizada uma visita na área rural, envolve-se o professor das Ciências da Natureza, integrando-

se aos saberes do componente Desenvolvimento Local, assim como outros profissionais ligados à área das Ciências Agrárias.

Nessa oportunidade, a diversidade das áreas pode dar conta de esclarecer, com base no conhecimento científico, elementos que a esse campo se relacionam. No caso do interesse por um projeto voltado à bovinocultura de leite, os profissionais podem contribuir com a explicação de fatores biológicos e químicos que interferem na qualidade do leite; aspectos de higienização. Um professor da área de matemática poderá fazer referência a situações envolvendo o custo da produção, a construção de uma sala de ordenha, considerando a medição, formas geométricas, área.

No geral, para contribuir na construção de Projetos de Vida, é importante que os professores procurem o conhecimento da realidade local, de como esta se constitui ao longo de sua história, de como está organizada e estruturada nos setores sociais, saúde, econômicos, políticos. Todo esse processo exige aproximação dos jovens educandos, oferecendo orientação personalizada, um trabalho que poderá envolver um conjunto de professores e outros profissionais especializados, caso necessário for. Por exemplo, um atendimento psicológico ou na área social. A orientação pode ser definida, segundo Puig-Calvó (2005, p. 25). “como um processo de acompanhamento, colaboração e ajuda dirigida à pessoa, ao indivíduo para que esse possa alcançar autonomia, responsabilidade e maturidade”. Além disso, auxiliar nessa reflexão pode influenciar na tomada de decisão ou atitudes. Nesse aspecto, é relevante atentar para a idade, nível e curso em que o jovem se encontra (Puig-Calvó, 2005). O resultado dessa interação entre escola, o jovem e a sua realidade inspiram mudanças de comportamento, organização nos estudos, melhoria na comunicação e aprendizagem, despertando interesse por determinados temas. Na visão de Puig-Calvó (2005, p. 23), “essa interação exerce em cada pessoa uma influência distinta, que nos leva a resultados distintos e que deve ser olhada a partir de uma dupla ótica que comporta esses elementos externos à pessoa: escola e meio, junto àqueles elementos ou fatores internos: personalidade, aptidões, valores”.

De acordo com a BNCC:

Ao se orientar para a construção do Projeto de Vida, a escola que **acolhe as juventudes** assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, **o Projeto de Vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos.** Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos,

considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu Projeto de Vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro (Brasil, 2017, p. 73, grifo nosso).

Na perspectiva da BNCC (Brasil, 2017, p. 480), os professores devem ser incentivados a trabalhar a temática e destaca a importância dos Projetos de Vida e seu papel nas práticas educativas:

a construção de Projetos de Vida envolve reflexões/definições não só em termos de vida afetiva, família, estudo e trabalho, mas também de saúde, bem-estar, relação com o meio ambiente, espaços e tempos para lazer, práticas corporais, práticas culturais, experiências estéticas, participação social, atuação m âmbito local e global etc. Considerar esse amplo conjunto de aspectos possibilita fomentar nos estudantes escolhas de estilos de vida saudáveis e sustentáveis, que contemplem um engajamento consciente, crítico e ético em relação às questões coletivas, além de abertura para experiências estéticas significativas (Brasil, 2017, p. 480).

Para tal, cabe frisarmos que o trabalho com Projeto de Vida movimenta o currículo da escola, os professores e a comunidade, pressupõe o engajamento e a conexão das demais áreas do conhecimento. Ademais, propõe pensar que as matérias não deveriam ser fragmentadas, isoladas e verticais, mas sim que operassem dentro de uma lógica mais global, transversal, em diálogo com a realidade dos estudantes, contribuindo nas reflexões e aliando as informações científicas com os saberes da experiência cotidiana, as quais permitem pensar sobre as ações em cada tempo e ampliar o conhecimento para além do empírico.

O Projeto de Vida é algo que está em construção, em movimento, é do jeito e no tempo de cada estudante. Outrossim, a escola pode colaborar com o jovem para reelaborar o *foreground* através do trabalho de construção do Projeto de Vida, uma vez que ele **é e se fortalece no conjunto, é o resultado do todo, do que os demais instrumentos pedagógicos conseguem fazer com que o estudante tenha capacidade de construir, possibilitando** que, ao concluir cada etapa, alcance maior autonomia e compreensão para que possa fazer suas escolhas.

5 REVISITANDO O CAMINHO EMPREENDIDO NA PESQUISA

A pesquisa compreende investigar um dado objeto de estudo, fenômeno, situação, contexto social e tantos outros. Para isso, requer organização, planejamento e uma seleção cautelosa de métodos para realizar determinada investigação. Segundo Minayo (2002, p. 17), é uma atividade básica da ciência que na sua arte de investigar, vincula o estudo teórico e prático a um contexto real, dispondo de um conjunto de questões e circunstâncias socialmente condicionadas.

Ao refletir e discutir sobre essa definição, Fiorentini (2006, p. 60) sugere que a pesquisa “é um processo de estudo que consiste na busca disciplinada/metódica de saberes ou compreensões a cerca de um fenômeno, problema ou questão da realidade ou presente na literatura o qual inquieta/instiga o pesquisador perante o que se sabe ou diz a respeito”. Para fundamentar esse processo de investigação, o autor afirma ainda que é preciso buscar ou construir um caminho metodológico que permita tratar e responder a indagação ou problema de maneira satisfatória, confiável e consistente.

Gil (2014, p. 26) certifica que “o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. De modo geral, para obter sucesso na investigação torna-se necessário a rigorosidade e os cuidados éticos, pontuando e descrevendo cada passo que o pesquisador irá desenvolver durante esse processo de estudo, coleta, análise e apresentação dos dados. Construindo, assim, um caminho formalizado e sistematizado, garantindo a cientificidade da pesquisa.

Assim, este estudo constituiu-se sob o enfoque qualitativo, cujo objeto de interesse da pesquisadora encontra-se na atribuição de significados, na compreensão dos sujeitos a partir da relação com uma determinada realidade. Para Chizzotti (2003), essa abordagem qualitativa parte do pressuposto de que existe uma relação dinâmica entre o sujeito e a realidade, oportunizando uma manifestação singular a respeito de um fenômeno. Dessa forma, prevalece a interpretação daquilo que, em conformidade de Minayo (2002, p. 21), não se restringe aos dados quantificados, preocupando-se com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um contexto e suas variadas relações.

5.1 A materialidade empírica: os jovens estudantes e a abordagem de campo

O estudo contemplou um universo composto por 50 estudantes, egressos do Ensino Fundamental nos anos de 2020 e 2021, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso

Balestrin, do município de Taquaruçu do Sul-RS. A definição da instituição deu-se pelo fato de que esta apresenta uma experiência educacional diferenciada no currículo do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, na região do Médio Alto Uruguai, de abrangência da Universidade Regional Integrada e do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul. O currículo contempla na sua área diversificada um componente curricular denominado Desenvolvimento Local a qual tem como foco a construção de Projetos de Vida, do 6º ao 9º ano, em atenção a demanda da comunidade oriunda em sua grande parte do campo além de atender ao que dispõe a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017)²⁰.

Desde 2002, com o processo de fechamento e nucleação das escolas localizadas no espaço rural do município, criaram-se nas escolas ainda existentes uma disciplina denominada “Ensino no meio Rural”. Mais tarde, em 2017, houve uma reestruturação e adequação do Currículo, considerando também, as orientações lançadas no documento da BNCC. Nesse processo, reformularam-se alguns objetivos no Plano de Formação, passando a atuar com o Componente Curricular denominado Desenvolvimento Local, enfatizando-se o trabalho voltado para a construção de Projeto de Vida do 6º ao 9º ano, conforme detalhado já na seção “Diálogo entre comunidade e escola”.

Para organizar a amostra, consideramos os estudantes que pertenciam ao cadastro de matrículas do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Balestrin e que participaram da Proposta Inicial de formação do componente curricular Desenvolvimento Local nos anos de 2020 e 2021.

Cabe destacar que a Rede Municipal de Ensino de Taquaruçu do Sul atende estudantes no Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, em apenas uma escola, oriundos da área urbana e de 19 localidades rurais. Optamos, inicialmente, em realizar um mapeamento, com informações cedidas pela Secretaria da Escola, em relação ao universo da pesquisa, sendo identificado que dentre esses, 50% encontram-se no cadastro da área urbana e 50% na área rural.

Na primeira busca, foram excluídos da pesquisa oito sujeitos por não terem sido localizados no endereço indicado no cadastro de matrícula. Após contatar com os demais sujeitos, 12 não quiseram participar. Assim, do universo de 50 jovens, a amostra foi composta por 30, obtendo-se 60% do total do universo da pesquisa.

Na ocasião da pesquisa, 47% dos jovens residiam com suas famílias na área urbana e 53% na rural do município, correspondendo a uma faixa etária de 15 a 20 anos, contemplando 16 sujeitos egressos de 2020 e 14 egressos de 2021. Destes, apenas uma não deu continuidade

²⁰ A experiência da prática educativa está descrita na seção 3: “Do diálogo entre escola-comunidade nascem Projetos de Vida”.

aos estudos no Ensino Médio. Entre os demais, escolheram cursar o Ensino Médio regular (14), Ensino Médio qualificação em agricultura familiar (4) e Ensino Médio nível técnico (11), sendo cursos relacionados à informática (4), administração (1) e agropecuária (6).

Além disso, verificou-se que 70% do público da pesquisa já exercia algum tipo de trabalho e os outros 30%, dedicavam-se somente aos estudos. A área de atuação profissional estava relacionada ao comércio local e a propriedade rural, ora conduzindo, auxiliando e/ou gestando a própria unidade familiar, ora desenvolvendo serviços em outras unidades agropecuárias do município.

Atendendo aos princípios éticos da pesquisa, foram observadas, em todas as etapas de sua execução, as recomendações expressas na Resolução 510/2016 (Brasil, 2016). Em atenção ao que prevê a legislação e tendo em vista as responsabilidades e cooperação científica, a participação na pesquisa foi esclarecida e voluntária, mediante a concessão de consentimento, preservando-se o anonimato e identificação dos sujeitos. Para apresentação dos dados, na seção posterior a essa, utilizaremos uma letra e um número, os estudantes (E) participantes da pesquisa serão identificados pelos números de 1 a 30, assim denominados E1, E2, E3, E4, E5...E28, E29, E30.

Em relação à opção de nomear a escola em que foi desenvolvida a investigação (Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Balestrin), acreditamos que é importante socializar e referenciar os processos desenvolvidos, de forma que as práticas sejam analisadas e democratizadas na comunidade educacional e, de alguma forma, possam contribuir com os processos educativos de outras escolas.

As garantias e autorizações estão expressas em documentos específicos, incorporados ao projeto de pesquisa encaminhado e aprovado, conforme parecer do Comitê de Ética da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, sob o número 67911023.0.0000.5352, em março de 2023, ficando os dados e documentos sob responsabilidade da pesquisadora, por um período de cinco anos, cumprindo os critérios éticos e legais²¹.

Ao que concerne aos objetivos do estudo, a materialidade empírica foi constituída através de um questionário estruturado (Apêndice A), visando responder aos objetivos

²¹ As garantias e autorizações foram expressas nos seguintes documentos: Termo de Autorização Institucional, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos sujeitos participantes, jovens maiores de 18 anos, e TCLE para pais ou responsáveis dos participantes menores de 18 anos com o Consentimento dos responsáveis ou representantes legais e Assentimento dos menores.

específicos da pesquisa. O instrumento foi aplicado por meio de ferramenta digital, impresso e uma entrevista gravada, atendendo a decisão ou escolha do jovem participante.

Para a aplicação do instrumento, primeiramente, fez-se contato com a direção da escola participante para obter os dados do cadastro de matrículas dos estudantes, identificando os jovens formados nos anos de 2020 e 2021. A partir disso, foi enviado um convite para cada estudante, via telefone ou residencial, para participar da pesquisa, obtendo esclarecimento e ciência do projeto.

Na sequência, formulou-se o questionário. Foram utilizadas questões abertas e fechadas, estruturado por perguntas subjetivas, que exigem a formulação de uma resposta escrita singular e outras de caráter objetivo, orientadas por itens preestabelecidos sobre aspectos da realidade contendo indagações sobre fatos, atitudes, comportamentos, sentimentos, ações, comportamento presente ou passado, entre outros (Gil, 1999). Quando concluídas e redigidas as perguntas, seguimos a orientação de Gil (2010), realizando um pré-teste com o grupo que se pretende estudar. Desse modo, tencionamos utilizar e garantir que as questões fossem claras, precisas em seu enunciado, de fácil compreensão. Ademais, verificamos quantidade, formas e ordem das perguntas, tempo disponível e se atendiam aos objetivos propostos com o projeto.

Sobre o registro das informações apresentadas por cada jovem, foi considerada a opção de escolha do participante, dentre as alternativas: via aplicativo Google *Forms*²², via documento impresso entregue no endereço, ou por meio de entrevista no endereço, com data e horário a combinar com a pesquisadora.

Os dados foram coletados no período de 16 de abril a 03 de maio de 2023. Desse modo, dois respondentes optaram pelo questionário impresso, 27 responderam via Google *Forms* e apenas um escolheu a entrevista, que aconteceu no dia 22 de abril de 2023.

5.4 Organização e análise de dados

Nessa fase da pesquisa, os materiais coletados foram organizados, constituindo-se o corpus de análise da pesquisa, que desenvolvemos na concepção da Análise Textual Discursiva (ATD). Diante de uma pesquisa qualitativa, esse procedimento tende a colaborar na

²² Quanto ao aplicativo Google *Forms*, é uma ferramenta gratuita de elaboração de formulários online, por meio do qual é possível produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, dentre outras opções, com a vantagem de poder compartilhar os questionários por URLs diretamente por e-mail, facilitando, assim, a interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, tendo em vista o universo da pesquisa e sua localização nesse território.

compreensão do fenômeno investigado através de um exame rigoroso e criterioso dos textos produzidos a partir dos instrumentos de coleta de dados (Moraes, 2003).

Sobre a perspectiva de Moraes e Galiuzzi (2016, p. 118), a ATD é “uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso”. Os autores salientam que entre estes dois métodos encontram-se em discussão, de um lado, a interpretação do significado atribuído pelo autor e, de outro, as condições de produção de um determinado texto.

Nesse caminho metodológico de análise, Moraes (2003) descreve três elementos importantes na constituição de análise e que utilizamos nesta investigação. A **unitarização** configura o primeiro movimento de organização dos dados, refere-se à desconstrução dos textos em unidades de significado. Nessa direção, poderão surgir outros conjuntos de unidades da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Um segundo movimento, denominado **categorização**, revela o estabelecimento de relações entre os elementos unitários semelhantes e, por fim, a **validação e comunicação** do novo emergente que surge com esse estudo.

O trabalho de ATD, nesta pesquisa, foi desenvolvido em torno de quatro focos referenciados por Moraes (2003) e Moraes e Galiuzzi (2006): desmontagem dos textos, estabelecimento de relações, captação do novo emergente e um processo auto-organizado.

O foco inicial da **desmontagem dos textos** consistiu a unitarização dos dados obtidos pelo movimento desconstrutivo da leitura e sondagem dos textos em seus detalhes. Nessa operação, houve a fragmentação, em trechos menores, codificando-as e atribuindo-lhes títulos às unidades constituintes, conforme contemplem enunciados próximos aos fenômenos estudados. Em referência a esse foco, Moraes e Galiuzzi (2006, p. 123-124) reafirmam que

Unitarizar é interpretar e isolar ideias elementares de sentido sobre os temas investigados. Constitui leitura cuidadosa de vozes de outros sujeitos, processo no qual o pesquisador não pode deixar de assumir suas interpretações. Ao expressar múltiplas vozes, o processo consiste em um diálogo com interlocutores em que participam diversificados pontos de vista, sempre expressos na voz do pesquisador. Na unitarização os textos submetidos à análise são recortados, pulverizados, desconstruídos, sempre a partir das capacidades interpretativas do pesquisador.

Desse primeiro movimento, resultaram as Unidades de Significado demonstradas no Quadro 6, elaboradas a partir de palavras-chave, relacionadas ao fenômeno estudado, voltado à concepção, aos significados, aos interesses, às motivações e aos desafios atribuídos pelos jovens estudantes ao trabalho desenvolvido no Ensino Fundamental na construção do Projeto Vida.

O resultado desse processo é apresentado, em sua totalidade, no Apêndice B, que traz os fragmentos transcritos e a constituição de oito unidades de significado. A seguir, no Quadro 6, uma síntese desse trabalho.

Quadro 6 – Constituição das Unidades de Significado

1. As aprendizagens a partir da construção de um Projeto de Vida.
2. Um processo de autoconhecimento.
3. O projeto de vida e as relações pessoais, sociais e profissionais.
4. A escola e a comunidade: oportunidades para pensar um projeto de vida.
5. O projeto de vida como oportunidade de dialogar sobre o eu, os outros e o meio.
6. As intenções, interesses ou motivações ao construir um projeto.
7. O trabalho de pesquisa, planejamento e organização de um projeto de vida.
8. Sonhos e perspectivas futuras.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Na sequência, apresentamos o segundo foco do ciclo de análise, que diz respeito à categorização, proposta a partir do **estabelecimento de relações** entre as unidades constituintes, formada por combinações e classificada de acordo com elementos semelhantes de sentidos e significados. Os conjuntos que configuram proximidade e que representam as categorias que, do ponto de vista de Moraes (2003), podem ser produzidas por diferentes métodos, dentre eles, destacamos o dedutivo, indutivo e intuitivo. O primeiro acontece num movimento do geral para o particular, o que implica construir categorias antes mesmo de examinar o corpus de textos, considerando as teorias que fundamentam a pesquisa. Já, o segundo, implica construir as categorias com base nas informações contidas no corpus, por meio de um processo constante de comparação e contrastação entre as unidades de análise, caminhando do particular ao geral, resultando no que se denomina as categorias emergentes. O terceiro descreve a opção de produção através da intuição, o que exige do pesquisador um envolvimento maior, integrando-se num processo de auto-organização em que, a partir de um conjunto complexo de elementos de partida, emerge uma nova ordem.

Ao discorrer sobre esses métodos para categorização, Moraes (2003) aponta que a intuição pretende superar a racionalidade linear que está implícita tanto no método dedutivo quanto no indutivo. Ademais, propõe que as categorias tenham sentido a partir do fenômeno focalizado como um todo. Dessa forma, as categorias produzidas por intuição originam-se por meio de inspirações repentinas, *insights* de luz que se apresentam ao pesquisador, por uma intensa impregnação nos dados relacionados aos fenômenos. Isso mostra que a análise textual qualitativa pode utilizar na construção de novas compreensões dois tipos de categorias: categorias a priori e categorias emergentes. No entanto, o essencial desse processo são as

possibilidades de uma compreensão aprofundada dos textos-base da análise e, em consequência, dos fenômenos investigados. Para a análise da materialidade empírica coletada, propomos a construção de categorias emergentes, conforme apresentamos no Quadro 7.

Quadro 7 – Categorias Emergentes

Unidades de Significado	Categorias Emergentes
1. As aprendizagens a partir da construção de um Projeto de Vida.	Um encontro com a origem/ história
2. Um processo de autoconhecimento.	
3. O projeto de vida e as relações pessoais, sociais e profissionais.	
4. A escola e a comunidade: oportunidades para pensar um projeto de vida.	Os diálogos como oportunidade educacional
5. O projeto de vida como oportunidade de dialogar sobre o eu, os outros e o meio.	
6. As intenções, interesses ou motivações ao construir um projeto.	Os sonhos: investigações e perspectivas futuras
7. O trabalho de pesquisa, planejamento e organização de um projeto de vida.	
8. Sonhos e perspectivas futuras.	

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Após a realização da categorização, passamos ao terceiro foco deste estudo, que compreende a análise das etapas anteriores, desencadeando a produção de significados e compreensão sobre a totalidade do corpus, caracterizando a **captação do novo emergente**. O resultado desse processo possibilitou construir o metatexto, formado pela descrição e interpretação dos sentidos e significados que o pesquisador constrói com argumentos críticos, produto da combinação dos elementos empíricos e teóricos. Afinal, a análise representada por um ciclo de estudo, reflexão e compreensão, constitui e reconstitui-se no quarto foco, **um processo auto-organizado** que ocorre mediante a desconstrução e reconstrução sobre os dados do corpus²³. Nesse caso, “é essencial o esforço de preparação e impregnação²⁴ para que a emergência do novo possa concretizar-se” (Moraes, 2003, p. 192).

Sendo assim, a opção de análise objetiva “a construção de uma nova compreensão de um fenômeno dentro da pesquisa qualitativa pode ser descrita como um movimento em um ciclo” (Moraes, 2003, p. 209). No seu conjunto de etapas, potencializa a emergência de novos

²³ De acordo com Moraes (2003, p. 194), “o corpus da análise textual, matéria-prima, é constituído essencialmente de produções textuais. Os textos são entendidos como produções linguísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em um determinado tempo. São vistos como produtos que expressam discursos sobre fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos que a partir deles podem ser construídos”.

²⁴ “A impregnação se concretiza a partir de leituras e releituras, transcrições, unitarização e categorização e especialmente a partir da escrita [...] A impregnação é condição para um trabalho criativo e original. A partir do envolvimento aprofundado é que se criam condições de emergência auto-organizada das novas compreensões. Nisso desempenha papel importante a unitarização, correspondendo a momento de aproximação do caos, portanto, de possibilidades de emergência do novo pela desorganização de um texto que constrói uma outra ordem” (Moraes; Galiazzi, 2006, p. 121).

conhecimentos, primando pela qualidade e originalidade da produção dos resultados que procura revelar com responsabilidade e aprofundamento teórico e epistemológico.

Desse modo, conhecer os caminhos metodológicos da pesquisa e suas possíveis bifurcações dá consistência à investigação, torna-a congruente e, por conseguinte, relevante à área. Uma metodologia bem desenhada possibilita, além de escolher o melhor caminho, a certeza de que o estudo realmente traga resultados. Nesse rumo, dado o processo metodológico aplicado nesta pesquisa, foi possível realizarmos a análise de dados que proporcionou relações, reflexões e análises genuínas, coerentes e substanciais à área de Educação.

6 O ENCONTRO, O DIÁLOGO E OS SONHOS: DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE VIDA INDIVIDUAL E COLETIVO

Utilizando a expressão de Moraes (2003) – “*Uma tempestade de luz*” – nesta seção, abordaremos as categorias de análise emergentes das unidades de significado, conforme enunciadas na seção anterior.

Assim, a análise e a discussão desenvolvidas neste texto se organizam em três dimensões: *o encontro*, *os diálogos* e *os sonhos*. No texto, destacamos os discursos dos participantes da pesquisa com a expressão escrita em itálico, seguidos por um código de letra E e um número (1-30), entre parênteses, uma referência ao estudante participante.

Intentamos indiciar os objetivos específicos desta pesquisa, que busca o significado que os jovens atribuem ao trabalho desenvolvido no Ensino Fundamental, pela instituição escolar e docentes, no que tange aos temas abordados (ou não) e atividades desenvolvidas, bem como elucidar quais são as contribuições/implicações que os jovens outorgam ao processo de construção do Projeto de Vida em relação aos interesses/motivações, as perspectivas de futuro, às escolhas feitas e às expectativas e óticas desenvolvidas como egresso do Ensino Fundamental.

6.1 Um encontro com a origem e com a história: as recordações das juventudes

*Andei.
 Por caminhos difíceis, eu sei.
 Mas olhando o chão sob meus pés,
 vejo a vida correr.
 E, assim, cada passo que der,
 tentarei fazer o melhor que puder.
 Aprendi.
 Não tanto quanto quis,
 mas vi que, conhecendo
 O universo ao meu redor,
 aprendo a me conhecer melhor,
 E assim escutarei o tempo, que ensinará
 A tomar a decisão certa em cada momento.
 E partirei, em busca de muitos ideais.
 Mas sei que hoje
 Se encontram meu passado, futuro e presente.
 (Sabino, 2006)*

De acordo com o Dicionário Online de Língua Portuguesa, a etimologia da palavra **Encontro** remete à “forma regressiva de encontrar, do latim *incontrare*, ir na direção, ao encontro de” (Encontro, 2023), que ocorre na relação entre tempos e espaços que dinamizam a

formação de sujeitos jovens, tão diversos e singulares, num período em que vivenciam tantas mudanças e transformações nos aspectos de seu desenvolvimento. Josso (2004) já evidenciava que a concepção de projeto, quer seja dado como busca, obra ou referência, permite esse encontro reflexivo do “tempo vivido” individualmente e coletivamente, para um tempo presente, no qual o futuro, ou seja, o possível, apresenta-se como abertura, ou como fechamento, da imaginação. Nesse sentido, concordamos com a autora que “a prática racionalizada do projeto poderia tornar-se tanto uma espécie de metodologia de autoformação, de autogestão, como uma experiência de rede de solidariedades indispensável ao desenvolvimento do projeto no mundo visível e sensível” (Josso, 2004, p. 257).

Falamos sobre encontro é discorrermos acerca dos caminhos entre “*Quem eu sou*” e o “*Quem eu quero ser*”: encontros e significados atribuídos pelos egressos. Essa ideia perpassa pelo movimento de construção do Projeto de Vida, que se constitui a partir de um olhar do jovem para si, para suas origens, sua história, sua cultura e vivências familiares, comunitárias, escolares e refletir a respeito da realidade, despertando interesses futuros, no horizonte de seus desejos, sonhos e perspectivas.

Por conseguinte, os estudantes são conduzidos a “*buscar histórias com as pessoas mais velhas para saber dos antepassados*” (E22). Nesse movimento de construir seus Projetos de Vida, procuram traçar uma direção e um sentido, “*lembrar o passado, entender o presente e pensar o futuro*” (E3). No depoimento dos jovens, é notório que a tarefa de pesquisar suas origens é tratada como um desafio, conforme apresentamos a seguir:

Desafiador foi conhecer o básico que tínhamos que saber, desde o histórico da propriedade, da comunidade. Não sabíamos a fundo o que era buscar mais esses conhecimentos que às vezes não tínhamos. Nós questionamos: vou saber para quê? Depois vimos por que estamos aqui na propriedade investindo, como hoje ela está, como estava antigamente, como foi essa conquista. Entendo que hoje estar numa propriedade rural é uma conquista! Isso foi desafiador: buscar o histórico e também sair da zona de conforto porque fui instigado a investigar coisas que nunca nos damos conta (E28).

A pesquisa é um elemento do trabalho pedagógico que tem figurado no cenário investigado dos anos finais do Ensino Fundamental, no componente curricular Desenvolvimento Local. Este, por sua vez, mostra intuito de estimular os estudantes dessa fase escolar a identificar, inventariar e reconhecer informações pessoais e sociais. Logo, há a possibilidade de dialogar, refletir e organizar o pensamento sobre objetivos futuros.

Nessa compreensão, aproximamo-nos dos conceitos de *background* e *foreground*, os quais são explicados por Skovsmose (2006, 2014). O primeiro concerne às experiências do

passado, as raízes culturais, sociais e as vivências do cotidiano dos estudantes que, correlacionadas com o segundo, cujo significado potencializa-se nos sonhos, alimentado pelos interesses e oportunidades presentes, refletem a visualização de possibilidades para o seu futuro.

Ao reportarem-se à construção do Projeto de Vida, os jovens descrevem esse momento como “*essencial para os estudantes, ajuda a ‘planejar’ o futuro e saber mais coisas sobre, não deixa nós despreparados para a vida adulta*” (E7) e como “*ajuda a escolher o caminho certo para seguir*” (E6). Percebemos, nesses relatos, a importância atribuída à função da escola, especificamente ao componente curricular Desenvolvimento Local, que objetiva “desenvolver no educando o interesse pelos estudos, ajudando a traçar um projeto de vida, alicerçado em valores morais e éticos, buscando conhecimentos teóricos e práticos sobre a construção de sua própria identidade, o meio socioprofissional e suas relações” (Escola Municipal De Ensino Fundamental Afonso Balestrin, 2020a).

Consideramos que a escola é um espaço de diálogo, de vivências, saberes e práticas, de relações entre ensinar e aprender, capaz de contribuir para construção da identidade e valores, otimizar habilidades, promover o protagonismo e sua inserção social. Assim, forja-se como dispositivo relevante na configuração do *foreground* do jovem estudante e, portanto, significando as intenções de aprendizagem e as perspectivas futuras.

No relato a seguir, um dos jovens destaca:

Não pretendo seguir a carreira que planejei no projeto, mudei muito desde então e não me identifico mais com a área escolhida, mas o projeto me auxiliou muito na época, apesar de ter tomado tempo que eu provavelmente usaria para estudar outras matérias que necessitava. Carrego alguns conhecimentos que obtive com o projeto e que me são úteis até hoje (E20).

Outro jovem também afirma: “*Foi uma experiência muito boa, mas hoje já não penso mais em cursar a faculdade que coloquei no meu projeto de vida*” (E15).

Para entendermos esse momento do jovem, é fundamental considerarmos que os *foregrounds* podem mudar, ter sempre um devir. “A pessoa faz interpretações, muda as interpretações, compreende novas possibilidades ou reconhece novos obstáculos” (Skovsmose, 2018, p. 769). O *foreground*, também discutido por Biotto Filho (2015), constitui-se por meio das experiências pessoais e de como a pessoa interpreta as possibilidades e obstáculos presentes em seu contexto, o qual não está determinado. O mesmo autor enfatiza que é importante oferecer aos estudantes certa autonomia e responsabilidade em seu processo de aprendizagem, possibilitando explorar seus *foregrounds* (Biotto Filho, 2014).

Vale ressaltarmos que o propósito da formação no Ensino Fundamental não é a profissionalização, consoante evidenciam os objetivos do componente curricular Desenvolvimento Local, e sim contribuir na e para a “construção da própria identidade” e suas relações humanas e sociais, em valores e vivências individuais e coletivas.

Entre as aprendizagens resultantes desse trabalho sobre a construção de Projetos de Vida, os jovens declaram que proporcionou crescimento, amadurecimento e conhecimento pessoal e social, mudança de ponto de vista, auxiliando em suas decisões e escolhas, bem como *“melhorou o relacionamento entre colegas e professores”* (E4).

À vista disso, retomando Pineau (1988), trazemos a reflexão a respeito da teoria Tripolar de Formação. Tal qual apresenta Bragança (2011), essa leva a pressupor um movimento dos três eixos: auto, hetero e ecoformação.

A autoformação é a dimensão pessoal de reencontro reflexivo em que as questões do presente nos levam a problematizar o passado e a construir projeto sobre o futuro; a heteroformação aponta para a significativa presença de muitos outros que atravessam nossa história de vida, pessoas com quem aprendemos e ensinamos; a ecoformação aborda nossa relação com o mundo, o trabalho e a cultura (Bragança, 2011, p. 159).

Essa interação está prevista no plano de estudo do componente curricular Desenvolvimento Local, o que sugere a tríade mencionada anteriormente como processo vital de interação cognitiva de todo estudante em formação. Bragança (2011, p. 161) tematiza:

[...] sentidos da formação como movimento de transformação pessoal, ou seja, enquanto os processos educativos constituem práticas sociais, a formação é interior e liga-se à experiência do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento. O estar no mundo, com as pessoas e a natureza, vai abrindo caminhos para uma transformação e, ao mesmo tempo, projeta-se nas relações do sujeito, numa dialética entre o ‘eu’ e o ‘nós’.

Nesse viés, dado o processo de descobertas pessoais e sociais, temos uma visão diferenciada da educação. Corroborando com esse pensamento, Skovsmose (2013) atribui aos estudantes a capacidade de compreender aspectos da sua realidade e discutir criticamente sobre eles, com mais autonomia, responsabilidade e protagonismo aos jovens.

Numa visão geral, o discurso dos jovens egressos aponta que o Projeto de Vida contribuiu para o autoconhecimento, facultando entrar no campo de conhecimento histórico-familiar e social através da pesquisa e do diálogo entre estudantes e professores, contando, também, com a participação de diferentes profissionais colaboradores da formação, marcados nos trechos: *“O que mais significou para mim, foram as aulas com diferentes profissionais”*

(E1); *“Interesse em buscar informações sobre o futuro”* (E3); *“Trazendo exemplos que atuam na área”* (E25).

A análise nos leva a observar que os jovens expressam como significativas as relações pessoais, sociais e profissionais construídas na caminhada do Ensino Fundamental. Eles referenciam *“às aulas diferentes”*, organizadas de forma a contemplar exemplos de profissões, que oportunizam saber mais acerca do mercado de trabalho, além do relato de experiência em palestras com profissionais de diferentes áreas e a realização das visitas de estudos, propiciando reflexões alusivas ao futuro, carreira e sonhos. O jovem E2 avalia: *“É uma forma de conhecer o mercado de trabalho sem mesmo estar nele”*.

Nesse aspecto ainda, considera o jovem E9 ser *“incrível conhecer pessoas e ouvir suas histórias sobre seu trabalho, como chegou até ele, o que fez para permanecer”*, e acrescenta: *“Acho que tem que ter mais esse negócio do aluno conhecer a realidade do trabalho ao qual quer seguir”*. Podemos levar em conta, nessas afirmações, que os jovens tiveram uma experiência significativa, e que conhecer diferentes histórias é refletir sobre si e vislumbrar expectativas posteriores, despertando curiosidades e capacidades criativas, conduzindo-os a pensar seus desejos e intenções futuras.

Nesse âmbito, abordamos Dewey (1979), que concebe a educação em termos de experiência, como ponto de partida de toda aprendizagem a experiência de vida.

[...] as realizações do passado constituem o único meio a nosso alcance para compreender o presente. Assim como o indivíduo tem de recorrer à sua própria memória do passado para compreender as condições em que individualmente se encontra, assim as questões e problemas da presente vida social estão em íntima e direta conexão com o passado, que os estudantes não podem se preparar para compreender nem os problemas e questões em si mesmos, nem o melhor meio de lidar com eles, sem mergulhar em suas raízes do passado. Em outras palavras, o princípio certo de que os objetivos da aprendizagem estão no futuro e sua matéria imediata está na experiência presente só estará sendo aplicado, na medida em que a experiência presente seja, por dizê-lo, repuxada para trás. E somente poderá expandir-se pelo futuro se também alargar-se a ponto de incluir o passado (Dewey, 1979, p. 78-79).

Diferentes experiências são essenciais para elucidar as possibilidades e os entraves cotidianos. A noção de projeto requer do estudante observação da realidade, das ações na comunidade e escola; isso o leva a desenvolver ensaios orais e escritos, posto a intencionalidade ou desejo por algo, visualizando, em sua formação, acontecimentos e fatos do dia a dia, com bons resultados e aqueles que não foram alcançados, compreendendo seus desafios.

De acordo com o Plano de Formação, os objetos de conhecimento propostos no componente curricular da área diversificada, Desenvolvimento Local, indicam uma construção colaborativa das áreas de conhecimento comum e emergem do diálogo com a comunidade,

atentando-se às singularidades e peculiaridades locais. Como já referido na seção 3, entre as preocupações da população, estão: a continuidade das atividades no meio rural, a necessidade de incentivar os jovens a exercer o seu protagonismo no campo e no local onde vive, possibilitando a sucessão familiar, melhoria da qualidade de vida, incrementando a produção agrícola, com o cultivo e produção de alimentos, a criação de animais, importantes para o abastecimento do seu entorno e região.

Essa articulação com o currículo pode ser visualizada na sequência, com o depoimento do jovem E28:

Foi numa feira de ciências proposta pela escola, onde foram levantados vários temas, eu levantei o meu interesse, sobre a produção na minha propriedade, com hortaliças sem uso de agrotóxicos e falei sobre a importância desse cultivo [...] Vi, nesse momento, o quanto esse assunto era interessante e assim decidi prosseguir com a ideia, juntamente com o componente curricular novo, consegui encaixar tudo isso no meu Projeto de Vida, desenvolvendo o meu próprio negócio, e hoje faz aproximadamente 4 anos que estou nessa área, e graças a Deus está dando certo (E28).

Nessa linha, colocamos em tela e ratificamos Basso e Bernadi (2023), quando asseveram que a participação dos estudantes no processo educativo deve acontecer a partir de seus interesses, não como uma “solução ou superação” para os problemas educacionais, mas constituindo-se em ambientes de aprendizagem que promovam o protagonismo dos estudantes e estabelecimento de forte relação com a realidade social.

Além disso, notamos, no excerto acima, a presença dos objetivos do componente curricular que estão sendo contemplados. Entre eles,

atender aos anseios da comunidade local, buscando desenvolver no educando o interesse pelos estudos, ajudando a traçar um projeto de vida”, bem como “apoiar ações afirmativas voltadas à sustentabilidade, sucessão familiar e desenvolvimento das famílias, com exemplos de organização como o associativismo, o cooperativismo, visando o bem comum da coletividade (Escola Municipal De Ensino Fundamental Afonso Balestrin, 2020a).

Outro jovem versa sobre o que aprendeu e desenvolveu no período que cursou o Ensino Fundamental: “*Tudo que vivi, aprendi, desenvolvi foi marcante, cada parte sendo importante para a construção da outra*” (E24). Fica evidente a importância do componente curricular para a construção do ser formado por todas as vivências e experiências ao longo da vida. Como afirma Sacristán (2000), a aprendizagem é composta por inúmeras dimensões epistemológicas que se configuram pelo saber do currículo, pela ação pedagógica e pela compreensão do meio social em que os estudantes estão inseridos. Desse modo, o Plano de Formação em questão

movimenta a tríade basilar mediante os objetivos e ações articuladas com o quadro da comunidade de onde os jovens são oriundos e seu entorno, o conhecimento científico aliado à prática pedagógica dialogada em sala de aula.

Ressaltam Santos e Gontijo (2020, p. 30)

[...]o projeto de vida compreendido pela BNCC tem potencial transversal cabendo sua contextualização com os demais componentes curriculares. É preciso superar as formas de fragmentação do processo pedagógico em que os conteúdos não se relacionam, não se integram e não se interagem.

Nessa acepção, entendemos que a realização desse trabalho na escola traz muitos desafios, dentre os quais, Santos e Gontijo (2020) apresentam a precisão de flexibilização dos currículos, adequação de carga horária e exigência de habilidade do professor em articular a interação com os demais componentes curriculares. Da mesma forma, é primordial pensar a formação inicial e continuada do docente para saber lidar com essa multiplicidade e desenvolver uma prática que venha a contribuir com o conhecimento na construção de Projetos de Vida.

Realçamos, aqui, a relevância que um professor tem na formação dos jovens diante dos novos contextos e, tal qual pondera Nóvoa (2022), a escola tem de ser um espaço de abertura que permita, aos jovens, experiências que, aproximando-se das famílias, dos poderes locais, das entidades públicas e privadas, possam construir as condições para uma capilaridade educativa baseada no comum e na convivialidade. Nesse rumo, distinguimos que

[...] a educação implica a existência de um trabalho em comum num espaço público, implica uma relação humana marcada pelo imprevisto, pelas vivências e pelas emoções, implica um encontro entre professores e alunos mediado pelo conhecimento e pela cultura. Perder esta presença seria diminuir o alcance e as possibilidades da educação (Nóvoa, 2022, p. 6).

Desse modo, outro ponto fundamental a este estudo, identificado a partir da ATD, é o diálogo, que segue explicitado na sequência.

6.2 O Diálogo como Oportunidade Educacional

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.
(Freire, 2011)

Apresentamos, nesta segunda categoria, a relação dialógica entre comunidade-jovem-escola, contemplada no encontro entre tempos e espaços, as oportunidades educacionais advindas com o componente curricular Desenvolvimento Local a partir da construção do Projeto de Vida. Entendemos que, para desenvolver esse projeto, requer-se, do jovem, um trabalho de pesquisa, planejamento e organização do conhecimento. Por isso, consideramos que o ponto de partida se forma através do diálogo.

Freire (1980, p. 46) parece-nos pertinente nesse momento: “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Essa colocação leva a compreender o diálogo como um encontro de sujeitos que, mediatizados pelo mundo, estabelecem uma relação comunicativa, compartilham saberes, fazem-se críticos na construção e reconstrução de conhecimentos, refletindo sobre a realidade, sendo esses eixos substanciais numa prática pedagógica.

Como nota inicial, é oportuno caracterizar a peculiaridade de um contexto histórico-social em nível mundial, que afetou o desenvolvimento normal das atividades escolares e familiares dos jovens participantes desta pesquisa, durante a última etapa de formação do Ensino Fundamental. Nos reportamos, aqui, a contar de março de 2020, à Pandemia da COVID-19, que exigiu do poder público algumas precauções, entre elas a suspensão das aulas presenciais²⁵.

No transcorrer do tempo, as aulas foram retomadas remotamente, sendo realizadas de maneira on-line, organizadas e planejadas pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, obedecendo a um Plano de Contingência, passando a transmitir informações via contato telefônico, utilizando aplicativo de WhatsApp e os meios de comunicação locais, ministrando aulas por meio do aplicativo Google *Meet*, com entrega de materiais na escola para as famílias ou levando até as residências.

Com essa nova dinâmica de trabalho pedagógico, em muitas cidades e comunidades, devido à Pandemia, escancararam-se ainda mais as desigualdades sociais. Sobre esse aspecto, Arroyo (2021, p. 37) sinaliza que “a presença de Outros Sujeitos nos remete a coletivos concretos, históricos, às classes sociais e aos grupos subalternizados, aos oprimidos pelas diferentes formas de dominação econômica, política, cultural. Remete-nos também às suas

²⁵ Para tentar conter o avanço das doenças causadas pelo novo Coronavírus (2019-nCoV2), entre as medidas, estavam a suspensão da realização de eventos, interrupção parcial ou total do funcionamento de estabelecimentos não essenciais; paralisação de atividades escolares; isolamento social, o qual propunha controlar a circulação de pessoas, uso de equipamentos como máscaras e outros cuidados sanitários foram recomendados e considerados como obrigatórios, essenciais para preservação da saúde.

crianças e adolescentes”. O autor salienta que esse Outros Sujeitos constituem a diversidade nas escolas e são esses que trazem indagações pedagógicas à docência. Para tanto, é importante que se mobilize um outro fazer educativo que atenda a todos, que não inferiorize, e sim valorize suas experiências, suas histórias.

Então, seguindo as determinações legais, a dinâmica de aulas remotas durou até outubro de 2021. Aos poucos, os alunos foram retornando à presencialidade, de forma reduzida e alternada e, em 2022, todos voltaram para a escola. A OMS decretou o fim da emergência global da COVID-19 em 05 de maio de 2023, porém, os impactos causados irão se perpetuar por muito tempo. Assim como em diferentes setores, no âmbito escolar percebem-se retrocessos e desafios.

Compete, ainda, lembrarmos que 2020 foi o ano em que o novo componente curricular Desenvolvimento Local passou a vigorar no currículo da Escola, sua organização e execução também precisou ser repensada para melhor atender o público estudantil. Um dos jovens participantes desta pesquisa ressalta a passagem desse momento particular da história: “*O mais desafiador, com certeza, foi realizar o projeto em pandemia*” (E18). É compreensível, portanto, que se tenha um olhar mais atento a esses jovens que vivenciaram dificuldades de diferentes ordens: familiares, econômicas, sociais e educacional, em virtude dessa realidade inesperada que foi intensificada a partir desse cenário de Pandemia.

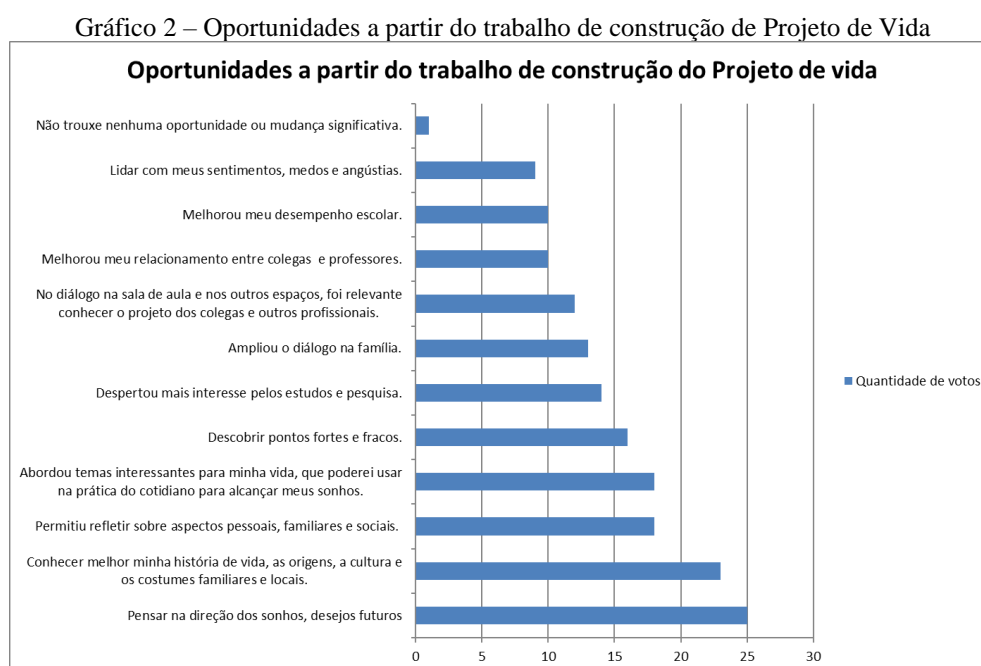
Segundo dados do IBGE Educa (2022), cerca de 18% dos jovens brasileiros, o equivalente a quase 52 milhões de pessoas entre 14 e 29 anos, não completaram a formação básica, ou porque abandonaram, ou porque nunca frequentaram a escola. Em termos gerais, os jovens mencionam, nessa pesquisa, que os motivos que levaram a tal situação estão ligados, principalmente, à necessidade de trabalhar, à gravidez e à falta de interesse em estudar.

Em tempo de crise, o diálogo é peça-chave para o enfrentamento de inúmeras situações do cotidiano, driblando incertezas e as adversidades oriundas de tal fenômeno, sendo imprescindível rever alguns valores humanos e sociais fundamentais para o convívio em comunidade. Em especial, destacamos a atenção às juventudes. Nessa esfera, Vieira (2022), no prefácio do livro *Dialogando com as juventudes*, alerta, em conjunto com outros pesquisadores desta área, à preocupação quanto a urgência de se manter o foco neste novo ciclo, refletindo com os e as jovens acerca das perspectivas de construção de um tempo futuro, considerando os diferentes Projetos de Vida. Clarificamos com o recorte do depoimento de um jovem: “*Na verdade, na época, eu não tinha uma ideia exata do que queria exatamente para minha vida, tanto que só fui decidir agora do final do meu Ensino Médio, então, não tinha um interesse específico*” (E18).

Frisamos que, apesar dos esforços da escola em possibilitar a formação numa ótica mais tecnológica, de maneira a alcançar o maior número possível de estudantes nesse período pandêmico, o contato e o diálogo do encontro presencial não poderiam ser substituídos. Por outro lado, os participantes indicam a importância do diálogo entre a família, colegas, professores, profissionais, sublinhando o exercício da fala e da escuta nos espaços em que aconteceu a formação. Um dos jovens revela, no questionário: *“Adorei falar sobre a minha vida e o que eu estava pretendendo fazer quando eu fosse pro ensino médio”* (E12); e outro acentua quão relevante foi conhecer outros projetos (E4). Para este último jovem, a construção do Projeto de Vida foi uma possibilidade de ampliar o diálogo no convívio familiar, na sala de aula e em outros espaços.

Nesse prisma, outro jovem fala sobre a relevância de desenvolver o projeto: *“Eu acho extremamente importante a prática do projeto, nos dá visão para algo maior e melhor no futuro, além de ser uma forma estratégica de traçar melhorias na nossa vida pessoal e profissional”* (E24). Referindo-se ao diálogo, esse jovem afirma que teve a oportunidade de entender melhor sobre si e começar a *“ver os pontos positivos e negativos de várias situações do cotidiano”* (E24). Notamos que essa prática está imbricada com o processo de autoconhecimento, além da compreensão a respeito do entorno e aproximando-se do ambiente social e dos outros, desenvolvendo a empatia, melhorando a socialização e o interesse pelos saberes.

Esses dados também podem ser complementados no Gráfico 2:



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Podemos observar as indicações dos jovens concernentes às principais chances advindas com o trabalho desenvolvido em ambiente escolar, na construção do Projeto de Vida. Entre as opções mais recorrentes, destacam-se a oportunidade de conhecer melhor a própria história, as origens, a cultura e costumes familiares e locais, juntamente com a oportunidade de pensar na direção dos sonhos e desejos futuros. Essas manifestações são acompanhadas da melhoria no desempenho escolar; em relação à convivência com colegas e familiares, tal como figura o tratamento a partir de situações da ordem emotiva e sentimental, tais como saber lidar com o medo e angústias. Apenas um jovem assinala que o trabalho não trouxe nenhuma oportunidade ou mudança significativa em sua vida.

Com base em tais constatações, avaliamos que as oportunidades são decorrentes das experiências pertinentes propiciadas no desenvolvimento de ações ou atividades realizadas no período de formação. Os elementos dessa análise recaem, sobretudo, na capacidade do sujeito de descobrir o seu passado, reconhecendo sua própria história e com ela fazer proposições que direcionam para o futuro. Desse modo, o Projeto de Vida remete a um campo de possibilidades, como sopesa Velho (1994) diante de cada trajetória delineada por questões de identidade e pelas ações vinculadas aos seus interesses e anseios. Essa afirmativa pode ser representada através da declaração de um dos jovens egressos: *“Busquei diversos caminhos possíveis, conversei com amigos e familiares, amadureci ideias, além de obter conhecimentos sobre diversas áreas enquanto buscava por algo onde me sentisse capaz e útil”* (E20).

Nesse sentido, o Projeto de Vida é entendido como uma abertura, algo subjetivo, que vai além de um ponto de vista individual, é coletivo. Ele se constitui, também, alicerçado em conexões que o jovem estabelece com diferentes campos de interação, o que abrange o grupo familiar, amigos, escola, igreja, movimentos comunitários, entidades como sindicatos, associações e cooperativas, entre outras.

Nesse enquadramento, vinte dos jovens egressos revelam participar de alguma atividade ou movimento comunitário ou social, e dez indicam ausência dessas em sua vida. Os dados mostram que ainda há muito a se fazer para tornar visível a importância da cooperação, da luta por direitos, de realizar ações em prol de algo maior. Isso pode ser desenvolvido no espaço escolar e para além dela, oportunizando aos estudantes momentos de discussão sobre ações e que estas mobilizem a construção de projetos coletivos, evidenciando propostas em grupo, envolvimento em ações da própria comunidade. Em conformidade com Machado (2016, p. 19), “não basta alimentar-se de projetos individuais, que não garantem mais do que uma vida de

idiotas, em sentido grego. Carecem de projetos coletivos, que estimulem as ações individuais, articulando-se na construção do significado de algo maior”.

Segundo um dos participantes: “*Acho desafiador pensar e planejar nosso futuro, mas algo que também vale a pena e inspira o jovem*” (E8). Isso mostra que, para os jovens, embora algumas resistências, esse processo motivou-os a fazer buscas por áreas que tinham interesse ou, até mesmo, captarem suas afinidades com determinados assuntos, procurando esclarecer dúvidas, pesquisando informações e aprofundamento teórico tangente a conteúdos específicos que tivesse ligação com o projeto, iniciando, assim, um planejamento e definindo algumas metas para alcançar seus objetivos.

Nesse encadeamento, em que permeia uma dinâmica mais comunicativa e dialógica, um jovem comenta que passou a “*ter mais convívio com colegas e familiares*”, acrescentando: “*Comecei a pesquisar e debater mais sobre o assunto de meu projeto e, assim, ter certeza de que estava no caminho certo*” (E16), ainda que haja “*mudanças de pensamento e desejos*” (E11). Desse modo, concordamos com Freire (1987, p. 56): “[...] quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela”.

Nesse caminho, a proposta de projetar, de organizar, no papel, elementos que identificam e constituem o jovem como ser individual e social, potencialidades e fragilidades, suas intenções, desejos e sonhos futuros, levou um dos egressos a reconhecer: “*O ponto positivo é que fica mais fácil fazer o projeto de vida com o pré-projeto feito na disciplina Desenvolvimento Local*” (E1).

Ao que tange à expressão de ideias, o roteiro escrito, articulado na prática do componente curricular Desenvolvimento Local, no decorrer da formação, é visto por alguns estudantes como “*um desafio*” (E26) e “*uma elaboração complexa*” (E27), tendo em vista que esta atividade nunca havia sido explorada anteriormente, nessa fase da escolarização, o que foge do modelo tradicional de ensino, que traz o conteúdo pronto para ser estudado, decorado e sistematizado. Nessa atividade, vemos a exigência de um processo mais reflexivo, mais criativo, autônomo e consciente daquilo que se quer ou deseja, o que remete à descrição dos jovens a seguir em dizer que este é: “*Um planejamento ao qual eu não havia realmente pensado profundamente antes*” (E20); e “*Na verdade na época eu não tinha uma ideia exata do que queria exatamente para minha vida, tanto que só fui decidir agora do final do meu ensino médio, então não tinha um interesse específico*” (E18). Já, outro participante considera: “*Eu acho extremamente importante a prática do projeto, nos dá visão para algo maior e melhor no*

futuro, além de ser uma forma estratégica de traçar melhorias na nossa vida pessoal e profissional” (E24).

A tarefa composta ao longo da escolarização como um instrumento pedagógico possui um caráter metodológico, entretanto, flexível diante da realidade mostrada por cada estudante, serve para anotações e registros da elaboração e construção do Projeto de Vida. Congruente às áreas de conhecimento comum, o Projeto de Vida é organizado com base em diversos campos de estudo. Em decorrência do processo de escrita, os jovens fazem referência à área de linguagem, de modo mais específico, apontando, em seus discursos, o desafio em produzir e organizar um texto, observando normas da língua padrão, a ortografia, além de, em sua etapa final, a apresentação e exposição de trabalhos para o público em geral. Nesse linhame, um jovem avulta: *“Acredito que o único ponto desafiador que tive foi com a escrita do trabalho, e o que mais me marcou foi a apresentação do projeto de vida, pois nunca tive oportunidade de falar sobre meus objetivos, quando acabasse o ensino fundamental e médio para outras pessoas” (E10).*

Em vista disso, outro jovem afirma: *“Precisei conhecer o que eu gostaria de ser no meu futuro, necessitando criar uma ponte para saber como conquistar minhas metas e objetivos. Refletir sobre a minha carreira, desejos e também como melhorar o desempenho diante minha vida” (E21).* Nessa trama, Machado (2016, p. 86) sobreleva que

De fato, cada ser humano pode ser caracterizado por um amplo espectro de habilidades, de competências, associadas à ideia de uma inteligência individual, entendida como uma capacidade de ter vontades, de estabelecer metas, de criar, de sonhar, de ter projetos. Distintos indivíduos constituem-se com diferentes espectros, a serviço de diferentes Projetos de Vida. Em múltiplos sentidos, tais aspectos são incomparáveis: é impossível estruturá-los em uma relação de ordem, estabelecendo relações de desigualdade. Em termos coletivos, adversidade também é regra e a norma é saber lidar com as diferenças. Daí a fundamental importância da ideia de tolerância para sustentação de regimes democráticos.

O autor chama a atenção pelo modo como as disciplinas são tratadas na Escola Básica. Frequentemente, cada uma é vista de forma isolada, com objetivos próprios, um saber particular, sem estabelecer relação com as demais áreas, o que, segundo ele, propicia, cada vez mais, um ambiente favorável ao individualismo e à manifestação de intolerância, principalmente no processo de avaliação.

Sobre essa questão, precisamos, contudo, citar Machado (2016), que assevera ser importante verificar os reais propósitos da educação, associando-os à função de formar cidadãos, à construção da cidadania, “valorizando o ser humano, tomando-o como ponto de partida para as ações educativas, ao mesmo tempo em que se busca a valorização da

solidariedade, da tolerância, elementos constituintes da noção de plena cidadania” (Machado, 2016, p. 79). E insiste em dizer que “nada parece mais característico da ideia de cidadania do que a construção de instrumentos legítimos de articulação entre projetos individuais e projetos coletivos” (Machado, 2016, p. 79-80). Isso possibilitará uma participação mais ativa na sociedade, ciente de sua responsabilidade pelo desenvolvimento do seu meio, bem como o destino das próximas gerações.

Nesse tocante, diz o jovem E27: “*Com o projeto de vida que desenvolvi*”, e, sequencialmente, informa: “*Consegui pensar sobre meu futuro e planejar meus objetivos. Penso que foi satisfatório e irá me guiar em direção aos meus objetivos*” (E27). Outrossim, o jovem focaliza que, na construção do projeto, “*o principal ponto é escolher a área a ser seguida, e fazer isso no fundamental não é muito preciso, já que especialmente entre o fim dos anos fundamentais e a conclusão do ensino médio, com a adolescência, as pessoas mudam muito*” (E20).

Essas constatações validam Bauman e Leoncini (2008, p. 13), dado que “[...] os jovens são a fotografia dos tempos que mudam”, levando em consideração os diferentes perfis, o processo de desenvolvimento humano e as interações sociais; a abordagem de conteúdos vai além do conhecimento comum, perpassando pelo campo do mundo do trabalho e pela vida em comunidade, que também podem fazer parte das discussões como um passo inicial, a ser tratado na formação dessas juventudes, preparando-os para o exercício da cidadania, para que sejam críticos, competentes e autônomos na construção de seus Projetos de Vida, com base numa relação dialógica e reflexiva, mobilizando o pensamento e a ação sobre o contexto que os cercam.

Por seu turno, Leão e Do Carmo (2014) expressam que a sociabilidade é uma dimensão central na vida juvenil e no espaço da escola.

As interações coletivas proporcionadas pelas práticas de sociabilidade apresentam potencialidades que podem ser incentivadas na escola. Atividades interativas, estímulo ao diálogo, à organização autônoma e à produção coletiva podem fazer parte do cotidiano escolar. Não se pode pensar que ser jovem e ser estudante são incompatíveis. Não existe processo educativo sem sujeitos concretos, com suas práticas, experiências, valores e saberes. A tarefa da escola é construir vínculos entre a identidade juvenil e a experiência de ser aluno (Leão; Do Carmo, 2014, p. 35).

Nessa lógica, o jovem realça a oportunidade de dialogar, de falar e ouvir acerca de Projetos de Vida futuros, dada pela escola nesse momento de formação:

*Sim, tivemos muita ajuda, principalmente na fala, na comunicação com as pessoas, tínhamos **um momento nosso, de estar conversando** com o pessoal, apresentando nosso projeto, isso já foi uma grande experiência, a escola nos prepara para falar em público e isso foi fundamental, contribuindo para o profissional. Em relação ao social, deu maior visibilidade ao jovem, o trabalho em grupo, os ensinamentos, enfim, esse momento teve uma grande contribuição... **A gente podia falar o que às vezes ficávamos com vergonha**, eu tinha isso ou aquilo, esse projeto pode nos mostrar o quanto a gente pode falar sobre o que a gente pode estar falando sobre o que nós fazíamos (E28) (Grifo nosso).*

Em função disso, apreendemos o quão elementar é facultar o espaço para que o jovem seja ouvido e tenha sua voz percebida, como podemos constatar no recorte “[...] **tínhamos um momento nosso de estar conversando [...]**”. À vista disso, vinculamos outro quadro importante da juventude: a autonomia, que se concretiza a partir do próprio esforço pessoal, favorecidas pelas condições sociais. Essa capacidade pode ser desenvolvida em diferentes tempos e espaços, todavia, contemplamos que é na escola onde encontramos o ambiente ideal para que ela seja potencializada. Conforme evidenciado pelo jovem – “[...] **A gente podia falar o que às vezes ficávamos com vergonha[...]**” – ao realizar, por exemplo, uma prática pedagógica, o professor pode mediar atividades em grupos, apresentações de trabalhos em seminários ou simplesmente pequenas rodas de conversa a respeito de algo que está sendo estudado, proporcionando maior interação do/no coletivo, de conhecimento e, assim, uma participação mais ativa no processo formativo, mostrando suas capacidades, qualidades e fazendo uso da liberdade de expressão.

Ademais, reforçamos a posição de Freire (1996), de que o diálogo é uma viabilidade de abertura, de compartilhamento de saberes e experiências, levando em conta o processo formativo em que o sujeito se encontra diante de si e do mundo. O autor frisa que “o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (Freire, 1996, p. 90). Em razão disso, favorece-se a resignificação dos conhecimentos, mas, essencialmente, possibilita-se que educandos se tornem indivíduos éticos e autônomos para que sejam capazes de assumir a responsabilidade por suas ações.

Dessarte, figura nessa discussão o processo de ação-reflexão-ação do sujeito jovem, preparando-o para a tomada de decisões e escolhas, para a capacidade de perceber os limites do contexto, face às oportunidades que lhe são oferecidas, ocasionando condições para que esse seja autor ou protagonista de sua história.

Na visão de um estudante:

Construção do Projeto de Vida é a oportunidade que a escola deu para termos uma ideia do que queríamos para nosso futuro. Apesar de tão pouca idade, não dá pra ter

certeza do que se quer, mas é importante que, no final do Ensino Fundamental, já comece a refletir o que irá exercer profissionalmente (E18).

Dessa forma, entendemos que o processo de construção de identidade e o processo de construção do Projeto de Vida estão interligados. Embora seja cedo para ter uma posição exata do que se quer, realizar essa reflexão é um importante caminho que o jovem pode percorrer e nele ir formulando suas ideias, discutindo seus interesses, necessidades, partilhando suas dúvidas e incertezas. No entanto, mesmo que haja mudanças em sua trajetória, sejam estas relacionadas a aspectos de desenvolvimento humano, pessoal ou social, o Projeto de Vida vai acompanhá-lo e isso está conectado a um processo de metamorfose. Retomamos o pensamento de Dantas (2017, p. 2), que, a partir da teoria de Ciampa, refere-se à identidade como “um processo de metamorfose e que essas metamorfoses devem ser orientadas para a emancipação, para a busca de Projetos de Vida que levem os sujeitos a uma condição de autonomia frente ao sistema”.

Assim, através dos depoimentos dos jovens, vemos o quanto esse momento de formação contribui para a construção e reelaboração de significados, e que esses passam a alimentar perspectivas futuras, desejos e esperanças. Nessa conjuntura, Skovsmose (2018, p. 766) conceitua que “as experiências de significado dos estudantes têm a ver com a forma como eles veem suas oportunidades futuras na vida. [...] refletem visualizações de possibilidades”. O autor exemplifica o caso de estudantes em uma sala de aula de matemática, quando não percebem o significado do que estão fazendo no momento de um exercício ou prática, isso possivelmente deve-se ao fato de não poderem conectá-lo ao futuro.

Ainda sobre o trabalho que a escola desenvolveu, um dos jovens declara que esta apresentou a “*oportunidade de fazer o projeto e estudar mais sobre o que eu queria*” (E16). Seguindo nessa discussão, a escola contribui com os estudantes, “*trazendo um pouco sobre cada área de formação, dando incentivo a pesquisa sobre nossos sonhos e impulsionando eles*” (E4). Sendo assim, fica claro que a interação com a comunidade trouxe reflexões pertinentes relativamente à construção do Projeto de Vida. Nessa linha, outro jovem considera que foi importante “*estudar sobre o meu estado, minha cidade, conhecer o comércio e os meios de produções daqui para que pudesse planejar melhor o que eu poderia fazer para alcançar minha satisfação financeira*” (E8).

Sob o ponto de vista dos jovens, as palestras internas, externas e as visitas de estudos são instrumentos pedagógicos expressivos, pois oportunizaram explorar e reconhecer as potencialidades da realidade local, sua organização, cultura, tradições e economia. Tal constatação é legitimada por Gimonet (2007, p. 48), ao notabilizar que, “durante a visita ou

intervenção prevalecem as seguintes atitudes que são fundamentalmente valores éticos: interesse, escuta, atenção, respeito, mas também o questionamento e o levantamento das informações essenciais que foram captadas”.

Outro ponto a ser destacado concerne ao Atendimento Personalizado, período em que diferentes profissionais, quer seja da área da própria educação ou da área da saúde, da assistência social, quer sejam outros segmentos da comunidade que colaboram para a formação dos jovens. Frente à especificidade, a escola sobreleva-se como uma ponte para que os estudantes possam reelaborar seus sonhos, desejos, aqui já denominados *foregrounds*. Essa situação é exemplificada pelos participantes a seguir:

A escola me deu suporte com a ajuda da psicóloga, onde tive conversas com ela para que eu chegasse a uma conclusão do que eu queria (E19).

A escola realizava visitas onde os professores vinham aqui, eles conversavam conosco sobre as ideias... Ela foi atrás e ofereceu alguns orientadores, onde isso foi fundamental porque a gente sabia produzir, mas a gente queria ver os outros aspectos da produção, que é importante a gente estar vendo outros nichos de produção (E28).

E também:

A escola foi um alicerce muito grande, ela foi atrás, ela só beneficiou em todas as áreas. A escola foi um lugar que acreditou no jovem e levou cada projeto do jovem com muito carinho. Pode-se perceber o cuidado que os professores tinham por cada projeto. Eles sabiam o diferencial, sabiam ajudar, estavam sempre prontos. O carinho que eles tinham conosco, alunos, dá para se dizer que era uma segunda família porque foi muito bom para nosso crescimento. A escola está disposta a ajudar o aluno em cada caso, em cada tema, a escola está pronta a ajudar para qualquer dificuldade que o aluno tiver, em qualquer área, não só no meio rural e sim qualquer área que o aluno resolver escolher para poder estar implementando, investindo. A escola está pronta para apoiar o aluno e o apoio da escola é muito importante (E28).

Em sua essência, o currículo escolar, formando em diálogo com a comunidade, volta-se, em sua área diversificada, por meio do componente curricular Desenvolvimento Local, a referenciar e discutir a realidade com os estudantes. Como identificamos na seção 3, essa comunidade é, em sua maioria, oriunda do campo, porém, um projeto coletivo reconstituiu o propósito inicial e procura avançar em seu itinerário formativo. Para esse intuito, há necessidade de ajustar suas lentes, considerando o território educativo. Dessa maneira, ampliar o conhecimento, partindo das experiências desse local, bem como discorre sobre essa inter-relação, sem esquecer da singularidade em que está envolvida, com a abertura para o novo contexto e pluralidade de possíveis Projetos de Vida, potencializadas e, até mesmo, reelaboradas na escola.

Entrementes, resgatamos a referência de Enguita (2009 *apud* Gohn, 2020), que assinala a importância atual das aprendizagens, dos saberes e conhecimentos existentes fora das escolas, revelando que há carecimento de estabelecer a cooperação entre os centros de ensino e o seu entorno, criando uma relação denominada ‘escola-rede’. Apreende que essa abordagem ultrapassa as visões que veem a escola encapsulada em si mesma para outra visão, na qual o desafio intelectual é pensar em centros educativos como pontos de intersecção de outras redes que reforçam seu sentido público.

Por fim, apostamos que o diálogo pode ser visto como o elemento fundante para a construção de Projetos de Vida, uma vez que é na convivência entre as pessoas e diferentes espaços, entre o conhecimento científico, cultural e social que se vislumbra uma formação humana, responsável e comprometida com o seu entorno, sem deixar de acreditar na utopia de dias melhores. Por conseguinte, apresentamos a última categoria, que coloca em tela os sonhos e perspectivas dos jovens.

6.3 Os Sonhos: Investigações e Perspectivas Futuras

*De tudo ficarão três coisas:
a certeza de estar sempre começando,
a certeza de que é preciso continuar
e a certeza de ser interrompido antes de terminar.
Fazer da queda um passo de dança,
do medo uma escada, do sonho uma ponte,
da procura um encontro.*
(Sabino, 2006)

A palavra sonhos, como eixo principal desta categoria, em sua origem etimológica latina, *somnium*, envolve intenções, interesses, motivações diferentes, vivenciadas no passar dos tempos, sendo estes relacionados aos desejos e perspectivas futuras que podem, no decorrer da vida, serem modificados, repensados ou, até mesmo, alcançados e outros mais serão almeçados.

Nesse viés, buscamos apresentar a seguinte categoria de análise, representada, inicialmente, por uma nuvem de palavras²⁶, as quais expõe as principais ideias dos jovens anunciadas no questionário desta pesquisa, sendo evidenciada a palavra “Futuro” como a mais frequente no discurso dos jovens.

²⁶ Optamos por empregar a nuvem de palavras para identificar os aspectos mais subjetivos da pesquisa, porque a formatação visual da nuvem de palavras proporciona uma visão a partir de uma perspectiva diferente dos gráficos.

Figura 9 – Nuvem de palavras da categoria sonhos



Fonte: Elaborado pela autora (2023) com auxílio da ferramenta <https://voyant-tools.org/>

Em nossa análise, apontamos que, possivelmente, as palavras expostas com mais frequência como “futuro”, “projeto”, “vida”, “pensar”, “escola”, “propriedade”, “ajudou”, “sonhos”, “ideias” mobilizam a construção da categoria que discorreremos, tendo vista a construção de um Projeto de Vida visualizado em seu processo de formação, como se reconhece nesta fala: “Passei a pensar mais no meu futuro e em como meu estudo naquele momento também era importante para a realização do meu projeto de vida” (E4).

Esse reconhecimento talvez seja dado a partir do sentido da ação proposta no âmbito da etapa de formação do Ensino Fundamental, como bem sinaliza outro jovem, ao elucidar que este contribuiu para “desenvolver nosso autoconhecimento e planos para o futuro” (E30). Isso mostra que a escola oportuniza a atividade de investigação sobre si (autoconhecimento) e diante do seu contexto, proporcionou reflexão acerca dos aspectos históricos, familiares, culturais e sociais, compreendendo a relação de elementos passados e presentes, bem como a possibilidade de diálogo com professores, colegas e outros profissionais da comunidade.

No tocante ao identificado até aqui e com base na referência de Skovsmose (2014, p. 35), “há uma relação estreita entre as noções de *foreground* e *background*. Pode-se dizer que o *background* da pessoa influencia seu *foreground*. [...] Certas tendências que fazem parte de seus *foregrounds* constituem também parte de seus *backgrounds*”. O autor nomeia o *background* da pessoa como aquilo que já foi vivenciado, as origens, as experiências do passado, e o

foreground como o que pode vir a ser, as possibilidades de futuro, as quais “contêm experiências, interpretações, esperanças e frustrações, que se forjam no exercício contínuo da convivência humana, em cada interação, em cada ato comunicativo” (Skovsmose, 2014, p. 36). Desse modo, para o autor, cada pessoa poderá tomar caminhos diferentes, haja vista as oportunidades que lhes são facultadas, os ambientes de interação e as distintas fontes (pais, amigos, professores, personalidades famosas) as quais têm acesso, e estes podem ser ou não elementos mobilizadores de *foregrounds*.

No caso dos jovens pesquisados, verificamos que para alguns o sonho/*foreground* está relacionado com a vida no campo, com a permanência e desenvolvimento de atividades na propriedade rural, assim como a continuidade dos estudos na área das Ciências Agrárias, conforme os recortes a seguir:

Motivação em iniciar os estudos na área das ciências agrárias. Foco na realização das atividades teóricas, sociais e nas tomadas de decisões da propriedade rural (E5).

Quero dar continuidade no trabalho feito na propriedade (E9).

Passei a me interessar mais com a atividade rural da família (E13).

A vontade de ficar na propriedade (E22).

Dar continuidade nas atividades, pois vem de geração para geração esse segmento (E23).

Tenho interesse pelo tema Hortaliças. Comecei com 12 anos, trabalhando fora, como empregado, no contraturno da escola, e resolvi colocar minha própria horta, para subsistência. Hoje, penso em dar sequência na propriedade rural, sequência familiar, por enquanto trazendo vida à propriedade, lucro à propriedade, porque sem lucro a propriedade não consegue permanecer, dar sequência produção orgânica da área de horticultura (E28).

Outros também objetivam dar sequência aos estudos e buscar especialização em uma área, como exemplo, o jovem E5 cita o desejo de entrar no ramo da informática, tema do seu projeto. Em harmonia com os interesses, retomamos a informação que consta na base de dados iniciais, a qual indica que, atualmente, a maioria dos egressos está cursando o Ensino Médio em nível regular ou Ensino Técnico Profissionalizante. Nessa perspectiva, nas palavras dos jovens, divisamos a avaliação desse trabalho realizado na escola, no Ensino Fundamental.

Com o projeto de vida; após o Ensino Fundamental, dei continuidade nele no Ensino Médio e pretendo continuar (E22).

Através do Projeto de Vida, com tanto auxílio da mesma (escola), pude entender melhor sobre meus desejos futuros e presentes (E24).

A escola me fez pensar neles (sonhos), e assim despertou o interesse no meu futuro. [...] é uma boa maneira de ajudar os jovens refletir o que desejam para seu futuro, ajudando cada um despertar o conhecimento, no que deseja seguir (E26).

Isso demonstra-nos que, independentemente da área escolhida para prosseguir os estudos ou almejar uma profissão, a escola possibilitou aos jovens pensar em um futuro não tão

distante e ter esperanças sobre o que desejam alcançar, consoante afirma o jovem E30: “*Seguir em frente para no futuro ter meu próprio negócio*”. Os resultados desse movimento formativo estão sendo colhidos, paulatinamente, e abre-se a possibilidade de ampliar mais o debate na esfera social, mobilizando as reflexões tangente às escolhas e decisões futuras.

A definição do Projeto de Vida, segundo Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 1071), trata de “uma ação do indivíduo de escolher um, entre os futuros possíveis, transformando desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis a serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida”. Ressaltando essa concepção, a experiência educativa analisada pelos jovens manifesta panoramas relevantes quanto às perspectivas futuras e a importância de ter um planejamento, eles mencionam:

*O projeto proporcionou um caminho para guiar o meu sonho futuro (E11).
Abriu a visão do que eu quero seguir no futuro (E9).
Gerou maior interesse sobre a área escolhida para atuar quando concluído o Ensino Médio (E10).
Interesse no aprendizado e em descobrir mais sobre o futuro [...] ajudou na forma de eu ver o meu futuro e planejá-lo (E16).*

Embora, nesse levantamento, os jovens apontam a motivação em “*estudar mais sobre o que ser ou fazer no futuro*” (E14) e buscar uma realização pessoal e profissional, por outro lado, há aqueles em que não especificam o que desejam, deixando a ideia vaga. Contribuindo com essa discussão, recorremos a Bauman (2001, 2005, 2013), que assinala as peculiaridades advindas de um contexto líquido-moderno, em que o sentido da ação humana está em viver o momento presente, desenraizamento do passado, sob a ordem do mercado do consumo, fragmentada e individualista, regido por situações instáveis e incertas, prevalecendo uma mentalidade de “curto prazo”.

No entanto, salientam o processo de transformação em seu desenvolvimento:

*Eu de 3 anos atrás e o eu de agora, somos uma pessoa completamente diferente, mas acho que foi bom para começar a ideia de um futuro (E18).
Pude compreender com mais facilidade que devemos ter visão de futuro, agir e pôr em prática o que mais gostamos de fazer (E21).*

Na interpretação de Skovsmose (2014), há uma ligação entre as ações humanas e a intencionalidade e essa ao *foreground*, de onde vem os motivos, indicando, conseqüentemente, uma direção, um rumo a seguir. Isto posto, o autor considera a aprendizagem como uma forma de ação e volta seu olhar para o campo da escola.

Nesse enredo, averiguando a intencionalidade dos estudantes, seus *foregrounds* e motivos (ou falta deles) para aprender, Skovsmose (2014, p. 39) designa que “diversos fenômenos estão relacionados à aprendizagem – como engajamento e rendimentos dos alunos – podem ser interpretados à luz dos *foregrounds*”. Partilhando de ponto de vista dessa sua teoria, entendemos que “a aprendizagem dos alunos depende muito de seus *foregrounds*” (Skovsmose (2014, p. 40), ou seja, suas intenções e motivações futuras.

Nessa seara, o propósito de uma atividade, como pensar e discutir sobre um projeto de vida, está na compreensão deste como um processo em construção, carregado de significados, posto sua subjetividade e objetividade pessoal e coletiva, as experiências vividas, o seu cenário atual e suas possibilidades de transformação. Além disso, mediante ao encadeamento examinado, a escola contribui no desenvolvimento da autonomia, pensamento crítico, responsabilidade humana e social, mobilizando os estudantes a refletir acerca de seus sonhos e dos desejos futuros e, se necessário, reelaborar seus *foregrounds*.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar aqui representa, primordialmente, uma ampliação no debate sobre as juventudes, a possibilidade de reflexão a respeito da construção de Projetos de Vida, num encontro com a literatura, uma abertura para o diálogo e olhares para um horizonte futuro.

Nessa caminhada de dois anos no Programa de Pós-Graduação da URI-FW, a realização do Curso de Mestrado em Educação foi uma oportunidade notória de construção de conhecimento, compartilhamento de saberes e experiências entre professores, colegas mestrandos e comunidade, fortalecendo potencialidades, gerando aprendizados, reconhecimento pessoal e transformação profissional. Passamos por um processo de formação intimamente conectado com o conhecimento teórico-prático e a pesquisa científica, o que possibilitou a reelaboração de significados e ampliou ainda mais o sentido da docência.

Face a esse percurso, ao entrar no Curso, num primeiro momento, fomos convidados a mergulhar numa reflexão concernente à nossa trajetória de vida pessoal, acadêmica, profissional, lembrando a passagem da juventude, cheia de energia e motivação, de anseios para alcançar os desejos futuros. Ao longo desse período, constantemente revisitamos nossos propósitos, revendo e até reafirmando os objetivos iniciais. Ao fazer esse exercício, encontramos o tema/objeto para estudo, relacionando com o conhecimento teórico e empírico que guiaria a pesquisa e, a partir dele, traçamos nossos objetivos. Desse modo, tal qual explana Moraes (2012, p. 33), “pesquisar é envolver-se em um processo. É ato dinâmico de questionamento de conhecimentos existentes, visando a novas formas de expressá-los, novos modos de compreendê-los”, fica evidente que a pesquisa é um processo de construção e reconstrução, ou melhor, “é uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular de teoria e dados” (Minayo, 2004, p. 23).

O estudo proposto inserido na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas teve como elemento basilar as juventudes, em especial aqueles que finalizaram sua formação discente no contexto do Ensino Fundamental. Nessa conjuntura, foram contemplados estudantes de uma Escola Municipal de Taquaruçu do Sul, que apresenta em seu currículo, na área diversificada, o componente curricular denominado Desenvolvimento Local. Esse surgiu de encontros e diálogos com a comunidade, haja vista a demanda das famílias, dos movimentos de grupos de agricultores e entidades em valorizar e fortalecer as atividades ligadas ao campo nesse território. Para tanto, encontram como campo fértil dessa mobilização a ideia de construção de Projeto de Vida.

Nesse cenário, tratamos como objetivo principal investigar as intenções de aprendizagens e perspectivas futuras dos jovens egressos manifestadas a partir da construção de seus Projetos de Vida, o qual relacionamos com o conceito de *foreground* proposto por Ole Skovsmose (2007). Nesse propósito, delineamos os objetivos específicos e optamos, num primeiro momento, em aprofundar as concepções sobre a categoria juventude, buscando compreender quem é esse jovem que pensa o Projeto de Vida presente no panorama educativo. A respeito disso, num enquadramento global, os documentos legais e órgãos públicos (ONU, OMS) adotam critérios de idade para caracterizar esse grupo populacional – adolescentes e jovens – sendo esses critérios estabelecidos, principalmente, para fins estatísticos e políticos, e podem variar de acordo com cada país. Já, no território brasileiro, seguem-se orientações da Constituição Federal (1988), do ECA (1990) e mais recentemente, o Estatuto da Juventude (2013), reconhecendo esse segmento entre 15 e 29 anos de idade.

Para além de uma classificação etária, de aspectos de tempo e desenvolvimento humano, estudiosos como Bourdieu (1983) entendem que versar acerca de juventudes requer outra acepção, vinculando-a à construção social e a interações com outras gerações. Não obstante, Margulis e Urresti (1996) concebem juventudes como uma categoria plural, tendo em vista condições históricas e culturais, que se manifestam de modo diversificado. Já, para Dayrell; Nogueira; Miranda (2011), é uma categoria dinâmica, não havendo uma juventude, mas sim jovens que se constituem pelo contexto em que estão inseridos ou, ainda, configuram diferentes estilos e modos de ser jovem (Dayrell, 2016). Kummer (2019) reforça o significado do termo Juventudes, fundamentalmente pela noção de coletividade, diversidade e pelo caráter inclusivo que este representa.

Observamos o campo de algumas pesquisas que perpassam pela educação e percebemos que os dados atinentes à escolarização no Brasil têm muito a avançar em relação às juventudes. Nesse viés, sublinhamos o pensamento de Arroyo (2020), que reflete sobre a presença de Outros Sujeitos, com trajetórias de vida e percursos escolares não lineares, truncados e tortuosos, os quais retratam, por vezes, a conduta de tantos jovens nas salas de aula, travando tensas ligações e discussões quanto à falta de interesse, responsabilidade e autonomia dos jovens no plano educativo. Isso requer, também, o olhar sobre as políticas públicas para melhoria da Educação Básica, vislumbrando uma formação integral, tencionando atender a todos, especialmente com qualidade, evitando disparidades e defasagem idade-série no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à questão da identidade do jovem, assimilamos que este conceito é complexo, suas características estão associadas a diferentes aspectos, sejam eles de “pertencimento”

(culturais) ou de relação com o ambiente. Dadas as transformações na sociedade e as mudanças de paradigmas ocorridas no decorrer dos tempos, cabe considerarmos a influência dessas na formação das juventudes. Assim, nos aproximamos da concepção de Bauman e o contexto líquido-moderno, representada por um tempo e sociedade do consumo, em que a vida está mais atrelada ao *ter* do que ao *ser*, num prisma individualista, imediatista, em que há deslço do passado, supervalorização do presente e despreocupação com o futuro.

Imersos nessa conjuntura, alguns grupos sociais possuem mais facilidade em acessar as informações através da internet e suas tecnologias midiáticas, em compensação, há o outro extremo, em que se encontram os excluídos desses avanços. Diante desse ambiente conectado e integrado digitalmente, está o desafio da formação, conectar relações mais humanas e sociais. Por isso, é importante repensar, revitalizar e reavaliar as práticas educativas de forma mais significativa, levando em conta as distintas realidades, atendendo à singularidade dos grupos e do local, que orientem e reflitam sobre as decisões e escolhas, bem como possam ter a oportunidade de pensar relativamente à construção de Projetos de Vida.

Num segundo momento deste trabalho, procuramos **compreender que relações são possíveis de estabelecer entre intenções de aprendizagem e perspectivas futuras dos estudantes com o *foreground***. Perante o pensamento de Freire (1980, 1996), encontramos elementos constitutivos da prática educativa e a relevância das condições reais dos educandos, sendo essencial a existência de uma associação dialógica, na construção de significados, postura crítica sobre o contexto, que facilite a participação na sociedade, contemplando uma formação mais democrática e cidadã. Corroboramos, nesse ponto, Skovsmose que, ao longo de suas obras, aborda o conceito de *foreground*, o qual corresponde a forma de ver o futuro, incluindo os motivos que levam a pessoa a aprender, seus desejos, os sonhos, revelando os sentidos particulares da ação, tendo por base as oportunidades e experiências que lhe são proporcionadas, sejam positivas ou desafiadoras. Dessa maneira, é possível ponderar que, na estruturação de *foregrounds*, poderá se constituir de formas distintas, em razão de fatores e condições internos e externos, assim como suas conexões, possibilitando desenvolver-se de modo particular ou em torno de um coletivo.

A tessitura teórica mobilizou-nos a adentrar numa experiência de prática educativa que demonstra um currículo formado num movimento dialógico entre escola-comunidade e desse processo elaborou-se um Plano de Formação, que reflete os anseios da população; propõe, durante o percurso dos anos finais do Ensino Fundamental, um elo entre o conhecimento comum (científico-empírico) com a construção de Projetos de Vida, reforça um conjunto de circunstâncias que sobressaem a respeito de identidade, valores, fortalecendo aspectos

históricos, culturais, sociais e a importância de pensar para além de um âmbito individual. Dando seguimento, partimos para o terceiro objetivo da pesquisa, que foi **destacar as principais concepções ao campo teórico sobre Projeto de Vida no contexto histórico-social e identificar o entrecruzamento da teoria com a experiência desenvolvida no componente curricular Desenvolvimento Local e o documento orientador da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica.**

Em síntese, a ideia de Projeto de Vida está imbricada com a concepção de diversas áreas como psicologia, filosofia, sociologia, linguagem, ciências, matemática, entre outras. Ela articula-se como um processo de autoconhecimento, aliado à noção de cidadania, tendo presente a possibilidade de olhar para um horizonte futuro, reconhecendo e preservando valores humanos, sociais, pensando também na sustentabilidade da vida no ambiente. Ademais, representa um *que-fazer* permanente face às condições que se impõe em cada situação, favoráveis ou não, expressa uma abertura, uma direção.

A experiência educativa presente neste estudo, construída e reformulada no decorrer dos seus mais de 20 anos, com base no diálogo entre a escola-comunidade e em mútua colaboração, identifica-se com a perspectiva teórica de Pineau (2003). Esse indica um movimento que configura a tríade formativa da autoformação, heteroformação e ecoformação. Nessa dinâmica, o estudante tem a alternativa de olhar para si, a sua condição juvenil, em seu ofício de estudante, integrante de uma família, uma comunidade, que em interação com outros sujeitos e espaços, explora outras dimensões, quer dizer, que não se encerra no espaço escolar, tem um sentido mais amplo.

Na interface entre a teoria e a experiência, temos, ainda, a orientação dada *a posteriori*, pelo documento da BNCC, que define as aprendizagens essenciais, alvitra, em seu texto, o desenvolvimento de competências e habilidade, do qual destacamos a referência ao trabalho e Projeto de Vida, assumindo uma ideia universal de conhecimento, independentemente da condição social. No entrecruzamento desses elementos, visualizamos um elo de diálogo, uma abertura à iniciativa e interesses local/populares, da qual emergem objetos de conhecimento, que se dispõe em sintonia com um trabalho em rede, em constante atualização, sendo possível incorporar novas relações, novos significados; “conhecer seria como enredar, tecer significados” (Machado, 2016, p. 119).

Nessa direção, a escola e seus professores organizam e planejam-se atentando ao ambiente, às demandas locais, às intenções de aprendizagens das juventudes, colaborando com a construção de Projetos de Vida. Outrossim, através da flexibilização de uma prática educativa, captam a relevância do coletivo, envolvem a troca de saberes e aprendizagens, oferecem a

associação do currículo comum com as diversidades da realidade local, proporcionando ao jovem estudante ir além da informação, do conteúdo que está no livro didático, do exercício pelo exercício, da discussão e experiência no espaço da sala de aula, mobilizando pessoas e partilhando significados.

À vista do exposto, enfatizamos a necessidade de incluir e apoiar a formação continuada de professores para garantir que esses estejam bem preparados para discutir a construção de Projetos de Vida, assegurando um processo de aprendizagem mais alinhado com a realidade e em consonância com as tendências do século XXI. Nesse sentido, propomos, também, num estudo futuro, adentrar no currículo e no Plano de Formação, analisando os elementos que fazem parte da composição desses documentos.

Intentamos cumprir quarto objetivo deste trabalho: **indiciar o significado que os jovens atribuem ao trabalho desenvolvido no Ensino Fundamental, pela instituição escolar e docentes, no que se refere aos temas abordados (ou não) e atividades desenvolvidas.** A definição da metodologia foi importante, sendo delineada como pesquisa qualitativa. Levando em conta o público investigado, chegamos à conclusão de que o melhor instrumento a ser utilizado seria um questionário estruturado. Houve uma participação significativa e os estudantes respondentes puderam refletir sobre a ação e encararam o desafio de expressar-se, expondo o pensamento acerca da experiência com o Projeto de Vida, dos significados desse trabalho para a formação. Seria interessante, para uma próxima pesquisa, a realização de um grupo focal com aqueles que aceitaram participar, uma proposta de encontros que viabilizem, por exemplo, a oralidade e a produção escrita, na forma de relato pessoal ou narrativas biográficas, buscando evidenciar os temas de interesse, tendo em conta a nova etapa de formação em que esses se encontram.

Por fim, para atender ao último objetivo – **elucidar quais são contribuições/implicações que os jovens outorgam ao processo de construção do Projeto de Vida em relação aos interesses/motivações, as perspectivas de futuro, às escolhas feitas e às expectativas e perspectivas desenvolvidas como egresso do ensino fundamental** – aclaramos que a escola é um espaço basilar para a formação das juventudes. Nela é possível ampliar o campo das relações humanas e os horizontes futuros. Esse é um lugar capaz de transformar, de promover a interação de grupos, no qual os estudantes se reconhecem como sujeitos e cidadãos, apresentam suas experiências, suas intenções de aprendizagem, desafios e interrogações para construção de Projetos de Vida.

De acordo com a análise empregada, cabe considerar que nesta etapa formativa do Ensino Fundamental e, já avançando na perspectiva de um Ensino Médio, tem-se a

oportunidade de garantir que muitas vozes sejam ouvidas e que, o aluno percebendo-se nesse espaço de diálogo e construção, fortalece-se em conjunto. O Projeto de Vida representa um processo, um movimento de idas e vindas, de encontros e desencontros, de definições e transitoriedades, caracterizado por um tempo de incertezas e dilemas próprios de cada jovem.

Merece destaque, nesta experiência, o papel dos professores, engajados e comprometidos com os propósitos de uma comunidade, assim como os profissionais de diferentes campos de atuação que dedicaram seu tempo na organização e no planejamento e efetivação de cada ação, abrindo-se para uma nova prática, orientando e construindo pontes. Com certeza, não se trata de uma proposta educativa isolada, mas colaborativa em seu currículo, que vai além do básico, e por isso exige um trabalho diferenciado, o que, conseqüentemente, trouxe mais sentido e significado à aprendizagem dos jovens.

Nessa toada, sugerimos outra investigação, que trate da emergência de refletirmos sobre a cidade em sua dimensão educativa, valorizando os múltiplos espaços de encontro, socialização e potencialidades humanas existentes, pensando em uma educação para cidadania, numa simbiose entre projetos individuais e coletivos. Dito de outra forma, aproximamo-nos de uma nova discussão: a concepção de uma cidade educadora, a qual remete ao entendimento da cidade como território educativo, indo além de um espaço propriamente dito, percebendo a diversidade de sujeitos sociais como agentes pedagógicos e educativos, sejam crianças, jovens, adultos ou idosos, em seus diferentes percursos, em seus diversos Projetos de Vida e as relações que estabelecem com os espaços, valorizando esses saberes e articulando-os com os saberes científicos. Tal discussão vem sendo potencializada pela Cátedra da Unesco – A cidade que educa e transforma, que faz parte do Programa de Cooperação Internacional Rede Internacional Cidade que Educa e Transforma (RICET), da qual a URI faz parte, juntamente com outras 11 Instituições de Ensino Superior do Brasil, Portugal e Guiné-Bissau e é liderada pelo Isec – Lisboa (Instituto Superior de Educação e Ciências). Entre os principais objetivos: 1. A promoção de um sistema integrado de atividades de investigação, formação e documentação na área das Cidades Educadoras e a divulgação de conhecimentos sobre o conceito de uma cidade educadora, a fim de permitir modelos de governação em linha com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU; 2. A Investigação e reflexão sobre as práticas baseadas em modelos de governação inspirados no conceito de Cidades Educadoras e suas respostas aos problemas emergentes das sociedades, especialmente na perspectiva da consolidação de democracias; 3. A criação de uma Rede de conhecimento que permita aos governos locais oferecer uma oferta diversificada de respostas equitativas e justas para os problemas da

sociedade contemporânea; 4. A cooperação e colaboração na construção de sociedades do conhecimento através de diferentes estratégias de cidades educadoras (URI, 2023).

Assim, na ótica de uma sociedade menos excludente e mais inclusiva, é necessário, por exemplo, salientar a importância da relação entre o campo e a cidade, pois ambos dependem um do outro, sendo um lugar de experiências múltiplas, de cultura e identidade. Na área da educação do campo, Caldart (2000, p. 45) realça que “o processo pedagógico é um processo coletivo e por isso precisa ser conduzido de modo coletivo, enraizando-se e ajudando a enraizar as pessoas em coletividades fortes”.

Os resultados da nossa investigação apontam que o trabalho desenvolvido no Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Balestrin, do município de Taquaruçu do Sul/RS, foi significativo para os jovens participantes, ocorrendo maior engajamento dos estudantes nas tarefas escolares, apresentando condutas mais maduras e autônomas, exercendo com mais responsabilidade as atividades e reconhecendo a importância de continuar os estudos e pensar sobre o futuro. Entre tantas palavras, podemos afirmar que este trabalho se revelou como uma oportunidade de reflexão, de autoconhecimento, de conhecer melhor a sua realidade local, de descobrir suas preferências, de reconhecer potencialidades e fragilidades, de sonhar “novos futuros”, de ensaiar escolhas, do jovem perceber-se como agente de transformação, sendo autor e protagonista de sua história.

De fato, o Projeto de Vida, visto como instrumento pedagógico, na prática educativa na escola, na etapa do Ensino Fundamental, tem contribuído na elaboração e (re)laboração dos *foregrounds* dos jovens, levando-os a pensar a respeito de seus desejos, intenções e perspectivas futuras, consoante evidenciam os resultados da pesquisa. Mediante os dados coletados e examinados, deparamo-nos com a seguinte questão: são as intenções de aprendizagem que levam aos Projetos de vida ou os Projetos de Vida que ampliam as oportunidades de aprendizagem? Em todo caso, é essencial refletirmos sobre tal interrogação e, nesse sentido, repensar o título dessa dissertação, visto que, ao construir, também ressignificamos nossos conhecimentos e compreendemos a pertinência de desenvolver uma educação proativa, mediando o processo ensino e aprendizagem de maneira que o jovem consiga ver possibilidades reais de futuro, ampliar cada vez mais sua capacidade de ir em busca do conhecimento espontaneamente, identificando seus interesses, desejos e sonhos. Da mesma forma, ao concluir cada etapa de sua formação, possa empreender mais objetivos, em conformidade com um trabalho coletivo, capaz de avaliar criticamente suas ações e oportunidades e realizar suas escolhas conscientemente, tomar suas decisões com mais autonomia e responsabilidade.

O caminho que busco seguir a partir da conclusão do Curso de Mestrado é poder contribuir com a formação das juventudes, compartilhar os conhecimentos apreendidos com outros professores e ressignificar a prática educativa. Nessa direção, ampliar o debate com a comunidade, possibilitando mais encontros, diálogos e sonhos na perspectiva de um futuro melhor, com o desafio de construir projetos não apenas individuais, mas coletivos, com base em valores de cooperação, solidariedade e partilha. E, por último, porém, não menos relevante, entendo ser congruente, em pesquisas futuras, desenvolver um estudo social, buscando constatar os impactos deste trabalho na comunidade.

8 REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. *In*: FREITAS, M. V. de (orgs.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação educativa, 2005. p. 19-35.
- AGUILLERA, F. **Projeto de vida e preparação para carreira de jovens aprendizes**: da realidade à intervenção. 2013. 316 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-02092013-161555/pt-br.php>. Acesso em: 21 out. 2021.
- ALVES, M. Z.; DAYRELL, J. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 375-390, abr./jun. 2015.
- ANDRADE, M. C. **A questão do território no Brasil**. São Paulo: Hucitec; Recife: IPESPE, 1995.
- ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F. A. **Territórios educativos na educação do campo**: escola, comunidade e movimentos sociais. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.
- APOLINÁRIO, V. G.; BERNARDI, L. dos S. Os conceitos estruturantes de *foreground* sob as lentes da pesquisa brasileira. **REnCiMa**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1-20, abr./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.26843/rencima.v12n3a37>.
- ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V.; PINHEIRO, V. **Projetos de vida**: Fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais. São Paulo: Summus, 2020.
- ARIAS, H. **La comunidad y su estudio**. La Habana: Pueblo y Educación, 1995.
- ARROYO, M. G. Educação básica e movimento social do Campo. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, M. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.
- ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed., 6. reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BALARDIN, M. R. **Trajelórias profissionais de egressos da Escola Municipal de Educação Básica Mutirão – Lages/SC**. 2016. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2016. Disponível em: https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/28e3df6c1f39ae7cbb7850f9078efd0e.pdf. Acesso em: 18 out. 2021.

BARASUOL, A. **Juventude rural e emoções**: fatores subjetivos de valorização do campo. 2016. 196 p. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016. Disponível em: <https://locus.ufv.br/handle/123456789/8264>. Acesso em: 18 out. 2021.

BASSO, S. S. **Desafios na docência**: o trabalho com projetos e o programa *A união faz a vida*. 2021. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2021.

BASSO, S. S.; BERNARDI, L. S. Ambientes de aprendizagem na perspectiva investigativa: protagonismo do estudante e relação com a realidade social. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 91-109, abr. 2023. Disponível em: <https://ceeinter.com.br/ojs3/index.php/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/406/576>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Z. **Legisladores e intérpretes**: Sobre a modernidade, a pós-modernidade e os intelectuais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude**: conversas com Ricardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAUMAN, Z.; LEONCINI, T. **Nascidos em tempos líquidos**: Transformações no terceiro milênio. Tradução de Joana Angélica D'Avila Melo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2018.

BEGNAMI, J. B. Pedagogia da Alternância como Sistema Educativo. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 24-47, 2006.

BENGNOZZI, E. A. **O Programa Ensino Integral nas escolas de ensino médio do estado de São Paulo**: a disciplina projeto de vida como eixo central. 2016. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2016. Disponível em: http://dissertacoes.mestrado.mouralacerda.edu.br/buscas_trabalhos-portal-ouralacerda.php?busca_trabalho=BENGNOZZI&busca_ano=2016&busca_semestre=. Acesso em: 20 out. 2021.

BERNARDI, L. dos S.; CALDEIRA, A. D.; DUARTE, C. G. Posição de fronteira e produção de significados na Educação Matemática indígena. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, n. spc., p. 172-190, 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3305>. Acesso em: 04 jan. 2023.

BERNARDI, L. T. M. S.; CECCO, B. L. Educação financeira e projetos de vida: tecendo formas para o ser humano sobreviver e transcender. In: MOLL, J.; BERNARDI, L. **Cidades educadoras**: novos olhares para o desenvolvimento humano escola e para além dela – aportes reflexivos do XI SINCOL. Frederico Westphalen: URI Westph, 2021. p. 34-53.

BIOTTO FILHO, D. *Foregrounds e Matemática: você tem fome de quê? Perspectivas da Educação Matemática*, Campo Largo, v. 7, n. 14, p. 237-247, 2014.

BIOTTO FILHO, D. **Quem não sonhou em ser um jogador de futebol? Trabalho com projetos para reelaborar *foregrounds***. 2015. 234 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOUTINET, J.-P. **Antropologia do projeto**. 5. ed. São Paulo: Artmed, 2002.

BRAGANÇA, I. F. de S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio./ago. 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília/DF, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília/DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Educação infantil e ensino fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2022.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Estação juventude: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude**. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2014. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/participacao/politicas%20de%20juventude1.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.

BROCK, D. C. **Aprendizagem profissional, subjetividade e projeto de vida: uma análise do discurso de jovens participantes do programa adolescente aprendiz Curitiba 2014**. 2014. 122 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. *In*: BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. (org.). **Projeto popular e escolas do campo**: Articulação Nacional por uma educação do campo. 2. ed. Brasília: UnB, 2000.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, J. E.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: DF, 2002.

CAMARANO, A. A.; ABRAMOVAY, R. **Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil**: panorama dos últimos 50 anos. Rio de Janeiro: IPEA, 1999. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001028569>. Acesso em: 06 jan. 2023.

CARLI, F. D. de. **Antes não, agora sim! Protagonismo juvenil, projeto de vida e processos de ressingularização na escola**: um olhar a partir do programa ensino integral em São Paulo. 2018. 277 p. Tese (Doutorado em Educação - Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/21293>. Acesso em: 19 out. 2021.

CARVALHO, J. M. O conceito de circunstância em Ortega y Gasset. **Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 43, n. 2, p. 331-345, out. 2009.

CARVALHO, J. M. Ortega y Gasset, a vida como realidade metafísica. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 38, n. 1, p. 167-186, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/ySjRXrDGnGfRwhdJxNHYNwy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jan. 2023.

CATÃO, M. de F. F. M. **Excluídos sociais em espaços de reclusão**: as representações sociais na construção do Projeto de Vida. 2001. 210 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CIAMPA, A. C. **A Estória do Severino e a História da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CINATI, A. **Escola, consumo e projetos de vida na visão de jovens estudantes de uma escola pública e outra privada no interior do estado de São Paulo**. 2016. 147 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8149?show=full>. Acesso em: 12 out. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CBE nº1, de 3 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECAD, 2002.

COSTA, G. I. F. **Formação de jovens, trabalho e educação**: o ProJovem urbano em Santa Luzia, no período de 2009 a 2013. 2017. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação

Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

D'ANGELO, H. O. **Modelo integrativo del proyecto de vida**. Habana: Provida, 1994.

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

DAMON, W. **The path to purpose: Helping our children find their calling in life**. NY: Free Press, 2008.

DAMON, W.; MENON, J.; BRONK, K. C. The development of purpose during adolescence. **Applied Developmental Science**, [S. l.], v. 7, p. 119-128, 2003.

DANTAS, S. S. Identidade política e projetos de vida: uma contribuição à teoria de Ciampa. **Psicologia & Sociedade**, [S. l.], v. 29, p. e172030, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3093/309350113052/html/>. Acesso em: 05 jan. 2023.

DANZA, H. C. **Projetos de vida e educação moral: um estudo na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento**. 2014. 261 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14102014-112835/pt-br.php>. Acesso em: 16 out. 2021.

DAYRELL, J. (org.). **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Trabalha%20com%20a%20hip%C3%B3tese%20de,institui%C3%A7%C3%B5es%20e%20os%20processos%20de>. Acesso em: 06 jan. 2023.

DAYRELL, J. Por uma pedagogia da juventude. **Onda Jovem**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 34-37, mar./jun. 2005.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-134.

DAYRELL, J.; NOGUEIRA, P. H. de Q.; MIRANDA, S. A. de. Os jovens de 15 a 17 anos: características e especificidades educativas. In: JOVENS de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental: caderno de reflexões. Brasília: Via comunicação, MEC/SEB, 2011.

DEGGERONE, Z. A. **A Permanência dos jovens nas unidades de produção familiares na região Alto Uruguai, Rio Grande do Sul**. 2014. 156 p. Dissertação (Mestrado em Ambiente

e Desenvolvimento) – Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social, Lajeado, 2014. Disponível em:
<https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/487/1/2013ZenicleiaAngelitaDeggerone.pdf>.
 Acesso em: 16 out. 2021.

DELLAZZANA-ZANON, L. L.; FREITAS, L. B. de L. Uma revisão de Literatura sobre a Definição de Projeto de Vida na Adolescência. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 19, n. 2, p. 281-292, out. 2015. Disponível em:
<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/35218/29361>. Acesso em: 13 mar. 2022.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DINIZ, A. M. R. **Os foregrounds de estudantes quilombolas e suas intenções em aprender matemática**. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. DOI:
<http://dx.doi.org/10.5380/psi.v19i2.35218>.

DUARTE, A. M. C.; REIS, J. B. dos; CORREA, L. M.; SALES, S. R. A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1-26, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.22528.

EISENSTEIN, E. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Adolescência & Saúde**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 6-7, abr./jun. 2005. Disponível em:
<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/abr-451>. Acesso em: 06 jan. 2023.

ENCONTRO. *In*: DICIONÁRIO ONLINE de língua portuguesa. 2023. Disponível em:
[https://www.dicio.com.br/encontro/#:~:text=Etimologia%20\(origem%20da%20palavra%20encontro,na%20dire%C3%A7%C3%A3o%20ao%20encontro%20de](https://www.dicio.com.br/encontro/#:~:text=Etimologia%20(origem%20da%20palavra%20encontro,na%20dire%C3%A7%C3%A3o%20ao%20encontro%20de). Acesso em: 14 jul. 2023.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL AFONSO BALESTRIN. **Plano de Estudo do Componente Curricular Desenvolvimento Local**. Taquaruçu do Sul, RS: Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Balestrin, 2020a. 14 p.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL AFONSO BALESTRIN. **Plano de Estudo do Ensino no Meio Rural**. Taquaruçu do Sul, RS: Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Balestrin, 2015.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL AFONSO BALESTRIN. **Regulamento Interno para Orientações Pedagógicas**. Taquaruçu do Sul, RS: Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Balestrin, 2020b.

FIORENTINI, D. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. Testemunho da diferença de discutir a diferença. *In:* FREIRE, P.; FREIRE, A. M. A.; OLIVEIRA, W. F. de. **Pedagogia da solidariedade.** 4. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021. p. 24-30.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia.** 2. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1986.
- FREITAS, H. C. A. Rumos da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, n. 24, v. 85, p. 35-49, 2011. DOI: 10.24109/2176-6673.emaberto.24i85.
- FURTADO, L. P. S. **Formação de jovens para o mundo do trabalho:** um estudo sobre o programa preparação para o trabalho. 2017. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/50224>. Acesso em: 17 out. 2021.
- GALVANI, P. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. *In:* SOMMERMAN, A.; MELLO, M. F. de M.; BARROS, V. M. de B. (org.). **Educação e transdisciplinaridade II.** São Paulo: Triom, 2002. p. 93-122.
- GARCÍA-MARIRRODRIGA, R.; PUIG-CALVÓ, P. **Formação em alternância e desenvolvimento local:** o movimento educativo dos Ceffa no mundo. Belo Horizonte: O lutador/AIDEFA, 2010.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS.** Petrópolis/RJ: Vozes, Paris: Associação Internacional dos Movimentos de formação Rural, 2007.
- GOHN, M. da G. M. A educação não-formal e a relação escola-comunidade. **ECCOS – Revista Científica**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 39-65, dez. 2004.
- GOHN, M. da G. M. Educação não-formal: direitos e aprendizagens do cidadão(ãs) em tempos de coronavírus. **Revista humanidades e inovação**, Palmas, n. 7, v. 7.7, p. 9-20, 2020.
- GONÇALO, M. F. **Projetos de vida, felicidade e escolhas profissionais de jovens brasileiros:** um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. 2016. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo,

2016. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22122016-113643/pt-br.php>. Acesso em: 21 out. 2021.

GROPPO, L. A. **Juventude**: Ensaio sobre a sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HONOTÓRIO, A. F. **Ouvindo jovens rurais**: a construção de destinos escolares e sociais. 2014. 121 p. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) – Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2014. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Andiara%20Floresta%20Honotorio.pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.

HURTADO, D. H. **Projetos de vida e projetos vitais**: um estudo sobre projetos de jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social da cidade de São Paulo. 2012. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05022013-104615/pt-br.php>. Acesso em: 15 out. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA EDUCA JOVENS. **Conheça o Brasil**: População. 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 24 jul. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. **Censo Agropecuário**. 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3096/agro_2017_resultados_definitivos.pdf. Acesso em: 03 ago. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/taquarucu-do-sul/pesquisa/23/24304?detalhes=true>. Acesso em: 03 ago. 2022.

ISAAC, A.; CASCO, R. (org.). **O Programa a união faz a vida**: estruturas e práticas e formativas. Livro I. Porto Alegre: Fundação Sicredi, 2019.

JOSSO, M.-C. **Experiências de Vida e Formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KLEIN, A. M.; ARANTES, V. A. Projetos de vida de jovens estudantes do ensino médio e a escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 135-154, jan./mar. 2016.

KUMMER, R. **Juventudes rurais e permanências**: ruralidades e urbanidades representadas no Extremo Oeste de Santa Catarina. 2019. 416 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://institucional.ufrjr.br/portalcpsda/teses-doutorado-2019>. Acesso em: 19 out. 2021.

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

LEÃO, G.; CARMO, F. C. do. Os jovens e a escola. *In*: CORREA, L. M.; ALVES, M. Z.; MAIA, C. L. (org.). **Cadernos temáticos**: juventude brasileira e ensino médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 11-12.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out. 2011.

LECCARDI, C. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 35-57, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12470>. Acesso em: 24 jan. 2023. DOI: 10.1590/S0103-20702005000200003.

LEÓN, O. D. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. *In*: FREITAS, M. V. de (orgs.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação educativa, 2005. p. 9-18.

MACHADO, N. J. **Educação**: cidadania, projetos e valores. São Paulo: Escrituras Editora, 2016.

MACHADO, N. J. **Educação**: projetos e valores. 6. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

MACHADO, N. J. Projeto de vida. *In*: PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. de. (org.). **Elaboração de projetos**: guia do cursista. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância, 2009. p. 11-15.

MANDELLI, M. T.; SOARES, D. H. P.; LISBOA, M. D. Juventude e projeto de vida: novas perspectivas em orientação profissional. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 63, p. 49-57, 2011.

MARGULIS, M. **Sociología de la cultura**: conceptos y problemas. Buenos Aires: Biblos, 2009.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. “La juventud es más que una palabra”. *In*: MARGULIS, M. (org.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARQUES, E. S. A.; CARVALHO, M. V. C. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 21, n. 35, p. 122-142, 2016.

MARTÍN-BARBERO, J. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. *In*: BORRELI, S.; FREIRE FILHO, J. **Culturas Juvenis no século XXI**. São Paulo: EDUC, 2008.

MARTINS, L. R. **Permanecer no campo como projeto de vida de jovem rurais**: experiências de formados e egressos de Escolas Família Agrícola no Estado do Espírito Santos. 2019. 229 p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília,

2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37242>. Acesso em: 14 out. 2021.

MATTIELO JUNIOR, G. L. **O amanhã de quem cresce**: influências e valores presentes na constituição de projetos de vida de jovens adolescentes de um curso técnico de uma instituição estadual. 2015. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/124484>. Acesso em: 17 out. 2021.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5-6, p. 5-14, 1997.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOLL, J. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, 2017.

MORAES, O. A. de. **Base Nacional Curricular Comum**: concepções sobre a adolescência e projeto de vida. 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2020. Disponível em: <https://www.ppge.uema.br/wp-content/uploads/2021/02/Disserta%C3%A7%C3%A3o-e-Produto-Educacional.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

MORAES, R. Pesquisar é processar conhecimentos e teorias: caminhos diversificados e nunca concluídos de reconstrução. In: STECANELA, N. (org.). **Diálogos com a educação**: a escolha do método e a identidade do pesquisador. Caxias do Sul: Educ, 2012. p. 33-48.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 191-211, out. 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Unijuí, 2016.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MOROSINI, M. C. Conceitos e processos. In: MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 10 set. 2021.

NEVES, G. F. F. **Alunos do ensino técnico e seus projetos de vida**. 2017. 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Ambiente e Sociedade) – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino, São João da Boa Vista, 2017. Disponível em: <https://www.fae.br/mestrado/dissertacoes/2016/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20-%20Geise%20Franciele%20Ferreira%20Neves.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar e valorizar**. Salvador/BA: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, A. Prefácio. *In*: JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE NA IBERO-AMÉRICA. **Pesquisa Juventudes no Brasil 2021**. São Paulo: Fundação SM, 2021. Disponível em: <https://oji.fundacion-sm.org/pesquisa-juventudes-no-brasil-2021/?lang=pt-br>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PAIVA, C. F. L. **Os desafios e limites na construção do projeto profissional dos jovens que frequentam o ensino médio público e privado**. 2013. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2013.

Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90219/paiva_cfl_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 13 out. 2021.

PAULO, H. **As significações dos jovens sobre a escola e seu projeto de futuro**. 2021. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em:

<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/24781>. Acesso em: 12 nov. 2021.

PELINSON, N. C. P. **Educação financeira crítica: uma perspectiva de empoderamento para jovens camponeses**. 2015. 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2015. Disponível em:

<http://konrad.unochapeco.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/0000d3/0000d3e9.pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5-6, p. 15-24, 1997.

PEREIRA, H. C. **Projeto de vida: percursos, limites e possibilidades**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PEREIRA, H. C.; STENGEL, M. Projetos de vida na Pós-Modernidade: possibilidades e limites aos jovens. **Psicologia em revista**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 582-598, set. 2015.

PESSOA, M. C. B. **História de vida de Jovens e Vivências de Formação Profissional**. 2013. 200 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6969>. Acesso em: 11 out. 2021.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.) O método (auto)biográfico e a formação. Cadernos de Formação, 1. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

PINEAU, G. Investigaciones transdisciplinarias em formación. *In: JORNADA DE INNOVACIÓN UNIVERSITÁRIA: TRANSDISCIPLINARIDAD*, 2, 2006, Universidad de Barcelona. **Anais...** Barcelona, 2006.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação**: rumo a novos sincronizadores. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003.

PINHEIRO, N. V. **Territorialidades e projeto de vida**: um estudo psicossocial de jovens adolescentes teófilo-otonenses. 2012. 135 p. Dissertação (Mestrado em Gestão Integrada do Território) – Universidade Vale do Rio Doce, Governador Valadares, 2012. Disponível em: <http://www.pergamum.univale.br/pergamum/tcc/territorialidadeseprojetodevidaumestudopsicossocialdejovensadolescentesteofilootonenses.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

PINHEIRO, V. P. G. **Integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida de jovens**: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. 2013. 384 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04062013-133059/pt-br.php>. Acesso em: 12 out. 2021.

PINI, V. A. S. **“Eu sonho em ser uma pessoa digna”**: uma análise do discurso sobre projeto de vida de jovens inseridos numa instituição de assistência social. 2013. 145 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/33460>. Acesso em: 17 out. 2021.

PINTO, H. V. S. **O olhar do jovem sobre o programa ensino integral**. 2016. 127 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2014/dissertacoes/mdh/Helimara-Vinhas-Siqueira-Pinto.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

PIRES, F. R. **O que você vai ser quando crescer?** Falando sobre projeto de vida e comportamentos diversos na adolescência. 2020. 135 p. Tese (Doutorado em Educação e saúde na infância e adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/64737>. Acesso em: 10 out. 2021.

PUIG-CALVÓ, P. Centros Familiares em Alternância. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL – PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ALTERNÂNCIA E DESENVOLVIMENTO*, 1, 1999, Salvador. **Anais...** Brasília: Unefab, 1999.

PUIG-CALVÓ, P. Que orientação profissional é possível promover no ensino fundamental. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 22-36, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho**: Ensino Médio, v. 1. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2021.

RODRIGUES, A. C. Da S.; MARQUES, Dayana Ferreira; RODRIGUES, Adriège Matias; DIAS, Gilvania Lima. Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, abr. 2017.

RODRIGUES, C. Atualidade Do Conceito De Interseccionalidade Para A Pesquisa E Prática Feminista No Brasil. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO*, 10., 2013, Florianópolis. **Anais Eletrônicos...** Florianópolis, 2013. p. 1-12. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384446117_ARQUIVO_CristianoRodrigues.pdf. Acesso em: 06 jan. 2023.

ROSA, A. A.; VIEIRA, D. M. S.; ZANATTA, R. Z.; BASSO, S. S.; LORINI, A. (org.). **Meu projeto de Vida: transformando o futuro**. Taquaruçu do Sul/RS: LM, 2020.

SABINO, F. **O encontro marcado**. (Romance) 82. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, A. de F. **Projetos de vida e juventudes contemporâneas: um estudo a partir das representações sociais de jovens de uma comunidade quilombola**. 2011. 114 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos Dos Goytacaze, 2011. Disponível em: <https://silo.tips/download/universidade-estadual-do-norte-fluminense-darcy-ribeiro-uenf-andrea-de-fatima-sa>. Acesso em: 10 out. 2021.

SANTOS, K. S.; GONTIJO, S. B. F. Ensino médio e projeto de vida: possibilidades e desafios. **Revista Nova Paideia**, Brasília/DF, v. 2, n. 1. p. 19-34, 2020.

SEVERO, M. S. Direitos sociais dos jovens no Brasil: concepções e experiências. **Segurança Urbana e Juventude**, Araraquara, v. 3, n. 2, p. 1-18, 2010.

SILVA, A. B. da. **Escolhas possíveis em futuros incertos: a escola e a construção do projeto de vida profissional na adolescência**. 2017. 150 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1713>. Acesso em: 21 out. 2021.

SILVA, H. S. da. **A concepção e construção do Projeto de Vida no Ensino Médio: um componente curricular na formação integral do aluno**. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/22174>. Acesso em: 21 out. 2021.

SILVA, L. H.; MORAES, T. C.; BOF, A. M. A educação no Meio Rural: revisão da literatura. *In: BOF, A. M. (org.) A educação no Brasil Rural*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 69-136.

SIRIANI, F. F. **Juventude em desenvolvimento: as experiências formativas e a construção do Projeto de Vida**. 2019. 197 p. Dissertação (Mestrado em Mudança Social e Participação Política) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100134/tde-20112019-010348/publico/Mestrado_Felix_Fernando_Siriani.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.

SKOVSMOSE, O. **Desafio da reflexão em educação matemática crítica**. Tradução de Orlando Andrade Figueiredo e Jonei Cerqueira Barbosa. Campinas/SP: Papirus, 2008.

SKOVSMOSE, O. **Educação Crítica: Incerteza, Matemática, Responsabilidade**. São Paulo: Cortez, 2007.

SKOVSMOSE, O. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. 6. ed. Tradução de Abgail Lins, Jussara de Loiola Araújo; Prefácio Marcelo C. Borba. Campinas/SP: Papirus, 2013.

SKOVSMOSE, O. **Educação matemática crítica: uma questão de democracia**. Campinas: Papirus, 2001.

SKOVSMOSE, O. *Foreground* dos educandos e a política de obstáculos para aprendizagem. In: RIBEIRO, J. P. M. *et al.* (orgs.). **Etnomatemática: papel, valor e significado**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2006.

SKOVSMOSE, O. Interpretações de significado em educação matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 32, n. 62, p. 764-780, dez. 2018.

SKOVSMOSE, O. **Um convite à educação matemática crítica**. Campinas: Papirus, 2014.

SKOVSMOSE, O.; SCANDIUZZI, P. P.; VALERO, P.; ALRØ, H. A aprendizagem matemática em uma posição de fronteira: *foregrounds* e intencionalidade de estudantes de uma favela brasileira. **Bolema**, Rio Claro, v. 26, n. 42a, p. 231-260, 2012.

SOUSA, M. A. de M. e. **Juventudes e a disciplina projeto de vida em uma escola em tempo integral de Catalão-GO**. 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10458>. Acesso em: 21 out. 2021.

SOUSA, M. A. de M.; ALVES, M. Z. Projetos de Vida, um conceito em construção. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen-RS, v. 2, n. 2, p. 145-165, maio./ago. 2019. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3387/pdf>. Acesso em: 06 set. 2022.

SOUZA, M. A. de. A educação é do campo no estado do Paraná? In: SOUZA, M. A. de. (org.). **Práticas educativas no/ do campo**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2011.

SOUZA, S. M. C. **Trajatória do estudante de ensino médio e a construção de um projeto de vida: reflexo na cidadania participativa**. 2015. 141 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável e Qualidade de Vida) – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino FAE, São João da Boa Vista, 2015. Disponível em: <https://www.fae.br/mestrado/dissertacoes/2015/Trajeta%20do%20Estudante%20de%20Ensino%20M%C3%A9dio%20e%20a%20Constru%C3%A7%C3%A3o%20de%20um%20Projeto%20de%20Vida%20-%20reflexo%20na%20cidadania%20participativa..pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

SOUZA, S. M. de L. **Sonhos Buscados, Sonhos Concretizados: A prática pedagógica docente e os projetos de vida dos (as) adolescentes no ensino médio de uma escola Estadual do Município de Calumbi – PE**. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Pernambuco, Recife, 2019.

STAUB, G. **Projetos de vida e emancipação**: constituindo o ser-sujeito cidadão no pão dos pobres. 2013. 194 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013. Disponível em:
<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/000009/00000903.pdf>. Acesso em: 16 out. 2021.

TAQUARUÇU DO SUL. **Lei Municipal n. 352, de 26 de junho de 1996**. Cria o conselho municipal de desenvolvimento agropecuário de Taquaruçu do Sul - COMDAPE - e dá outras providências. 1996. Disponível em:
<https://cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=7992&cdDiploma=199603522#a>. Acesso em: 03 ago. 2022.

TARDELI, D. D´A. Identidade e adolescência: expectativas e valores do projeto de vida. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 2, n. 3, jan.-jun. 2010. Disponível em:
https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/download/76/pdf_1/276. Acesso em: 14 fev. 2023.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TESSARO, M.; BERNARDI, L. dos S. O futuro pode ter muitos nomes: significando o foreground. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 36, p. 415-432, 2019.

TESSARO, M.; BERNARDI, L. dos S. Processos educativos escolares: implicação na construção do foreground de jovens do ensino fundamental. **Dialogia**, São Paulo, n. 42, p. 1-19, e22305, set./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5585/42.2022.22305>.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. 10. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2021. Disponível em:
https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

TOLEDO, C. C. R. de. **Projeto de Vida na Adolescência**: revisão de literatura e estudo correlacional. 2018. 99 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade São Francisco, Campinas, 2018. Disponível em:
<https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/5053523606026878.pdf>. Acesso em: 18 out. 2021.

TOLFO, F. **Fatores que contribuem para a saída do jovem do meio rural e a relação com o fechamento da maioria das escolas do meio rural do município de Taquaruçu do Sul**. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Pós-Graduação em Pedagogia da Alternância) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2008.

UCEDA, R. A. **Juventude contemporânea e novas relações espaço/temporais**: concepções dos estudantes do ensino médio sobre conhecimento e aprendizagem. 2018. 125 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018. Disponível em:
<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7667>. Acesso em: 19 out. 2021.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES. **URI integra Cátedra UNESCO UniTwin - A Cidade que Educa e Transforma**. 2023. Disponível em: <http://www1.urisantiaago.br/noticias/uri-integra-ctedra-unesco-unitwin-a-cidade-que-educa-e-transforma>. Acesso em: 06 ago. 2023.

VELHO, G. **Projeto e Metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

VIEIRA, C. P. Prefácio – Falas sobre juventudes, em tempos de pandemia: introdução ao discurso. In: OLIVEIRA, V. H. N. (org.). **Dialogando sobre Juventudes**. Porto Alegre, RS: GEPJUVE, 2022. p. 11-18.

VIEIRA, D. M. S.; BERNARDI, L. T. M. dos S.; HILLESHEIM, L. P. A Extensão Rural e a Escola: diálogos na construção de Projetos de Vida no Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 7, p. e14717, 2022. DOI: 10.20873/uft.rbec.e14717.

VIEIRA, D. M. S.; BERNARDI, L. T. M. dos S.; HILLESHEIM, L. P. Da comunidade para escola e da escola para comunidade: um processo educativo na formação das juventudes. **Revista Cocar**, Dossiê Educação e Práticas Comunitárias, 2023. No Prelo.

ZANELLA, T. **Compreensão dos alunos do ensino médio sobre a contribuição dos processos de ensino e aprendizagem para a efetivação de seus projetos de vida**. 2016. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2016. Disponível em: https://biblio.unoesc.edu.br/pergamum/biblioteca/index.php?id_colecao=2&word=mestrado%20em%20educacao&tipo_obra_selecionados=6. Acesso em: 15 out. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário Estruturado

BLOCO 1: DADOS DO PARTICIPANTE
<p>1. Idade: _____</p> <p>2. Atualmente mora: <input type="checkbox"/> na área urbana do município <input type="checkbox"/> na área rural do município. <input type="checkbox"/> em outra cidade.</p> <p>3. Com que mora hoje? _____</p> <p>4. Nº de filhos: <input type="checkbox"/> nenhum <input type="checkbox"/> um <input type="checkbox"/> dois ou mais</p>
BLOCO 2: FORMAÇÃO E TRABALHO
<p>1. Ano de conclusão do Ensino Fundamental: <input type="checkbox"/> 2020 <input type="checkbox"/> 2021</p> <p>2. Após o ensino fundamental, você deu continuidade aos seus estudos? <input type="checkbox"/> (A) SIM, atualmente estou estudando no <input type="checkbox"/> (1) Ensino Médio regular <input type="checkbox"/> (2) Médio e Curso técnico em _____ <input type="checkbox"/> (3) Magistério <input type="checkbox"/> (4) NEJA – Educação de Jovens e Adultos</p> <p><input type="checkbox"/> (B) Iniciei os estudos, mas não dei sequência na formação porque _____</p> <p><input type="checkbox"/> (C) NÃO continuei os estudos no ensino médio porque _____</p> <p>3. Atualmente, exerce algum trabalho: <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim, qual? <input type="checkbox"/> na propriedade rural da minha família sem remuneração.(salário) <input type="checkbox"/> na propriedade rural da minha família com remuneração. (salário) <input type="checkbox"/> em outra propriedade rural como funcionário. <input type="checkbox"/> no comércio local como funcionário. <input type="checkbox"/> Negócio próprio. Qual? _____ <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____</p> <p>4. Você participa nas atividades da comunidade local onde mora? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Associação local <input type="checkbox"/> Cooperativa <input type="checkbox"/> Grupo de Jovens <input type="checkbox"/> Sindicato <input type="checkbox"/> círculos de pais e mestres ou conselho escolar</p>

- () igreja
 () Outras: _____

BLOCO 3: O PROJETO DE VIDA E SEUS SIGNIFICADOS

O que eu quero saber?	O que vou perguntar?
<p>Que significados os jovens atribuem ao trabalho de Projeto de Vida que foi desenvolvido no Ensino Fundamental, no que se refere aos temas abordados (ou não) e atividades desenvolvidas?</p>	<p>1. De acordo com as atividades desenvolvidas na/pela escola no decorrer de sua formação no Ensino Fundamental para construção do Projeto de Vida, descreva o que foi mais significativo ou marcante para você.</p>
<p>Elucidar quais são contribuições/implicações que os jovens outorgam ao processo de construção do Projeto de Vida em relação aos interesses/motivações, as perspectivas de futuro, às escolhas feitas pelo egresso do ensino fundamental.</p>	<p>2. A partir do trabalho com o projeto de vida no Ensino Fundamental, quais foram os principais interesses ou motivações que esse despertou enquanto jovem estudante?</p> <p>3. Como ou de que forma a escola contribuiu, ajudou ou possibilitou a pensar na direção de seus sonhos, desejos, anseios?</p> <p>4. O que você, jovem, pensa em relação ao seu projeto de vida, tendo em vista o que deseja para seu futuro?</p> <p>5. O que a escola oportunizou a você a partir do trabalho sobre a construção do projeto de vida?</p> <p><input type="checkbox"/> Permitiu refletir sobre aspectos pessoais, familiares e sociais. Conhecer melhor minha história de vida, as origens, a cultura e os costumes familiares e locais.</p> <p><input type="checkbox"/> Pensar na direção dos sonhos, desejos futuros.</p> <p><input type="checkbox"/> Abordou temas interessantes para minha vida, que poderei usar na prática do cotidiano para alcançar meus sonhos.</p> <p><input type="checkbox"/> Descobrir pontos fortes e fracos.</p> <p><input type="checkbox"/> Lidar com meus sentimentos, medos e angústias.</p> <p><input type="checkbox"/> Melhorou meu relacionamento entre colegas e professores.</p> <p><input type="checkbox"/> Despertou mais interesse pelos estudos e pesquisa.</p> <p><input type="checkbox"/> Melhorou meu desempenho escolar.</p> <p><input type="checkbox"/> Ampliou o diálogo na família.</p> <p><input type="checkbox"/> No diálogo na sala de aula e nos outros espaços, foi relevante conhecer o projeto dos colegas e outros profissionais.</p>

Não trouxe nenhuma oportunidade ou mudança significativa.

6. Que mudanças você percebe no seu desenvolvimento pessoal e social a partir formação e construção do projeto de vida?

7. Em relação ao Componente Curricular ou Disciplina Desenvolvimento Local:

I) Destaque o que considera como Pontos Positivos do trabalho desenvolvido para construção do Projeto de Vida.

II) Destaque o que considera como Pontos Negativos do trabalho desenvolvido para construção do Projeto de Vida.

III) Destaque os pontos desafiadores do trabalho para construção do Projeto de Vida.

IV) Dê sua sugestão de algo que poderia ser incluído no desenvolvimento das aulas do componente curricular ou disciplina Desenvolvimento Local, seja como tema ou objeto de estudo ou atividades.

V) Que sugestão você daria para a escola ou professores em relação ao trabalho com Projeto de Vida?

APÊNDICE B – Elaboração das unidades de significado

Unidade de significado: As aprendizagens a partir da construção de um projeto de vida
E4P5-Melhorou meu relacionamento entre colegas e professores.
E6P4- Ele significativamente ajuda a escolher o caminho certo para seguir.
E7P4-Muito essencial para os estudantes, nos ajuda a “planejar” o futuro, e saber alguma coisa sobre, não deixa nós despreparados para a vida adulta.
E8P7-Aprender a se relacionar com as pessoas, aprender sobre sua realidade, aprender a administrar seu tempo e dinheiro, aprender sobre a cultura, costumes de onde mora...
E8P4-Meu projeto de vida, que ansiava em 2020 continua na mesma base, mas mudei muitos detalhes na vida pessoal, consegui acrescentar metas e já estou alcançando muitos dos meus objetivos.
E8P6-Aprendi a me relacionar melhor com as pessoas de forma social.
E11P2- Interesse no aprendizado e em descobrir mais sobre o futuro.
E14P1-A aprendizagem sobre as coisas do meu futuro.
E15P4-Foi uma experiência muito boa, mas hoje já não penso mais em cursar a faculdade que coloquei no meu projeto de vida.
E19P4-O projeto que foi realizado, foi maravilhoso, abriu várias portas para mim, e muito aprendizado em como realizar um projeto, podendo atribuir em outros que realizei durante esses anos após. Penso que é algo muito bom para que vários jovens façam esse projeto, dando encorajamento e amadurecimento para muitos.
E19P6-Crescimento em questão de amadurecimento e conhecimento sobre o assunto pessoal e social, proporcionando mais opinião própria e tendo certeza de minhas escolhas.
E20P4-Não pretendo seguir a carreira que planejei no projeto, mudei muito desde então e não me identifico mais com a área escolhida, mas o projeto me auxiliou muito na época, apesar de ter tomado tempo que eu provavelmente usaria para estudar outras matérias que necessitava. Carrego alguns conhecimentos que obtive com o projeto e que me são úteis até os dias atuais.
E24P1-Tudo que vivi, aprendi, desenvolvi foi marcante, cada parte sendo importante para a construção de outra.
E23P6-Com o passar do tempo fui ampliando minha visão ao ver meu desenvolvimento dentro dele.
E26P6-Mudei meu ponto de vista me tornando uma pessoa mais decidida no que eu desejo.

Unidade de significado: Um processo de autoconhecimento
E1P9-pesquisar sobre as origens da família.
E2P1-Autoconhecer. E2P2-O autoconhecimento que eu adquiri. E2P7-Autoconhecimento.
E3P1-Entenda o nosso passado, e pensar no futuro. E3P7-Ajuda a lembrar o passado entender o presente e pensar no futuro. E3P9-Buscar nossos antepassados.
E4P7-Descobrimto de pontos fortes e fracos.
E5P9-Construção de históricos familiares.
E7P1-Conhecimento mais aprofundado sobre meu passado. E7P6-Conhecer mais a família. E7P7-O aprofundamento do conhecimento sobre minha família, as pesquisas e conversas com meus familiares.
E10P4-O projeto de vida é muito importante para que possamos conhecer nossas vontades e despertar maior interesse sobre a profissão que queremos atuar. E10P7-Conhece tradições de família.
E13P4- Me ajudou tendo um redirecionamento no projeto.
E14P7-Conhecimento sobre a história familiar, pensamentos futuros.
E15-Conhecer melhor as origens, a cultura e os costumes familiares. E15P2-Me ajudou a construir o caminho entre o “Quem eu sou” e o “Quem eu quero ser”. E15P7-Me ajudou a desenvolver o autoconhecimento e inteligência emocional, ajudou também a pensar no futuro, que profissão quero seguir entre outras coisas.
E16P7-O conhecimento sobre minhas origens, sobre o município, a leitura e pesquisa.
E17P7-Melhor autoconhecimento, e planejamento.
E18P6-A reflexão da minha vida e meu cotidiano. E18P7-Conhecimento da minha história, família e de mim mesmo.
E19P7-Amadurecimento, responsabilidade, opinião própria, autoconhecimento.
E20P6-Aumento do meu entendimento sobre mim e sobre as pessoas e suas relações profissionais.
E21-Colaborou para o conhecimento sobre mim mesma. E21P7-O descobrimto pessoal que é propiciado pelo desenvolvimento do trabalho. E21P9-Procurar saber sobre as minhas origens, culturas e costumes familiares e locais.
E22P1- Parte familiar onde tive que buscar histórias com as pessoas mais velhas para saber dos meus antepassados. E22P7-Descobri meus pontos fortes e fracos diante as atividades abordadas, melhorei meu relacionamento com as pessoas, dialogando sobre minhas metas e objetivos e buscando conhecimentos através da conversa, também pude aprofundar minha sapiência através de conhecer melhor minha história de vida, aprendendo a lidar com meus medos, angústias...
E23P1-Saber a origem da minha família.

E23P3-Fazendo com que eu conhecesse mais dos meus antepassados, onde tudo deu início.
E24P6-Desenvolvimento de diálogo, a forma como entendi sobre mim mesma, forma como comecei a ver os pontos positivos e negativos de várias situações do cotidiano.
E25P7-A forma de conhecimento, os pontos fortes e fracos de uma sociedade ou de um indivíduo, visão que gera para o seu profissional.
E27P6-Pude refletir e conhecer mais sobre minha família e a mim mesmo.
E29P6-Fiquei mais focada em minhas metas.
E29P9-Achar mais dados da família e construir textos de relação econômica.
E28P9-Desafiador foi conhecer o básico que tínhamos que saber, desde o histórico da propriedade, da comunidade. Não sabíamos a fundo o que era buscar mais esses conhecimentos que às vezes não tínhamos. Nós questionávamos: vou saber para quê? Depois vimos porque estamos aqui na propriedade investindo, como hoje ela está, como estava antigamente, como foi essa conquista. Entendo que hoje estar numa propriedade rural é uma conquista! Isso foi desafiador: buscar o histórico e também a sair da zona de conforto porque fui instigado a investigar coisas que nunca nos damos conta.
E30P2-Desenvolver nosso autoconhecimento e planos para o futuro.
E30P6-Mais conhecimento, foco nos meus objetivos.

Unidade de Significado:
O trabalho de pesquisa, planejamento e organização de um projeto de vida
E1P4-Eu penso que o meu projeto de vida me ajudou muito a definir minhas metas para o futuro.
E1P9-Pesquisa, pesquisar sobre as origens da família, definir metas e objetivos.
E1P7-O ponto positivo é que fica mais fácil fazer o projeto de vida com o pré projeto feito na disciplina Desenvolvimento Local.
E2P6-Foco.
E2P9-A elaboração.
E3P6-Ter mais objetivo.
E3P2-Grande dificuldade para achar um caminho para seguir.
E4P7-Desenvolvimento de metas para serem realizadas.
E4P9-Encontrar qual área iria abordar meu projeto, pois estava em dúvida sobre várias áreas.
E5P3-Fazendo iniciar o planejamento das atividades que poderiam ser realizadas.
E5P4-O projeto está sobre constante aprimoramento teórico, mas com o mesmo objetivo traçado.
E5P9-Planejamento de metas, Organização do projeto, Ortografia e computação.
E6P1-Apresentação do PV significou muito pra mim.
E6P9-Escolher o que fazer nele.
E7P9-Saber escrever um texto apresentável e apresentar para as pessoas.
E8p2-Estudar sobre o meu estado, minha cidade, conhecer o comércio e os meios de produções daqui para que pudesse planejar melhor o que eu poderia fazer para alcançar minha satisfação financeira.
E8P9-Acho desafiador pensar e planejar nosso futuro, mas algo que também vale a pena e inspira o jovem.
E9P9-As pesquisas.
E9P1-O desafio de construir o projeto.
E10P2-Gerou maior interesse sobre a área escolhida para atuar quando concluído o ensino médio.
E10P9-Acredito que o único ponto desafiador que tive foi com a escrita do trabalho. Pois única certeza que eu tinha era a área que queria seguir.
E10P1-O que mais me “marcou” foi a apresentação do projeto de vida, pois nunca tive oportunidade de falar sobre meus objetivos quando acabasse o ensino fundamental e médio para outras pessoas.
E11P9-As pesquisas feitas.
E12P9-Os pontos mais desafiadores foi eu escolhe a minha profissão dos sonhos.
E13P1-Ver como o projeto de vida me ajudaria.
E13P9-A dedicação em cima do projeto.
E14P4-Que foi muito bom ter estudado, por isso agora eu sei o que eu desejo.
E14P9-Ir atrás de respostas.
E15P9-O ponto mais desafiador pra mim foi escolher uma profissão.

<p>E16P4-Que estou trilhando o que tinha como expectativa no projeto e espero alcançar meu objetivo.</p> <p>E16P9-Montar o projeto e apresentá-lo.</p>
<p>E17P1-A parte de organização econômica.</p> <p>E17P3-Ajudou na forma de eu ver o meu futuro e planejá-lo.</p> <p>E17P4- É uma forma de melhor organização e construção de um planejamento.</p> <p>E17P9-Resgate de informações diversas.</p>
<p>E18P2- Na verdade na época eu não tinha uma ideia exata do que queria exatamente para minha vida, tanto que só fui decidir agora do final do meu ensino médio, então não tinha um interesse específico.</p> <p>E18P9-O mais desafiador com certeza foi realizar o projeto em pandemia.</p>
<p>E19P9-Ir a fundo sobre qual profissão seguir, criar metas, objetivos e justificar.</p>
<p>E20P1-Um planejamento ao qual eu não havia realmente pensado profundamente antes.</p> <p>E20P9-O principal ponto é escolher a área a ser seguida, e fazer isso no fundamental não é muito preciso, já que especialmente entre o fim dos anos fundamentais e a conclusão do ensino médio, com a adolescência, as pessoas mudam muito.</p>
<p>E21P1-A entender como posso por em prática minhas metas e objetivos.</p> <p>E21P4-Precisei conhecer o que eu gostaria de ser no meu futuro, necessitando criar uma ponte para saber como conquistar minhas metas e objetivos. Refletir sobre a minha carreira, desejos e também como melhorar o desempenho diante minha vida.</p>
<p>E23P9-A construção do projeto de vida.</p>
<p>E24P4-Eu acho extremamente importante a prática do projeto, nos dá visão para algo maior e melhor no futuro, além de ser uma forma estratégica de traçar melhorias na nossa vida pessoal e profissional.</p> <p>E24P7-Faz com que nos criamos metas e objetivos em nossas vidas.</p> <p>E24P9-A dificuldade em formular muita coisa, tendo pouca noção do que era seu objetivo, ou sem muita noção sobre o meu pessoal e profissional.</p>
<p>E25P1-O desenvolvimento do próprio projeto de vida.</p> <p>E25P9-Escolher o tema e definir um trajeto para seu futuro.</p>
<p>E26P1-Foi importante, pois consegui ter noção da área que devo seguir.</p> <p>E26P7-O tema do projeto, e o planejamento do que deseja estar fazendo em tanto tempo no futuro.</p> <p>E26P9-Um grande desafio, colocar os planos em prática.</p>
<p>E27P1-Me ajudou a escolher em que área atuar.</p> <p>E27P4-Penso que estou cumprindo com as metas desejadas.</p> <p>E27P9-A elaboração complexa e uma área (profissão) desejada.</p>
<p>E29P3-Com o projeto de vida que desenvolvi, consegui pensar sobre meu futuro e planejar meus objetivos.</p> <p>E29P4-Penso que foi satisfatório e irá me guiar em direção aos meus objetivos.</p>
<p>E3010-Explicar mais sobre a economia do município e o funcionamento de sua organização.</p> <p>E30PE-Na apresentação para os pais, colegas, professores, prefeito e o órgão do centro da agricultura. A atividade realizada em sala de aula.</p>

E30P9-Apresentar o trabalho para outras pessoas.

E30P9-Decidir qual a profissão seguir.

Unidade de significados:
A escola e a comunidade: oportunidades para pensar um projeto de vida
E1P3-Contribuiu para que eu tivesse ideias mais definidas sobre meus sonhos.
E30P7-Aprendi mais sobre a região em que moro, sua organização e economia.
E4P2-Me motivou e ainda me motiva para seguir os estudos, para conseguir minha vaga em uma boa universidade, no curso desejado e almejado.
E4P3-Trazendo um pouco sobre cada área de formação, dando incentivo a pesquisa sobre nossos sonhos e impulsionando eles.
E5P7-Realidade da sociedade local.
E8P2-Estudar sobre o meu estado, minha cidade, conhecer o comércio e os meios de produções daqui para que pudesse planejar melhor o que eu poderia fazer para alcançar minha satisfação financeira.
E10P7-amplia conhecimento sobre o meio em que vive, -conhece tradições de família.
E11P7-Saber mais sobre a cultura local.
E12P3-Auxiliando-nos alunos e apoiando no decorrer do nosso projeto.
E13P3-No auxílio que nos ofereceu e as visitas de estudos.
E14P3-Disponibilidade de certos materiais para estudo ou até de assuntos conversados.
E15P3-Acrescentando o projeto de vida em nosso ensino fundamental.
E16P1-O incentivo da escola para montar um Projeto de Vida do estudante para seu futuro. E16P3-Oportunidade de fazer o projeto e estudar mais sobre o que eu queria.
E18P1-Construção do projeto de vida é a oportunidade que a escola deu para termos uma ideia do que queríamos para nosso futuro. E18P3-A escola nos oportunizou a termos uma ideia de nosso futuro, com tão pouca idade não dá pra ter certeza do que querer, mas é importante que no final do ensino fundamental já comece a refletir o que irá exercer profissionalmente.
E19P3-A escola me deu suporte com a ajuda da psicóloga, onde tive conversas com ela para que eu chegasse a uma conclusão do que eu queria.
E28P2-Escola que me dava bastante abertura pra sair na hora do recreio pra eu estar vendendo meus produtos, com autorização dos pais, é claro! Era bem flexível, a escola era minha segunda família, onde eu pude crescer bastante. E28P4-A escola realizava visitas onde os professores vinham aqui, eles conversavam com nós sobre as ideias; ... a escola foi atrás e ofereceu alguns orientadores, onde isso foi fundamental porque a gente sabia produzir, mas a gente queria ver os outros aspectos da produção, que é importante a gente estar vendo outros nichos de produção. E28P4-A escola foi um alicerce muito grande, (...) ela foi atrás, ela só beneficiou em todas as áreas. A escola foi um lugar que acreditou no jovem levou cada projeto do jovem com muito carinho. Pode se perceber o cuidado que os professores tinham por cada projeto. Eles sabiam o diferencial, sabiam ajudar, eles estavam sempre prontos. O carinho que eles tinham com nós, alunos, dá para se dizer que era uma segunda família porque foi muito bom para nosso crescimento Quem teve essa oportunidade de estar cursando nesse período que teve o projeto ingressado foi um período muito incrível para os alunos participantes desse projeto.

E29P7-A escola está disposta a ajudar o aluno em cada caso, em cada tema, a escola está pronta a ajudar para qualquer dificuldade que o aluno tiver, em qualquer área, não só no meio rural e sim qualquer área que o aluno resolver escolher para poder estar implementando, investindo. A escola está pronta para apoiar o aluno E o apoio da escola é muito importante.

Unidade de significado:
O projeto de vida como uma oportunidade de dialogar, de falar e ouvir sobre Projetos de Vida futuros
E4P5-Ampliou o diálogo na família, no diálogo na sala de aula e nos outros espaços, foi relevante conhecer o projeto dos colegas e outros profissionais.
E11P6-Mudança de pensamentos e desejos.
E12P6-Eu percebo que foi muito bom ter participado desse projeto. Em 2020 foi um ano muito desafiador para mim, pois eu falei sobre toda a minha trajetória que eu já tive. E12P1-...eu adorei falar sobre a minha vida e o que eu estava pretendendo fazer quando eu fosse pro ensino médio.
E14P6-No meu pessoal eu melhorei meus pensamentos sobre o meu futuro.
E16P6-Ter mais convívio com colegas e familiares, comecei a pesquisar e debater mais sobre o assunto de meu projeto, e ter a certeza que estava no caminho certo.
E17P6-Melhor socialização.
E19P1-Ir a fundo até finalmente decidir e ter certeza do que queria cursar futuramente, e poder me aprofundar nesse assunto que me interessei foi muito bom.
E20P1-A reflexão sobre qual carreira e/ou curso seguir. E20P2-Busquei diversos caminhos possíveis, conversei com amigos e familiares, amadureci ideias, além de obter conhecimentos sobre diversas áreas enquanto buscava por algo onde me sentisse capaz e útil.
E24P6-Desenvolvimento de diálogo, a forma como entendi sobre mim mesma, forma como comecei a ver os pontos positivos e negativos de várias situações do cotidiano.
E28P6-Sim teve muita ajuda principalmente na fala, na comunicação com as pessoas, tínhamos um momento nosso de estar conversando com o pessoal, apresentando nosso projeto, desde nós estarmos apresentando os projetos já foi uma grande experiência, a escola prepara para falar em público e isso foi fundamental contribuindo para o profissional. Em relação ao social, deu visibilidade, estar o trabalho em grupo, os ensinamentos, esse momento teve uma grande contribuição. E28P1-A gente podia falar o que às vezes ficávamos com vergonha, eu tinha isso ou aquilo, esse programa, esse projeto foi trazido pra escola pode nos mostrar quanto a gente pode falar sobre o que a gente pode estar falando sobre o que nós fazíamos.

Unidade de significado: As intenções, interesses ou motivações ao construir um projeto
E4P7-Despertar o interesse em novas atividades.
E4P2-Me motivou e ainda me motiva para seguir os estudos, para conseguir minha vaga em uma boa universidade, no curso desejado e almejado.
E4P6-Passei a pensar mais no meu futuro e em como meu estudo naquele momento também era importante para a realização do meu projeto de vida.
E5P2-Motivação em iniciar os estudos na área das ciências agrárias.
E5P6-Foco na realização das atividades teóricas, sociais e nas tomadas de decisões da propriedade rural.
E6P2-Seguir com a profissão que já tinha escolhido.
E6P6-Ter uma maior objetividade de vida.
E9P2-O interesse de me especializar no que faço.
E9P4-Melhorar a produção, qualidade assim atingindo meus objetivos de ter maiores lucros.
E10P2- Gerou maior interesse sobre a área escolhida para atuar quando concluído o ensino médio.
E12P2-Os meus principais interesses e motivações foi correr atrás do que eu realmente queria para minha vida foi um desafio muito importante para mim.
E13P2-Me interessar mais com a atividade rural da família.
E13P6-Mais contribuição para minha família.
E17P2-Interesse nos estudos.
E22P2-A vontade de ficar na propriedade.
E23P2-Dar continuidade nas atividades pois vem de geração para geração esse seguimento.
E25P2-Interesse por informática, o qual se bem me lembro é o próprio assunto do projeto.
E28P4-Hoje penso em dar sequência na propriedade rural, sequência familiar, por enquanto trazendo vida a propriedade, lucro à propriedade, porque sem lucro à propriedade ela não consegue permanecer, dar sequência produção orgânica da área de horticultura.
E30P4-Seguir em frente para no futuro ter meu próprio negócio. E9P6-Despertou a interesse em me especializar em busca de um futuro melhor.

Unidade de significado: O projeto de vida e as relações pessoais, sociais e profissionais
E1P1-O que mais significou para mim foram as aulas com diferentes profissionais. E1P10-Palestras, aulas diferentes, passeios de estudo. E1P2-Interesse em buscar informações sobre possíveis futuras faculdades, futuras profissões.
E2P1-Entender o mercado de trabalho. E2P4-É uma forma de conhecer o mercado de trabalho sem mesmo estar nele.
E3P3 Colocou professores atenciosos para melhor nos ensinar.
E4P1-Conhecemos um pouco da trajetória de algumas pessoas pelo caminho do sucesso e êxito profissional. E4P2-Me motivou e ainda me motiva para seguir os estudos, para conseguir minha vaga em uma boa universidade, no curso desejado e almejado. E4P4-Penso que quero ser uma boa profissional, bem remunerada, reconhecida profissionalmente e ter sucesso na minha carreira. E4p7-Palestras com profissionais. Reflexões sobre o futuro, carreira, sonhos.
E9P10-Acho incrível o aluno conhecer pessoas e ouvir suas histórias sobre seu trabalho, como chegou até ele, o que fez para permanecer, acho que tem que ter mais esse negócio do aluno conhecer a real realidade do trabalho ao qual quer seguir.
E13P1-No auxílio que nos ofereceu e as visitas de estudos.
E19P2-Seguir estudando para que conseguisse me formar e poder exercer a minha profissão desejada. E19P3-A escola me deu suporte com a ajuda da psicóloga, onde tive conversas com ela para que eu chegasse a uma conclusão do que eu queria.
E20P10-Realizar mais falas com profissionais, ir mais a fundo, com a profissão que cada um quer seguir. E20P3-Com o auxílio dos professores e orientadores do meu projeto pude explorar mais sobre mim e sobre meus anseios.
E25P3-Trazendo exemplos que atuam na área.
E27P3-Através do projeto de vida, me direcionou para a área que desejo seguir. E27P7-Destaco como ponto principal, o desenvolvimento de um jovem que após terminar o trabalho do Projeto de vida sabe o que quer seguir como profissional.
E28P7-Conhecer e identificar a área, que no meu caso, irei seguir. E28P1-Pude obter vários conhecimentos e ajuda em algumas dúvidas que eu tinha em relação ao meu projeto e pude colocar as ideias que eu tinha e com a ajuda dos profissionais que estava tendo naquela época de ensino.
E29P1-A ajuda dos professores. E29P2-Pesquisar mais sobre as profissões.
E30P1-A apresentação da profissão que nós alunos gostaríamos de ser.

Unidade de Significado: Sonhos e perspectivas futuras
E1P3-Contribuiu para que eu tivesse ideias mais definidas sobre meus sonhos.
E1P4-Eu penso que o meu projeto de vida me ajudou muito a definir minhas metas para o futuro.
E1P6-Percebo que tenho ideias mais maduras sobre o meu futuro.
E2P3-Me ajudou a compreender o que eu queria para o meu futuro.
E3P7-Mais sabedoria, desenvolvimento de nossos sonhos e futuro.
E3P4-Muito bom, pois antes não sabia muito o que pensar para o meu futuro.
E4P3-Trazendo um pouco sobre cada área de formação, dando incentivo a pesquisa sobre nossos sonhos e impulsionando eles.
E5P1-busca de conhecimento para futuramente ser aprimorado e desenvolvido de acordo com a realidade.
E6P3-Ajudou a ter a certeza do que realmente queria e do que deveria fazer na minha vida.
E6P7-Maior objetividade, construção de um caminho a seguir, clareza para ter sua própria escolha futura.
E8P3-Instigando o que havia de melhor em mim, me ajudando a pensar sobre o que eu poderia estudar, de que forma, e me apoiando/incentivando.
E8P1-pensar e planejar meu futuro, minhas metas e objetivos, aonde eu queria chegar e como faria para conseguir isso.
E9P3-Ajudando a encontrar a certeza de que quero dar continuidade no trabalho feito na propriedade.
E9P7-Abriu a visão do que eu quero seguir no futuro.
E10P3-Com o projeto de vida tive mais certeza do que queria, pois desenvolvi pesquisa sobre as condições futuras.
E11P4-Que o projeto proporcionou um caminho para guiar o meu sonho futuro.
E11P3-Descobrimo mais sobre mim, e sobre meus sonhos, assim possibilitando saber mais sobre o que eu quero para o meu futuro.
11P2-Interesse no aprendizado e em descobrir mais sobre o futuro.
E11P3-Descobrimo mais sobre mim, e sobre meus sonhos, assim possibilitando saber mais sobre o que eu quero para o meu futuro.
E12P4-Ah, eu penso que foi uma experiência muito boa e eu quero muito estudar para conquistar meu sonho que é a medicina.
E14P2-Estudar mais sobre o que ser ou fazer no futuro.
E15P2-Me motivou a estimular a visão otimista sobre o futuro...
E15P7-Ajudou também a pensar no futuro, que profissão quero seguir entre outras coisas.
E16P2-Uma motivação para definir meu futuro.
E17P3-Ajudou na forma de eu ver o meu futuro e planejá-lo.
E18P4-Eu de 3 anos atrás e eu de agora somos uma pessoa completamente diferente, mas acho que foi bom para começar a ideia de um futuro.
E20P7-O pensar sobre o futuro; E23P7-Abrir visão sobre o que eu quero para meu futuro.

<p>E21P3-A escola me incentivou alcançar o que eu tanto quero, indo aos pouquinhos, mas sonhando alto.</p> <p>E21P2-Buscar ideias que me permitiriam ir atrás do que eu realmente sonhava.</p> <p>E21P6-Pude compreender com mais facilidade que devemos ter visão de futuro, agir e por em prática o que mais gostamos de fazer.</p>
<p>E22P3-Com o projeto de vida; após o ensino fundamental dei continuidade nele no ensino médio e pretendo continuar.</p>
<p>E23P4-Dar continuidade nele sempre aprimorando novas ideias e ir inovando conforme vai se passando os anos.</p>
<p>E24P3-Através do projeto de vida, com tanto auxílio da mesma, pude entender melhor sobre meus desejos futuros e presentes.</p> <p>E24P2-Focar mais ainda no meu futuro e em mim mesma.</p> <p>E24P3-Através do projeto de vida, com tanto auxílio da mesma, pude entender melhor sobre meus desejos futuros e presentes.</p>
<p>E25P1-Visando um futuro para si mesmo.</p> <p>E25P4-Que foi algo essencial para me fazer ter certeza quanto ao que eu desejava para o futuro.</p>
<p>E26P3-Me fez pensar neles (SONHOS), e assim me despertou o interesse no meu futuro.</p> <p>E26P2-Comecei a pensar mais no meu futuro, no que eu queria segurar.</p> <p>E26P4-Penso que é uma boa maneira de ajudar os jovens refletir o que desejam para seu futuro, ajudando cada um despertar o conhecimento, no que deseja seguir.</p>
<p>E27P2-Me motivou a alcançar as metas.</p>
<p>E28P3-Foi numa feira de ciências proposta pela escola, na escola, onde foram levantados vários temas e eu levantei o meu sobre a produção que eu tinha na propriedade sem uso de agrotóxico e falei qual era a importância de estar tendo esse cultivo dessa maneira. Ali então despertou todo o público que eu estava assistindo o conhecimento transmitindo para as pessoas e também os possíveis compradores. Vi nesse momento quanto o assunto era interessante e assim o quanto comecei a prosseguir com isso quando eu deveria prosseguir com isso e depois juntamente com o componente curricular novo também conseguia encaixar tudo isso nele comecei a pôr o meu próprio negócio hoje faz aproximadamente 4 anos que estou nessa área e Graças a Deus está dando certo.</p> <p>E28P1-Abriu horizontes pra essa nova caminhada.</p>
<p>E30P2-Desenvolver nosso autoconhecimento e planos para o futuro.</p>

ANEXOS

ANEXO A – Proposta de Roteiro para escrita do Projeto de Vida**1 INTRODUÇÃO****1.1 Tema do projeto****1.2 Questões Norteadoras****1.3 Justificativa do projeto de vida****2 OBJETIVOS****2.1 Objetivo Geral****2.2 Objetivos específicos****2.3 Metas**

2.3.1 Meta a curto prazo

2.3.2 Meta a médio prazo

2.3.3 Meta a longo prazo

3 GERENCIAMENTO DO TEMPO E CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO**4 PROJETO DE INICIAÇÃO À VIDA PROFISSIONAL****4.1 Projeto de vida: considerações e definições conceituais****4.2 Autoconhecimento**

4.2.1 Dados relativos à história e a vida pessoal

4.2.2 Origem e história da família

4.2.3 Tipos de família

4.2.4 Árvore genealógica

4.2.5 Inteligência emocional

4.2.6 Valores Humanos: A importância da preservação dos valores para estabelecer um projeto de vida

4.2.7 Atividades profissionais/ produtivas a qual minha família faz parte

4.3 Conhecimento do meio - heteroformação relacionando com a comunidade de Taquaruçu do Sul

4.3.1 O desenvolvimento local

4.3.2 Profissões que existem no município - oportunidades

4.3.2.1 Uma contextualização sobre a agricultura

4.3.2.1.1 Artigo solos

4.3.2.1.2 Artigo suinocultura

4.4 Ecoformação - futuro profissional

4.4.1 Relatório das visitas de estudos e palestras

4.4.2 Pontos fortes e fracos que me definem

4.4.3 Atividade que desenvolvo atualmente

4.4.2 Profissão ou profissões as quais tenho afinidade

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**REFERÊNCIAS**