



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NAJARA CONCEIÇÃO DE OLIVEIRA VIEIRA

**FLORES-SER NO SERTÃO: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA
REFLETIR SOBRE PROJETOS DE VIDA DE ADOLESCENTES**

FEIRA DE SANTANA – BA

2025

NAJARA CONCEIÇÃO DE OLIVEIRA VIEIRA

**FLORES-SER NO SERTÃO: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA
REFLETIR SOBRE PROJETOS DE VIDA DE ADOLESCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. David Moisés Barreto dos Santos

Feira de Santana, 2025

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteadó - UEFS

Vieira, Najara Conceição de Oliveira
V716f Flores-Ser no sertão: uma intervenção pedagógica para refletir sobre projetos de
vida de adolescentes./ Najara Conceição de Oliveira Vieira, 2025.
138f.: il.

Orientador: David Moisés Barreto dos Santos
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2025.

1.Projeto de vida – Adolescentes. 2. Ensino Fundamental anos finais. 3.Intervenção
pedagógica. 4.Formação integral. I. Santos, David Moisés Barreto dos, orient.
II.Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 373.3-053.6

Maria de Fátima de Jesus Moreira - Bibliotecária - CRB-5/1120



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)

Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976

Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986

Redeenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004

Redeenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

NAJARA CONCEIÇÃO DE OLIVEIRA VIEIRA

“FLORES-SER NO SERTÃO: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA REFLETIR SOBRE PROJETOS DE VIDA DE ADOLESCENTES”. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículo, formação e práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 31 de março de 2025

Documento assinado digitalmente
gov.br **DAVID MOISES BARRETO DOS SANTOS**
Data: 01/04/2025 06:05:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. David Moisés Barreto Dos Santos - Orientador – UEFS

Documento assinado digitalmente
gov.br **VIVIANE POTENZA GUIMARAES PINHEIRO FONSECA**
Data: 02/04/2025 11:13:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Viviane Potenza Guimarães Pinheiro Fonseca - Primeira Examinadora – USP

Documento assinado digitalmente
gov.br **PEDRO PAULO SOUZA RIOS**
Data: 02/04/2025 09:33:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Pedro Paulo Souza Rios - Segundo Examinadora – UEFS

RESULTADO: APROVADO

“Dedico este trabalho ao meu pai, meu maior admirador,
que partiu durante este percurso da minha trajetória”.

AGRADECIMENTOS

Gratidão. Uma palavra tão pequena, mas que carrega dentro de si um universo de sentimentos. Hoje, sinto-me transbordando desse sentimento, que me conecta a cada pessoa, cada momento, cada ensinamento que moldou a minha jornada até aqui.

Em primeiro lugar, a Deus, o grande arquiteto da minha vida. Por Ele, sou grata pela minha existência, pelos meus pais, minha família e por todas as almas que cruzaram o meu caminho, deixando marcas profundas e contribuindo para que eu pudesse chegar até este momento.

Aos meus pais, meus pilares e incentivadores, que me ensinaram a construir minha vida sobre bases sólidas. À minha mãe, presente em cada passo, com seu amor incondicional e apoio constante. E ao meu pai (*in memoriam*), que, mesmo não estando mais aqui fisicamente, permanece vivo em meus ensinamentos, no exemplo de amor e serviço ao próximo que ele me deixou, e na crença inabalável que ele tinha em mim.

Aos meus irmãos, Maico e Itamar Júnior, meus parceiros de vida, que sempre confiaram em mim e são o elo que mantém nossa família unida, mesmo nos momentos mais desafiadores.

Aos meus filhos, Yvan Júnior e Lucas, meus maiores motivos para seguir em frente. Vocês são a materialização do amor divino em minha vida, minha conexão direta com Deus. Por vocês, eu nunca desisti. Por vocês, eu me fortaleci.

Ao meu esposo, Rodrigo, meu porto seguro, que compreendeu minhas ausências e apoiou cada minuto dedicado aos estudos e às escritas. E ao meu enteado, João, que também faz parte dessa história e sempre estará em minha jornada.

À Escola João Paulo I, em especial à diretora Rita de Cássia Braz, que me acolheu e flexibilizou meu horário durante o período do mestrado. Às coordenadoras Eide e Karine, pelo apoio e parceria. E às minhas colegas de trabalho, especialmente a minha amiga Rozenilda, que esteve ao meu lado em cada desafio e não me deixava cair, trazendo palavras de cuidado e fé. A minha amiga Helena, pela parceria e incentivo, e Juliana Soares, que reacendeu em mim uma chama que eu pensava ter perdido. Obrigada por acreditar em mim. E, não poderia deixar de agradecer a minha amiga Vanda que sempre me colocou em suas orações, gratidão.

Às minhas amigas de vida e parceiras de profissão, Eide e Mille, que se tornaram parte fundamental dessa caminhada. Eide, minha diretora, coordenadora e amiga, que me guiou com sabedoria e paciência, não tenho como descrever minha gratidão por ti. Mille, vice-diretora e amiga

de tantos momentos, palavras não seriam suficientes para expressar o que sinto por você. Essa conquista é nossa, porque juntas tornamos tudo mais leve e possível.

Nessa jornada, fui presenteada com pessoas incríveis que enriqueceram minha formação pessoal e profissional. À minha turma do mestrado, meu muito obrigada. Em especial, Darlean e Marylia, que agora são mais que colegas, tornaram-se amigos. As risadas, os desabafos e as partilhas deixaram essa caminhada mais suave. Nosso trio, agora, é para sempre.

E como toda jornada precisa de mestres, sou imensamente grata a todos os professores e professoras que me ensinaram. Em especial, ao meu orientador, Prof. Dr. David Moisés, por sua humanidade e dedicação, e ao Prof. Dr. Pedro Paulo, cujos ensinamentos e amizade foram essenciais para o meu crescimento. À Prof. Dr^a Viviane, pelo "sim" em participar da minha banca e por suas valiosas contribuições.

À Escola Municipal Ernestina Carneiro, a todos que foram parte fundamental desse processo. À professora Marise, pelo apoio, e à vice-diretora Simone Borges, pelo incentivo e direcionamento. E, claro, às turmas do 9º ano, meus parceiros nessa jornada incrível, que me mostraram o quanto o meu projeto de vida se torna cada dia mais significativo.

Às minhas sobrinhas Yasmin, Beatriz, Maria Alice, Bianca e Laura e aos meus sobrinhos Matheus Amorim, Felipe e Matheus Vieira que trazem alegria à minha vida. Aos meus tios, tias, primos e primas, à minha sogra Wilma e ao meu sogro Gago, às minhas cunhadas e cunhado, e à minha nora Lívia, que também fazem parte da minha história.

E, por fim, a todos amigos e amigas que entenderam minhas ausências enquanto eu colocava em prática o meu projeto de vida. Saibam que cada um de vocês tem um lugar especial no meu coração.

Hoje, olho para trás e vejo que cada pessoa, cada experiência, cada desafio superado foi uma peça essencial nesse quebra-cabeça que é a minha vida. Gratidão, eterna gratidão, a todos que fizeram parte dessa jornada. Essa conquista não é só minha, é de todos nós.

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes.”

(Martin Luther King)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo avaliar como a intervenção pedagógica *Flores-Ser* contribuiu para o processo reflexivo de adolescentes do Ensino Fundamental Anos Finais sobre seus projetos de vida em uma escola da rede pública municipal, localizada em um bairro denominado quilombo urbano em Feira de Santana (BA), envolvendo 62 estudantes do 9º ano, com idades entre 13 a 19 anos. A metodologia adotada está ancorada em abordagem mista, com predominância qualitativa. Utilizou-se instrumentos como entrevistas semiestruturadas, questionários (pré e pós-intervenção), observação participante e diário de campo. A análise quantitativa foi conduzida baseada em estatísticas descritivas e testes *t* (pareado e não pareado) e a análise qualitativa baseou-se em critérios operacionais relacionados ao conceito de projeto de vida, como definição de metas, sentido de propósito e planejamento futuro. A oficina *Flores-Ser* foi estruturada em dois módulos: *Projetando Valores*, voltado ao fortalecimento das competências socioemocionais e do autoconhecimento; e *Projetando Ideias*, fundamentado na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), o qual envolveu os estudantes na investigação de problemas reais da comunidade escolar e na proposição de soluções criativas e colaborativas. Os resultados evidenciaram transformações nas percepções dos adolescentes sobre seus projetos de vida, indicando a potencialidade da intervenção como dispositivo pedagógico complementar. Ademais, as estratégias utilizadas mostraram-se eficazes na promoção do autoconhecimento, da autoestima, da resiliência e do engajamento comunitário como também escolar. Portanto, a oficina *Flores-Ser* demonstrou potencial como proposta pedagógica e educativa integradora como também significativa, alinhada à formação integral dos adolescentes, promovendo conexões entre o currículo escolar, a subjetividade e os desafios de seu contexto sociocultural, educativo e socioemocional.

Palavras-chave: Projeto de Vida. Ensino Fundamental Anos Finais. Adolescência. Intervenção Pedagógica. Formação Integral.

ABSTRACT

This research aimed to evaluate how the pedagogical intervention Flores-Ser contributed to the reflective process of adolescents in the lower secondary education regarding their purpose in a public school located in an urban quilombo neighborhood in Feira de Santana (BA). The study involved 62 ninth-grade students, aged between 13 and 19. The methodology adopted was based on a mixed-methods approach, with a predominance of qualitative analysis. Data were collected through semi-structured interviews, questionnaires (pre- and post-intervention), participant observation, and a field diary. Quantitative analysis was conducted using descriptive statistics and t-tests (paired and unpaired), while qualitative analysis was guided by operational criteria related to the concept of purpose, such as goal setting, motivation, and future planning. The *Flores-Ser* workshop was structured into two modules: Designing Values, aimed at strengthening socio-emotional skills and self-awareness; and Designing Ideas, grounded in Problem-Based Learning (PBL), which engaged students in investigating real-world issues within the school community and proposing creative and collaborative solutions. The results revealed transformations in adolescents' perceptions of their purpose, highlighting the potential of the intervention as a complementary pedagogical resource. Furthermore, the strategies employed proved effective in promoting self-awareness, self-esteem, resilience, and engagement with both the school and the community. Therefore, the *Flores-Ser* workshop demonstrated potential as an integrative and meaningful pedagogical and educational proposal, aligned with the holistic development of adolescents, fostering connections between the school curriculum, subjectivity, and the challenges posed by their sociocultural, educational, and socio-emotional contexts.

Keywords: Purpose. Lower secondary education. Adolescence. Pedagogical Intervention. Holistic Development.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 - 10 competências gerais da BNCC.....	54
---	----

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Representação da tatuagem de Adriano.....	81
Imagem 2 – Representação da tatuagem de Carlos.....	82
Imagem 3 – Representação da tatuagem de Ana.....	82
Imagem 4 – Representação da tatuagem de Alice.....	82
Imagem 5 – Representação da tatuagem de Victor.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Módulo Projetando Valores.....	41
Quadro 2 – Módulo Projetando Ideais.....	42
Quadro 3 – As virtudes e as 24 forças pessoais.....	68
Quadro 4 – Traçando objetivos.....	90
Quadro 5 – Problemas por equipe.....	108
Quadro 6 – Problemas e protótipos.....	113
Quadro 7 – Protótipo final.....	116

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PNE – Plano Nacional de Educação

ABP – Aprendizagem Baseada em Projetos

ABPP- Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCRB – Documento Curricular Referencial da Bahia

OMS – Organização Mundial Saúde

CNE – Conselho Nacional de Saúde

CEP – Conselho de Ética e Pesquisa

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1. SEMEANDO IDEIAS O COMEÇO DA JORNADA.....	16
1.1 Transformando sonhos em realidade: a jornada do projeto de vida.....	16
1.2 Novas perspectivas para a educação.....	23
1.3 Contextualizando o projeto de vida na educação brasileira.....	28
1.4 Projeto de vida: além de um componente curricular.....	31
1.4.1 Objetivo geral.....	34
1.4.2 Objetivo específico.....	35
1.4.3 Relevância da pesquisa.....	35
2. CAMINHOS FLORESCIDOS: UM PERCURSO METODOLÓGICO DE TRANSFORMAÇÃO.....	38
2.1 Abordagem Flores-ser.....	38
2.2 Oficina Flores-ser.....	39
2.3 Participantes.....	43
2.4 Produção dos dados.....	44
2.5 Procedimentos para tratamento dos dados.....	45
3. DO SOLO AO CAULE: CONSTRUINDO O REFERENCIAL.....	47
3.1 Entre raízes e horizontes: os caminhos para consolidar a formação integral na educação brasileira.....	47
3.1.1 As políticas públicas educacionais e o projeto de vida.....	51
3.2 Além de si mesmo: consolidando as bases de um projeto de vida.....	56
3.3 Além do crescimento físico: as múltiplas faces da adolescência.....	59
3.3.1 Adolescência e o projeto de vida.....	61
3.3.2 Projeto de vida: desafios e oportunidades para adolescentes de baixa renda.....	63
3.4. O projeto de vida e as forças pessoais.....	66
3.5. Traçando caminhos: a escola como espaço para a promoção do projeto de vida.....	69
4. CAMINHOS FLORESCIDOS: TRAJETÓRIAS E DESCOBERTAS.....	75

4.1	Projetando Valores: Fundamentos para o Futuro.....	75
4.2	Valores que Germinam: Reflexões sobre o módulo Projetando Valores.....	99
4.3	Projetando Ideias: Cultivando soluções coletivas.....	105
4.4	Florescendo em Comunidade: Reflexões sobre Ações Coletivas.....	117
4.5	Da Semente a Flor: Analisando as respostas dos adolescentes.....	119
4.5.1	Florescendo em Números: Analisando as flores.....	119
4.5.2	Vozes que Florescem: Analisando os jardins.....	120
4.6	Pétalas de Reflexão: Sentindo o perfume da flor.....	123
5	DO FLORESCER À COLHEITA: REFLEXÕES FINAIS.....	126
	REFERÊNCIAS.....	130
	APÊNDICES.....	137
	Apêndice A.....	137
	Apêndice B.....	139
	ANEXOS.....	143
	Anexo A.....	143
	Anexo B.....	146
	Anexo C.....	149

1. SEMEANDO IDEIAS O COMEÇO DA JORNADA

Este capítulo abre caminho para uma reflexão sobre a importância do projeto de vida no contexto educacional brasileiro. Inicia-se pela ideia de articular aspirações individuais com ações concretas, examinando perspectivas educacionais que transcendem modelos tradicionais. Para tanto, será realizada uma análise contextualizada do projeto de vida no campo educacional brasileiro, demonstrando seu papel não apenas como componente curricular, mas como eixo estruturante na formação integral dos sujeitos.

Serão apresentados o objetivo geral e específicos que orientam esta pesquisa, destacando sua relevância acadêmica e social, bem como o impacto substantivo que se pretende alcançar. A intenção é que este estudo contribua com a construção de práticas educativas mais intencionais, significativas e conectadas com as trajetórias pessoais dos sujeitos envolvidos.

1.1 Transformando sonhos em realidade: a jornada do projeto de vida

Irmão!

Cê tem um sonho?

E o que te impede de acreditar que VOCÊ é realmente do tamanho do seu sonho?

O que te impede de levantar todos os dias e correr pelo que você acredita?

Hein?

Eu acredito que... O poder de transformação, realmente, tá na mão da gente."

Emicida

Sonhos... Quais sujeitos não os possuem? Eles são inerentes à condição humana, motivando-nos a seguir em frente, mesmo diante das adversidades. Nos versos de Emicida, surge a questão central: "O que te impede de acreditar que VOCÊ é realmente do tamanho do seu sonho?". Mas será que esses sonhos são apenas desejos incertos ou podem se transformar em algo mais concreto, como projetos de vida?

Viver em um país no qual o sucesso, muitas vezes, é visto como uma questão de “sorte”, o desenvolvimento de projetos de vida torna-se um desafio, especialmente para os adolescentes que enfrentam limitações socioeconômicas. Nestes contextos, os sonhos muitas vezes permanecem como simples fantasias, não sendo convertidos em metas concretas. Para que isso mude, torna-se essencial (re)construir as estruturas sociais impostas, transformando os ambientes que nos inserimos em espaços que encorajem e capacitem os sujeitos a projetarem seu futuro, permitindo-lhes converter sonhos em projeto de vida.

Na teoria desenvolvida por Carl Jung (2008), os sonhos são vistos como mensagens do inconsciente, repletos de símbolos que podem revelar aspectos não desenvolvidos da personalidade de uma pessoa e ajudá-la a alcançar o que ele chamou de “individuação” — o processo de se tornar a versão mais completa e autêntica de si mesmo. No contexto de um projeto de vida, os sonhos podem ser vistos como manifestações simbólicas dos potenciais futuros do sujeito. Nesse sentido, os sonhos indicam caminhos e desejos profundos que, quando explorados conscientemente, podem guiar os adolescentes na construção de um projeto de vida significativo.

Todavia, as “perspectivas socioculturais” sobre os sonhos, como apontado pelo teórico Clifford Geertz (1973), sugerem que eles não são apenas construções individuais, mas refletem as normas, expectativas e valores da sociedade em que estamos inseridos. Assim, no caso de adolescentes socialmente desfavorecidos, os sonhos frequentemente refletem as limitações sociais impostas pela realidade de suas vidas. Para muitos, o ambiente em que vivem parece sufocar qualquer projeção de futuro. Mas como os adolescentes projetam seu futuro? E a escola, de que forma pode contribuir para essa projeção?

Diante de tais questionamentos, é imprescindível escrever sobre a trajetória que percorri ao longo da minha vida, marcada por experiências que moldaram minha identidade e influenciaram minha visão de mundo. Ao refletir sobre minhas narrativas de vida, percebo que, cada momento, desde a infância até a fase adulta, contribuiu para a formação do meu ser e para a construção dos meus propósitos. Então, essas narrativas não são apenas recordações pessoais, são parte integrante do meu projeto de vida, fundamentadas em valores familiares, experiências educativas e meu compromisso com a transformação social.

Neste contexto, vou compartilhar como as interações familiares, as vivências na escola e a influência da minha formação religiosa me ajudaram a traçar um caminho que, inicialmente, parecia distante, mas que se tornou cada vez mais claro e definido. Ao revisitar essas histórias,

espero não apenas iluminar meu próprio caminho, mas também inspirar outros a refletirem sobre suas jornadas e a importância de acreditar em suas potencialidades e sonhos.

Meu enredo começa no dia 30 de janeiro de 1980, quando, ainda no sétimo mês de gestação de minha mãe, apressei-me e cheguei ao mundo, já resiliente desde o nascimento. Sou a única filha de Itamar e Amélia, tendo dois irmãos, Itamar Junior e Maico, e ocupando o lugar de filha do meio. Cresci em um lar cheio de amor e aprendizado, onde meu pai, que era professor do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), acompanhava de perto os estudos de todos nós. Lembro-me com carinho do quadro verde em nossa casa, onde ele nos ensinava com paciência e dedicação.

Desde cedo, comecei a traçar minhas projeções de vida, ainda que de forma imprecisa. Eu já mostrava a determinação de buscar o ensino superior, mesmo que, inicialmente, ser professora não estivesse nos meus planos. Minha mãe, uma grande incentivadora, sempre dizia que como professora eu nunca ficaria sem trabalho, mas isso não era suficiente para me convencer. Eu era uma criança decidida, que desde pequena lutava pela igualdade de gênero em casa, argumentando que as responsabilidades domésticas deveriam ser compartilhadas entre mim e meus irmãos, e que as mulheres tinham os mesmos direitos dos homens.

Na minha adolescência, também comecei a me engajar em atividades sociais, participando de grupos de adolescentes da Igreja Católica Nossa Senhora de Fátima, como o grupo Jovens Unidos Buscando Algo Melhor – JUBAM cujo propósito era ajudar a comunidade do Caseb, bairro da cidade de Feira de Santana, aonde eu morava na minha adolescência. Esse desejo de ajudar o próximo sempre foi constante em minha trajetória. Aos sábados, acompanhava meu pai no Centro de Abastecimento de Feira de Santana, onde ajudávamos na banca de carne da minha avó, o que também moldou em mim um forte senso de responsabilidade e cooperação.

A minha vida escolar teve início aos dois anos de idade, pois minha mãe relata que eu chorava bastante quando ela arrumava o meu irmão mais velho para ir à escola, e eu desejava ir junto. Posteriormente, ela realizou minha matrícula. Não recorro o nome de minha primeira escola, mas acredito que tenha iniciado ali o meu elo com a educação. Nesta escol, estudei apenas um ano. Em seguida, fui matriculada na pré-escola da Escola José de Anchieta, a qual estudei até a quarta série do Ensino Primário. Nesta escola, fui muito feliz, tive professoras amorosas e gentis. Lembro-me que minha professora da primeira série, Gleide, ao fim da tarde, colocava os estudantes no

cantinho da sala, aonde havia um tapete e almofadas e penteava os nossos cabelos ou nos colocava para dormir. Tenho boas referências e excelentes recordações desse tempo que não volta mais.

No Ginásio, atualmente denominado Fundamental Anos Finais, estudei em escola particular e pública, e adentrar no ensino público foi um marco importante na minha trajetória, pois esse espaço me fez perceber o mundo de oportunidades que ultrapassavam os muros da escola, pois me possibilitou desenvolver a autonomia, através de atividades artísticas, culturais e sociais. O conhecimento que adquiri durante esse período abriu novos horizontes e me incentivou a sonhar mais alto, despertando em mim a convicção de que, por meio da educação, seria possível galgar novos sonhos e transformar a minha realidade.

Após concluir o Ensino Fundamental, minha mãe me matriculou no curso de Magistério no Colégio Estadual Gastão Guimarães. Contudo, logo na primeira semana de aula, eu retornava todos os dias à minha casa em prantos, pois estava decidida a não seguir essa carreira. A não aceitação do ser professora, está ligado a vários aspectos que interferem na percepção que eu tinha dessa profissão. Para Pimenta (1996), desde cedo é desenvolvido uma consciência crítica sobre os desafios estruturais da profissão docente: reconhecem a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas que carecem de intervenções não apenas pedagógicas, mas comportamentais, além da precariedade de muitas escolas no país.

Para autora, este acúmulo de percepções negativas, amplificadas pelas "representações e estereótipos que a sociedade tem dos professores", gera um fenômeno paradoxal: mesmo aqueles que já exercem atividades docentes de forma precária "sabem, mas não se identificam como professores". A experiência prévia, marcada por memórias de desvalorização e modelos pedagógicos frágeis, torna-se assim um obstáculo à construção de uma identidade docente afirmativa. Quando os cursos falham em ressignificar essas vivências, transformando frustrações em ferramentas de reflexão sobre a prática, consolidam-se as percepções que afastam as pessoas da docência.

Meu pai, percebendo a minha rejeição a docência, compreensivo, transferiu-me para o Colégio Estadual João Durval Carneiro, onde cursei Curso Técnico em Contabilidade, o qual conclui em 1997. Nesta escola, criei laços afetivos que trago até hoje, e foi ali que fui moldando a pessoa que sou. Meu segundo grau me favoreceu um leque de oportunidades, atuei no grêmio estudantil, nas feiras e nos festivais promovidos na escola, o que me permitiu desenvolver

habilidades além do conteúdo científico, fortalecendo minha capacidade de projetar o futuro. Aqui, tinha o desejo de me tornar enfermeira, mas esse sonho... ganham novos caminhos e nuances.

Em 1998, ingressei num cursinho pré-vestibular com a intenção de cursar Enfermagem. No entanto, insegura em relação às disciplinas de biologia e química, decidi me inscrever para Pedagogia e fui aprovada no vestibular 98.2 da UEFS. Ao iniciar a trajetória acadêmica no segundo semestre de 1998, percebi que não escolhi ser docente, à docência me escolheu. Assim, ela me presenteou com uma turma maravilhosa, formada por mulheres fortes, determinadas e resilientes, que agregaram às minhas formações humana e profissional. No decorrer do curso, fui sendo abraçada pela Educação. A Educação me fisionou, nasceu uma relação de amor, conflitos, lágrimas, dedicação e, acima de tudo, de esperança, do verbo esperar, como já dizia o nosso ilustre educador Paulo Freire (1992).

Ao longo da graduação de Pedagogia, fui cativada pela Educação e, em 2001, estagiei numa escola municipal para me aproximar da prática docente e entender se era esse o caminho que desejava seguir. No ano seguinte, fui aprovada para um estágio remunerado numa escola particular.

No dia vinte oito de dezembro de 2002, assumo diante dos meus familiares, amigos, colegas, professores e convidados presentes o meu compromisso com a Educação. Na minha formatura, a patronesse da turma, a professora Rita de Cassia Braz dos Santos Silva, pediu licença à reitora e quebrou os protocolos da solenidade e leu para nós a crônica Os Morangos, de Rubem Alves (2012), mostrando-nos que em nossas trajetórias, haveria vários leões, mas que jamais poderíamos deixar de saborear os morangos suculentos que a vida nos daria, e cada uma das formandas recebeu um morango para saborear naquele momento. Formandas, porque a minha turma era majoritariamente composta por mulheres. Isto posto, realmente, são muitos os leões que preciso enfrentar em minha jornada como professora, contudo, ao alcançar a alma dos estudantes e perceber que a educação transforma vidas, posso saborear os morangos que somente a docência poderia me ofertar.

Em 2003, após me graduar, inicio minha atuação como professora da 1ª série do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Privada de Ensino em Feira de Santana. Desde o período do estágio, percebi a importância da afetividade para o processo de ensino aprendizagem, por isso, primeiramente, eu buscava afetar a minha turma positivamente. A afetividade ficou marcada para mim nas leituras feitas sobre Wallon. Segundo Wallon (1986), "a afetividade é o motor da aprendizagem, pois é por meio dela que se estabelecem as relações entre o educador e o educando,

facilitando o processo de ensino-aprendizagem”. Acredito que não poderia ser uma professora diferente, pois a afetividade me acompanha desde a minha infância, na minha família e por todos os lugares que tive a oportunidade de estar.

Em 2008, ao ingressar no serviço público e começar a atuar como professora em um bairro carente de Feira de Santana, compreendi que ser professora rompia a função de criar laços afetivos e ensinar, era necessário salvar vidas, levar aqueles estudantes a perceberem suas potencialidades. Ao lidar com estudantes em situação de vulnerabilidade, percebi que o papel do professor vai muito além de transpor conhecimento. Encontrei na docência a oportunidade de transformar vidas, de tocar almas e de ver além das aparências, enxergando a individualidade de cada estudante e entendendo como cada um pode contribuir e interferir no mundo ao seu redor. Meu projeto de vida começa a tomar forma, naquele momento não era assim nomeado, mas, ali começo a traçar um propósito que ultrapassa o além de mim mesma.

Nesse contexto, minha escolha profissional se consolidou. A partir desse momento, percebi que a minha função ultrapassa o ato de ensinar, era ajudar a transformar a realidade dos estudantes e contribuir para que eles enxergassem suas próprias potencialidades e construíssem seus próprios projetos de vida. Esse compromisso com a transformação me levou a buscar novos caminhos, e assim assumi o papel de coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Feira de Santana. Atuei 6 anos como coordenadora pedagógica da Educação Infantil e do Fundamental Anos Iniciais. Em 2021, recebi o convite da direção da Escola Municipal Ernestina Carneiro, localizada num bairro periférico feirense, para atuar na coordenação pedagógica do Ensino Fundamental Anos Finais, aceitei o convite e me lancei nesse novo desafio.

Nessa escola, tornou-se evidente para mim, talvez por trabalhar diretamente com adolescentes, a importância de desenvolver nos estudantes suas potencialidades, para que eles pudessem traçar suas trajetórias positivamente. Nesse ambiente, identifiquei a necessidade de ajudá-los a ampliarem suas perspectivas e a acreditarem num futuro diferente. Assim, essa abordagem revelou-se fundamental para que eles pudessem enxergar além das circunstâncias atuais e vislumbrar oportunidades que poderiam transformar suas realidades, como pude transformar a minha. A educação pública abre um leque de desafios, porém, quando estamos bem assessorados, esses desafios se transformam em grande oportunidade de crescimento e desenvolvimento da nossa autonomia.

Após a graduação, segui aprimorando minha formação, sempre em busca de novos horizontes e acreditando que o aprendizado é contínuo. Especializei-me e participei de cursos, eventos e formações continuadas que enriqueceram a minha trajetória profissional. Entretanto, não queria apenas isso, desejava mais, sonhava com o mestrado, mas não sabia se seria possível torná-lo concreto. Através de diálogo com Juliana, amiga e colega de trabalho, que esse sonho retornou com força total, pois ela me questionou o porquê de eu não ingressar num mestrado, então eu lhe dizia que era muito desafiador para mim, pois teria que conciliar trabalho, filhos, marido, casa e ainda o mestrado, além disso, para mim, eu não conseguiria passar na seleção.

Durante duas décadas, minha trajetória profissional e pessoal foi voltada ao sustento e formação integral de meus filhos. Nesse período, voltei o meu olhar e dedicação em oferecer-lhes as melhores oportunidades, uma escolha que, embora gratificante, implicou em anular e deixar de lado as minhas aspirações pessoais. Como professora, continuei atuando de forma muito ativa e com o compromisso que tenho até hoje, buscando sempre a formação continuada. Nesse tempo, a prioridade era inegavelmente a minha família, em especial, a formação integral dos meus filhos. Esta dissertação marca um novo ciclo, um convite para reorientar meu olhar e dedicar tempo àquilo que, por tanto tempo, esteve em segundo plano: meus projetos e aspirações pessoais.

E com o incentivo de Juliana e com o meu desejo pessoal, no segundo semestre de 2022, vinte anos após minha formação inicial, retorno à universidade em busca de novas trajetórias. Reingresso na vida acadêmica como aluna especial do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, para cursar o componente "Projeto de Vida" e me vi completamente envolvida por esse tema, o qual se tornou o meu objeto de pesquisa. Compreendi que um projeto de vida oferece as bases essenciais para a sustentação e motivação da existência, assim como para o desenvolvimento humano. Neste sentido, um aspecto crucial desse projeto é que ele não deve ser centrado apenas em si mesmo, mas também na responsabilidade com os outros e com o ambiente em que vivemos.

Ao apresentar um breve relato sobre a minha narrativa de vida, queria mostrar o quanto a base familiar, a religiosidade e a escola foram fundamentais para a constituição do meu projeto de vida. Hoje, ao trabalhar como educadora em um bairro onde muitos adolescentes são desfavorecidos socioeconomicamente, compreendo ainda mais a importância de propiciar a esses estudantes a chance de sonharem e de transformarem seus sonhos em projetos de vida concretos.

Assim, durante a minha trajetória fui edificando o meu Projeto de Vida em bases sólidas, que constituíram a MULHER – em letras maiúsculas – que sou, pois, a partir dela constituo-me como mãe, filha, irmã, esposa, amiga, professora e uma eterna estudante, a qual busca movimentar-se a todo tempo e transcender as aspirações pessoais.

Neste sentido, com o propósito de transformar vidas, desenvolvi a pesquisa intitulada “FLORES-SER NO SERTÃO: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA REFLETIR PROJETOS DE VIDA DE ADOLESCENTES”, buscando, por meio de intervenções pedagógicas, criar caminhos para que os adolescentes reconheçam a si mesmos, o outro e o mundo ao redor, possibilitando-lhes construir trajetórias com mais sentidos para suas vidas.

Assim como Emicida afirma que o poder de transformação está em nossas mãos, a escola também pode ser um agente transformador, contribuindo para metamorfosear vidas. Meu projeto de vida se consolidou por meio da minha pesquisa de mestrado, um sonho realizado que fortaleceu ainda mais minha trajetória. No entanto, esse projeto não começou no mestrado, mas, desde o momento em que fui acolhida pela Educação, percebendo que nela eu poderia colocar em prática meu propósito: oferecer suporte a adolescentes em situação de vulnerabilidade, ajudando-os a reconhecer suas próprias forças e a traçar seus próprios caminhos de desenvolvimento.

Inspirada pela letra de "É Como Um Sonho" de Emicida, entendi que o processo de educar e ser educador é, de fato, viver um sonho, um sonho que se constrói coletivamente, ultrapassando barreiras e abrindo novos horizontes. Assim como a música fala sobre a realização de sonhos e a superação dos desafios, minha trajetória na Educação me mostrou que, ao guiar adolescentes no processo de autodescoberta, também estou vivendo meu próprio sonho de transformação. Portanto, ao refletir sobre o poder que temos em nossas mãos, volto à certeza de que a escola e a educação são catalisadores de sonhos e de mudanças, tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

1.2 Novas perspectivas para a educação

Nas últimas décadas, o cenário educacional brasileiro passou por transformações significativas devido às mudanças políticas, econômicas, culturais e sociais. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, e a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), foram implementadas com o

objetivo de ampliar e qualificar o acesso ao ensino público e gratuito. De acordo com o Art. 205 da Constituição Federal de 1988, a educação deve favorecer o pleno desenvolvimento do sujeito, prepará-lo para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho. Contudo, a efetivação desses ideais ainda parece distante na realidade da maioria das escolas brasileiras.

Apesar das reformas educacionais proporem avanços significativos, na realidade, a qualidade da educação parece não ter atingido as expectativas, com a continuidade de problemas estruturais e aumento do número de analfabetos funcionais no Brasil. Ademais, a educação pública brasileira defronta-se com desafios cruciais que precisam ser combatidos, como o desinteresse dos/as estudantes, formação inadequada de professores, somado a índices altos de reprovação e abandono escolar. Para Silva (2020, p. 159):

Na prática da educação escolar, embora a ideologia da reforma educacional tenha apregoado palavras de ordem como universalização, qualidade, equidade e eficiência dos serviços educacionais, o que se percebe de fato é o agravamento dos problemas educacionais. Esses problemas são reiteradamente, demonstrado em pesquisas relacionadas à baixa qualidade de aprendizagem escolar, ao absenteísmo dos estudantes pelo seu processo de formação e proliferação de analfabetos funcionais.

Para que avanços ocorram efetivamente na educação é de suma importância que as políticas públicas favoreçam a emancipação política, social e econômica dos indivíduos, promovendo uma participação ativa e engajada desses sujeitos. Neste contexto, Araújo (2012, p. 116) destaca que "não basta ter acesso à escola se a educação oferecida aos grupos menos favorecidos não os beneficia". Portanto, esta análise evidencia uma lacuna significativa entre as intenções e a realidade das políticas públicas educacionais implementadas, que precisam ser avaliadas e repensadas para que tragam melhorias para todas as escolas no Brasil.

A implementação de políticas públicas educacionais no Brasil tem como um dos obstáculos a fragmentação das propostas pedagógicas que geralmente não dialogam com a realidade dos estudantes. Nesse sentido, Morin (2003) destaca que a educação fragmentada impede que os estudantes compreendam a complexidade do mundo em que vivem, não os capacitando a perceberem o seu entorno e de se engajarem no processo de construção de conhecimento, para que ele ocorra significativamente. Assim, reforça-se a desconexão entre o currículo escolar e as experiências vividas pelos estudantes fora da escola, impactando diretamente sua motivação e engajamento no processo educativo.

Nos últimos dez anos, com o objetivo de unificar o currículo das escolas públicas e privadas no território brasileiro, foi elaborada e instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a proposta de regulamentar as aprendizagens essenciais a serem aplicadas nas escolas públicas e privadas em todo o território brasileiro.

A idealização de um currículo unificado não é algo novo. Desde a década de 1930, o Brasil já buscava centralizar as diretrizes educacionais com o objetivo de unificar a qualidade de ensino em um país de dimensão continental e com uma grande diversidade regional. A Constituição de 1934 previa um Plano Nacional de Educação. Em 1961, foi promulgada a LDB, que estabelecia diretrizes gerais para a educação brasileira. Entretanto, com a Promulgação da Constituição de 1988, a LDB passou por uma revisão e uma nova versão, em 1996, foi sancionada, porém, essa nova versão não unificava os currículos educacionais no território brasileiro.

Nos anos 2000, com o avanço das pesquisas educacionais e com consolidação das avaliações em larga escala, as discussões sobre a necessidade de uma base curricular comum ganharam força. Essas avaliações não tinham o objetivo de avaliar os estudantes, pois eram focadas na avaliação das instituições e sistemas de ensino. Para Bonamino e Sousa (2012, p. 378):

A avaliação de políticas e programas públicos ganha, assim, um lugar de destaque como meio para mensurar seu desempenho e exercer a prestação de contas à sociedade. Nessa perspectiva, a avaliação aparece diretamente ligada ao desempenho da gestão pública, à promoção de maior transparência e à criação de mecanismos de responsabilização.

O movimento pela criação de uma base nacional ganha impulso em 2014 com a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual inclui em suas metas a formulação de uma base comum para direcionar os currículos das escolas públicas e privadas no Brasil. Esse movimento teve forte influência de tendências internacionais que pregava a construção de currículos nacionais, com a bandeira da garantia da equidade e qualidade no sistema educacional.

Em 2014, inicia-se o processo de elaboração da BNCC, sendo instituída em um contexto político conflituoso, em meio a processo de impeachment, ocorrido em 2016, episódio que revela o projeto societário delineado em sua formulação. O ambiente social no qual o documento foi estabelecido, bem como as suas ferramentas para a sua legitimação e consensualização, evidenciam as divergências daquele contexto.

A pedagogia das competências escolhida como base da BNCC visa responder às exigências de eficiência e produtividade comuns ao pensamento neoliberal. Para Macedo (2017), essa

perspectiva passa a responsabilidade da formação educacional do Estado para o indivíduo, responsabilizando os estudantes a culpa por um eventual fracasso escolar, além de reduzir a participação do Estado no financiamento e na regulação do ensino.

A BNCC (Brasil, 2018) também fundamenta sua proposta educativa em currículos uniformes e competências generalistas, além de ignorar as especificidades culturais e históricas de regiões como o Brasil e a América Latina. Apesar de mencionar a importância do respeito a diversidade, a implementação prioriza diretrizes centralizadas, niveladas aos padrões internacionais de avaliação, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Santos (2017) aponta que essa diretriz reforça a visão econômica da educação, que foca na formação de trabalhadores resilientes e adaptáveis às demandas do mercado, ao invés de apostar na formação de cidadãos críticos e resilientes.

Entretanto, a promoção da educação integral apresentada na BNCC é um aspecto positivo desse documento, que busca atender às necessidades, interesses e identidades dos estudantes de maneira mais holística. Contudo, esse compromisso de forma frequente é reduzido a uma retórica, na qual as diretrizes pedagógicas acabam subordinadas à lógica de controle estatal e à padronização curricular, que por vezes compromete a autonomia docente e o poder transformador da Educação (Freitas, 2014, p. 1090).

Outrossim, um aspecto bastante debatido entre estudiosos é a implementação de propostas pedagógicas com foco no protagonismo estudantil, como o projeto de vida, previsto na BNCC. No entanto, o uso do termo "protagonista" posto na BNCC, que coloca o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, pode tornar-se um conceito vazio caso não seja acompanhado de alterações estruturais nas condições de ensino e aprendizagem.

O termo "protagonista" pode ser entendido como a capacidade desse sujeito de assumir a responsabilidade por sua educação, tomando as rédeas de seu próprio aprendizado. Porém, na realidade das escolas públicas brasileiras, marcada por desigualdades, ausência de recursos e condições precárias, muitas vezes, sem oferecer as bases necessárias para que os estudantes realmente exerçam esse papel.

Morin (2003) destaca que, para que os estudantes sejam verdadeiramente protagonistas, é necessário que o processo educativo se desvincule do ensino fragmentado e passe a promover uma educação contextualizada e integrada. Haja vista que sem essas mudanças, o conceito de

protagonismo pode tornar-se superficial, reforçando a ideia de que a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar recai sobre o estudante, sem considerar as condições externas que afetam seu desempenho. Portanto, a crítica reside na disparidade entre o ideal de protagonismo e a realidade escolar, na qual muitos estudantes não têm as condições necessárias para assumir esse papel de maneira plena e significativa.

Entretanto, o termo protagonista será utilizado nesta dissertação, não com o objetivo de responsabilizar os estudantes pelo seu sucesso ou fracasso escolar, mas como a capacidade deles de enxergar-se como agente principal da própria vida, responsabilizando-se por suas atitudes, distinguindo as suas ações dos demais, e expressando iniciativa e autoconfiança. Para Costa (2000), a nomenclatura protagonismo se relaciona com a formação do sujeito para atuar como cidadão, promovendo o crescimento pessoal, para progredir no meio social, como pessoa e profissional.

Isto posto, compreender o estudante como protagonista é perceber como as relações são constituídas, partindo da coletividade. Haja vista que o desenvolvimento do protagonismo do adolescente ainda está muito fixado à escola e na relação de solidariedade dos indivíduos que a formam, é necessário propor atividades que possam levar esse sujeito a também definir o seu lugar no meio em que está inserido. Para Goulart (2017), é relevante não desassociar a educação escolar do protagonismo, pois a escola, através de suas propostas pedagógicas e novas metodologias, pode colocar o estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem, edificando-o como cidadão.

Frente a isso, é preciso lidar com uma sociedade na qual tudo ocorre de forma veloz e imediata, em que os avanços tecnológicos evoluem de maneira descontrolada e predomina a formação para atuar no mercado de trabalho em vez de priorizar uma formação integral que considera os aspectos social, histórico, cultural, intelectual e emocional desse sujeito. Nesse contexto, a escola possui atenção particular, pois ela ocupa um lugar indispensável na formação desses estudantes, além de ser o espaço que um grupo heterogêneo de diversas esferas tem a oportunidade de estabelecer uma interação social.

Segundo Alarcão (2005), a formação de base deve oferecer a todas as pessoas que sejam capazes de adaptar-se à realidade por convicção própria nas circunstâncias que entenderem, mas sem deixar-se manipular e ouvindo a voz crítica quando necessário. Ou seja, a escola deve ser vista não apenas como local de ensino bem como espaço de interação social e formação política e social que contribui significativamente para a formação cidadã dos estudantes.

Para Arantes (2003, p.83):

Ver a escola como importante meio de constituição do sujeito não significa, em absoluto, vê-la como entidade poderosa e isolada de um contexto social mais amplo; significa, sim, assumir-se como coparticipante e corresponsável de um processo de formação. A reflexão sobre as possibilidades de interação social oferecidas pela escola é um exercício a ser feito em permanência, incluindo aí tanto as interações destas com o conhecimento e outros produtos da cultura.

Logo, torna-se primordial escutar os estudantes e colocá-los como sujeitos de suas ações, promovendo o protagonismo juvenil através de atividades que potencializem suas vivências e experiências de vida desde o início da formação escolar. Nesse sentido, é essencial a escola possibilitar ao estudante uma formação que se torne uma peça fundamental para que ocorra o seu desenvolvimento sociocultural, emocional e intelectual, desenvolvendo o seu protagonismo para atuar de forma autônoma na sociedade, assim, alcançar a educação de qualidade como proposto em documentos oficiais.

1.3 Contextualizando o projeto de vida na educação brasileira

No mundo em constante transformação, o projeto de vida ganha força e relevância, num contexto em que é preciso aprender de forma criativa, colaborativa e ativa, nos espaços formais e informais, com permanência em todas as etapas da vida, na busca de desenvolver o autoconhecimento e perceber o mundo além de si mesmo.

Diante das rápidas mudanças econômicas, sociais, culturais e tecnológicas que a sociedade enfrenta neste mundo globalizado, no qual a palavra de ordem é o desenvolvimento de habilidades e competências para inserir-se no mercado de trabalho, o projeto de vida surge como uma luz no fim do túnel. Mesmo considerando as estruturas neoliberais que estão atreladas a concepção do projeto de vida na Base Nacional, o foco no socioemocional, paralelo ao cognitivo, permite a reestruturação de novas estratégias pedagógicas na escola e a possibilidade de uma formação integral do sujeito, tomando como referências as bases teóricas e científicas que sustentam o projeto de vida.

A BNCC (Brasil, 2018) propõe que o projeto de vida seja incorporado ao currículo escolar, para a promoção de uma educação que vai além do conteúdo acadêmico e que prepara o sujeito para ser agente transformador da sociedade. Além disso, coloca o projeto de vida como um componente essencial para retomar o foco e a atenção dos estudantes no processo de aprendizagem.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018) e o PNE (Brasil, 2014), o Projeto de Vida é posto com um eixo que deve iniciar-se no Ensino Fundamental e concluir-se no Ensino Médio, sendo, neste último, um componente curricular obrigatório. A proposta é desenvolver desde cedo o autoconhecimento e formar um cidadão autônomo e ético. O projeto de vida é compreendido com o foco na competência, referindo-se a temas como escolhas, planejamentos e execuções de ideias. Sendo idealizada como pensamentos para o futuro do sujeito numa perspectiva de sonhos, interesses e objetivos, na busca de compreender o seu papel no mundo. A BNCC (Brasil, 2018, p. 472) define projeto de vida como:

[...] projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha 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.

Na BNCC, ser capaz de desenvolver seu projeto de vida está presente na competência geral de número seis em associação às ideias de autonomia, liberdade, responsabilidade e consciência crítica e, sobretudo, à capacidade de apropriação de conhecimento e experiência que possibilitem ao estudante compreender as relações do mundo do trabalho e tomar decisões sobre seu futuro profissional (Brasil, 2018). A percepção de projeto de vida está presente também, nas competências específicas das áreas do conhecimento, ainda que tenha a obrigatoriedade apenas no Ensino Médio, a orientação da Base é que a escola já direcione nos Anos Finais do Ensino Fundamental, para o desenvolvimento desse componente. De acordo a BNCC (Brasil, 2018, p.62):

[...] no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses adolescentes em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada adolescente quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social.

Portanto, conforme a BNCC, durante o Ensino Fundamental, o protagonismo e a autoria são incentivados para que, no Ensino Médio, sirvam “como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas” (Brasil, 2018). No Ensino Médio, o projeto de vida torna-se obrigatório, porém, a documentação oficial sobre o tema é limitada e faltam orientações teórico-metodológicas claras para sua implementação e concretização nas escolas. Portanto, percebe-se a necessidade de refletir

sobre o perfil/formação do profissional/professor responsável pelo projeto, evitando a problemática instituição de profissionais de “notório saber” nas escolas.

Contudo, mesmo citando o projeto de vida, a BNCC não traz orientações sobre sua implementação nas escolas, sendo a seção dedicada ao projeto de vida composta por apenas três parágrafos. No entanto, a ideia de projeto de vida é mencionada várias vezes ao longo da BNCC de forma dispersa, geralmente ligada ao protagonismo e à preparação para o mundo do trabalho. Nesse sentido, reconhecer a diversidade juvenil implica organizar uma escola que acolha essas diferenças, promova de maneira intencional e contínua o respeito à pessoa humana e aos seus direitos.

Ademais, é essencial garantir que os estudantes sejam protagonistas de seu próprio processo educacional, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Ou seja, é imperativo assegurar uma formação que, alinhada aos seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no âmbito dos estudos e do trabalho quanto nas escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (Brasil, 2018). Ao proporcionar aos estudantes refletirem sobre si e o mundo em que vivem, o projeto de vida amplia sua compreensão sobre as relações humanas e os motiva na construção de uma visão crítica, solidária, cidadã e consciente.

Apesar de não delinear de forma mais nítida, é possível perceber que o projeto de vida é abordado de maneira mais ampla, relacionando-se à dimensão existencial e à integralidade do indivíduo. Segundo a BNCC (Brasil, 2018), independentemente da duração da jornada escolar, a educação integral visa promover aprendizagens alinhadas às necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes, bem como aos desafios da sociedade contemporânea.

Portanto, implica-se considerar as diversas infâncias e juventudes, as diferentes culturas juvenis e seu potencial de criarem novas formas de existir. A proposta da BNCC é a superação da fragmentação disciplinar do conhecimento, estimular sua aplicação na vida real, valorizar o contexto para dar sentido ao aprendizado e promover o protagonismo do estudante na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018).

A BNCC (Brasil, 2018) apresenta o projeto de vida em três dimensões fundamentais: a pessoal, que envolve autoconhecimento e autogestão, incluindo o reconhecimento de habilidades e limitações, e a gestão das próprias emoções. A social, que trata da convivência respeitosa e empática com os outros, bem como da identificação e manejo das emoções alheias. E, por fim, da

profissional, que engloba tanto o autoconhecimento quanto a escolha de itinerários formativos alinhados às vocações e carreiras futuras.

Para administrar essas dimensões, a BNCC destaca a importância da formação socioemocional dos estudantes. Assim, o projeto de vida e o desenvolvimento de competências socioemocionais estão intrinsecamente ligados. No entanto, a BNCC ainda carece de informações mais nítidas e precisas sobre essas competências.

1.4 Projeto de vida: além de um componente curricular

O projeto de vida pode ser compreendido como o ato do sujeito de escolher por um entre os possíveis futuros, transfigurando as fantasias e vontades que lhe dão fundamentos para traçar os objetivos possíveis e passíveis de serem almeçados, representando, desta forma, uma rota, uma direção, um rumo na vida (Damon, 2009). Portanto, o projeto de vida depende dos contextos social, econômico e cultural no qual o/a adolescente está inserido/a, nos quais há o delineamento de suas oportunidades e experiências.

Na perspectiva de apresentar um aporte teórico e aprofundar-se na concepção que aborda cientificamente o conceito de projeto de vida serão utilizados como referencial teórico os estudos de alguns pesquisadores que investigam cientificamente o projeto de vida, dentre eles, o pesquisador norte-americano William Damon (2009, p.53), o qual define o projeto de vida como “[...] uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera influências no mundo além do ‘eu’”. Tendo isso em vista, a escola pode ser o elo que possibilitará ao adolescente explorar as oportunidades e ajudá-lo no desenvolvimento do seu projeto de vida, orientando-o sobre as possibilidades para as quais é convidado a vivenciar, de onde querem trabalhar ou qual vida pretendem levar.

À medida que conhece a realidade no qual está inserido, esse adolescente desenvolve a capacidade de compreender o sistema social e o processo de inclusão e exclusão, assim, percebe quais as suas possibilidades nas áreas que pretende atuar.

Para Damon (2009, p. 54):

Um projeto vital verdadeiramente é uma preocupação central. É a resposta à pergunta: Por quê? – Por que estou fazendo isso? Por que isso é importante? Por que isso é importante para mim e para o mundo? Por que me esforço para alcançar esse objetivo? O projeto vital

é a razão por trás dos objetivos e motivos imediatos que comandam a maior parte do nosso comportamento diário.

Por ser compreendido como um fenômeno pessoal que apresenta ligação direta com o meio que o sujeito se encontra, o projeto de vida deve transcender os anseios individuais, ocorrendo de forma dialética, entre o eu/eu e eu/mundo, e não deve ser necessariamente voltado apenas para uma projeção do futuro profissional dos indivíduos.

Catão (2001) apresenta o projeto de vida como o propósito de transmutação da realidade, norteado pela representação de sentido dessa transformação, na qual as vivências e experiências são levadas em consideração entre passado e presente na perspectiva de futuro. Para a autora, o projeto pode ser experimentado desde a infância, quando o sujeito constata sua condição social por meio da família e da comunidade.

Na infância, nos anos iniciais de vida, os primeiros vínculos afetivos são estabelecidos, inicialmente no seio familiar. Ao ingressar na escola, o aprendizado e a socialização começam a se estruturar entorno das propostas pedagógicas. A partir dessas propostas, a construção das competências cognitivas e socioemocionais são delineadas e são bases essenciais para o desenvolvimento do projeto de vida. O projeto de vida pode ser incorporado desde cedo na vida do sujeito, quando, desde os primeiros anos, ensina-lhe a nomear e lidar com os sentimentos, conviver de forma harmoniosa com o outro e compreender a magnitude dos valores humanos. Então, essas habilidades são pilares para o desenvolvimento integral do sujeito.

Portanto, essa construção não deve se limitar apenas às questões objetivas da vida, mas é definida na dialética entre a objetividade e a subjetividade do sujeito, através de análise crítica de suas vivências, além de levá-lo a enxergar as possibilidades e/ou impossibilidades de superar uma determinada realidade no futuro. Segundo Damon (2009), para a construção de um projeto de vida, o sujeito deve conhecer a si próprio e o meio que o cerca, a fim de identificar necessidades, problemas e conflitos dentro do seu contexto.

Diante desses aspectos apresentados, surgem algumas reflexões: Como a escola pode contribuir no desenvolvimento do projetos de vida dos adolescentes? Como o currículo do Ensino Fundamental Anos Finais está sendo organizado para favorecer essa formação? E o que a instituição escolar pode fazer para promover o poder de decisão e escolhas destes adolescentes?

A pesquisa sobre projeto de vida na escola é incipiente por várias razões. Em princípio, a implementação do projeto de vida é relativamente recente, o que significa que ainda há uma falta de dados longitudinais e estudos aprofundados sobre o impacto e a eficácia dessas iniciativas.

Ademais, a maioria das pesquisas e discussões concentram-se no Ensino Médio, deixando uma lacuna significativa no entendimento de como o projeto de vida pode ser desenvolvido e aplicado nos anos finais do Ensino Fundamental.

Outro fator que contribui para a incipiência da pesquisa é a falta de orientações teórico-metodológicas claras na BNCC sobre como implementar e materializar o projeto de vida nas escolas. A documentação oficial é limitada e muitas vezes dispersa, o que dificulta a criação de um currículo coeso e eficaz que aborde o projeto de vida de maneira integrada e interdisciplinar. Além disso, a formação dos profissionais responsáveis por implementar esses projetos ainda é uma área que necessita de maior atenção e desenvolvimento.

Para Rodrigue e Rodrigues (2024, p.18),

Na BNCC, a temática PV é abordada de diferentes formas, em momentos dentro das competências gerais; outro na justificativa; em componentes curriculares específicos e em competências por áreas do conhecimento. Desse modo, não existe uma definição ou direcionamento dos aspectos teóricos-metodológicos nos documentos mencionados, o que fragiliza a discussão, pois a inclusão do tema na matriz curricular das escolas implica questões que perpassam a conceptualização de juventudes, de aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, dentre outros que compõem a diversidade do nosso país.

Outra lacuna presente na literatura e nas discussões sobre projeto de vida é o seu escopo, o qual é geralmente focado no Ensino Médio. Apesar da BNCC destacar a importância do projeto de vida no Ensino Fundamental, este é posto como componente interdisciplinar com a intenção de integrar saberes e vivências para o desenvolvimento da consciência crítica e autônoma do indivíduo. Outrossim, as diversidades dos contextos escolares e culturais também representa um desafio para a pesquisa sobre projeto de vida, pois as diferentes realidades e necessidades dos estudantes exigem abordagens individualizadas e contextualmente relevantes, o que torna a pesquisa mais complexa e multifacetada.

A proposição e implementação de estratégias didático-pedagógicas que vão ao encontro da importância do projeto de vida na escola são imprescindíveis em uma perspectiva contínua de formação integral, crítica, reflexiva, autônoma e diversificada dos adolescentes nos Ensinos Fundamental Anos Finais. Compreender as particularidades de cada estudante, como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como

espaço de formação e orientação para a construção de uma cidadania consciente, crítica e participativa.

Apesar do projeto de vida na Educação Básica ser direcionado para todas as etapas de ensino e contemplar todas as faixas etárias, na BNCC (Brasil, 2018), constitui-se como componente curricular apenas para Ensino Médio. A proposta de se trabalhar aspectos cognitivos, socioemocionais e culturais desses estudantes, os quais se encontram na fase da adolescência, a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, torna-se, portanto, um passo essencial para que políticas públicas educacionais voltadas a novas arquiteturas didático-pedagógicas sejam incorporadas em tais contextos. Contudo, é importante ter um olhar mais cauteloso e crítico em relação a essa abordagem. Para Rodrigues e Rodrigues (2024, p. 17):

A proposta curricular que destaca a formação integral do aluno e a construção do PV não se resume à transmissão de conhecimentos neutros. Ao promover o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional, essas diretrizes funcionam como mecanismos de regulação que moldam subjetividades e comportamentos. Na prática, configuram sujeitos que internalizam a responsabilidade por suas trajetórias pessoais e profissionais, em sintonia com a lógica neoliberal, que valorizam a autogestão e a resiliência.

Diante do exposto, focalizar o estudo do projeto de vida no Ensino Fundamental Anos Finais, emerge da urgência de estabelecer práticas pedagógicas que não estejam centradas unicamente nos aspectos cognitivos, mas que considerem o desenvolvimento socioemocional dos adolescentes e contribuam, de forma crítica, para a formação integral desse sujeito. É necessário, portanto, que tais práticas não reforcem a lógica da responsabilização individual pelo êxito ou fracasso pessoal, como alertam Rodrigues e Rodrigues (2024, p. 17), ao afirmarem que “essas diretrizes funcionam como mecanismos de regulação que moldam subjetividades e comportamentos”, produzindo sujeitos ajustados à lógica neoliberal da autogestão e da resiliência. Assim, o projeto de vida deve ser concebido como um instrumento pedagógico comprometido com a valorização das individualidades, das trajetórias diversas e do papel da escola como espaço coletivo de aprendizagem e socialização. Dessa forma, o presente estudo busca investigar como o projeto de vida pode constituir-se como eixo norteador para a promoção de práticas pedagógicas mais dialógicas, críticas e significativas no contexto escolar. Sendo assim, por meio deste estudo, busca-se:

1.4.1 Objetivo geral

Avaliar como a intervenção pedagógica Flores-Ser contribuiu para a reflexão dos adolescentes do Ensino Fundamental Anos Finais sobre seus projetos de vida.

1.4.2 Objetivos específicos

Analisar as transformações nas percepções dos adolescentes sobre seus projetos de vida após a intervenção pedagógica;

Identificar a potencialidade das intervenções como dispositivo pedagógico complementar para o desenvolvimento de projetos de vida;

Descrever as estratégias pedagógicas a partir das intervenções quanto à sua capacidade de promoção do autoconhecimento e análise crítica da realidade social dos estudantes.

1.4.3 Relevância da pesquisa

Quando iniciei a minha jornada na escola pública em 2008, eu percebi a importância que a escola tinha para a vida de cada sujeito e compreendi a minha responsabilidade, enquanto educadora, de contribuir para que o estudante se autoconhecesse e descobrisse suas potencialidades. Dessa forma, orientei meus esforços para que ele identificasse novas oportunidades que o ajudassem no crescimento integral, contemplando aspectos como sentir, criar, pensar, interagir e decidir.

Como educadora e pesquisadora, compreendi que o projeto de vida não se restringia a uma área de interesse acadêmico, mas funcionava como uma ferramenta fundamental para mobilizar o sujeito em seu processo de formação pessoal. Por conseguinte, norteou-se o percurso da minha investigação, fundamentando as ações pedagógicas que realizei ao longo da pesquisa.

Minhas experiências pessoais e profissionais não apenas me moldaram, mas também me permitiram enxergar além do óbvio. A partir dessas vivências, passei a refletir sobre a implementação do projeto de vida como um componente curricular interdisciplinar, constatando o quanto ele poderia colaborar para transformar as perspectivas dos adolescentes em relação ao futuro.

Durante a pesquisa, observei que a inclusão do projeto de vida no currículo motivava os estudantes a verem a escola como um espaço de descobertas e oportunidades para desenvolverem seus potenciais. Então, esse reconhecimento impulsionou meu desejo de aprofundar as estratégias pedagógicas, com o objetivo de ampliar a transformação que testemunhava no contexto escolar.

Isto posto, percebi que a relevância social da pesquisa residia em impactar diretamente a vida dos adolescentes, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade social. A partir dessa constatação, acreditei que as mudanças não se limitariam apenas ao universo dos estudantes, mas atingiriam também a comunidade escolar e os ambientes em que esses adolescentes estivessem inseridos.

A fim de fortalecer essa perspectiva, investiguei de que forma a integração do projeto de vida no currículo do Ensino Fundamental Anos Finais poderia auxiliar os adolescentes a adquirirem uma visão mais orientada sobre suas futuras trajetórias pessoais e profissionais. Consequentemente, esse processo revelou-se essencial para oferecer instrumentos que promovessem um futuro com maior sentido.

A partir do desenvolvimento do estudo, constatei que os benefícios não se restringiam à elevação da autoestima e motivação desses adolescentes, mas incluíam a oferta de ferramentas que subsidiavam suas decisões sobre o futuro. Dessa forma, a pesquisa apontou para a possibilidade de formar sujeitos mais conscientes e dispostos a promover transformações positivas no meio em que viviam.

Ao longo da investigação, verifiquei que a implementação de projetos de vida eficazes auxilia a atenuar a incerteza juvenil e reforça a resiliência social, pois prepara os estudantes a enfrentarem desafios contemporâneos. Assim, a Educação assumia um papel fundamental na construção de uma geração mais segura e capaz de transformar a realidade em que estava inserida.

No âmbito acadêmico, minha pesquisa trouxe contribuições significativas ao abordar o projeto de vida no contexto do Ensino Fundamental Anos Finais, uma etapa ainda pouco explorada nos estudos sobre essa temática. Muitas vezes, os estudos focavam no Ensino Médio, no qual o projeto de vida é um componente curricular obrigatório.

Em síntese, a pesquisa ampliou a compreensão de como os projetos de vida poderiam ser incorporados aos currículos escolares do Ensino Fundamental Anos Finais, gerando *insights* metodológicos e dados empíricos que poderiam orientar futuras políticas educacionais. Desse

modo, o estudo serviu como referência para práticas pedagógicas e pesquisas futuras, evidenciando a importância de considerar o projeto de vida como um componente essencial na Educação Básica.

2. CAMINHOS FLORESCIDOS: UM PERCURSO METODOLÓGICO DE TRANSFORMAÇÃO

“A educação é a arte de fazer florescer as sementes que já estão lá”.

Vincent Van Gogh

Neste capítulo, o percurso metodológico que orientou a realização da oficina Flores-Ser é descrito como uma intervenção voltada para o autoconhecimento e a construção de projetos de vida entre estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais. Em sequência, apresentam-se os elementos que compõem esse percurso: a abordagem adotada; a estrutura da oficina Flores-Ser; os participantes; os procedimentos de coleta de dados e as estratégias utilizadas para a análise dos resultados.

2.1 Abordagem Flores-Ser

A abordagem Flores-Ser relaciona-se à metáfora de uma semente que brota e floresce a partir de cuidados e condições adequadas. Assim como o crescimento de uma semente depende de fatores externos para que ela possa brotar e se desenvolver, os desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social dos adolescentes também se relacionam com o meio em que estão inseridos. Isto posto, propôs-se a oficina a fim de tornar o momento acolhedor e desenvolvimental, através de atividades reflexivas e estratégias participativas que considerassem a atuação ativa dos estudantes e oportunizassem um ambiente favorável para o desenvolvimento desses adolescentes.

Este estudo adotou uma abordagem mista, integrando métodos qualitativos e quantitativos para compreender como a oficina Flores-Ser contribuiu para o desenvolvimento do projeto de vida de um grupo de adolescentes do Ensino Fundamental Anos Finais. A escolha por uma abordagem mista justifica-se na relação e combinação da profundidade das análises qualitativas, as quais permitem compreender as percepções e experiências dos participantes, com a generalização e mensuração proporcionadas pelos dados quantitativos.

- A dimensão qualitativa foi adotada para explorar as percepções dos estudantes sobre os seus projetos de vida antes e após a intervenção e para analisar de qual forma as estratégias

pedagógicas influenciaram suas relações interpessoais e acadêmicas. Para tal, realizaram-se entrevistas semiestruturadas e utilizou-se o diário de campo da pesquisadora, os quais permitiram uma análise detalhada e contextualizada dos dados. A dimensão quantitativa foi empregada para mensurar, de modo mais objetivo, dados dos projetos de vida dos estudantes antes e após a intervenção.

A combinação dessas duas abordagens objetivou proporcionar uma compreensão mais ampla e robusta do fenômeno estudado, alinhando-se aos objetivos da pesquisa e à complexidade do tema do projeto de vida na adolescência. Por conseguinte, permitiu-se comparar os resultados entre o grupo intervencional e o grupo observacional.

2.2 A oficina Flores-Ser

A oficina Flores-Ser é concebida como uma estratégia metodológica fundamentada na lógica da pesquisa-intervenção, assumindo a prática educativa como espaço privilegiado de escuta, construção de sentidos e transformação subjetiva. Nesse sentido, a concepção da oficina ultrapassa a ideia de um simples conjunto de atividades pedagógicas e firma-se como um espaço dialógico e participativo, no qual os adolescentes são convocados a refletir criticamente sobre si, suas relações e o mundo que os cerca. Conforme Thiollent (2011), a pesquisa-intervenção permite não apenas a compreensão da realidade bem como sua transformação através da participação ativa dos sujeitos envolvidos.

Desenvolveu-se a oficina na Escola Ernestina Carneiro, fundada na década de 1960, localizada no bairro da Rua Nova em Feira de Santana – BA. Esse bairro é reconhecido por sua relevância histórica e cultural como quilombo urbano. A escola, construída em um terreno doado pela senhora Ernestina, figura popularmente conhecida como “Dona Pomba”, acolhe há décadas estudantes do próprio bairro e de comunidades vizinhas, consolidando-se como um importante espaço de formação educacional. A estrutura física escolar, ainda preservada após reformas recentes, segue o modelo arquitetônico funcionalista comum às escolas públicas brasileiras, com corredores extensos e lineares, salas enfileiradas, janelas gradeadas e um pátio central, os quais, de acordo com Foucault (2024), são elementos que refletem uma racionalidade disciplinar presente nas instituições modernas.

A oficina foi desenvolvida durante a disciplina Identidade e Cultura, no turno regular das aulas do 9º ano, com autorização da equipe gestora da escola. A professora da disciplina cedeu o espaço didático para a realização do projeto e a condução das atividades ficou a cargo da própria pesquisadora, a qual atua como coordenadora pedagógica da instituição.

Os participantes foram 62 adolescentes com idades entre 13 e 19 anos, regularmente matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental II. O planejamento dos temas que compuseram os dois módulos da oficina foi realizado antecipadamente, com base em materiais didáticos e livros voltados ao componente curricular Projeto de Vida do Ensino Médio, os quais foram adaptados à realidade dos estudantes do Ensino Fundamental. A oficina teve duração de 10 semanas, com encontros semanais.

Inspirada em uma abordagem horizontal e colaborativa, a pesquisadora propôs o "oficinar" como um ato de desestabilização da hierarquia tradicional entre o saber e o fazer, entre o professor e o estudante, priorizando o encontro entre sujeitos e o compartilhamento de experiências significativas. Portanto, evidencia-se a prática compartilhada em um espaço comum, que possibilita o encontro dos participantes sob uma organização específica (Araldi et al., 2012).

A proposta formativa estruturou-se em dois módulos complementares: Projetando Valores e Projetando Ideias, ambos articulados de simultaneamente no período compreendido entre o segundo e o oitavo encontro. Cada encontro teve duração de duas horas-aula, sendo uma hora-aula destinada a cada módulo. Assim, essa estrutura permitiu a abordagem integrada de aspectos socioemocionais e cognitivos, favorecendo uma experiência formativa mais ampla e significativa.

O primeiro módulo “Projetando Valores” foi organizado em 10 encontros e objetivou provocar reflexões internas e afetivas, explorando os valores pessoais, as forças de caráter, o sentido da vida e os sonhos de futuro, com o intuito de sustentar a construção de um projeto de vida com sentido para os adolescentes (quadro 1).

Quadro 1 - Módulo 1- Projetando valores

Módulo 1 - Projetando Valores			
Encontro	Tema	Objetivo	Atividade proposta
1	Autoconhecimento	Estimular a capacidade de autoconhecimento e reflexão pessoal e promover a integração entre participantes.	Dinâmica do espelho e criação de autorretrato com palavras e imagens que representem características pessoais.
2	Autoconhecimento	Refletir sobre o que é significativo para si e reconhecer as	Construção e socialização do mapa mental construído por eles, trazendo

		potencialidades e solidificar aquelas já reconhecidas por eles.	suas características, qualidades, defeitos, gostos, anseios.
3	Gratidão	Encorajar os estudantes a serem gratos e perceber que a gratidão é um sentimento que traz a sensação de bem-estar quando é posto em prática.	Reflexão sobre a música “Gratidão” de Xande de Pilares e escrita de cartas de agradecimento a pessoas a quem eles eram gratos.
4	Sentido da vida	Refletir sobre o sentido da vida e como cada um atribui seus significados.	Roda de conversa sobre o que é mais importante, seguida de criação de uma “tatuagem simbólica” que represente esses valores. Exibição do vídeo “Qual o sentido da vida?” - Alok.
5	Forças pessoais	Identificar e mapear as forças pessoais de cada integrante da turma, apoiando-os a perceber e valorizar suas potencialidades e qualidades.	Aplicação do questionário VIA para identificar forças pessoais.
6	Forças pessoais	Analisar e aplicar as forças pessoais, perseverança e bondade, em diferentes situações da vida cotidiana.	Atividade em grupo: análise de estudos de caso e criação de cartazes com as forças pessoais identificadas.
7	Generosidade/Gentileza	Identificar e praticar atos de bondade.	Roda de conversa sobre gentileza, inspirada na história do Profeta Gentileza e na música de Marisa Monte. Proposta de registro diário de atos gentis durante uma semana.
8	Autorregulação	Identificar e traçar objetivos para o futuro.	Escrita de objetivos concretos, mapeamento dos passos que precisa dar para alcançar e quais os obstáculos podem interferir na realização desses objetivos.
9	Projeto de Vida	Compreender e diferenciar projeto de vida de sonhos e projetar a vida em três domínios: pessoal, relacional e profissional.	Reflexão sobre sonhos e projetos de vida, inspirada na música “O Caderno” (Toquinho). Atividade de imaginar a vida aos 40 anos e identificar prioridades de longo prazo.
10	Projeto de Vida	Refletir sobre o projeto de vida e projetá-lo a longo prazo; Avaliar os encontros e as atividades propostas durante a oficina.	Reflexão sobre o sonho da vida, ações passadas e futuras, e projeção de como se verá após a realização do sonho.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O segundo módulo “Projetando Ideias” ancorou-se na metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos (ABPP) e teve como objetivo propor os estudantes a se organizarem em grupos para investigar problemas reais da comunidade escolar e, coletivamente, propor soluções criativas e viáveis (quadro 2).

Quadro 2- Módulo 2 - Projetando Ideias

Módulo 2 – Projetando Ideias			
Encontro	Etapas	Atividades Principais	Objetivo
1	Aproximar-se do tema	Observação e escuta dos problemas da comunidade escolar; organização em grupos; registro das dificuldades.	Identificar os problemas reais e compreender a importância de ouvir os membros da comunidade escolar.
2	Definir o problema	Apresentação dos problemas identificados; discussão em grupo.	Levantar e debater sobre os problemas levantados pela comunidade escolar.
3	Aprofundar o tema sobre os problemas apontados pelo grupo	Pesquisa e estudo sobre causas e impactos dos problemas.	Analisar os problemas levantados e os impactos nas relações escolares.
4	Executar a prototipação	Elaboração de propostas iniciais (palestras, campanhas, cartazes etc.).	Idealizar e projetar em equipe ideias criativas e engajadas para resolver os problemas postos pela comunidade escolar.
5	Aperfeiçoar o protótipo	Refinamento das propostas com base em feedbacks e adaptações às necessidades da escola.	Desenvolver as habilidades do trabalho em equipe e pensamento crítico.
6	Socializar com os demais grupos os protótipos criados	Apresentação dos protótipos para colegas; recebimento de críticas e sugestões.	Trocar ideias e validar as propostas das demais equipes.
7	Ajustar o protótipo de acordo as devolutivas	Incorporação de feedbacks e ajustes finais nas propostas.	Avaliar o projeto elaborado pela equipe e buscar melhorias com base nos feedbacks.
8	Apresentar o protótipo final	Apresentação das propostas para turmas do 6º ano e professores.	Apresentar os projetos criados para a comunidade escolar.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Durante a oficina, a pesquisadora assume uma postura e uma escuta sensíveis, atenta aos processos que emergem nos encontros, valorizando as produções concretas e os gestos, as falas e os silêncios que compõem a experiência coletiva. O diário de campo, instrumento utilizado para registrar os percursos, reflexões e percepções, evidencia esse compromisso com a escuta e com a análise qualitativa dos processos vividos. Ademais, esse instrumento assume uma função valiosa, utilizada em contextos acadêmicos, artísticos e educacionais, podendo ser aplicada tanto por quem conduz a prática quanto por outros envolvidos (Larcher, 2019).

Nesse sentido, a oficina Flores-Ser é pensada como um dispositivo de formação integral, no qual a dimensão cognitiva se entrelaça com a afetiva, e o saber escolar se reconecta com o projeto de vida dos estudantes. Portanto, trata-se de um espaço formativo em que a participação ativa se converte em possibilidade concreta de reinvenção de si e do coletivo, através da valorização da experiência e da coautoria dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

2.3 Participantes

A pesquisa está em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que estabelece as normas e diretrizes regulamentadoras para estudos que envolvem seres humanos. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Feira de Santana (CEP/UEFS) sob o número 78887224.2.0000.0053.

Após a liberação do comitê, apresentou-se a pesquisa aos estudantes, os quais foram convidados a participar. Os responsáveis pelos menores foram contactados previamente para autorização e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi solicitada. Aos estudantes, disponibilizou-se o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Aqueles que não concordaram em participar da pesquisa tiveram a oportunidade de integrar a oficina, mas não foram incluídos na coleta das informações analisadas. A produção dos dados e a realização da oficina ocorreram após a assinatura do TCLE pelos responsáveis e do TALE pelos estudantes, visto que a pesquisa envolveu menores de idade.

Participaram do estudo 62 estudantes pertencentes a três turmas do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. Dentre essas turmas, duas vivenciaram a Oficina Flores-Ser, realizada no contexto das aulas da disciplina Identidade e Cultura que integra o currículo escolar. Uma das turmas era do turno matutino e a outra do vespertino e ambas compuseram o grupo intervencional, o qual participou ativamente da intervenção pedagógica proposta. A terceira turma, também do turno matutino, deu continuidade às aulas regulares da disciplina sem a intervenção, sendo considerada o grupo observacional para fins de comparação e análise dos dados.

Como critérios de exclusão, considerou-se os estudantes que não assinaram o TALE ou cujos responsáveis não assinaram o TCLE. Ademais, excluíram-se os estudantes que não responderam ao primeiro questionário utilizado para a produção dos dados e aqueles que se ausentaram em quatro ou mais encontros realizados durante a pesquisa. Essa definição garantiu que apenas os participantes engajados e que cumpriram os requisitos éticos e metodológicos fossem incluídos na análise dos resultados.

Para a identificação dos participantes da oficina, adotaram-se nomes fictícios, pois esta pesquisa foi realizada com estudantes menores de idade. A escolha desses nomes não teve apenas o propósito de preservar suas identidades bem como atribuir um valor simbólico às suas trajetórias, destacando aspectos como superação, resiliência e transformação — características observadas ao

longo do processo formativo vivenciado durante a pesquisa. Os nomes selecionados remetem a figuras inspiradoras, associadas a histórias de enfrentamento de desafios e tomada de decisões significativas. Portanto, trata-se de uma homenagem simbólica ao potencial transformador de cada um, reconhecendo suas contribuições para o estudo e o caminho percorrido ao longo da oficina.

Além de garantir o anonimato e a proteção ética dos sujeitos, o uso de nomes de fácil associação e reconhecimento contribui para a fluidez da narrativa da pesquisa, permitindo que os leitores acompanhem o percurso dos participantes de forma clara, sem comprometer sua identidade real. Essa prática é amplamente adotada em estudos com menores de idade, conforme orientações éticas da pesquisa científica.

2.4 Produção de dados

Para a produção de dados, utilizaram-se instrumento que avaliam a relação entre projeto de vida e diferentes dimensões da vida dos estudantes. A fim de mensurar o projeto de vida, utilizou-se uma escala Questionário de Projeto de Vida (Santos; Pereira; Araújo, 2024) (Anexo A) e realizaram-se entrevistas com 10% dos estudantes participantes da pesquisa, incluindo as duas turmas do grupo intervencional e a turma do grupo observacional. O roteiro da entrevista segue o protocolo internacional do Centro sobre Adolescência da Universidade de Stanford (Damon, 2009), embora haja adaptações feitas para o contexto brasileiro, presentes na dissertação: “Projetos de vida de adultos emergentes e experiências educacionais ao longo da vida” (Machado, 2024) (Anexo B). Aplicaram-se os instrumentos nos grupos intervencional e observacional em dois momentos: antes do início da Oficina Flores-Ser (pré-teste) e imediatamente após sua conclusão (pós-teste).

Antes do início da oficina, coletaram-se os seguintes dados sociodemográficos: idade, sexo, religião, raça/cor e se a família era beneficiária do programa federal Bolsa Família. Nas aplicações pós-oficina com os grupos intervencionais, incluiu-se uma questão aberta para captar o que foi mais significativo para os estudantes, seguindo a proposta de Amatuzzi et al. (1991): “Responda da forma mais espontânea e sincera possível à seguinte pergunta: Que sentido teve para você a Oficina Flores-Ser? Em outras palavras, o objetivo aqui é chegar ao que foi mais essencial para você nesses encontros, o que você aprendeu de mais importante, o que pessoalmente valorizou neles”. Ademais, incluiu-se a questão: “Houve uma atividade que foi mais importante para você, que lhe marcou mais positivamente? Por quê?”.

Outrossim, a presente pesquisa fez uso da observação participante, método no qual a pesquisadora estabelece uma relação face a face com os participantes, integra-se ao contexto pesquisado e é influenciada por ele, simultaneamente o influenciando. Para Vianna (2007, p. 12), “[...] a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação não há ciência”.

A observação participante deve ser entendida como um processo: o pesquisador deve ser cada vez mais um participante e obter acesso ao campo de atuação e às pessoas. A observação deve, aos poucos, se tornar cada vez mais concreta e centrada em aspectos que são essenciais para responder às questões da pesquisa (Vianna, 2007, p. 52).

As observações ocorreram continuamente durante as atividades desenvolvidas com os participantes e foram registradas em um diário de campo, instrumento que consiste em um caderno destinado aos registros descritivos. Segundo Fiorentini e Lorenzato (2009, p. 94), o diário de campo é um dos mais ricos instrumentos de coleta de informações durante a pesquisa, pois nele o pesquisador descreve os locais, os sujeitos, os acontecimentos importantes e as atividades. Dessa forma, o diário de campo permitiu documentar os fenômenos observados, descrevendo as pessoas, os cenários, os episódios e os diálogos detalhadamente.

2.5 Procedimentos para tratamento dos dados

Realizou-se a análise dos dados foi realizada de forma integrada, com maior predominância da abordagem qualitativa, refletindo o caráter exploratório e interpretativo da pesquisa. Na esfera quantitativa, os dados produzidos por meio dos instrumentos aplicados foram submetidos a análises estatísticas descritivas e inferenciais. A estatística descritiva foi utilizada para organizar e sintetizar as informações, com o cálculo de médias e desvios-padrão e a elaboração de gráficos e tabelas que facilitaram a visualização dos resultados.

A análise inferencial incluiu o teste t pareado, o qual possibilitou comparar os escores médios dos participantes nos dois momentos de aplicação dos instrumentos, identificando possíveis mudanças ao longo do processo. Ademais, utilizou-se o teste t para amostras independentes (não pareado), a fim de verificar diferenças significativas entre os escores do grupo que participou da oficina (intervencional) e do que permaneceu com as aulas regulares (observacional).

Em relação aos dados qualitativos, adotou-se uma abordagem interpretativa de caráter descritivo, sem a utilização de procedimentos formais de categorização. A análise consistiu em uma leitura minuciosa dos materiais produzidos durante a oficina, das respostas abertas dos estudantes e das anotações registradas no diário de campo da pesquisadora. Nesse sentido, orientou-se a interpretação dos dados por critérios operacionais relacionados à noção de projeto de vida, tais como a presença de objetivos definidos, as justificativas que transcendem o interesse individual, o planejamento de ações futuras e a incorporação desses elementos à identidade do sujeito.

Portanto, essa leitura atenta e contextualizada permitiu identificar nuances nas percepções dos estudantes sobre suas trajetórias, evidenciando mudanças nos modos como compreendiam e projetavam o futuro. Embora sem a formalização de categorias analíticas, o processo interpretativo buscou apreender os sentidos expressos nas falas e nos materiais produzidos, destacando os aspectos subjetivos, emocionais e relacionais emergentes ao longo da intervenção.

Em suma, a combinação entre as abordagens quantitativa e qualitativa permitiu uma compreensão mais ampla e profunda dos efeitos da oficina Flores-Ser, articulando indicadores objetivos de mudança com os significados construídos pelos participantes em sua experiência com o projeto. Portanto, o enfoque qualitativo, predominante na pesquisa, foi fundamental para captar a complexidade dos processos vivenciados, reconhecendo os estudantes como sujeitos ativos na elaboração de seus projetos de vida.

3. DO SOLO AO CAULE: CONSTRUINDO O REFERENCIAL

Neste capítulo, será abordada a importância da formação integral, destacando que ensinar deve ir além da transposição de conhecimentos e promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional, ético e social do indivíduo. Apresentar-se-ão inclusive documentos que embasam e reforçam a educação como um direito de todos, com foco no pleno desenvolvimento do indivíduo e na preparação para a cidadania e o trabalho e que enfatizam a necessidade de uma formação que contemple o projeto de vida dos estudantes na educação básica.

O projeto de vida é apresentado como um elemento central para a formação integral, sendo definido como um compromisso estável e significativo que vai além do sujeito, impactando positivamente a sociedade. De acordo com William Damon (2009), o projeto de vida deve ser motivador, ter significado pessoal e gerar consequências para o mundo além do eu. A adolescência é considerada uma fase crucial para a construção desse projeto, pois é nesse período que os adolescentes começam a refletir sobre seu futuro e a estabelecer objetivos de longo prazo.

O capítulo também abordará o papel da escola, fundamental para promoção do projeto de vida, oferecendo suporte emocional, social e cognitivo para que os adolescentes superem adversidades e construam um futuro significativo. Por fim, o texto destaca a escola como um espaço essencial para a promoção do projeto de vida, sugerindo a adoção de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas (ABP) e a aprendizagem baseada em problemas e por projetos (ABPP), que incentivam o protagonismo, a autonomia e a colaboração entre os estudantes. Essas metodologias permitem que os estudantes desenvolvam habilidades críticas, criativas e socioemocionais, essenciais para a construção de um projeto de vida alinhado com suas aspirações e com as necessidades da sociedade.

3.1 Entre raízes e horizontes: Os caminhos para consolidar a formação integral na educação brasileira

“O homem, em sua formação, não é dividido, ele é integral, o conhecimento que vem de fora da escola é integral”.

Paulo Freire

A formação integral é um conceito que ultrapassa a concepção de educação como uma mera transmissão de conhecimento, pois ela deve promover o desenvolvimento integral do sujeito, englobando as dimensões: cognitiva, afetiva, biológica, emocional, ética e social. Freire (1983) ao pôr o homem como um ser integral e apresentar a dimensão humana e social do sujeito, expõe um modelo educacional democrático. Neste modelo, as dimensões humanas são potencializadas pelas interações sociais vivenciadas dentro e fora da escola.

A educação com foco numa formação integral deve apresentar-se democraticamente e integrar as múltiplas dimensões humanas, potencializadas nas intersecções das relações sociais, experimentadas na escola e no meio no qual o sujeito está inserido. Assim, a educação não deve excluir sujeito algum, independente do grupo social. Nesse sentido, a responsabilidade de uma educação integral não é de incumbência apenas da escola bem como de toda a sociedade. Segundo Moll (2008), a educação integral deve envolver todas as dimensões e aspectos do sujeito, permitindo assim uma formação socioeducacional, ou seja, uma formação integral desse indivíduo envolvendo os aspectos sociais, cognitivos, físicos e emocionais.

As concepções de Educação Integral surgem na educação brasileira com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹, em 1932. De acordo com Branco (2012), o manifesto coloca em debate o processo de reconstrução da educação brasileira como uma organização única, laica, pública e obrigatória para todos os cidadãos poderem se desenvolver integralmente.

Um dos precursores dessa abordagem foi Anísio Teixeira², que apresentava um modelo de escola de tempo integral, mas com foco em um currículo diversificado que incluía as disciplinas tradicionais e atividades culturais, esportivas e de saúde com o objetivo de promover uma formação completa do sujeito. Contudo, esse modelo educacional idealizado por Anísio Teixeira e outros pioneiros da educação no Brasil ainda é bastante discutido e sua aplicação encontra-se distante de ser efetivada em todas as escolas brasileiras.

¹ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, é um documento histórico que marcou a luta por uma reforma educacional no Brasil. Escrito por um grupo de intelectuais e educadores, incluindo Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, entre outros, o manifesto defendia a democratização do ensino e a construção de um sistema educacional público, gratuito, laico e universal (Moura, 2008).

² Anísio Teixeira, educador brasileiro, destacou-se pela defesa de um sistema público e universal de ensino, da Educação Infantil à Universidade, visando uma escola inclusiva e democrática. Ele propunha uma educação integral, baseada na construção coletiva do conhecimento e na preparação para a vida, visando uma sociedade mais justa e igualitária (Nunes, 2000).

Apesar das tentativas dos pioneiros de defenderem a educação como um direito obrigatório para todos os cidadãos brasileiros, a educação no Brasil, somente passa a ser vista como um direito de todos os cidadãos a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. O Art. 205º da Constituição Federal de 1988 assegura que “Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A partir das deliberações determinadas na Constituição Federal de 1988, no Capítulo III, Seção I, da educação, surge um movimento para a elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases para a educação, um processo significativo e um marco na história da educação brasileira. A partir desse movimento, é promulgada e sancionada a nova LDB em 1996, que apresenta desafios, orientações e prazos para a implementação das normas estabelecidas.

A partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996, outros documentos foram redigidos para amparar as equipes pedagógicas e os profissionais da educação em suas práticas dentro do espaço escolar. Dentre esses documentos, é relevante citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental e Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, creche e pré-escola.

Visto que a educação está em constante movimento e novas necessidades vão sendo apresentadas, mais documentos foram desenvolvidos com a intenção de demarcar as garantias estabelecidas na LDB de 1996, e estão sempre em processos de atualização, com foco na formação integral do sujeito. Contudo, não é possível detectar de forma explícita a alusão a formação integral do sujeito na Constituição Federal (Brasil, 1988), no entanto, há uma pontuação acerca da importância do desenvolvimento pleno da pessoa, no seu Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, *visando ao pleno desenvolvimento da pessoa*, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (grifo nosso).

A LDB (Brasil, 1996) também reafirma tal compromisso no seu Art. 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”.

Portanto, uma educação integral oportuniza novos rumos e possibilidade de reestruturar a educação, valorizando o contexto social de cada estudante e viabilizando práticas dialógicas no processo de ensino aprendizagem. Moll (2009, p.14) aponta um desejo de educação integral:

Queremos uma educação integral em que as diferenças e saberes possam desenvolver condições de mútuas influências e negociações sucessivas. Uma educação integral estruturada a partir de um conceito de integralidade, que supere termos como ‘contraturno’ e ‘atividades complementares’, bem como saberes escolares e saberes comunitários. [...] uma visão capaz de levar a escola contemporânea a uma ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva.

Na perspectiva trazida pela autora acerca de formação integral, possibilita-se ao sujeito participar ativamente da construção de seu conhecimento, contribuindo desta forma, para o desenvolvimento de suas potencialidades individuais e coletivas. De acordo com Moll (2008, p. 13), no contexto escolar, em relação à educação integral, “num espaço onde a cultura local possa dialogar com os currículos escolares, é importante reconhecer que as experiências educacionais se desenvolvem dentro e fora das escolas”. Isto posto, é fundamental destacar que a educação integral deve considerar os conhecimentos trazidos pelo estudante, construindo um elo entre os saberes escolares e não escolares, considerando a integralidade desse ser.

Nesse sentido, a abordagem de educação integral foi reforçada pela implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), aprovados em 1998, dois anos após a promulgação da LDB de 1996. Os PCNs (Brasil, 1998), aprovados para o Ensino Fundamental, orientavam acerca da relevância do desenvolvimento de propostas pedagógicas que visam contribuir para a formação da identidade do estudante, com a intenção no desenvolvimento da personalidade, além da menção ao projeto de vida. De acordo com os PCNs (Brasil, 1998, p. 109):

A identidade não deve ser restrita à dimensão de autoimagem individual ou grupal. Não é apenas a pergunta “quem sou eu?” que os adolescentes procuram responder enquanto experimentam expressões de identidade, mas também “por onde e para onde vou?”. A identidade individual e coletiva de alguma forma interfere na invenção de caminhos e direções de vida a partir do presente, nos limites dados pela estrutura social.

A elaboração da identidade e do projeto de vida implica construir um conjunto de valores que oriente a perspectiva de vida: quem eu sou, quem eu quero ser, o que quero para mim e para a sociedade. Isso exige uma busca de autoconhecimento, compreensão da sociedade e do lugar social em que está inserido.

Para o Ensino Fundamental, os PCNs (Brasil, 1998) estabeleceram a importância do diálogo entre sujeito e objeto, evidenciando uma proposta que valorizava a integração do conhecimento de

si e do mundo. Portanto, trata-se de uma filosofia de ação e possibilidades, pois acredita-se que o homem é o sujeito da história e também é o sujeito das transformações nos lugares onde atua, vive e reflete suas ações humanas (Rezende, 1990).

A concepção de uma educação integral requer práticas pedagógicas que respondam às necessidades dos estudantes e proporcionem princípios educacionais que integrem a essa formação o projeto de vida. Então, essa formação atrelada ao projeto de vida deve ocorrer por intermédio de uma educação motivadora e significativa, que não enxergue o estudante com o foco apenas na dimensão cognitiva, mas que considere as dimensões social, emocional, biológica e cultural, requisitos necessários para enfrentar os desafios.

3.1.1 As políticas públicas educacionais e o projeto de vida

O projeto de vida emerge como parte das políticas educacionais brasileiras sob a luz da reinvenção da escola e da urgência de reconstrução do propósito de educar. Nesse contexto, as orientações curriculares mais recentes indicam a elaboração e concretização de projeto de vida pelo estudante como um meio para a formação integral e colocam no centro das novas propostas curriculares para a formação do sujeito. Dessa forma, compreender como essas políticas educacionais apresentam o projeto de vida é essencial para a percepção desse componente como parte integrante do currículo voltado para a formação integral do sujeito.

Apesar dos documentos oficiais, LDB (Brasil,1996) e PCNs (Brasil, 1998), preconizarem uma educação voltada para a formação integral do sujeito, o projeto de vida é citado referindo-se apenas ao Ensino Médio, sem alusão ao Ensino Fundamental, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, em 2013.

Pesquisas realizadas com estudantes mostram a necessidade de essa etapa educacional adotar procedimentos que guardem maior relação com o projeto de vida dos estudantes como forma de ampliação da permanência e do sucesso dos mesmos na escola (Brasil, 2013, p.155).

Embora os direcionamentos apontados pela LDB (Brasil,1996), pelos PCNs para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998) e pelas DCNs para a Educação Básica (Brasil, 2013), a menção a projeto de vida é pontual. Até então, não havia um documento para a Educação Básica que demarcasse as diretrizes para a formação integral do sujeito e o desenvolvimento do projeto de

vida. Em 2017, isso aparece de um modo mais enfático, quando foi homologada a Base Nacional Comum Curricular, um conjunto de conteúdos essenciais para todos os níveis da Educação Básica, como previsto no PNE (Brasil, 2014).

Enquanto as PCNs para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998) e as DCNs (Brasil, 2013) são indicações aos sistemas de ensino, a BNCC (Brasil, 2018) evidencia as orientações e a obrigatoriedade das determinações para Educação Básica, as quais deveriam ser implementadas até o ano de 2020, ficando a cargo dos conselhos estaduais e municipais de educação a responsabilidade pela fiscalização das instituições de ensino no território brasileiro.

A BNCC (Brasil, 2018) assume em seu objetivo a promoção da formação humana integral dos educandos brasileiros e seus fundamentos pedagógicos focam no desenvolvimento de competências, a qual havia sido discutida na LDB, em seu Art. 2º, ao abordar que a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento do educando. Segundo Tavares (2009, p. 142):

A educação integral tem que ser compreendida como uma estratégia de formação integral do ser humano, que coloca em destaque o papel que tem a educação no seu desenvolvimento integral. Isto é, a educação integral considera o sujeito em sua condição multidimensional e se desenvolve a partir desta compreensão. Seu objetivo, portanto, é o de formar e desenvolver o ser humano de maneira integral e não apenas propiciar-lhe o acúmulo informacional.

Dentro dessa perspectiva da formação integral do sujeito, o projeto de vida é mencionado pela primeira vez na LDB em 2017, quando foi incluso pela Lei nº 13.415 de 2017, em seu Art. 35-A § 7º que estabelece “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do estudante, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de um projeto de vida e para a sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. Cabe ressaltar que essa menção se refere somente ao Ensino Médio, sem alusão ao Ensino Fundamental.

No entanto, dada a atual conjuntura, nota-se que o projeto de vida está em evidência nos documentos educacionais, especialmente, na BNCC (Brasil, 2018) e na Lei 13.415/2017 que traz alterações na LDB (Brasil, 1996). A inserção do projeto de vida na BNCC (Brasil, 2018, p. 9), é destacada na sexta competência geral da Educação Básica:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

O projeto de vida também é destacado em outras partes do texto, possuindo 28 menções aos termos “projeto de vida” ou “projetos de vida”. No tocante aos Anos Finais do Ensino Fundamental, foco desse trabalho, a BNCC (Brasil, 2018, p. 62) afirma que:

A escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses adolescentes em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada adolescente quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social.

Nesse sentido, apesar da atual ênfase de projeto de vida no Ensino Médio, a BNCC (2018) advoga que os Anos Finais do Ensino Fundamental são um espaço propício para introduzir tal tema. Em outro trecho, o documento enfatiza esse papel do Ensino Fundamental e avança na perspectiva do projeto de vida se tornar um aspecto central na vida escolar:

Na BNCC, o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas (Brasil, 2018, p. 472).

Isto posto, cabe à União e às Unidades Federativas planejarem e efetivarem estratégias educacionais para implementar as deliberações da BNCC quanto à inserção do projeto de vida na Educação Básica. Considerando que a pesquisa será desenvolvida numa escola no estado da Bahia, faz-se necessário abordar o projeto de vida nos documentos educacionais do estado.

O projeto de vida é citado no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) (2019) que dedica um capítulo com o título “Projeto de Vida e as transições para o Ensino Médio”, no qual aborda-se a temática e reforça a importância de se estabelecer correlação efetiva dos anos finais do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, especialmente quando se reflete sobre a função social da escola e sua eficiência na construção do projeto de vida dos estudantes.

O DCRB (Bahia, 2019) aborda como a transição do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais para a 1ª série do Ensino Médio potencializa a escola como lugar de sociabilidade fundamental na construção social desses sujeitos. A DCRB (Bahia, 2019, p. 466) destaca:

Essa potência que o desejo guarda e essa relação do desejo com o PV, que vem surgindo com força nas políticas educacionais contemporâneas, figurando inclusive entre as 10 competências gerais da Base Nacional Comum Curricular, devem ser inscritas no

currículo e na organização dos Componentes Curriculares das matrizes do 9º ano e da 1ª série do ensino médio, ajudando a estruturar a conexão entre as intensas mudanças geracionais por que passam os estudantes que saem do Ensino Fundamental anos finais e ingressam no Ensino Médio.

Apesar da abordagem acerca de uma formação que traga autonomia ao adolescente e que o torne capaz de decidir acerca de seu futuro, a DCRB (Bahia, 2019, p. 467) apresenta a importância do projeto de vida para essa formação, porém, apenas sugerindo sua implementação da seguinte forma:

Cada uma das redes de educação que integram o estado da Bahia terá autonomia para definição das suas matrizes curriculares à luz do Currículo Referencial para o Estado da Bahia e, desse modo, apontamos uma sinalização positiva para a possibilidade de inserção do PV com tempo curricular definido em matriz. Dessa forma, assegurando que a perspectiva de protagonismo presente na Base Nacional Comum Curricular seja também materializada através do trabalho pedagógico com esse campo curricular inovador e necessário.

Embora o Projeto de Vida esteja em evidência nas discussões sobre sua importância para a formação do sujeito e citado na BNCC (Brasil, 2018) para todos os segmentos da Educação Básica, o maior foco está para a sua implementação no Ensino Médio. Todavia, para o Ensino Médio, ainda há poucas diretrizes norteadoras e indicações de referenciais teóricos oferecidas pelos órgãos governamentais sobre como estruturar, implementar e conduzir uma disciplina de projeto de vida, especialmente na Bahia.

Apesar da BNCC (Brasil, 2018) enfatizar a importância de projeto de vida no Ensino Fundamental, os documentos são ainda superficiais e não abordam aspectos mais específicos sobre sua implementação. Ademais, um ponto que merece destaque na BNCC (Brasil, 2018), é a integração do projeto de vida ao mundo do trabalho apresentado como uma das 10 competências gerais a serem desenvolvidas (figura 1).

Figura 1 - 10 Competências gerais da BNCC



Fonte: Educacional, 2024.

Embora a BNCC (Brasil, 2018) considere o projeto de vida como uma das competências gerais, esse transcende essa categoria por envolver não apenas o domínio de habilidades e conhecimentos bem como a construção de valores, propósitos e sentidos pessoais. Nessa perspectiva, o projeto de vida não se resume a uma competência específica e atua como um eixo estruturante que articularia diversas aprendizagens, orientando a formação integral do sujeito. Ao requerer reflexão profunda sobre identidade, escolhas e trajetórias de vida, o projeto de vida abrange dimensões emocionais, sociais e éticas além de uma simples listagem de capacidades a serem desenvolvidas.

Assim, embora possa ser enquadrado na lógica das competências previstas pela BNCC (Brasil, 2018), sua natureza abrangente questiona os limites dessa classificação, demandando práticas pedagógicas que promovam o autoconhecimento e a autonomia, não apenas a aquisição de conteúdo.

Com base nos documentos legais e nas diretrizes curriculares, enfatiza-se que alguns documentos reduzem o conceito de projeto de vida, por isso, é necessário ampliar a sua relação para além do universo em torno do mundo do trabalho e das expectativas profissionais. Apesar da presença do aspecto profissional, o projeto de vida deve se situar no processo de formação integral. Alves e Oliveira (2020) ressaltam que a ideia de projeto de vida se constitui de forma multifacetada,

associada a diferentes visões ideológicas, que podem estar articuladas às perspectivas progressistas quanto neoliberais.

Entendemos o Projeto de Vida como a construção de um conjunto de objetivos de futuro, voltados à realização pessoal, cidadã e profissional, que organiza e motiva a vida presente, permitindo que o adolescente faça escolhas fundamentadas em sua identidade, planeje objetivos de médio e longo prazos, que sejam relevantes para si e o coletivo, e se engaje nas atividades necessárias para sua concretização, persistindo em seu alcance, mesmo em situações adversas ou incertas (André, 2021, p. 232).

Portanto, o projeto de vida que fundamenta esta pesquisa não será focado numa formação que garanta o êxito educacional e o sucesso profissional, sem levar em consideração as circunstâncias materiais e subjetivas que constituem a vida do sujeito.

3.2 Além de si mesmo: Consolidando as bases de um projeto de vida

O termo projeto de vida é debatido por diversas áreas do saber, dentre elas, a filosofia, as ciências sociais, as ciências biomédicas, a psicologia e a educação. Os estudos delinearão as discussões sobre projeto de vida serão aqueles utilizados na área da psicologia, psicologia do desenvolvimento e educação.

O termo projeto de vida é derivado da tradução do termo em inglês *purpose*, que, no português, pode ser definido como propósito e, na língua portuguesa, corresponde a “sentido, objetivo, finalidade” (Araújo, Arantes, Pinheiro, 2020). Todavia, o termo que mais se aproximaria do que foi descrito pelo William Damon e outros autores para *purpose* seria “projeto” (Araújo, Arantes, Pinheiro, 2020). Assim, o vocábulo *purpose* empregado por Damon pode ser compreendido como “projeto vital” ou “projeto de vida”, partindo da ideia de pessoalidade e de autoria que considera as expectativas daquele sujeito que o projeta. Por isso, será também a acepção utilizada no decorrer deste trabalho.

Segundo Damon e Colby (2022), possuir um projeto de vida pode gerar benefícios como energia e motivação, resiliência sob pressão, identidade pessoal positiva, desempenho acadêmico e profissional, estabilidade emocional, fé e confiança no valor afirmativo da vida e um sentido de direção que pode resistir a situações diversas.

De acordo com Damon (2009), o projeto de vida tem uma forte influência na construção positiva do psiquismo humano. Por conseguinte, Damon (2009, p. 53) define o projeto de vida

como “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”. Deste modo, o projeto de vida, nessa acepção, não é posto como algo rotineiro, a exemplo de aproveitar festas com os amigos ou comprar um carro novo, pois o projeto de vida deve envolver intenções mais duradouras, e ser significativo para si e gerar consequências para o mundo além de si.

A estabilidade e generalização são dois pontos relevantes a saber nesse conceito de projeto de vida. A estabilidade à qual Damon (2009) aborda não é algo imutável e permanente, porém, um projeto flexível e estável com alcance mais amplo, diferente, por exemplo, de metas mais pontuais e imediatas. Vale ressaltar que não é necessário constituir o projeto de vida de forma substancial e audaciosa, pois ele pode apresentar-se como algo simples e modesto. Nesse sentido, torna-se imprescindível uma intenção minimamente estável, ou seja, que favoreça o avanço do sujeito em direção à sua execução ao invés de optar por modificações substanciais constantes diante das circunstâncias (Silva, Danza, 2022).

Isto posto, essa estabilidade não está relacionada à estagnação, pois o projeto de vida, apesar de estar firmado e uma intenção inicial, pode sofrer mudanças alicerçadas nos compromissos já adotados. De acordo com Araújo, Arantes e Pinheiro (2020, p. 28):

A estabilidade à qual nos referimos deve ser tomada em contraposição à efemeridade, constituindo o elemento que gera coesão entre os objetivos que são lentamente alcançados e o resultado final esperado. Sua intenção é gerar coerência necessária para se atingir um fim extremamente vulnerável a fatores externos – como as diversas circunstâncias da vida, do tempo e de projetos coletivos – e a fatores internos – como as variações e reformulações das próprias intenções do sujeito.

Os autores discorrem sobre a importância da estabilidade, contrapondo-se à efemeridade, evidenciando como coesão entre objetivos e resultados são importantes para alcançar um fim desejado. Portanto, essa estabilidade é requerida para gerar coerência, principalmente ao considerar fatores internos e externos que podem influenciar esse percurso. Então, essa estabilidade não implica em uma rigidez, mas em uma flexibilidade coerente que permite ao sujeito realizar ajustes sem perder de vista o resultado, por conseguinte, surgirá a resiliência necessária para se continuar avançando, mesmo diante das adversidades.

Damon (2009) ressalta que os objetivos a longo prazo e a curto prazo não estão dissociados. Entretanto, caso os motivos e objetivos a curto prazo não sejam ramificações de um projeto de vida, os indivíduos podem não atingir aquilo que fora almejado.

Retomando ao ponto da generalização, o autor traz que o objetivo de um projeto de vida não foca apenas na esfera pessoal, mas há consequências na sociedade. A partir disso, o projeto de vida torna-se consistente baseando-se na descentralização do eu e do seu autoconhecimento.

De acordo com Araújo, Arantes e Pinheiro (2020, p. 27):

[...] construir um projeto de vida exige que o sujeito conheça a si próprio e ao mundo que o cerca, para que saiba 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.

Ademais, é imprescindível compreender, baseado nas definições, que nem sempre um projeto será considerado vital, pois para ser considerado como tal, adicionalmente à estabilidade e à generalização, é necessário ser central para o sujeito, assim como motivador e organizador de sua vida, posto que circunda suas expectativas e interesses.

Para Damon (2009, p. 43), o “projeto vital é uma razão mais profunda para os objetivos e motivos imediatos que orientam a vida cotidiana”. Desse modo, é preciso partir de ações significativas e motivadoras para alcançar o aprendizado e o aprimoramento contínuo, assim como o engajamento e satisfação nas atividades. De acordo com o autor, projeto de vida é a base para alcançar a felicidade, adolescentes sem projetos, descomprometidos e desengajados com o futuro tendem a se satisfazerem de forma momentânea, contudo, podem sofrer com perturbações psicológicas, desmotivação e apatia, os quais interferem em seu desenvolvimento.

Damon (2009) também aponta que projetos de vida podem ser nobres ou antissociais. Para ser nobre, é necessária uma intencionalidade e voltada para ações que tragam resultados e consequências positivas para o mundo. Ao passo que os caminhos utilizados para alcançar o objetivo do projeto de vida são destrutivos e prejudiciais ao mundo, à convivência harmoniosa e às regras do convívio social, o projeto de vida é caracterizado como antissocial.

Damon (2009, p. 59) afirma que:

[...] para ser qualificado como um projeto vital valioso, o como e o porquê de uma ação devem ser orientados por um forte senso moral. Encontrar um propósito nobre significa tanto devotar-se a uma causa que valha a pena como fazê-lo de maneira honrada.

O projeto de vida deve transcender para “além do eu”, possuir uma motivação duradora e implicar em ações que contribuam para o bem-estar dos outros. Então, aqueles projetos que focam no “eu” e não intencionem em contribuir efetivamente para a sociedade, apesar de terem a

motivação inicial, não são considerados projetos de vida, pois não proporcionam o bem-estar para os outros.

Por fim, a ideia de que o projeto de vida deve ter propriedades motivacionais e organizacionais em relação à vida atual é fundamental, pois significa que o propósito deve ser algo que impulsiona a tomar decisões, estabelecer metas de curto prazo que estejam conectadas aos objetivos de longo prazo. Em outras palavras, um projeto de vida bem delineado ajuda o sujeito a viver de forma intencional e significativa, guiando as ações diárias em rumo ao futuro desejado.

3.3 Além do crescimento físico: as múltiplas faces da adolescência

"Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses".

Rubem Alves.

A adolescência constitui um período de metamorfose cognitiva e identitária, análoga à transformação da lagarta em borboleta. Nessa fase, marcada pela construção progressiva das operações formais (Inhelder; Piaget, 1976), o adolescente reelabora silenciosamente seus esquemas mentais, estruturando novas formas de pensamento abstrato e hipotético-dedutivo. Esse processo, longe de ocorrer em isolamento, dá-se mediante a interação crítica com o mundo, permitindo-lhe reorganizar sua identidade e projetar-se no contexto social com autonomia. Para Inhelder e Piaget (1976), na adolescência, o indivíduo possui o pensamento formal³, caracterizado pela capacidade de normatizar e constituir a vontade do sujeito, o qual viabiliza um pilar para a formação da personalidade, por conseguinte, acarretará a elaboração de um projeto de vida.

Ao pensar em adolescência, vem à mente a sua relação com a palavra transformação, no aspecto biopsicossocial do sujeito. Definir a adolescência com precisão é desafiador, pois cada indivíduo experiencia essa fase de maneira única, conforme seu desenvolvimento físico, cognitivo e emocional. Para Amaral (2007), embora os marcos da adolescência sejam de caráter universal, isso pode se dar de maneira diferente de uma pessoa para a outra, podendo acontecer de forma mais

³ Para Inhelder e Piaget (1976, p. 190), o pensamento formal “[...] parte de hipóteses, isto é, do possível, em vez de limitar-se a uma estruturação direta dos dados percebidos”.

prematura para algumas, ou lentamente para outras, pois depende também, dos fatores ambientais, físicos, sociais e emocionais.

O termo adolescência deriva da palavra latina *adolescere* que significa crescer e se desenvolver, englobando o período que se estende da terceira infância à vida adulta, é caracterizada psicologicamente por conflitos e por esforços de autoafirmação. De acordo com Gonçalves (2006), essa fase envolve grandes mudanças, positivas ou negativas, que podem repercutir no futuro do sujeito. Ressalta-se que essas mudanças influenciarão na formação do adulto que se tornará, mas, enquanto adolescente, reflete ansiedade em relação às mudanças que estão ocorrendo. Para Jersild (1977, p.20):

A adolescência começa mais ou menos quando um adolescente apresenta os primeiros sinais da puberdade, estendendo-se até que o indivíduo esteja sexualmente maduro, tenha praticamente alcançado o seu crescimento máximo e o seu desenvolvimento mental completo.

Para o autor, esse período é caracterizado por mudanças significativas no corpo e na mente do adolescente. A puberdade⁴ marca o início dessas mudanças, que engloba desde as características sexuais secundárias ao crescimento físico acelerado. Ademais, a adolescência é uma fase de crescimento psicológico e emocional, na qual esse adolescente vai constituindo sua identidade.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a adolescência é estabelecida como a fase da vida que se inicia aos 10 anos e é concluída aos 19 anos completos. Segundo a OMS, essa fase é subdividida em: pré-adolescência, dos 10 aos 14 anos, adolescência, dos 15 aos 19 anos completos e juventude, dos 20 aos 24 anos. No Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), documento que assegura os direitos das crianças e adolescentes no território brasileiro, a adolescência é considerada da faixa etária dos 12 aos 18 anos de idade completos.

Não existe um consenso entre as correntes de estudos e as concepções que definem a adolescência, algumas definições são pautadas em estudos da Medicina, Educação, Psicologia entre outras correntes, que utilizam seus próprios recortes. Mesmo frente a diferentes concepções que buscam definir a adolescência, esse período importante na vida do sujeito não deve ser reduzido a

⁴A puberdade é o período de transição entre a infância e a fase adulta, marcado por transformações endócrinas e psicológicas que levam à maturação sexual e ao desenvolvimento da capacidade reprodutiva. Entre as principais mudanças observadas nessa fase, destacam-se o surgimento dos caracteres sexuais secundários, a produção de gametas maduros e o acelerado crescimento linear, conhecido como estirão puberal (Macedo, 2014).

definições, pois há outros fatores, como os sociais, emocionais e culturais, que podem influenciar nessa fase.

O desenvolvimento humano, crescimento e maturação são etapas que estarão sempre relacionadas e ocorrerão de forma simultânea durante a vida. Ré (2011) aponta que os desenvolvimentos corporal e cognitivo do adolescente não podem ser reduzidos apenas aos aspectos ambientais e biológicos, logo, uma abordagem biocultural é fundamental, pois o sujeito está inserido no processo constante de interação entre os fatores biológicos e socioculturais. Dessa forma, a fim de compreender o desenvolvimento como uma interação entre o biológico e o meio, não é possível dissociar esses fatores, ampliando o conceito de adolescência a um vasto processo de desenvolvimento biopsicossocial (Papalia, Olds, Feldman, 2000).

As especificidades da adolescência transcendem as transformações biológicas, pois é um período demarcado por mudanças expressivas, tanto nos aspectos comportamentais quanto físicos. Nesta fase, surgem conflitos e crises comuns na adolescência, por consequência, gerando mudanças biopsicossociais.

A adolescência também se caracteriza por um período de exposição do sujeito a um estilo de vida desconhecido, em certo sentido, vulnerável, mas, caracteriza-se como momento oportuno para o estabelecimento de padrões comportamentais e propósitos que poderão transportar por toda a vida (Ximenes Neto et al., 2007). Para os autores, os padrões comportamentais se estabelecem dentro dos ambientes em que esse adolescente está inserido: a família, a escola, a igreja, os pares e todos os outros ambientes sociais do qual esse adolescente compõe e que influenciam a sua formação e construção da identidade.

3.3.1 Adolescência e o projeto de vida

A fase da adolescência apresenta uma sequência de características peculiares, definidas pelos aspectos biopsicossociais que são transformados de tal forma que é impossível dissociar o biológico, o psicológico, o social e o cultural e analisá-los separadamente (Osório, 1992). Portanto, são as experiências do sujeito, desde a fase da adolescência, que caracterizarão suas vivências nas esferas social e subjetiva. Assim, ele torna-se capaz de pensar e atuar como agente da sociedade, garantindo sua inserção social.

Na atualidade, diversos autores consideram a adolescência como a fase primordial para a construção do projeto de vida. De acordo com Bremm e Bisol (2008), o adolescente elabora seu projeto de vida baseando-se nos significados que constrói sobre si e sobre o mundo, redefinindo os papéis e buscando novos referenciais.

Segundo Damon (2009, p. 26), “[...] durante a adolescência, certa dose de autoanálise e experimentação é saudável. Trata-se de um período transitório, uma espécie de ‘baldeação’ na estrada rumo a uma autoidentidade madura”, por essa razão, o autor acredita que a adolescência é a época-chave para a idade adulta. Então, o adolescente deveria investir determinado tempo conhecendo a si mesmo, refletindo sobre o seu futuro e pleiteando as oportunidades que correspondem as suas preferências.

Nas pesquisas nacionais e internacionais recentes, observam-se uma crescente necessidade de compreender como os adolescentes estão formulando suas projeções para o futuro, com base no grau de compromisso que eles estabelecem. Para Damon (2009, p. 103), “[...] perseguir apaixonadamente um projeto vital engaja os adolescentes em experiências de vida que provavelmente elevarão seu otimismo e autoestima”. Dessa forma, dispor de um projeto de vida é um indício significativo do desenvolvimento exitoso do/a adolescente. O autor destaca ainda que possuir um projeto de vida oferece inúmeros benefícios ao sujeito, a saber:

- Ajuda na administração dos sentimentos;
- Apresenta resiliência nos momentos difíceis, assim como manter-se seguro frente a atitudes autodestrutivas;
- Torna-se menos individualista e foca na realização de seus projetos;
- Demonstra um sentimento de satisfação, alegria e bem-estar;
- Provoca uma expectativa do sentido da vida;
- Possibilita a firmeza, progresso e estabilidade emocional.

O projeto de vida como uma construção do desenvolvimento colabora para um comportamento saudável do indivíduo durante o decurso de sua vida (Bronk, 2014). O projeto de vida, segundo a autora, pode ser um referencial que orienta, direciona e influencia os adolescentes e os adultos em suas diferentes etapas.

Para que se possa perceber como o adolescente vem constituindo o seu projeto de vida, faz-se necessário observar se os critérios desse projeto estão bem definidos para que seja realizado,

como ter uma intenção estável, com sentido pessoal, direcionado por princípios éticos e com estratégias que possa realizá-lo (Damon, Menon, Bronk, 2003). Para os autores, esses aspectos são essenciais para o desenvolvimento do projeto de vida no início da adolescência.

Desenvolver no adolescente uma percepção do mundo para além de si mesmo possibilitará predisposição de construir uma personalidade bem integrada e mais inclinada a descrever sua vida satisfatoriamente (Bronk et al., 2020). De certa forma, o compromisso com o projeto de vida está relacionado a satisfação e bem-estar, por isso, é essencial que seja desenvolvido desde cedo. Assim, embora o sujeito consiga conceber e levar a vida com propósito até a fase adulta, a adolescência é a fase crucial para a constituição do projeto de vida (Bronk et al., 2020).

Para Damon (2009) e Bronk (2014), a existência de um projeto de vida na adolescência também está relacionada ao esforço pessoal e permite o desenvolvimento de comportamentos saudáveis e positivos como resiliência, sucesso acadêmico e cuidado com a própria saúde, evidenciando virtudes positivas, buscando manter esse adolescente seguro frente a atitudes autodestrutivas.

3.3.2 Projeto de vida: desafios e oportunidades para adolescentes de baixa renda

O processo da construção da identidade ocorre na infância e adolescência e todo sujeito passará por essas fases, além disso, os fatores sociais, econômicos, políticos e emocionais podem influenciar neste processo. O projeto de vida deve ser estimulado desde a infância a fim de que na adolescência comece a ganhar novos contornos. Entretanto, os contextos sociais em que as condições materiais e simbólicas são desfavoráveis, esses projetos podem não ser tão definidos e por vezes limitados.

De acordo com Serrão e Baleeiro (1999), a fase da adolescência é marcada por descobertas associadas a formação cognitivas e as interações sociais. Desta forma, as escolhas e projetos dos adolescentes vão se desenvolvendo a partir da autoimagem e das projeções baseadas em suas subjetividades.

Leão, Dayrell e Reis (2011) afirmam que, para os adolescentes se desenvolverem integralmente como pessoas e cidadãos, as relações e vivências devem ser qualificadas, a fim de possibilitar a experimentação e o autoconhecimento. O adolescente é marcado por uma construção

histórica e social, demarcado pelas condições étnicas raciais, origem e social e de gênero e de outras especificidades que interferem nas suas escolhas futuras.

A adolescência caracteriza-se como fase primordial para a constituição do projeto de vida, algo bem demarcado pelos estudiosos na área. Entretanto, vale à pena refletir sobre os seguintes questionamentos: os adolescentes de baixa renda podem ser capazes de desenvolver projetos de vida?

Os estudos de Araújo e Haertel (2011) apontam que os adolescentes de baixa renda estão diariamente expostos a situações de violência, discriminação, dificuldade e escassez de possibilidades de uma preparação para sua inserção no mercado de trabalho.

Bronk et al. (2020), desenvolveram uma pesquisa empírica de projeto de vida com adolescentes americanos de baixa renda e classe média, na qual foram coletados dados quantitativos e qualitativos. Os resultados apontaram que não existiam diferença nos escores de projeto de vida dos adolescentes das duas amostras trabalhadas. Ademais, os adolescentes de baixa renda tinham escores de outros indicadores semelhantes aos dos adolescentes de classe média. O projeto de vida correlacionou-se positivamente com bem-estar, esperança, satisfação com a vida, intenções pró-sociais, apoio dos pares, autoavaliação de saúde e sentimentos de segurança. Por outro lado, ele foi negativamente associado à depressão e ao estresse. Durante o levantamento dos dados, o projeto de vida não foi associado à qualidade do sono e às atividades físicas. Organizand-os em conjunto, estes resultados indicam que o projeto de vida atua como fator de proteção, independente da origem socioeconômica dos adolescentes

Bronk et al. (2020) destacam que, em mais da metade das amostras de adolescentes de baixa renda, o processo da descoberta do projeto de vida foi bastante consistente. Além disso, os autores descreveram sobre o enfrentamento das dificuldades pessoais, como dificuldade financeira, preconceitos de gênero e raça, questões ligadas à saúde, que poderiam ter sido empecilhos para a busca de seu objetivo.

Apesar das dificuldades, alguns adolescentes, ao invés de desistirem do seu projeto de vida, utilizaram-nas como estímulos para o seu desenvolvimento (Bronk et al., 2020). Ou seja, alguns adolescentes puderam relacionar as suas dificuldades do passado com oportunidades para ações significativas no futuro. Os autores evidenciam que adolescentes de baixa renda, apoiados pela família, pares afins e crenças religiosas, superaram adversidades e constituíram projetos de vida

significativos quando tiveram oportunidades de desenvolvimento, superando as dificuldades e oportunizando a agir de forma significativa para o seu futuro.

Bronk et al. (2020) pontuam que estes resultados sugerem que em vez de ignorar os obstáculos para uma formação voltada ao projeto de vida, é necessário o investimento em programas eficazes que promovam e ajudem esses adolescentes a identificarem seus projetos de vida, enfrentando dessa forma as adversidades que surgem no percurso da vida.

Apesar da pesquisa de Bronk et al. (2020) ser desenvolvida nos Estados Unidos com adolescentes de baixa renda, em um contexto sociocultural diferente da realidade brasileira, esses estudos auxiliam na busca de novos caminhos para o trabalho com projeto de vida de adolescentes brasileiros de baixa renda, os quais precisam ser oportunizados a desenvolverem seus projetos de vida, diante de tantas adversidades que lhes são impostas. Portanto, as ações educacionais devem focar na promoção da qualidade de vida e auxiliar o adolescente de baixa renda a fortalecer sua compreensão do mundo, do outro e de si, além de contribuir para fortalecer sua autonomia frente às suas escolhas que são imprescindíveis para garantir a sua inserção social.

A fim de alcançar o desenvolvimento pleno como pessoa e promover o seu projeto de vida, o adolescente de baixa renda precisa ser exposto a vivências e convívios de qualidade que promovam o autoconhecimento, a experimentação e o desenvolvimento de habilidades (Alvarenga, Patrocino, Barbi, 2021). Assim, é imprescindível possibilitá-los a participação ativa no gerenciamento de suas atitudes, conhecimentos, habilidades e sentimentos, primordiais para o aprendizado da superação de problemas diários, a fim de alcançar seu projeto de vida (Azevedo, Vale, Araújo, 2014).

Para o adolescente, a construção de um projeto de vida caracteriza-se como uma bússola para percepção de suas potencialidades, limitações e os rumos apropriados para realizá-lo. Portanto, os projetos de vida são estratégias individuais que possibilitam ao indivíduo se reconstruir com o tempo, buscando estratégias que lhe permitam refletir sobre o passado, compreender o presente e redirecionar o futuro (Gomes et al., 2016; Mascarenhas, 2019).

A construção de um projeto de vida é um processo primordial para desenvolver integralmente o adolescente, em especial, aquele em situação de vulnerabilidade social. O estímulo a projetos, aliados ao apoio familiar, social e emocional, transforma e promove novas perspectivas para o futuro.

No entanto, é perceptível que os desafios estruturais enfrentados pelo adolescente de baixa renda no Brasil carecem de ações educacionais e políticas públicas, que não considerem apenas as adversidades, mas possibilitem oportunidades reais de desenvolvimento. Portanto, investir na construção de projetos de vida não é apenas um compromisso ético, mas uma estratégia efetiva para transformar realidades e fortalecer a cidadania.

Diante dos desafios estruturais enfrentados pelos adolescentes de baixa renda no Brasil, responder à necessidade de ações educacionais e políticas públicas que promovam oportunidades reais de desenvolvimento implica repensar o papel da escola e do Estado na construção de trajetórias significativas para a juventude. É fundamental que as iniciativas não se limitem a remediar as consequências das desigualdades, mas ofereçam caminhos concretos para que os adolescentes desenvolvam habilidades, competências socioemocionais e senso de pertencimento (Brasil, 2018). Desse modo, estimular a elaboração de projetos de vida vai além de um mero discurso teórico, pois envolve a criação de espaços de diálogo, orientação profissional, formação cidadã e apoio psicossocial, em que os adolescentes possam vislumbrar e concretizar metas pessoais e coletivas.

Nesse sentido, investir na construção de projetos de vida revela-se uma estratégia efetiva para transformar realidades, pois fortalece a autonomia e a confiança dos adolescentes na sua capacidade de intervir no meio social. Ao enxergar possibilidades futuras e desenvolvem um propósito, os estudantes tendem a se engajar-se nas atividades escolares, a exercer o pensamento crítico e a participar ativamente na comunidade. Consequentemente, tal postura favorece o exercício da cidadania, ao impulsionar sujeitos mais conscientes de seus direitos e deveres, capazes de propor soluções criativas para problemas locais e globais. Assim, a valorização de projetos de vida contribui para o fortalecimento do tecido social, unindo ética e eficácia na construção de um país mais justo e inclusivo.

3.4 O projeto de vida e as forças pessoais

“Eu não posso sempre mudar a direção do vento, mas eu posso ajustar minhas velas para sempre chegar ao meu destino”.

Jimmy Dean

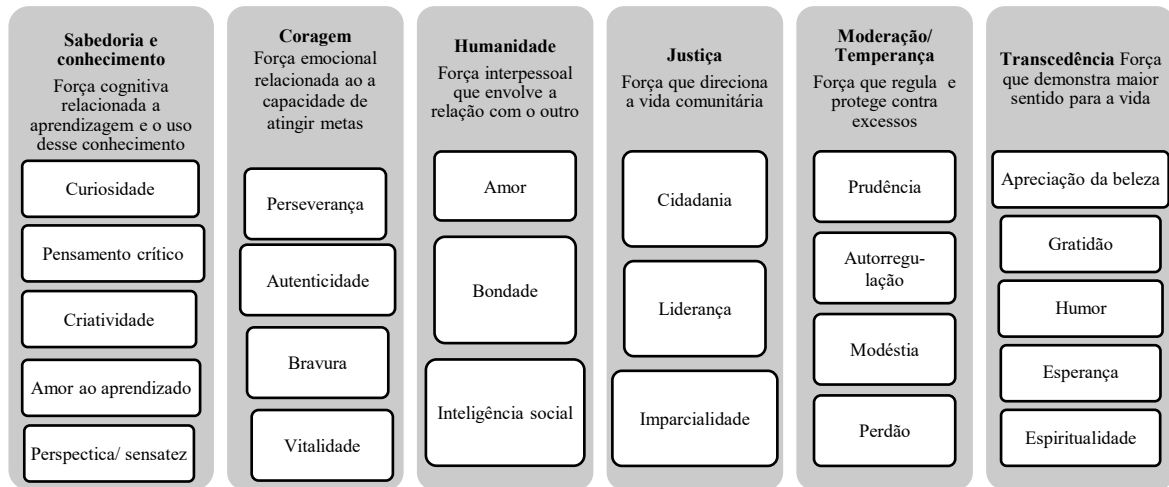
Na psicologia positiva, as forças pessoais são compreendidas como características pessoais centrais que moldam uma diversidade de atitudes e comportamentos positivos, colaborando para a realização pessoal e bem-estar. Nesse sentido, essas forças serviriam como pilares para a constituição de um projeto de vida, pois, na psicologia do desenvolvimento, o crescimento do sujeito é posto como um processo dinâmico e adaptativo.

De acordo o trabalho de Peterson e Seligman (2004) intitulado "Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification", as forças de caráter são importantes para a realização pessoal e para a construção de uma vida significativa. Estes autores apontam que o desenvolvimento e uso dessas forças são essenciais para o bem-estar do sujeito, o que inerentemente está relacionado com a capacidade de formulação de um projeto de vida coerente e significativo.

Isto posto, as forças pessoais ou de caráter são características psicológicas positivas estáveis que correspondem aos pensamentos, comportamentos e sentimentos que são mensuráveis na individualidade de cada sujeito e podem ser desenvolvidos a partir de intervenções (Park, Peterson, 2009). Portanto, o estudo das forças pessoais e virtudes do ser humano pela psicologia positiva está correlacionada com a perspectiva do desenvolvimento positivo, pois destaca os pontos fortes equiparados com os recursos e estímulo do ambiente (Lener, 2009).

De acordo com Peterson e Seligman (2004), as forças pessoais são fatores protetivos que são manifestados pelos indivíduos sejam através de pensamentos, ações ou sentimentos. Segundo os autores, essas forças são características observáveis em diferentes situações e são evidenciadas pelos traços morais, estando diretamente relacionada com a moralidade, e podem ser desenvolvidas.

Segundo Peterson e Seligman (2004), as forças pessoais são os valores comuns que estão presentes na história humana, baseada em diferentes concepções. Os autores indicam 24 forças pessoais que estariam organizadas em torno de seis virtudes que direcionam o comportamento humano (quadro 3).

Quadro 3 - As virtudes e as 24 forças pessoais

Fonte: Criação autoral a partir da Teoria das 24 forças de caráter de Peterson e Seligman (2004).

As forças pessoais podem ser diretamente empregadas ao desenvolvimento de um projeto de vida, pois elas motivam a base moral e comportamental sobre a qual os sujeitos podem construir seus desejos e projeto de vida. Segundo Malin, Liauw e Damon (2017), o projeto de vida é uma força pessoal moral, pois é uma intenção de contribuir com algo além de si, assumindo um compromisso de agir de acordo essa intenção. O projeto de vida demarca o olhar do sujeito para o mundo e o que é necessário para que suas ações sejam significativas e tornem-se maiores que ele, como Deus, família, bem-estar da sociedade e justiça.

Para Lener (2009), os adolescentes precisam estar inseridos em contextos sociais positivos, com adultos que estimulem e os capacitem a lidar com valores ligados ao bem-estar e saúde. Desta forma, alinhar o trabalho de projeto de vida com as forças pessoais podem favorecer aos adolescentes desenvolver as forças pessoais necessárias para constituir o seu projeto de vida que tenham base sólida e estável.

Toledo, Noronha e Viana (2021) apontam que as pesquisas têm buscado perceber como a promoção dessas forças aumentam o índice de resiliência e reduz o contato dos adolescentes com substâncias tóxicas, além de possibilitar relações entre os pares e a importância no núcleo familiar.

Cabe ressaltar que relacionar todas as forças pessoais ao projeto de vida, é uma tarefa complexa que demanda maiores estudos e análises. No entanto, três forças pessoais, como: a gratidão, a compaixão e a coragem podem ser destacadas por sua correlação com o projeto de vida. Para Malin, Heather e Liauw (2019), essas forças estão relacionadas empiricamente ao projeto de

vida, e podem contribuir para o bem-estar e outros aspectos essenciais para o desenvolvimento na adolescência.

Segundo Malin, Heather e Liauw (2019), o projeto de vida também pode ser caracterizado como uma força pessoal, ou virtude, que é essencial para o bem-estar do sujeito e comunidades saudáveis. De acordo com os autores, o projeto de vida pode apoiar adolescentes a prosperarem e se desenvolverem de forma positiva, porém ainda é pouco conhecido como ele se desenvolve em seus primeiros estágios.

3.5 Traçando caminhos: a escola como espaço para a promoção do projeto de vida

“O ser humano é aquilo que a educação faz dele.”

Immanuel Kant.

A escola é um espaço multicultural, onde ocorrem várias construções para a inserção do sujeito no meio social. Logo, ela desponta como o ambiente fundamental para a constituição do ser e para a evolução da sociedade, além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo e preparar o estudante para viver socialmente (Oliveira, 2000). Além da formação cognitiva e social, a escola é o espaço que contribui para a formação da identidade do sujeito.

Como uma instituição formadora, a escola apresenta-se como um local da diversidade de costumes, valores e regras postos diariamente para os estudantes. De acordo com Moraes (2009), os sujeitos passam um longo período inseridos na escola, portanto este espaço traz grandes influências para a formação dos adolescentes.

Nesse sentido, o papel da escola é indiscutível para a formação do sujeito, todavia, não com a função de substituir ou suprir as lacunas da educação provenientes da família. Além da inserção em um ambiente multicultural, com acesso à informação e a diversidade de experiências diferentes do contexto familiar, permitindo mudanças nas esferas social, cognitiva, afetiva e cultural (Oliveira, 2000).

Salienta-se que a escola não está é posta como o único local que produz e reproduz conhecimento, no entanto há a organização e sistematização do conhecimento neste espaço. Na escola, as vivências e as práticas dos direitos humanos devem ocorrer, garantindo a vida dos sujeitos a igualdade, dignidade, o direito de fala e autonomia.

A escola do passado (e que ainda resiste e persiste no presente) era pautada pela massificação do ensino, pela lógica do “eu sei que você está aqui para aprender comigo”. Assim, seu espaço foi configurado para atender dois tipos de atividades: a audição à palestra do professor e a pesquisa em bibliotecas e laboratórios de informática para complementar a aula expositiva (Bacich, Tanzi Neto e Trevisani, 2015, p. 107).

A educação deve ser transformadora, ultrapassar as exigências burocráticas relacionadas aos índices avaliativos determinados pelas avaliações internas e externas, e favorecer uma formação ética e cidadã. A escola necessita propiciar ferramentas para que a educação ocorra de forma articulada e pautadas em princípios e valores que efetive a formação cidadã do estudante. Vieira (2014) salienta que não se pode esquecer que a escola, mesmo parecendo ser um lugar “certo” e “imutável”, esse espaço deve favorecer as possibilidades de reflexão e tentativas de acertos e erros. Ademais, a escola é um lugar de compromisso ético.

De acordo com Leite (2006), a instituição escolar hoje se depara com o novo perfil de estudantes, e, muitas vezes, não consegue estabelecer um diálogo com eles, pois as práticas educativas e pedagógicas estão focadas na ideia de um estudante “ideal”, movido pela intensa tarefa de estudar, que lida e aceita devidamente as normas e regras postas.

Essa nova configuração da realidade escolar desafia o profissional de educação, cuja formação, muitas vezes, incompleta, não se instrumentalizou para desconstruir o tipo ideal de estudante e repensar suas práticas pedagógicas para acompanhar as mudanças desse perfil. Para Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 32):

No mundo complexo de hoje a escola precisa ser pluralista, mostrando visões, formas de viver e diferentes possibilidades de realização pessoal, profissional e social, que nos ajude a evoluir e sempre mais na compreensão, vivência e prática cognitiva, emotiva, ética e de liberdade.

Faz-se necessário a instituição escolar ressignificar as práticas escolares através de novas ferramentas que possam favorecer uma escuta sensível e novas metodologias que coloquem o estudante como protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem, não como aquele que assumirá a responsabilidade do seu conhecimento, mas como o sujeito que participa ativamente desse processo. Para Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 31), “a pessoa motivada para aprender consegue evoluir mais e desenvolver um projeto de vida mais significativo”.

Dessa forma, a escola precisa criar novos caminhos, estabelecer novas rotas para que o estudante possa encontrar neste espaço o suporte necessário para constituir o seu projeto de vida.

De acordo com Arantes *et al.* (2016), a educação tem um papel importantíssimo na constituição do projeto de vida do sujeito contribuindo para a construção da sua identidade e objetivos para o futuro.

Segundo Damon (2009), as atividades propostas na escola podem proporcionar os membros da comunidade escolar orientações significativas e pró-sociais que envolvam os interesses individuais. Logo, a escola como espaço de integração pode desenvolver nos estudantes a conscientização, a observação e as manifestações das emoções positivas e negativas. Então, o desenvolvimento do projeto de vida através das práticas pedagógicas tenciona para a construção de valores, as relações interpessoais, o diálogo e o autoconhecimento (Arantes *et al.*, 2016).

Isto posto, a educação deve possibilitar aos adolescentes meios que favoreçam a construção e/ou desenvolvimento de um projeto de vida. Desses meios, alguns podem ser voltados para a dimensão cognitiva e outros, social, e ainda existem aquelas que estão relacionadas ao caráter. Para Damon e Colby (2022), o desafio na educação é como ensinar o desenvolvimento de um projeto de vida, já que este não está presente nos livros didáticos ou no planejamento curricular. Nesse sentido, de acordo com os autores situação semelhante é vista em relação à prática educativa, na esfera de projeto de vida, sendo necessário um esforço para assegurar que seja realizado.

Hoje, o desenvolvimento do projeto de vida na escola, e em especial, no Fundamental Anos Finais é um desafio, pois é necessário romper com práticas que foquem na mera transmissão do conhecimento e que não possibilitem ao adolescente a identificar suas potencialidades e, dessa forma, contribuir para o desenvolvimento do seu projeto de vida.

De acordo Resnick (2020, p.4):

Os adolescentes de hoje serão confrontados com situações novas e inesperadas durante toda a vida. Eles precisam aprender a lidar com as incertezas e mudanças usando a criatividade, não só em suas vidas profissionais, mas também nos âmbitos pessoal (como desenvolver e manter amizades em uma era de redes sociais) e cívico (como ter uma participação significativa em comunidades com limites e necessidades em constantes mudanças).

O autor aponta um dos maiores desafios da sociedade contemporânea, em particular, da escola, a qual urgentemente deve desafiar e oportunizar os estudantes a desenvolverem sua criatividade, fornecendo-lhes novas possibilidades que possam contribuir para a sua formação integral e constituir o seu projeto de vida.

Para Araújo, Arantes, Pinheiro (2020), a escola é um espaço fundamental na construção do projeto de vida dos estudantes e deve colocá-los no centro do processo de ensino-aprendizagem. Assim, esse processo ajudá-los-á no desenvolvimento da sua identidade e engajar-se em projetos de vida que possibilite o bem-estar ao contribuir para o mundo. Segundo os autores, para ajudar a desenvolver os projetos de vida, a escola precisa impulsionar métodos ativos de aprendizagem.

Cabe ressaltar que as metodologias ativas nesta dissertação não serão apontadas como pressupostos para o estabelecimento de projetos de vida, mas como novos caminhos que a escola pode utilizar para desenvolver as potencialidades do sujeito, voltada para um ensino crítico e sistematizado.

A perspectiva do trabalho com base nas metodologias ativas⁵ de aprendizagem ganham força nesse cenário para superar um ensino focado apenas na pedagogia tradicional, pois elas funcionam com excelentes recursos para possibilitar o envolvimento do sujeito nas atividades propostas, tornando-o mais participativo. Haja vista que elas objetivam uma maior apropriação das responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem, nas relações interpessoais e na capacidade da autoaprendizagem.

A implementação dessas metodologias pode vir a favorecer uma motivação autônoma quando incluir o fortalecimento da percepção do estudante de ser origem da própria ação, ao serem apresentadas oportunidades de problematização de situações envolvidas na programação escolar, de escolha de aspectos dos conteúdos de estudo, de caminhos possíveis para o desenvolvimento de respostas ou soluções para os problemas que se apresentam alternativas criativas para a conclusão do estudo ou da pesquisa, entre outras possibilidades (Berbel, 2011, p. 28).

Assim, o uso das metodologias ativas contribui de forma benéfica para desenvolver no estudante a autonomia, a confiança, a criticidade, a criatividade, o engajamento e a motivação no processo ensino aprendizagem, além de promover o desenvolvimento das habilidades de resolução de problemas e o protagonismo no aprendizado, requisitos importantes para potencializar o seu projeto de vida.

Dentre diversas metodologias ativas existentes, pode se destacar a ABP, como uma metodologia que contribui para o projeto de vida do estudante. Segundo Araújo, Arantes, Pinheiro (2020, p. 95):

⁵ Essas metodologias têm início na década de 80, buscando responder à pluralidade de fatores que interferem na aprendizagem. Essas metodologias invertem o papel que antes era dado ao estudante, ele passa a assumir uma postura mais ativa e proativa, comunicativa e investigadora.

A perspectiva da aprendizagem baseada em problemas (ABP) encaixa-se na necessidade do trabalho com os projetos de vida, visto que se referenda em uma perspectiva construtivista, como foco na aprendizagem experimental e investigativa, centrada no estudante.

A ABPP, busca possibilitar a construção do conhecimento de forma colaborativa, através da motivação e solução de problemas. Assim, essa metodologia inclui atividades planejadas a partir de problemas, que deverão ser resolvidos pelos estudantes, oportunizando o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas, a partir da interação social, trabalho em grupo e colaboração. Esse conhecimento é demonstrado partindo da análise e resoluções de problemas, apoiado pelas suas vivências pessoais para explorar, criar e testar hipóteses.

Portanto, essa metodologia fomenta uma aprendizagem contextualizada, não apenas para aquisição de conteúdos bem como para desenvolver habilidades que serão bases para aquisição de novas aprendizagens no decorrer da vida (Araújo, Arantes, Pinheiro, 2020). Os autores também apontam o projeto como um caminho possível para o trabalho com ABPP.

A aprendizagem baseada em problemas e por projeto (ABPP) assume a mesma perspectiva teórico-metodológica, motivando os estudantes e aumentando sua atividade, mas enfocando ainda mais o trabalho colaborativo e cooperativo, por meio de aprendizagens que se dão em pequenos grupos e/ou coletivo para a resolução do problema (Araújo, Arantes, Pinheiro, 2020, p. 96).

Na ABP possibilita o trabalho de forma colaborativa entre os estudantes, partindo de uma pergunta disparadora ou um problema. Nessa estratégia, durante o processo os estudantes precisam pensar, analisar e criar um produto, que deverá ser socializado com os demais, estimulando dessa forma não apenas o saber, mas também o fazer, motivando-os a perceber como podem contribuir para a comunidade.

De acordo com Moran (2018, p. 16), a ABP “é uma metodologia de aprendizagem em que os estudantes se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com sua vida fora da sala de aula”. O desenvolvimento de um trabalho com projetos possibilita a aquisição de habilidades de pensamento crítico e criativo, além de permitir observar que existem diferentes formas para se resolver uma determinada situação, competências que são consideradas fundamentais para o século XXI.

Para Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), o uso metodológico da ABPP apresenta-se adequado para auxiliar o projeto de vida, apesar do caráter individual, pois precisam ser construídos

na relação com os outros e nos contextos de vivência, pois essas metodologias requerem engajamento do estudante e das equipes de trabalho, proporcionando a junção das expectativas pessoal, social e profissional.

Nessa abordagem metodológica, o professor assume o papel de facilitador da aprendizagem, tendo um papel central no processo, pois caberá a ele apresentar o problema, monitorar as etapas, mediar e intervir na busca de novas estratégias do conhecimento por parte dos estudantes, além de proporcionar um ambiente harmonioso e criativo para o desenvolvimento do trabalho em grupo (Araújo, Arantes, Pinheiro, 2020). Para os autores, o desenvolvimento de um trabalho pautado numa perspectiva da ABPP busca intervir pedagogicamente a fim de conduzir os estudantes a identificar o potencial entre a relação dos projetos pessoais e as problemáticas que acontecem no meio social, buscando soluções responsáveis e conscientes.

O uso das metodologias ativas no âmbito educacional não apenas torna o processo de ensino-aprendizagem significativo e eficaz bem como pode oferecer novos olhares para a construção de um projeto de vida.

A escola, ao transcender o seu papel de mera transmissora de conhecimento, apresenta a sua força como um espaço de transformação social e formação humana integral. Ao incorporar as metodologias ativas para o fomento do protagonismo e autonomia do estudante, a escola compreende as diversidades presente nesse espaço, pois, a partir das interações sociais dentro deste espaço e nas trocas com o outro, o sujeito adquire sua capacidade de relacionar e modificar o meio. Portanto, esse movimento se dá em sentido à construção do sujeito como cidadão e incentiva a coletividade, relações necessárias para a convivência na sociedade, permitindo que esse desenvolva-se de forma criativa e responsável, e dessa forma favorecer a construção do seu projeto de vida.

4. CAMINHOS FLORESCIDOS: TRAJETÓRIAS E DESCOBERTAS

Este capítulo buscou compreender como a Oficina Flores-Ser contribuiu para a construção do projeto de vida dos adolescentes e quais foram os impactos da intervenção em suas vidas. Neste capítulo, apresenta-se o módulo “Projetando Valores: Fundamentos para o Futuro”. Em seguida, na seção “Valores que Germinam: Reflexões sobre o módulo projetando valores”, discutem-se os resultados e as contribuições dos encontros.

A seção “Projetando Ideais: Cultivando soluções coletivas” apresenta dados do engajamento dos estudantes na resolução de problemas reais da escola. Na seção seguinte, “Florescendo em Comunidade: Reflexões sobre ações coletivas”, analisam-se os resultados e os achados deste módulo.

A análise dos dados produzidos é abordada em “Florescendo nas Respostas: Análise dos Questionários e Entrevistas”, apresentando as percepções dos participantes sobre seus projetos de vida antes e após a intervenção. Em “Do botão à flor: Desvendando as respostas dos adolescentes”, objetiva-se avaliar como a oficina influenciou as trajetórias e perspectivas futuras desses adolescentes. Por fim, na seção “Pétalas de Reflexão: Desvendando o perfume da flor”, os achados e as reflexões finais são sintetizados, destacando as transformações observadas e as contribuições da oficina para a formação integral dos adolescentes.

4.1 Projetando Valores: Fundamentos para o Futuro

1º encontro – Autoconhecimento

Objetivo: estimular a capacidade de autoconhecimento e reflexão pessoal e promover a integração entre participantes.

No primeiro encontro do módulo “Projetando Valores”, a pesquisadora anunciou a dinâmica do espelho – “Quem sou eu?”, que possibilitava a cada estudante observar a si mesmo. A dinâmica consistia em os participantes observarem o conteúdo da caixa e reconhecerem quem eram. Após a apresentação da dinâmica, cada estudante foi convidado a se dirigir a um espaço reservado da sala, onde encontraram uma caixa. Então, eles deveriam abrir a caixa e observar o que havia nela, refletindo sobre suas próprias percepções. Em suma, esta atividade visava promover a introspecção, refletindo sobre si e seus sentimentos.

Os participantes do grupo intervencional matutino foram direcionados à realização da dinâmica proposta. Durante a atividade, alguns estudantes desse grupo assustavam-se quando olhavam a caixa e viam sua própria imagem refletida. Apesar disso, mantiveram sigilo e não relatavam aos colegas o que viam. Após a dinâmica da caixa, todos os participantes receberam folhas de ofício para criar o seu autorretrato, o qual as turmas definiram como avatares. Ademais, a atividade propôs a inclusão de palavras que refletissem suas características pessoais e físicas. Para os estudantes do grupo vespertino, realizou-se a mesma proposta.

Dentre os estudantes presentes no grupo intervencional matutino, oito demonstraram resistência, sem interagir adequadamente ou mostrar interesse pelas atividades propostas, embora não tenham se negado a participar. Nesse sentido, essa postura pode, em certa medida, refletir um processo de autodesconhecimento ou mesmo uma insegurança em falar sobre si, algo comum na adolescência, especialmente quando se trata de expor sentimentos, características pessoais e projetos futuros no primeiro contato com a pesquisadora. Por outro lado, apenas cinco estudantes conseguiram, de imediato, completar seu autorretrato e compartilhar suas características. Entre as falas registradas, destacam-se: “sou uma pessoa muito carinhosa e cuidadosa com quem eu gosto.”, “gosto de sonhar.”, “sou muito estressado.”, “não gosto de estudar.”, “sou um pouco debochada.” e “sou preguiçosa e desatenta.”.

No grupo intervencional vespertino, não se percebeu resistência dos participantes e a interação durante a atividade foi bem distinta. Diferentemente do grupo intervencional matutino, os participantes demonstraram mais disposição para interagir e compartilhar suas opiniões. Contudo, poucos conseguiram completar seu autorretrato e descrever suas características de imediato. Embora o grupo vespertino não tenha apresentado resistência para execução da dinâmica proposta, necessitaram-se de maiores intervenções para incentivá-los a falar sobre si mesmos, suas características, sentimentos e ações.

A fala do estudante Victor, do grupo matutino: “não consigo perceber nada positivo em mim e não vejo sentido para minha vida” revela uma dificuldade significativa em reconhecer atributos positivos e um possível desengajamento com o futuro e com a própria vida. Isto posto, ao considerar o grupo social do qual o estudante faz parte, especialmente em contextos de menor privilégio socioeconômico, esse discurso pode ser, infelizmente, uma resposta comum. Geralmente, a falta de oportunidades, a ausência de perspectivas nítidas e o enfrentamento de desafios diários impostos pela condição socioeconômica podem minar a autoestima e a esperança.

Assim, essa realidade marcada por privações e poucas chances de ascensão, frequentemente, reflete-se na percepção que o indivíduo tem de si mesmo e de seu lugar no mundo. Portanto, é um eco da luta constante, o qual pode levar a um sentimento de desesperança e à dificuldade de enxergar um futuro promissor.

A estudante Bárbara, do grupo vespertino, enfatizou: “geralmente as pessoas falam tanto dos nossos pontos negativos, que nós nem sabemos o que é positivo.”. A estudante Patrícia, do grupo matutino, pontuou que “[...] é muito difícil trazer nossas características positivas, geralmente sempre enfatizamos o que não é positivo, mas percebo o quanto eu sou uma pessoa amiga”. Portanto, as percepções de Patrícia e Bárbara indicam a dificuldade dos grupos de evidenciarem suas características positivas, focando mais nas características que eles consideram negativas.

Ao final, realizou-se a avaliação do encontro e a pesquisadora entregou aos participantes a proposta de atividade que deveriam desenvolver em casa, a construção de um mapa mental, no qual pudessem registrar seus gostos, desejos, características pessoais e outros pontos que achavam importante para caracterizá-los. Posteriormente, a atividade seria retomada no próximo encontro.

2º encontro – Autoconhecimento

Objetivos: levar os estudantes a refletir sobre o que é significativo para si e reconhecer as potencialidades e solidificar aquelas já reconhecidas por eles.

O encontro iniciou-se com a solicitação dos mapas mentais e retomada das discussões do encontro anterior, analisando as impressões dos estudantes e o que havia sido significativo no encontro passado. Nas falas de alguns estudantes, de ambos os turnos, a existência de um momento para falar de si é algo positivo e deveria sempre ocorrer na escola.

Durante a retomada da atividade solicitada para casa, a maioria dos estudantes, de ambos os grupos, não trouxeram o mapa mental solicitado no encontro anterior. Por isso, reservou-se um tempo de 20 minutos para que realizassem ou completassem a tarefa. Apesar disso, esse período mostrou-se proveitoso, pois estimulou reflexões em grupo sobre as prioridades individuais dos estudantes, destacando a tendência de negligenciarem suas próprias necessidades, o qual ocorria, geralmente, por insegurança ou medo de expressar seus sentimentos. Ademais, fatores como trabalho, afazeres domésticos e o cuidado com os irmãos, foram apontados como obstáculos para a realização da atividade proposta.

Após a realização da atividade do mapa mental, iniciamos a socialização. Por conseguinte, os participantes apresentaram suas características e potenciais, enquanto os colegas validavam ou destacavam outras qualidades que o participante não mencionara. No grupo matutino, a estudante Patrícia validou o exercício ao comentar: “nunca imaginei que os meus colegas trariam visões tão positivas uns sobre os outros, especialmente porque cada um aqui só interage dentro de seus próprios grupos”. Então, a pesquisadora trouxe, para o grupo matutino, a seguinte reflexão: “muitas vezes, nos inspiramos em outras pessoas por suas posturas e comportamentos, sem necessidade de estarmos sempre com elas para nos influenciarmos positivamente ou negativamente”.

Em relação aos estudantes que inicialmente demonstraram resistência no grupo matutino, posteriormente, apresentaram uma postura mais flexível e uma maior aceitação da proposta, exceto três estudantes, que, embora participassem das atividades, mantinham uma atitude áspera, refletindo uma aparente falta de interesse em relação à atividade desenvolvida.

No grupo vespertino, apesar de maior envolvimento, houve necessidade de mediação para aprofundar a reflexão. Durante a socialização dos mapas mentais, as principais temáticas mencionadas pelos estudantes foram: valorização da família, desejo de independência financeira, importância das amizades e medo do futuro.

A estudante Renata, do grupo vespertino, expressou a relevância dessa proposta ao afirmar: “essa atividade nos faz refletir sobre nós mesmos, o quanto precisamos olhar para dentro de nós, e pensarmos sobre nossos anseios, desejos e enxergar nosso potencial”. Portanto, é nítido que o desenvolvimento do mapa mental se mostrou como uma ferramenta eficaz para incentivar os participantes a reconhecerem suas identidades. Ademais, a experiência os ajudou a compreender como a relação com o outro é fundamental para a construção da própria percepção de si.

A percepção de Renata corrobora com os estudos que apontam o autoconhecimento não como processo isolado, mas como um caminho construído e fortalecido na interação coletiva. Evidencia-se que, ao olhar para dentro, torna-se possível enxergar o próprio potencial, transformando essa jornada em experiência enriquecedora quando compartilhada.

3º encontro – Gratidão

Objetivos: encorajar os estudantes a serem gratos e perceber que a gratidão é um sentimento que traz a sensação de bem-estar quando é posto em prática.

Esse encontro iniciou-se com a distribuição da letra da música “Gratidão”, de Xande de Pilares, seguida de um momento de leitura e reflexão sobre seus versos. Então, a atividade se mostrou significativa tanto para os participantes quanto para a pesquisadora, pois a diversificação das dinâmicas estimulou a interação entre os estudantes e evitou que os encontros se tornassem monótonos.

Após a escuta da música, propôs-se o questionamento: “O que é gratidão?”. As respostas foram variadas, contudo uma das mais marcantes foi a da estudante Renata, do grupo vespertino: “gratidão é sermos tão agradecidos ao outro, que devemos fazer o bem, para que as pessoas também sejam gratas a nós e não devemos querer nada em troca”. Outras falas permearam bastante esse momento, como a da estudante Beatriz do grupo matutino que comentou: “gratidão é agradecer quando alguém faz algo legal pra gente”.

Ainda durante a dinâmica, a pesquisadora fez o seguinte questionamento: “e você, a quem tem sido grato?”. As respostas variaram amplamente, desde gratidão a Deus pela vida até gratidão às famílias, em especial, às figuras da mãe e avó. Ademais, poucos mencionaram o pai ou padrasto, evidenciando a presença marcante das figuras matriarcais na vida de muitos.

Embora a maioria dos estudantes expressarem sua gratidão a Deus e às pessoas da sua família, o estudante Victor questionou: “Posso ser grato a mim mesmo?”. A partir desse questionamento, refletiu-se acerca de uma dimensão menos explorada da gratidão: o reconhecimento e a valorização de si mesmo. No entanto, essa fala também gerou uma preocupação, pois o estudante aparentemente não estabelecia relações interpessoais positivas com outras pessoas, sem demonstrar, até então, referências de gratidão voltadas para o outro.

Já o estudante Carlos perguntou: “eu posso ser grato a alguém que não seja da minha família? Porque eu não tenho nem pai e nem mãe.”. A pesquisadora pontuou que a gratidão não precisa se limitar à família biológica e que ser grato não precisa estar restrito às relações familiares, permitindo que o participante reconhecesse o papel de alguém fora do seu núcleo familiar em sua vida. Então, ele afirmou: “sou grato ao meu professor de boxe, pois ele salvou a minha vida”. Assim, esse momento evidenciou a profundidade com que o adolescente pode conceituar a gratidão e a importância do trabalho que promove um ambiente de trocas e escutas.

Após esse momento de reflexão e interação, os estudantes foram convidados a escrever cartas de gratidão. Para muitos, essa experiência foi profundamente emocional, evidenciando o impacto positivo que a prática da gratidão pode ter na percepção de si mesmos e dos outros. A

seguir, alguns trechos das cartas escritas pelos estudantes para as pessoas das quais nutriam o sentimento de gratidão:

“Mãe, eu sou grata a senhora, pois mesmo eu ter entrado na sua vida quando você era muito nova, obrigada por não ter desistido de mim e nem dos seus estudos. Quando eu preciso de ti, a senhora sempre está aqui. Te amo, mãe” (Beth, grupo vespertino).

“Obrigado por ser essa mulher incrível, inteligente, esforçada e muito carinhosa. Obrigado pelo que a senhora fez por mim, quando meu pai me abandonou e mandou me abortar, só tenho a te agradecer” (Caio, grupo matutino).

“Sou grato a mim por ser tão forte e não desistir” (Victor, grupo matutino).

“Gratidão, professor. Obrigado por não desistir de mim e não me deixar desistir. O boxe salvou a minha vida” (Carlos, grupo vespertino).

Diante das respostas e manifestações dos estudantes, evidenciou-se que a gratidão, quando trabalhada de forma sensível e significativa, pode despertar reflexões profundas sobre as relações, os afetos e o próprio valor pessoal. Portanto, a atividade proporcionou não apenas a expressão do sentimento de gratidão bem como o fortalecimento dos vínculos afetivos e a valorização das histórias individuais. Outrossim, revelou-se a importância de ampliar o olhar sobre as diferentes formas de ser grato, inclusive a si mesmo e a figuras fora do contexto familiar, mostrando que experiências de cuidado, acolhimento e superação podem surgir nos espaços mais diversos. Por fim, essa vivência reafirma a escola como lugar de escuta, acolhimento e construção de sentidos.

4º encontro – Sentido da vida

Objetivo: refletir sobre o sentido da vida e como cada um atribui seus significados.

A fim de analisar e perceber o que realmente era importante para esses adolescentes e o que trazia sentido às suas vidas, propôs-se o encontro com foco no sentido da vida. Para iniciá-lo, lançou-se a seguinte pergunta: “Qual é o sentido da vida para você?”. Assim, geraram-se discussões variadas, as quais revelaram distintas percepções sobre projetos de vida e realizações.

Seis estudantes do grupo matutino relacionaram o sentido da vida à conquista de dinheiro e bens materiais. Enquanto os demais participantes expressaram que o sentido da vida estaria em dar orgulho à família e alcançar realização profissional, com o desejo de proporcionar uma vida mais digna aos seus futuros filhos, bem como em ser uma pessoa admirada e servir como exemplo para os outros.

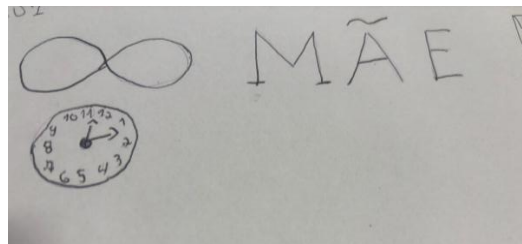
No grupo vespertino, oito estudantes também identificaram o dinheiro como fator central para alcançar uma vida com "tudo o que desejam", sendo que quatro desses estudantes apontaram o desejo de utilizar esses recursos para ajudar a própria família. De maneira similar ao grupo matutino, os demais participantes enfatizaram a importância de não decepcionar seus familiares e o desejo de que se orgulhem de quem eles tornar-se-ão.

A partir dessa linha de reflexão, a pesquisadora questionou: "o que é mais importante para você?". Quase em uníssono, os participantes responderam "minha mãe e minha avó", e outros mencionaram "pais, família, Deus e amigos".

Após o momento de debates e reflexões, fez-se ao grupo o seguinte questionamento: "se hoje você fosse fazer uma tatuagem para representar o que é mais importante para você, o que desenharia ou escreveria?". Alguns estudantes manifestaram que não fariam tatuagens, por questão de gosto pessoal, embora executaram a atividade proposta.

Durante essa atividade, cada estudante manteve o foco em suas próprias representações, sem buscar inspiração no que o outro produzia. As respostas foram bastante variadas, evidenciando a diversidade de percepções e prioridades entre os participantes. Muitos participantes desenharam nomes de familiares, como mães e avós, reforçando o papel dessas figuras em suas trajetórias (imagem 1).

Imagem 1 – Representação da tatuagem de Adriano



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Outros estudantes optaram por símbolos religiosos, como cruzes e terços, demonstrando a importância da espiritualidade em suas vidas. Já alguns participantes representaram profissões que desejam seguir, como luvas de boxe e livros, enquanto outros estudantes ilustraram elementos ligados a sonhos e ambições pessoais, como casas, carros e viagens.

A tatuagem feita por Carlos demarca a conexão dele com o boxe, intimamente ligado à sua relação com seu professor, pessoa da qual ele possui um forte sentimento gratidão (imagem 2).

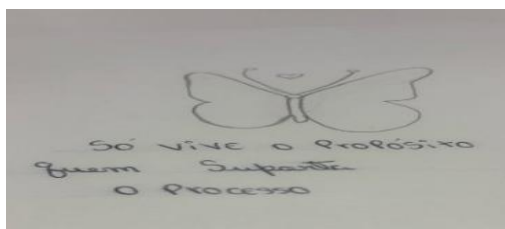
Imagem 2 – Representação da tatuagem de Carlos



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

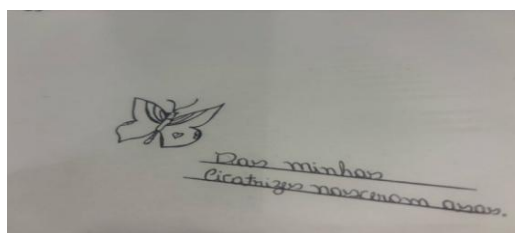
Houve ainda aqueles que destacaram valores essenciais para si, registrando palavras como "fé", "respeito", "justiça" e "determinação", além de imagens que fazem referências às transformações (imagem 3) (imagem 4).

Imagem 3 – Representação da tatuagem de Ana



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Imagem 4 – Representação da tatuagem de Alice



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A exceção na dinâmica foi a representação do estudante Victor, que desenhou um rosto com expressão de raiva e olhos vermelhos, acompanhado por uma folha que fazia alusão à maconha (Imagem 5).

Imagem 5 – Representação da tatuagem de Victor



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Ao ser questionado sobre o significado do desenho, Victor explicou que a imagem representava sua frustração e a forma como ele percebia a si mesmo na maior parte do tempo. Diante dessa fala, a pesquisadora, de forma sensível, buscou compreender os sentimentos expressos por ele e estabelecer uma escuta acolhedora. Ademais, ela ressaltou que o exercício proposto tinha como objetivo estimular os estudantes a refletirem sobre aquilo que traz sentido às suas vidas, convidando-os a olhar para suas potencialidades e perspectivas de futuro. A intervenção teve como foco mostrar a Victor e aos demais que reconhecer momentos difíceis é legítimo, contudo, o sentido da vida e a construção de um projeto de vida também podem ser caminhos para transformar essas dores em força. Assim, o momento foi ressignificado como uma oportunidade de diálogo sobre as emoções, reafirmando o compromisso da prática pedagógica com o acolhimento, o cuidado e a escuta ativa.

Com a intenção de levar os estudantes a refletirem e aprofundarem a discussão sobre “Qual o sentido da vida?”, exibiu-se um vídeo do DJ Alok. Ao final do vídeo, Alok faz o seguinte questionamento: “Se você tivesse apenas um mês de vida, quais seriam seus valores e prioridades?”, nesse momento, houve um silêncio na sala.

Portanto, essa dinâmica evidenciou a potência das perguntas provocativas como instrumento de reflexão sobre o sentido da vida e os verdadeiros valores que orientam as escolhas dos adolescentes. Assim, o silêncio inicial, seguido por respostas sinceras, revelou que muitos nunca haviam pensado profundamente sobre o que realmente importava para eles. A unanimidade na escolha pelas relações interpessoais em detrimento dos bens materiais demonstrou que, apesar de muitas vezes estarem envolvidos em discursos de consumo e sucesso financeiro, esses adolescentes anseiam por vínculos afetivos significativos. Para a pesquisadora, esse momento reforçou a importância de criar espaços pedagógicos que possibilitem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também emocional e existencial, nos quais os estudantes possam

se reconhecer, ressignificar experiências e construir sentidos mais autênticos para suas trajetórias de vida.

5º encontro – Força pessoais

Objetivo: identificar e mapear as forças pessoais de cada integrante da turma, apoiando-os a perceber e valorizar suas potencialidades e qualidades.

Inicialmente, a pesquisadora apresentou aos estudantes o questionário VIA (Anexo C), fez um breve esclarecimento sobre o objetivo da atividade, enfatizando que não se tratava de um teste avaliativo, mas de uma oportunidade de compreender melhor os alguns aspectos que tornam sua personalidade única. Após a explanação, apresentaram-se algumas forças pessoais como: coragem, gratidão, justiça e perseverança, para auxiliar na compreensão das questões que surgiriam no questionário. Então, a condução da atividade ocorreu de forma acolhedora e segura, incentivando os adolescentes a serem sinceros e autênticos.

Cada adolescente recebeu uma cópia impressa do questionário VIA e estabeleceu-se um tempo para o preenchimento. Ao finalizarem, houve uma roda de conversa em que, voluntariamente, os estudantes partilharam as descobertas de suas forças pessoais. Durante a roda de conversa, eles compartilharam percepções variadas sobre suas forças pessoais, demonstrando surpresa ao reconhecer características que não haviam valorizado antes. Muitos participantes destacaram a persistência como um traço marcante, especialmente ao enfrentarem desafios acadêmicos e familiares.

A generosidade também foi mencionada, principalmente por aqueles que relataram estar sempre dispostos a ajudar amigos e familiares, mesmo em meio às dificuldades. Ademais, alguns estudantes expressaram que a coragem apareceu entre suas principais forças, refletindo a superação de medos e inseguranças, como falar em público, lidar com problemas emocionais e problemas familiares. A fala de Débora, do grupo matutino, evidencia a importância desse momento.

“Essa atividade nos faz perceber o quanto temos força que não conhecemos. Hoje, vejo que tenho muita coragem para enfrentar os problemas lá da minha casa e as crises de ansiedade que tenho que superar para ser o apoio para os meus pais. Como essas aulas estão sendo boas para mim” (Débora, grupo matutino).

A justiça foi apontada por aqueles que se identificam com a defesa de colegas em situações de conflito ou desigualdade. Além disso, a gratidão foi mencionada como uma força presente, mas

pouco exercitada no cotidiano, levando alguns participantes a refletirem sobre a importância de expressar mais reconhecimento pelas pessoas ao seu redor.

Esse momento de troca permitiu que os estudantes não apenas identificassem suas forças bem como refletissem sobre como poderiam utilizá-las de maneira mais intencional em suas vidas. Nesse sentido, a aluna Renata, do grupo vespertino, lembrou o encontro sobre gratidão e o quanto foi gratificante escrever e entregar a carta para a pessoa a qual ela era grata.

A experiência com o questionário VIA e a posterior roda de conversa revelaram um potencial transformador inesperado. Para a pesquisadora, evidenciou-se que a simples identificação de forças pessoais atua como um catalisador para o autoconhecimento e a autoestima, especialmente em adolescentes que, muitas vezes, não têm oportunidades de refletir sobre suas qualidades intrínsecas. Logo, a surpresa expressa pelos estudantes ao reconhecerem traços positivos que já possuíam, mas não valorizavam, reforça a necessidade de intervenções que proporcionem essa autorreflexão guiada. Nesse sentido, observar a coragem e a persistência emergirem como forças significativas em meio a desafios pessoais e familiares, como no relato de Débora, destaca a resiliência inerente a esses adolescentes que tentam superar diariamente as adversidades impostas por suas condições socioeconômicas.

Portanto, a discussão sobre a gratidão, embora reconhecida como presente, mas pouco praticada, sugere um caminho para futuras intervenções que incentivem a expressão consciente desse sentimento. Em suma, esta atividade não apenas validou a metodologia como eficaz, mas também revelou a profundidade com que esses adolescentes anseiam por ferramentas que os ajudem a se compreender e a navegar por seus desafios com maior consciência de suas capacidades. Assim, esta dinâmica é uma prova de que investir no reconhecimento das forças individuais pode ser um poderoso motor para o bem-estar e o desenvolvimento.

6º Encontro – Forças pessoais

Objetivos: analisar e aplicar as forças pessoais, perseverança e bondade, em diferentes situações da vida cotidiana.

Iniciou-se o encontro com uma breve explicação sobre algumas forças pessoais, como perseverança (incluindo persistência e diligência) e bondade (incluindo generosidade, compaixão e gentileza). Durante a introdução, incentivou-se a turma a refletir e compartilhar suas percepções sobre o que essas forças significam para cada um.

Então, lançou-se uma questão aos grupos: "é possível uma pessoa ter todas essas forças?". Em seguida, a turma respondeu que achava improvável, vendo as forças como "dons" únicos que cada pessoa possui de maneira diferente. Após essa reflexão, os grupos intervencionais, nos diferentes turnos, foram divididos em cinco equipes. Cada equipe recebeu um estudo de caso que retratava uma situação do cotidiano dentro ou fora da escola, no qual era necessário o uso das forças pessoais para a sua possível resolução. Cada equipe foi incumbida de identificar quais forças pessoais seriam essenciais para resolver o caso e criar um cartaz representando essas forças com imagens e palavras.

Em seguida, os participantes identificaram as forças mais adequadas para lidar com a situação e representaram-nas em cartazes, utilizando imagens e palavras. Então, essa abordagem, fundamentada nas investigações sobre desenvolvimento juvenil, permitiu que os estudantes conectassem as teorias discutidas com desafios concretos de suas realidades.

Durante o desenvolvimento da atividade, o estudante Gael, do grupo matutino, destacou: "no dia a dia, pró, vejo mais a perseverança do que bondade, tanto em minha vida quanto na dos meus colegas, pois ouvimos muitos comentários ruins de professores e funcionários que dizem que não temos nenhum futuro."

A reação do grupo matutino, com o comentário do colega, demonstrou que muitos compartilham essa visão e percebem a perseverança como uma força essencial para enfrentar as adversidades. A partir dessa colocação, a pergunta que fica é: "a escola, de fato, está preparada para trabalhar o projeto de vida desses alunos?". A percepção de desvalorização e a falta de esperança expressas por eles, vindas de dentro do próprio ambiente escolar, indicam que há uma lacuna significativa. Assim, para que a escola possa contribuir de forma efetiva na construção do projeto de vida dos estudantes, é essencial ir além do currículo tradicional. Logo, é imprescindível enxergar o estudante em sua totalidade, com sua história, suas dores, seus projetos e suas potencialidades.

A fala de Gael não é apenas um lamento individual, é um sintoma de que a escola, enquanto instituição, a qual deveria corroborar para a formação integral do sujeito, falha em seu papel mais humano de contribuir para essa formação. Portanto, se a escola deseja ser um espaço de futuros, a instituição precisa se assegurar de que está despertando a esperança. Para tal, é mandatória uma revisão profunda de suas práticas e de sua cultura interna, de formação e diálogo entre a comunidade escolar.

Por fim, as equipes concluíram a atividade elaborando seus cartazes, materializando suas interpretações das forças pessoais por meio de palavras e imagens que representavam, sobretudo, a perseverança e, em menor escala, a bondade. Assim, esse encerramento da proposta não apenas consolidou o aprendizado sobre as forças trabalhadas bem como revelou de forma concreta como os estudantes perceberam e vivenciaram essas qualidades em suas rotinas. Portanto, a predominância da perseverança nas representações reforça o que já havia sido expresso por Gael e repercutido pelos colegas: os estudantes sentem que precisam resistir diariamente em um ambiente que, por vezes, lhes nega reconhecimento e perspectiva. Logo, o exercício, mais do que uma dinâmica de oficina, tornou-se uma oportunidade potente de escuta e expressão.

7º encontro – Generosidade e Gentileza

Objetivo: possibilitar aos estudantes identificarem e praticarem atos de bondade.

No sétimo encontro, propôs-se a atividade: uma roda de conversa inspirada na história do Profeta Gentileza e um exercício prático de registro de atos gentis. Então, a atividade iniciou-se com a turma sendo convidada a dirigir-se à sala de vídeo, onde, ao chegarem, encontraram mensagens com palavras inspiradoras junto a balas sobre as cadeiras, as quais não deveriam consumir. Após se sentarem, solicitou-se que cada um escrevesse seu nome em um papel e o depositasse em uma caixa. Em seguida, retiraram um nome aleatório e, sem revelar, guardaram-no em sigilo.

Após essa etapa, distribuiu-se a letra da música “Gentileza” de Marisa Monte. Em seguida, os estudantes assistiram ao clipe, sendo orientados a prestar atenção tanto nas palavras quanto nas imagens. Após a exibição, compartilhou-se a história do Profeta Gentileza, uma figura conhecida por espalhar mensagens de bondade pelo Rio de Janeiro - RJ. Posteriormente, a pesquisadora solicitou aos adolescentes que entregassem a mensagem e a bala ao colega cujo nome havia sorteado, acompanhando o gesto de entrega com uma palavra de gentileza.

Todos os participantes foram convidados a expressarem sobre os sentimentos e sensações que tiveram no momento de trocas. Assim, essa roda de conversa trouxe à tona diferentes perspectivas sobre a prática da gentileza. O adolescente Pablo, do grupo matutino, mostrou-se surpreso com a atividade e expressou-se: “foi gratificante, mas desafiador, pois a comunicação

habitual da nossa turma era geralmente mais agressiva, mesmo entre amigos, dificilmente agiríamos dessa forma por vontade própria.”

A estudante Patrícia, do grupo matutino, buscou trazer para a turma a importância da gentileza: “é muito importante ser gentil com o outro, pois todos enfrentam suas próprias batalhas e ser gentil deveria ser uma prática comum nas famílias e na escola, e geralmente não vivemos isso”.

Outras falas também permearam esse momento e fizeram os adolescentes pensarem sobre as relações e a maneira que lidam com o outro. A estudante Miriam, do grupo vespertino, trouxe: “essa atividade revelou um lado desconhecido da nossa turma, pois a gentileza normalmente estava ausente na nossa relação. Apenas Renata é muito gentil com toda a turma”.

Já o estudante Carlos, do grupo vespertino, novamente trouxe a referência do professor de boxe e declarou: “a pessoa mais gentil que encontrei na vida foi o meu professor de boxe, pois sua a gentileza foi transformadora para a minha vida, pois perdi minha mãe e meu pai muito cedo, e nunca tinha sido acolhido por alguém de forma tão gentil”.

Durante a roda de conversa, notou-se que a gentileza não era um comportamento frequente no grupo, no entanto, a atividade ofereceu um espaço para que expressassem sentimentos positivos ao experimentar o ato de doar uma palavra de afeto a um colega, além da oportunidade de pensar sobre as pessoas que lhe tratam de forma gentil. Assim, essa prática estabeleceu um contexto que sensibilizou os estudantes para o valor da gentileza e a importância de práticas respeitadas no cotidiano.

Para a pesquisadora, esse encontro evidenciou o quanto práticas simples, mas intencionalmente planejadas, podem gerar impactos profundos na forma como os adolescentes percebem a si e aos outros. Nesse sentido, a experiência de vivenciar a gentileza, muitas vezes ausente em suas rotinas, permitiu que os estudantes acessassem emoções que raramente são estimuladas nos ambientes que atuam, como o acolhimento, a empatia e o reconhecimento mútuo. Ao propiciar um espaço de afeto e escuta, a oficina não apenas rompeu padrões de interação marcados pela agressividade bem como revelou o quanto eles eram carentes de vínculos positivos e de experiências que valorizassem a afetividade. Assim, evidenciou-se que o desenvolvimento do projeto de vida passa, necessariamente, por relações humanas significativas, e que a escola, ao fomentar valores como a gentileza, contribui efetivamente para a construção de um ambiente mais respeitoso, humano e propício à formação integral.

8º encontro – Autorregulação

Objetivo: identificar e traçar objetivos para o futuro.

Iniciou-se o oitavo encontro com a exposição da frase motivacional de Walt Disney: “a diferença entre ganhar e perder é, muitas vezes, não desistir.”. A partir dessa reflexão inicial, os estudantes foram provocados a discutir sobre a importância da persistência e os fatores que podem levá-los a desistir de seus projetos, como influências externas e o medo do fracasso. A estudante Débora, do grupo matutino, pontuou: “às vezes desistimos de algo sem ao menos tentar, ou porque as pessoas nos dizem que somos incapazes ou porque nós ficamos com medo de não conseguir, e é isso que nos faz não tentar.”

O estudante José, do grupo matutino, após a escuta da fala de Débora, compartilhou um desabafo sobre como as comparações feitas por um professor entre sua turma e estudantes de uma escola particular o faziam sentir-se incapaz: “para ele, eu e meus colegas não temos capacidade para aprender. Não gosto de assistir às aulas dele e fico muito triste, porque nós temos capacidade sim de aprender, porém não temos as mesmas condições dos estudantes de escolas particulares”. Consequentemente, esse relato gerou grande comoção entre os colegas, os quais confirmaram possuírem o mesmo sentimento de José. Nesse momento, o estudante Gael, do grupo matutino, fez a seguinte colocação: “são poucos os professores que acreditam que temos potenciais, porque até a gente dúvida, mas, tem professores que poderiam nos incentivar, tipo o que vem acontecendo nesses encontros, estamos sendo escutados, isso é bom”.

Diante das falas de José e Gael, a pesquisadora interveio com escuta sensível e intencionalidade formativa, reconhecendo a dor compartilhada e validando os sentimentos ali expostos. Então, a pesquisadora ressaltou que as comparações e os discursos que inferiorizam os estudantes da escola pública não apenas ferem bem como minam a autoconfiança e dificultam a construção de um projeto de vida com sentido. Nesse sentido, a pesquisadora reforçou que todos os estudantes têm potencial para aprender e crescer, desde que encontrem apoio, estímulo e espaços de valorização de suas trajetórias. Ademais, a pesquisadora destacou a importância dos encontros como uma oportunidade de ressignificação da própria história, reafirmando que a persistência também se alimenta do acolhimento e da crença do outro. Logo, seu discurso buscou não apenas confortar bem como provocar reflexões sobre como a escola pode e deve ser um ambiente que

fortalece, inspira e ajuda a reconstruir a confiança necessária para os adolescentes acreditarem em si e em seus projetos de vida.

Após esse momento de reflexão, os estudantes foram influenciados a pensar sobre seus objetivos e metas para o futuro. Para tal, eles receberam um quadro estruturado para organizar seus pensamentos e planejar suas metas pessoais, no qual, deveriam registrar um objetivo a ser alcançado, três possíveis caminhos para atingi-lo, os obstáculos que poderiam surgir e estratégias para superá-los. A quadro a seguir apresenta alguns dos objetivos elencados pelos participantes (quadro 4).

Quadro 4 - Traçando objetivos e caminhos para alcançá-los

Objetivo a serem alcançados	3 caminhos para alcançar	Obstáculos	Caminhos para combater os obstáculos
Formar em Direito	Estudar; Fazer faculdade; Se dedicar.	Estabilidade financeira; Preguiça; Falta de foco.	Pensar no futuro; Dedicação.
Ser jogador de futebol	Treinar; Não desistir; Se dedicar.	Preguiça; Falta de oportunidades.	Não deixar a preguiça dominar; Manter o foco.
Cuidar financeiramente dos meus pais	Estudar; Ter foco; Dedicação.	Eu mesmo.	Foco; Dedicação.
Me tornar um geógrafo	Estudar; Fazer uma faculdade; Dedicação.	Falta de esforço; Falta de dinheiro.	Estudar; Trabalhar.
Ser policial federal	Estudar; Fazer uma faculdade; Persistir.	Não ter força de vontade; Preguiça.	Ter fé; Ter força de vontade.

Fonte: Elaborado pela autora

No início da atividade, muitos estudantes demonstraram dificuldade em estruturar ações específicas para alcançar seus objetivos. Embora a maioria soubesse exatamente o que desejava conquistar, ao serem provocados a refletir sobre os caminhos necessários para atingir essas metas, encontraram obstáculos na organização das etapas e estratégias. Curiosamente, quando o foco se voltou para os obstáculos, a elaboração foi mais espontânea. A maioria listou com facilidade fatores

como a falta de dinheiro e de oportunidades, a desmotivação e a preguiça como barreiras significativas. Esses relatos evidenciam o quanto esses adolescentes estão conscientes de suas realidades e dos desafios que enfrentam cotidianamente.

A partir da mediação e das intervenções da pesquisadora, os estudantes gradualmente conseguiram definir com mais clareza não apenas os caminhos possíveis para alcançar seus objetivos bem como estratégias viáveis para enfrentar os obstáculos mencionados. Nesse momento, introduziu-se o conceito de protagonismo, convidando os participantes a reconhecerem seu potencial de atuação nas escolhas e caminhos que desejam trilhar. No entanto, a pesquisadora reforçou que alcançar um objetivo não depende unicamente da força de vontade individual, haja vista que conquistas são resultado de múltiplos fatores, incluindo o acesso a oportunidades, o apoio de pessoas significativas e as condições sociais que possibilitam ou limitam determinados percursos. Logo, o protagonismo foi apresentado não como uma responsabilidade individual, mas como uma construção coletiva, que se fortalece quando os estudantes encontram acolhimento, incentivo e redes de apoio ao longo da caminhada.

No encerramento do encontro, propôs-se um exercício de visualização: os estudantes foram convidados a fechar os olhos e imaginarem-se superando cada etapa do caminho até a realização de seus objetivos. Ao final, apenas a estudante Patrícia, do grupo matutino, sentiu-se à vontade para compartilhar espontaneamente suas impressões.

“Que exercício gratificante. Foi muito fácil para mim estabelecer o objetivo, pois o meu é claro, quero ser bióloga. Mas, quando precisamos pensar nos outros pontos, foi se tornando mais difícil, e na maioria das vezes a gente que culpar o outro por não conseguir, mas o culpado de não superar os obstáculos somos nós mesmos” (Patrícia, grupo matutino).

Diante da fala de Patrícia, a pesquisadora interveio com o objetivo de ampliar a reflexão sobre responsabilidade e contexto, parabenizou a estudante pela clareza de seu objetivo e pela honestidade ao reconhecer as dificuldades que surgem no percurso. No entanto, ressaltou que, embora o esforço individual seja fundamental, é importante compreender que muitos obstáculos enfrentados pelos adolescentes não se explicam apenas por falhas pessoais bem como por desigualdades estruturais e limitações impostas pelo contexto social. Então, culpabilizar-se exclusivamente pode gerar um sentimento de impotência ou de frustração.

A pesquisadora retomou o conceito de protagonismo, ao qual havia se referido anteriormente, e que não significava assumir individualmente toda a responsabilidade pelos

caminhos percorridos, mas reconhecer seu papel ativo na construção da própria trajetória, ao mesmo tempo em que se busca apoio, constroem-se redes e reivindicam-se condições mais justas para avançar. Ademais, a pesquisadora enfatizou que o autoconhecimento e a clareza de metas, como a demonstrada por Patrícia, são pontos de partida poderosos, e que, com persistência, apoio e oportunidades, esses objetivos podem se tornar realidade.

Com a mediação da pesquisadora, alguns estudantes também apresentaram suas percepções sobre a atividade. O estudante Leandro, do grupo vespertino, disse: “foi uma atividade difícil, para mim, pois sei o que quero, mas o que fazer para alcançar, foi me deixando com medo”. Para a estudante Bárbara, do grupo vespertino: “sei muito bem o que quero, e sei quais os caminhos a percorrer, mas os obstáculos são tantos, mas eu não quero desistir.”. De acordo com estudante Roberto, do grupo matutino: “esse exercício foi bom de ser realizado, ver tudo que eu deveria fazer para conseguir atingir, me fez ver que não vai ser fácil, mas sabe, né, eu quero conseguir”.

Portanto, essa atividade se configurou como mais um momento de autorreflexão individual, poucos demonstraram vontade de expressar suas impressões em voz alta, embora todos os estudantes dos grupos matutino e vespertino presentes na oficina realizarem a proposta.

9º encontro – Projeto de Vida

Objetivos: compreender e diferenciar projeto de vida de sonhos e projetar a vida em três domínios: pessoal, relacional e profissional.

O nono encontro ocorreu na sala de vídeo da escola, onde a pesquisadora propôs uma reflexão guiada para que cada participante da oficina projetasse sua vida em três domínios: pessoal, relacional e profissional. Fizeram-se os seguintes questionamentos a fim de conduzir o processo de reflexão dos adolescentes: "Como você se imagina daqui a dez anos?"; "Quais conquistas gostariam de ter alcançado?"; "Quem estará ao seu lado nesse futuro?"; "O que será mais importante para você?" e "Como suas escolhas podem impactar sua trajetória?".

A fim de que os estudantes pudessem refletir sobre os questionamentos realizados, propôs a escuta da música "A Cada Vento" de Criolo e Emicida. Então, os adolescentes foram incentivados a atentarem-se aos elementos na letra da música, os quais os compositores apresentam como sonhos, e quais poderiam ser postos como um projeto de vida, haja vista que a letra não apresenta o termo projeto de vida, mas traz relação com o sentido da vida.

Após a escuta, iniciou-se uma roda de conversa em que os estudantes compartilharam suas percepções sobre os trechos da música que mais chamaram sua atenção. A pesquisadora mediou o debate, discutindo a diferença entre sonhos e projetos de vida. Para alguns, os dois conceitos se confundem, visto que o sonho representa algo que desejam realizar.

Entretanto, o estudante Jean, do grupo vespertino, trouxe uma distinção entre os termos: “o sonho é algo que penso, desejo, mas talvez não consiga alcançar, enquanto o projeto de vida é aquilo que planejo concretamente para o meu futuro”. Já o estudante José, do grupo matutino, disse: “o sonho é a sua imaginação, e o projeto de vida é o caminho para transformar esse sonho em realidade”. Essa distinção entre sonho e projeto de vida reflete-se nos trechos da música que mais se destacaram para os estudantes, como “ter paz ao deitar a cabeça no travesseiro” e “dar orgulho para a mãe por ter se tornado uma pessoa de bem”. Logo, essas frases foram associadas pelos participantes aos desejos que querem alcançar em suas vidas, especialmente em relação a não decepcionar suas mães, mostrando que seus projetos de vida estão alinhados a valores como paz, realização pessoal e reconhecimento familiar.

Ademais, os trechos “sabedoria para que minha tropa avance” e “tudo isso pela felicidade dos meus” chamaram a atenção dos estudantes, evidenciando que suas preocupações e aspirações vão além de si mesmos. Então, essas escolhas revelam indícios de que eles começam a transcender a percepção individual, demonstrando uma preocupação com o bem-estar do outro e com o impacto de suas ações na vida daqueles que os cercam.

Dessa forma, os projetos de vida dos estudantes, embora partam de realizações pessoais, apontam para uma visão mais ampla, que inclui o cuidado com os outros e a construção de um futuro que beneficie não apenas a si mesmos, mas também suas famílias e comunidades.

A partir das reflexões e das falas dos estudantes, a pesquisadora aprofundou o conceito de projeto de vida, destacando que o projeto de vida está além do simples desejo ou sonho, ele envolve um propósito orientador, que confere sentido às escolhas, às ações e à própria existência (Damon, 2009). Portanto, um projeto de vida é sustentado por um compromisso duradouro com metas que transcendem o interesse imediato e conectam o indivíduo a algo maior do que ele mesmo.

Nesse sentido, a pesquisadora ressaltou que os sonhos são fundamentais, pois são o ponto de partida, o impulso criativo que nos move, enquanto o projeto de vida exige planejamento, ação e reflexão contínua. Notou-se nas falas de Jean e José uma compreensão madura dessa distinção, destacando como os estudantes foram capazes de traduzir, em palavras simples, a complexidade de

um conceito tão central. Ademais, ela reforçou que, embora cada trajetória seja única, a construção de um projeto de vida está profundamente ligada aos valores, às relações significativas e à capacidade de imaginar um futuro possível, mesmo diante dos desafios.

Após a reflexão e discussões sobre a letra da música e as percepções sobre projeto de vida, a pesquisadora incentivou os estudantes a seguirem cultivando seus projetos de vida e a desenvolverem estratégias concretas para transformá-los em caminhos viáveis e conscientes para alcançá-lo. A fim de ampliar a reflexão, solicitou-se que imaginassem suas vidas daqui a 10 anos e compartilhassem como se projetam para o futuro. Para auxiliar na visualização de seus futuros pessoais, relacionais e profissionais, fizeram-se as seguintes questões: "O que você estará fazendo?"; "Quem estará em sua vida?"; "O que será mais importante para você?" e "Como seus objetivos de longo prazo poderiam afetar outras pessoas?". Os trechos a seguir apresentam as escritas de alguns participantes.

“Futuramente eu quero tá trabalhando, eu quero ter dois filhos, ter uma vida divertida, uma família única, quero me relacionar com a pessoa certa, que tenha reciprocidade, carinho, respeito, ter confiança um no outro. Pretendo ter uma relação boa com meus pais, poder ter meu próprio dinheiro, ter minha casa própria e conhecer novas pessoas” (Valentina, grupo vespertino).

“Presentear a minha mãe com uma casa. Ter concluído os estudos da escola e estar cursando uma faculdade, ter uma família e cuidar muito dela” (Rogério, grupo vespertino).

“Daqui a 10 anos pretendo não estar passando por dificuldades, para que eu possa retribuir para os meus pais tudo aquilo que já me deram, poder levar a minha família para viajar, levar meus pais para onde eles quiserem e falar para o meu pai e minha mãe, podem pegar o que quiserem e oferecer a eles uma casa e um carro. Pretendo estar casado com um ou dois filhos, em uma casa grande e viver juntos deles até o fim. Na minha vida pessoal, quero ter um trabalho estável para que eu possa cuidar da minha esposa, filhos e meus pais” (Roberto, grupo matutino).

Nas atividades coletadas, a maioria dos estudantes expressaram o desejo de oferecer uma vida melhor para os pais, um aspecto que permeou seus projetos de vida. Inclusive, alguns já começaram a delinear esses projetos, demonstrando uma visão além de si, refletindo um senso de responsabilidade e cuidado com a família. As falas de Valentina, Rogério e Roberto, assim como as de outros participantes, revelaram à pesquisadora o quanto os projetos de vida desses adolescentes estão profundamente relacionados aos vínculos afetivos, especialmente com suas famílias. Nesse sentido, além de metas individuais, os desejos expressos carregam um forte senso de retribuição, cuidado e reconhecimento pelas figuras parentais que os acompanham em suas trajetórias.

Para a pesquisadora, foi marcante perceber que, mesmo em contextos de vulnerabilidade e incertezas, esses adolescentes conseguem projetar um futuro pautado em afeto, estabilidade e dignidade, não apenas para si, mas para aqueles que amam. Portanto, essa dimensão relacional dos projetos de vida aponta para uma maturidade emocional que muitas vezes é invisibilizada, mas que merece ser valorizada e incentivada no ambiente escolar.

10º encontro – Projeto de vida

Objetivos: refletir sobre o projeto de vida e projetá-lo a longo prazo; avaliar os encontros e as atividades propostas durante a oficina; avaliar, criticar e validar as experiências vivenciadas pelos estudantes ao longo dos encontros.

No último encontro, os adolescentes foram convidados a escrever uma carta como se tivessem 30 anos, direcionada ao seu “eu” do presente. Na carta, deveriam indicar os caminhos que consideram necessários para alcançar seus projetos de vida. As produções revelaram as percepções dos estudantes sobre as etapas, escolhas e atitudes que julgam essenciais em suas trajetórias para alcançar os seus projetos de vida.

“Primeiramente acredite em você, tenha foco e não deixe os outros falarem o que não agregam em sua vida. Continue estudando e vá em busca de aprendizado e sabedoria. Procure ir para a faculdade ou universidade para ter um emprego que você goste e que seja financeiramente bom para você. No pessoal tente ser amado e que todos gostem de você, e busque dar orgulho para sua mãe e seu pai, e tente mudar a vida deles. Que você cuide de seu dinheiro para ter uma boa vida financeira, tenha amigos verdadeiros e sempre busque paz para o seu coração.”

(Carta redigida por Alex)

“Comece a estudar mais para você conseguir se tornar o que você tanto quer, não desista antes de tentar. Se esforce mais e seja persistente naquilo que você quer, e terá a sua família toda ao seu lado para te incentivar a conseguir.

Mude a sua postura e tente ser essa pessoa maravilhosa. Não fique para baixo e não deixe outras pessoas te diminuir porque você é linda, perfeita e uma pessoa gente boa e humilde. Saiba que você está sendo uma ótima filha, seja sempre você mesma e não o que os outros querem.

Se sentir sozinha em algum momento, chame a Deus que Ele te dará a direção e vai te levar a escolher o caminho certo, com muito mais facilidade, Não esqueça disso.”

(Carta redigida por Maria)

“Você é muita batalhadora e muito responsável sobre suas escolhas. Eu quero te falar para você nunca desistir dos seus sonhos e objetivos, estude bastante, dê orgulho aos seus pais e as suas irmãs que lá na frente você jamais se arrependerá de nada. Você será muito bem sucedida e responsável, você viverá diversas experiências boas e outras que te farão ter mais consciência e maturidade na sua vida, tenha muita fé em Deus, nunca deixe de orar e agradecer o que tem, e jamais deixar de olhar por aqueles que precisarem de você.”

(Carta redigida por Cátia)

“Acredite em você mesmo. Confie em você, não deixe que as críticas lhe abalem, e o mais importante não desista dos seus sonhos, porque depende dele muitas outras pessoas. Você fez muitas amizades durante a vida, claro que teve muita dificuldade ao longo do caminho, porém essas dificuldades não te fizeram desistir, você também conseguiu realizar os sonhos de seus pais e o incentivo deles e confiança fizeram você realizar seu projeto de vida. Parabéns, você foi incrível!”

(Carta redigida por Mauro)

As cartas apresentadas anteriormente revelam o quanto a resiliência e o desejo de superar dificuldades são elementos centrais nos projetos de vida dos estudantes, acompanhados de um forte vínculo com a família e da confiança em Deus como fonte de força diante dos obstáculos. Nesse encontro, além da redação das cartas, realizou-se uma roda de conversa reflexiva, na qual os estudantes puderam avaliar e compartilhar impressões sobre as experiências vividas ao longo da oficina, apontando o que mais marcou, o que foi desafiador e o que fez sentido em suas trajetórias. Assim, esse momento de diálogo e escuta possibilitou uma retomada afetiva e crítica do percurso coletivo, reafirmando o valor de espaços pedagógicos que acolham, inspirem e deem voz aos adolescentes em sua caminhada de formação humana.

No grupo matutino, Gael confessou que, no início, achou que a oficina “seria um monte de besteira”, mas logo percebeu o valor de ser escutado e de ouvir os projetos dos seus colegas. Pablo,

também do grupo matutino, compartilhou que a oficina o fez sentir-se visto e, ao final, demonstrou interesse em visitar a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Para Patrícia, os encontros fortaleceram seu projeto de vida de tornar-se bióloga, reforçando o apoio fundamental de sua família. Maurício, por sua vez, apreciou poder refletir sobre melhorias na escola e viu a importância dos encontros para sua autopercepção e formação.

Embora alguns estudantes do grupo vespertino tenham demonstrado um certo distanciamento, a maioria avaliou a experiência como extremamente positiva, solicitando mais encontros como estes para o fortalecimento de seus projetos de vida. Isabella comentou que a oficina foi enriquecedora e a ajudou a entender que, além de sonhar, é essencial lutar por suas metas. Ana mencionou que o processo a levou a refletir sobre suas ações e se realmente está caminhando em direção aos seus desejos. Por sua vez, Carlos destacou a carta de gratidão como o momento mais marcante, pois reconheceu como seu professor de boxe foi essencial para sua vida.

No contexto de “Projetando valores”, ambos os grupos, enfatizaram a importância de que todas as atividades fossem conduzidas integralmente durante a oficina, sem a necessidade de tarefas para casa, pois sentiram que a troca e a reflexão coletiva foram essenciais para a experiência. Além disso, destacaram que os momentos de discussão sobre suas vidas e perspectivas futuras foram particularmente significativos, permitindo-lhes expressar suas ideias e inquietações em um ambiente de escuta ativa. Outrossim, os estudantes apontaram que a maior dificuldade encontrada ao longo da oficina foi a realização de atividades em grupos ou duplas, pois esses momentos exigiram que levantassem problemas, dialogassem e chegassem a consensos com os colegas. Assim, esse desafio evidenciou a necessidade de desenvolver habilidades como a colaboração e o respeito às diferenças de opinião, aspectos fundamentais para a convivência no espaço escolar e na sociedade.

A avaliação final da oficina Flores-Ser mostrou-se um momento crucial para a autoavaliação e a compreensão dos efeitos positivos dos encontros na vida dos estudantes. Observou-se que, para a maioria dos participantes, a oficina foi uma experiência transformadora, pois proporcionou um ambiente seguro, onde puderam expor sonhos, ouvir e valorizar os sonhos dos outros e projetar metas de vida de maneira estruturada.

Por fim, para os participantes do grupo intervencional, levantou-se o questionamento: “Que sentido teve para você a oficina de projeto de vida? Em outras palavras, o objetivo aqui é chegar

ao que foi mais essencial para você nesses encontros, o que você aprendeu de mais essencial, o que pessoalmente valorizou neles.”. A seguir, as respostas obtidas:

“A oficina flores-ser me ajudou a estabelecer melhor meus objetivos e me incentivou a seguir me aperfeiçoando”.

“Que a vida pode ser difícil, mas que não devemos desistir do nosso objetivo”.

“Aprendi que a vida tem um sentido”.

“Fortaleceu meus pensamentos de sucesso, ajudou-me a manter meus pensamentos que já estavam há tempos em minha mente”.

“Essas aulas me ajudaram muito a enxergar coisas que eu não conseguia enxergar”.

“Eu aprendi sobre a vida adulta, comecei a pensar melhor no que eu vou ser quando crescer, aprendi um pouco sobre educação e respeito também”.

“Os encontros me ajudaram a esclarecer o que eu quero fazer, e vendo e ouvindo histórias de outras pessoas me motivou cada vez mais e me ajudou a lembrar como tem pessoas ao meu lado”.

“Essa oficina me fez refletir muito sobre meu futuro”.

“Eu aprendi a ser uma pessoa melhor construindo, e ajudando o objetivo de todas as pessoas”.

“Esses encontros me fizeram refletir sobre o que quero para minha vida. Me fez entender que há um processo para tudo”.

“Sim. Me ajudou a guiar meu futuro e o que eu vou querer para ele”.

“Aprendi a ter um pensamento mais significativo sobre o que quero pro futuro. Valorizei o pensamento para poder tomar uma decisão. O quanto é importante escolher o que fazer futuramente para poder melhorar a vida, a forma de pensar e agir”.

“O mais especial para mim foi conversar sobre o que queremos fazer e descobrir coisas novas”.

“Me mostrou que eu devo correr atrás, ter motivação para conseguir alcançar o que eu quero mais lá na frente e focar nos meus estudos”.

“Para pensar sobre o futuro, sobre as minhas escolhas”.

“Esses encontros me fizeram questionar e observar mais minhas ações, escolhas e vidas. Gostei!”.

As respostas dos estudantes ao final da oficina Flores-Ser evidenciaram que as vivências contribuíram de forma relevante para o fortalecimento da reflexão sobre o projeto de vida. Eles demonstraram avanços na capacidade de identificar objetivos, reconhecer a importância de suas escolhas e compreender os processos envolvidos na construção de trajetórias futuras. Nesse sentido, os relatos indicam que os encontros possibilitaram maior clareza em relação às metas pessoais e profissionais e despertaram o interesse por pensar o futuro de maneira mais estruturada.

Além disso, a escuta de experiências de outros colegas e o ambiente de troca favoreceram a valorização de aspectos como motivação, educação, autorresponsabilidade e relações interpessoais. Portanto, a oficina cumpriu papel formativo ao proporcionar um espaço seguro para a expressão e reflexão dos adolescentes, promovendo a articulação entre aspectos emocionais, sociais e cognitivos envolvidos na construção de projetos de vida.

Para a pesquisadora, o processo foi desafiador, pois precisou afastar-se da função que ocupa dentro da escola, a fim de permitir que os estudantes se expressassem livremente, sem julgamentos ou justificativas. Assim, esse distanciamento foi essencial para fortalecer a confiança e criar um vínculo afetivo, facilitando a troca genuína de sentimentos e ideias. Embora muitos adolescentes enfrentem grandes dificuldades, eles têm uma resiliência notável e uma gratidão profunda por suas famílias, especialmente por suas mães e avós, que são um pilar motivacional para a maioria.

Entretanto, a oficina Flores-Ser não se propôs a criar ou transformar projetos de vida de maneira direta e sim a estabelecer um ambiente propício para que os estudantes refletissem sobre suas trajetórias, valores e aspirações. Portanto, a oficina não se baseia na imposição de um caminho, mas na criação de condições favoráveis para que cada adolescente possa trilhar sua própria jornada.

4.2 Valores que Germinam: Reflexões sobre o módulo Projetando Valores

Os dados iniciais revelam que muitos estudantes apresentaram dificuldade em identificar qualidades ou características positivas em si. Evidenciou-se esse desafio durante a dinâmica do espelho "Quem sou eu?", na qual muitos adolescentes relataram surpresa ao se verem sua própria imagem refletida e hesitaram em compartilhar suas percepções. De acordo com Bronk (2014),

adolescentes que não desenvolvem uma identidade clara tendem a apresentar menor autoestima, dificuldades em estabelecer metas e incertezas em relação ao futuro.

Apesar da resistência inicial, o desenvolvimento da atividade do autorretrato, através da criação dos "avatares", além do mapa mental, incentivou os adolescentes a refletirem sobre as suas qualidades, promovendo a autoestima e o fortalecimento de sua identidade. Em seguida, os estudantes identificaram características pessoais e a construir uma visão mais positiva sobre quem são, embora ainda com foco maior nas limitações do que nas potencialidades.

A identidade pessoal está diretamente relacionada ao desenvolvimento do propósito na adolescência. Segundo Bronk (2014), adolescentes que possuem uma identidade bem definida tendem a demonstrar maior resiliência, engajamento acadêmico e capacidade de planejamento a longo prazo. Então, esse resultado reforça a necessidade de intervenções pedagógicas que incentivem a reflexão sobre as próprias qualidades, promovendo a autoestima e o fortalecimento da identidade dos adolescentes.

Ademais, evidenciou-se, nos encontros, a importância dada à família pelos estudantes, sendo fundamental para a constituição identitária desses sujeitos. Para Pereira, Zanon e Dellazzana-Zanon (2021), a construção do projeto de vida do adolescente está intrinsecamente ligada ao contexto familiar e escolar, permitindo refletir sobre o papel e o impacto de ambos nesse processo. Diante das dificuldades de elaborar projetos de vida na atualidade, é fundamental incentivar e apoiar os adolescentes nessa construção, motivando-os a perseguir suas aspirações.

Os encontros iniciais foram importantes para o processo de construção da relação de confiança entre a pesquisadora e os participantes, os quais, a partir dessas atividades, engajaram-se e compreenderam a importância dos encontros para a sua formação humana.

No encontro sobre gratidão, buscou-se estimular os estudantes a refletirem sobre as experiências e relações significativas em suas vidas. A gratidão é vista por Seligman (2009) como uma apreciação pela excelência moral, uma emoção que engloba admiração e agradecimento pela vida e pelas boas ações dos outros. Nesse sentido, a abordagem adotada buscou promover a gratidão de forma indireta, sem focar explicitamente na definição de objetivos de vida, e sim no cultivo de uma postura de reconhecimento e valorização.

O impacto positivo da gratidão na vida dos adolescentes ressalta a importância de promover tais forças para fomentar uma base sólida para o desenvolvimento pessoal e social. Para Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), o projeto de vida está profundamente conectado às relações

interpessoais. Logo, os sentimentos desempenham um papel central, integrando e moldando as reflexões dos adolescentes sobre aspectos do passado, presente e futuro, além de contribuírem para a construção de significados em suas trajetórias. Portanto, a prática da gratidão não apenas fortalece os vínculos afetivos bem como auxilia os adolescentes a encontrarem sentido em suas vidas, conectando-se a propósitos que vão além de si mesmos.

No encontro acerca do sentido da vida, os adolescentes foram incentivados a contemplar e a discutir o que é verdadeiramente essencial para eles. O questionamento "Qual é o sentido da vida?" iniciou uma discussão entre os adolescentes, desdobrando-se em uma variedade de visões sobre o que constitui projeto e satisfação pessoal. Inicialmente, os estudantes relacionaram o sentido da vida predominantemente a objetivos materiais e ao sucesso financeiro, refletindo uma perspectiva de vida ainda fortemente orientada para a obtenção de status e segurança financeira. Portanto, a dimensão relacionada a bens materiais é diretamente moldada por sua realidade socioeconômica, refletindo as oportunidades e limitações que enfrentam em seu contexto social.

Para Machado (2024), em um contexto marcado por desigualdades sociais e econômicas, a busca pela estabilidade financeira surge como uma necessidade essencial para garantir condições básicas de conforto e dignidade. Dessa forma, a valorização dos bens materiais vai além de um simples desejo de consumo, visto que representa, na verdade, uma estratégia para enfrentar e superar as barreiras impostas por uma realidade socioeconômica desfavorável.

Apesar de, inicialmente, o foco ser os bens materiais e sucesso financeiro, ao refletirem sobre a questão lançada ao final do vídeo de Alok: "Se você tivesse apenas um mês de vida, quais seriam seus valores e prioridades?", a qual provocou um silêncio aparentemente carregado de reflexão, reconsideraram-se as suas prioridades. Então, quando instigados a escolher entre conquistar bens materiais ou dedicar o tempo restante às pessoas que amam, a resposta foi unânime: optaram pelas relações interpessoais, afirmando que prefeririam aproveitar ao máximo o tempo ao lado daqueles que realmente importam em suas vidas.

Embora os bens materiais sejam valorizados nos projetos de vida dos estudantes, especialmente influenciados por suas condições socioeconômicas e o contexto cultural mais amplo marcado pelo consumismo, a reflexão feita reforça a ideia de que as conexões humanas e afetivas emergem como prioridades fundamentais quando confrontados com a finitude e o sentido mais profundo da existência.

Diversos estudos relacionam o sentido de vida a uma série de benefícios, como maior envolvimento acadêmico, experiências emocionais positivas, identificação de habilidades pessoais, desenvolvimento de resiliência, expressão de gratidão, prática de compaixão, sensação de realização, participação social ativa e a construção de uma identidade pessoal mais sólida — com um propósito de vida mais definido —, entre outros fatores (Malin, 2018; Malin et al., 2017).

No quinto encontro, a aplicação do questionário VIA permitiu que os estudantes identificassem suas forças pessoais, como coragem, perseverança, generosidade e gratidão. A estudante Débora destacou a coragem como uma força fundamental para enfrentar desafios familiares e crises de ansiedade. Nesse sentido, expõe-se como o reconhecimento dessas forças pode transformar a percepção que os adolescentes têm de si mesmos, fortalecendo sua resiliência e autoconfiança.

No sexto encontro, a aplicação prática das forças pessoais nos estudos de caso e na elaboração de cartazes permitiu que os estudantes conectassem as teorias discutidas aos desafios reais de suas vidas. Essa atividade prática está alinhada com a proposta de Peterson e Seligman (2004), que enfatizam a importância de contextualizar as forças de caráter em situações cotidianas, para que os sujeitos possam visualizar sua aplicação e implicação concreta.

O estudante Gael ressaltou a perseverança como uma força essencial para enfrentar comentários negativos e adversidades, exemplificando como a reflexão sobre as forças pessoais pode fortalecer a resiliência e a capacidade de superação dos adolescentes. Portanto, a percepção sobre a perseverança como uma ferramenta para superar desafios reforça a relevância de intervenções que promovam o desenvolvimento de forças pessoais no ambiente escolar.

No decorrer do sétimo encontro, as reflexões trazidas pelos estudantes evidenciaram como a gentileza, embora muitas vezes ausente no cotidiano escolar e no ambiente familiar, pode transformar relações e criar um ambiente mais acolhedor. O comentário do estudante Pablo sobre a comunicação agressiva no grupo ficou evidente em episódios frequentes de brincadeiras ríspidas e comentários irônicos entre colegas, tornando raro o hábito de elogiar ou demonstrar empatia.

A fala de Patrícia corroborou o relato de alguns estudantes que, ao receberem palavras gentis, demonstraram surpresa por não estarem habituados a esse tipo de interação em casa nem na escola. No caso de Miriam, a percepção de que Renata era a única pessoa naturalmente gentil foi reforçada pelo depoimento de outros colegas, os quais a descreveram como alguém sempre disposta a ouvir e ajudar. Por sua vez, Carlos destacou como a ausência de gestos gentis na infância impactou

sua trajetória, fazendo com que o acolhimento de seu professor de boxe representasse um marco transformador na sua vida.

Os exemplos supracitados demonstram como pequenos gestos de gentileza podem causar impactos profundos e reforçam a necessidade de cultivar esse comportamento para fortalecer laços interpessoais e promover um ambiente mais positivo dentro e fora do espaço escolar. À medida que os adolescentes se dediquem a refletir sobre suas experiências pessoais e suas relações interpessoais, maior é a chance de que eles passem a pensar profundamente sobre seus objetivos, desenvolvendo, assim, uma consciência clara em relação a um projeto de vida mais engajado e intencional (Sumner, Burrow e Hill., 2018).

No oitavo encontro, as atividades propostas permitiram que os estudantes visualizassem e projetassem seus futuros positivamente, porém destacando os obstáculos que poderiam enfrentar e de que forma iriam superá-los. Nesse sentido, a visualização de um futuro desejável é crucial para a motivação e a persistência em direção aos objetivos de longo prazo, conforme discutido por Damon (1995).

As reflexões dos estudantes sobre os obstáculos e desafios enfrentados ilustram a realidade de que fatores externos, como condições socioeconômicas, podem influenciar significativamente os projetos de vida dos adolescentes. De acordo com Damon, Menon e Bronk (2003), esse aspecto é crucial em relação a superar dificuldades e persistir apesar dos desafios. Ao refletirem sobre seus objetivos, os caminhos para alcançá-los, os possíveis obstáculos e as formas de superação, os estudantes evidenciaram traços de resiliência, elemento essencial para a construção de projetos de vida sustentáveis, visto que, ao longo do percurso, dificuldades inevitavelmente surgirão, exigindo perseverança e capacidade de enfrentamento a fim de que não desistam de suas metas.

No nono encontro, ao explorarem suas projeções futuras, os adolescentes compreenderam que o projeto de vida não se limita ao desejo de obter ganhos financeiros, mas envolve também valores, relações interpessoais e a construção de um legado pessoal e profissional. Ademais, a atividade evidenciou a importância da orientação para o planejamento a longo prazo, visto que a maioria dos estudantes ainda não havia visualizado com clareza as etapas necessárias para alcançar seus objetivos. Inspirada na metodologia de autopercepção e planejamento descrita por Suldo et al. (2021), essa proposta reforça a relevância da criação de espaços pedagógicos que favoreçam a reflexão sobre metas e projetos de vida.

No décimo e último encontro, durante a atividade de visualização do futuro por meio da escrita de cartas destinadas ao próprio “eu” do presente, os estudantes tiveram a oportunidade de aplicar os conceitos de projeto de vida discutidos por Damon, Menon e Bronk (2003). Os autores ressaltam a importância de estabelecer metas a longo prazo que sejam significativas para o indivíduo e que também tenham repercussões no âmbito social. Logo, a atividade permitiu aos estudantes articularem seus valores pessoais e suas projeções futuras, elementos essenciais para a construção de um projeto de vida com sentido.

De acordo com Damon, Menon e Bronk (2003), um projeto de vida eficaz vai além das metas pessoais, incluindo também a contribuição para a sociedade. Nesse sentido, as cartas produzidas pelos estudantes demonstraram que suas aspirações não se limitavam a melhorias individuais, mas apresentavam uma forte orientação para o bem-estar de suas famílias. Cenário retratado na carta do estudante Alex, que expressa o desejo de orgulhar e melhorar a vida de seus pais, refletindo a conexão entre metas pessoais e impacto social, conforme a teoria que sustenta que projetos de vida significativos transcendem o individualismo.

Além disso, as cartas evidenciaram a percepção dos estudantes sobre o papel da escola em seus projetos de vida. Embora reconheçam a escola como um espaço de apoio, os estudos são vistos como componentes essenciais para o desenvolvimento do seu “eu” futuro. Assim, essa percepção destaca a importância de intervenções educacionais que ultrapassem o enfoque exclusivo no conteúdo acadêmico, promovendo práticas que favoreçam a formação integral dos estudantes. Nesse sentido, Bronk (2014) reforça a necessidade de que as escolas facilitem o desenvolvimento de projetos de vida por meio de currículos que integrem o desenvolvimento afetivo e psicossocial dos alunos.

O último encontro, centrado na escrita das cartas para o “eu” futuro, revelou-se um momento rico e revelador, o qual sintetizou o percurso reflexivo dos estudantes ao longo da oficina. Através dessa atividade, os participantes conseguiram expressar suas metas, valores e desejos, demonstrando uma compreensão mais clara do que significa construir um projeto de vida. Para a pesquisadora, essa etapa evidenciou a capacidade dos adolescentes de articular objetivos pessoais com responsabilidades sociais e emocionais, ressaltando a importância da família, da escola e do ambiente social no desenvolvimento de suas trajetórias.

Ademais, a atividade reforçou a necessidade da escola proporcionar espaços que promovam a reflexão profunda e a construção consciente do futuro, integrando dimensões acadêmicas, afetivas

e sociais. Portanto, o exercício da escrita da carta foi uma forma concreta de consolidar o aprendizado e fortalecer o protagonismo dos estudantes, permitindo-lhes visualizar e planejar suas jornadas de forma mais estruturada e intencional.

Por fim, o último encontro não apenas marcou o encerramento das atividades bem como reafirmou o potencial das intervenções que incentivam a autoavaliação, o autoconhecimento e a conexão entre os desejos individuais e o compromisso com o coletivo, contribuindo para a formação integral dos adolescentes e a construção de projetos de vida mais significativos e de longo prazo.

4.3 Projetando Ideais: Cultivando soluções coletivas

O módulo “Projetando Ideias” ocorreu do segundo ao oitavo encontro da oficina, simultaneamente ao módulo “Projetando Valores”. O objetivo do módulo foi engajar os estudantes na identificação de problemas apontados pela comunidade escolar, incluindo professores, alunos, funcionários e equipe gestora, e, a partir desses desafios, desenvolver soluções para minimizá-los. Todas as atividades deste módulo foram realizadas no horário designado e os resultados fundamentados nas falas dos estudantes e nos registros feitos pela pesquisadora no diário de campo durante os encontros.

1 - Aproximação do Tema

Na introdução do módulo “Projetando Ideias”, a pesquisadora dividiu as turmas em 4 equipes. A escolha dos participantes de cada equipe ocorreu através da retirada de fichas coloridas (vermelha, verde, azul e amarela), e, de acordo com as cores retiradas, os estudantes deveriam se agrupar. A fim de favorecer mobilizar e favorecer a interação entre os estudantes da turma, escolheu-se essa forma de agrupamento.

No primeiro momento, os estudantes demonstraram resistência à formação das equipes, pois, na sala dos grupos intervencionais, havia subgrupos, os quais não interagiam com os demais. O estudante Gael logo indagou: “nós não costumamos trabalhar com os outros colegas, a senhora tem certeza de que irá tentar?” e a pesquisadora não hesitou em dizer: “sim, acredito que vocês são capazes, e que conseguirão”. A intervenção teve como objetivo romper barreiras pré-estabelecidas no convívio em sala de aula, promovendo um ambiente de colaboração e confiança mútua.

Durante os encontros, a pesquisadora interveio continuamente, mediando conflitos, escutando ativamente os estudantes e propondo estratégias para favorecer o diálogo e a cooperação entre os diferentes grupos. Consequentemente, essa postura contribuiu para o fortalecimento dos vínculos entre os estudantes e para a construção de um ambiente mais propício ao trabalho coletivo, favorecendo o desenvolvimento das propostas elaboradas para a oficina.

Nesse primeiro momento, os estudantes discutiram entre si e levantaram alguns problemas da escola. Dentre os problemas apontados estavam: brigas, falta de lixeira nas salas, furtos de materiais escolares (canetas, lápis, estojos, cadernos etc.), guerra de comida, corredor da morte, paredes riscadas com símbolos sexuais e referência à facções criminosas, falta de comunicação dos professores e estudantes, indisciplina e banheiros sujos.

Os problemas apontados pelas equipes foram os mesmos em ambos os turnos, matutino e vespertino. Ao final do encontro, a estudante Renata pontuou: “pensar sobre os problemas da escola é muito desafiador, porque a maioria dos problemas que falamos aqui, somos nós os maiores responsáveis”. Diante dessa fala, a pesquisadora interveio de forma propositiva, buscando ampliar a reflexão iniciada pela estudante e questionou: “e se, ao invés de apenas reconhecermos a responsabilidade, a gente pensasse também em formas de mudar isso juntos? O que vocês acham que podem começar a fazer diferente a partir de agora?”. Essa intervenção teve como objetivo não apenas acolher a autorreflexão de Renata bem como deslocar o foco da culpa para a corresponsabilidade e para a possibilidade de transformação. Logo, a fala da pesquisadora convidou os estudantes a assumirem um papel ativo diante da realidade diagnosticada, reforçando a proposta do módulo “Projetando Ideias”, o qual valoriza o protagonismo e a construção coletiva de soluções a partir da escuta e do diálogo.

2 - Definição do Problema

Neste encontro, antes dos estudantes circularem pela sala para ouvirem a comunidade escolar, estabeleceu-se a série que cada equipe deveria visitar para coleta de informações. A equipe vermelha, matutina, ficou com os 6º anos A e B e a vespertina com os 6º anos C e D. A equipe verde, matutina, com os 7º anos A e B e a vespertina com o 6º ano E e o 7º ano D. A equipe azul, matutina, 7º ano C e 8º ano A e a vespertina 7º anos E e F. A equipe amarela matutina e vespertina respectivamente 8º ano A e 9º ano e 8º anos C e D.

As equipes foram encaminhadas às salas de aula e, com o devido respeito à rotina escolar, solicitaram permissão aos professores para ingressarem nos espaços. Após autorizados, os estudantes conduziram breves diálogos com colegas e professores, questionando-os sobre os principais problemas vivenciados no cotidiano da escola e que, em sua percepção, deveriam ser enfrentados ou solucionados. Durante a escuta, os integrantes das equipes registraram cuidadosamente as demandas apontadas, demonstrando atenção e interesse pelas contribuições recebidas. Essa etapa teve um papel fundamental no processo formativo, pois possibilitou aos estudantes exercerem a escuta ativa, a empatia e o senso de responsabilidade coletiva diante dos desafios identificados.

O grupo matutino registrou os seguintes problemas apontados pelas turmas:

- Guerra de lanche no recreio;
- Furtos de materiais escolares;
- Ausência de escuta e diálogo na comunidade escolar;
- Buscar absorventes na secretaria;
- Falta de lixeiras na sala;
- Portas de banheiros quebradas;
- Paredes riscadas.

Os problemas apontados pelo grupo vespertino, foram:

- Guerra de comida na chegada e durante o recreio;
- Furtos de materiais escolares;
- Salas sujas, por falta de lixeiras;
- Brigas durante o recreio e o corredor da morte;
- Corredor da morte;
- Banheiros sujos porque molham os cabelos na pia do banheiro;
- Falta do que fazer durante os recreios e aulas vagas.

Ao retornarem à sala, os estudantes socializaram com as demais equipes os resultados da escuta realizada nas turmas. Então, notaram que muitos problemas apontados pela comunidade escolar coincidiam com aqueles previamente identificados pelas equipes. Ademais, coincidentemente, as mesmas questões foram mencionadas nos dois turnos, matutino e vespertino, o que reforçou a recorrência das demandas e evidenciou a urgência de intervenções concretas

voltadas à resolução desses problemas. Portanto, esse momento de convergência fortaleceu o senso de relevância do projeto e contribuiu para o engajamento dos estudantes na construção de propostas significativas.

Durante o momento de escuta ativa com a comunidade escolar, os estudantes demonstraram grande sensibilidade em relação aos relatos coletados. O estudante Adriano comentou: "descobrimos que a guerra de comida gera um desperdício e que tem algumas pessoas que não conseguem lanchar, e voltam para casa com fome". Por sua vez, a estudante Beatriz destacou uma situação recorrente entre as alunas: “quando estão menstruadas elas ficam com vergonha, pró, de pedir, porque é constrangedor”. Isto posto, as falas supracitadas evidenciam não apenas a capacidade de observação crítica dos estudantes bem como o despertar de um olhar mais empático e comprometido com a realidade vivida pelos colegas e demais membros da comunidade escolar.

Após o compartilhamento das percepções e reflexões, cada equipe definiu o problema que trabalhado nos encontros seguintes a fim de elaborar um protótipo de intervenção. A escolha dos temas considerou a escuta realizada e os interesses e afinidades das equipes. A seguir, apresenta-se a distribuição dos problemas por equipe (quadro 5).

Quadro 5 – Problemas por equipe

Equipe	Problema
Vermelha – matutino	Guerra de lanche
Vermelha – vespertino	Furtos de materiais
Verde – matutino	Falta de lixeiras na sala
Verde – vespertino	Corredor da morte
Azul – matutino	Buscar absorventes na secretária
Azul – vespertino	Banheiros sujos
Amarelo – matutino	Ausência de escuta e diálogo na comunidade escolar
Amarelo – vespertino	Falta do que fazer nas aulas vagas e recreios

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Os problemas selecionados pelas equipes foram retomados nos encontros seguintes e aprofundados com base em discussões orientadas, relatos e novas observações dos próprios estudantes. A partir desse movimento investigativo, cada grupo iniciou o esboço de possíveis soluções, demonstrando engajamento, criatividade e senso de corresponsabilidade. Assim, esse processo não apenas fortaleceu a construção coletiva de conhecimento bem como contribuiu para

o desenvolvimento de competências essenciais ao exercício da cidadania, ratificando o potencial transformador de experiências educativas centradas no protagonismo.

3 - Aprofundamento do Tema

Neste encontro, os estudantes iniciaram o aprofundamento do estudo sobre os problemas previamente selecionados pelas equipes. O objetivo foi compreender com mais clareza como essas questões afetavam o cotidiano da escola e de qual forma poderiam ser pensadas soluções viáveis e significativas. O processo incluiu momentos de debate, troca de ideias e levantamento de hipóteses, nos quais os estudantes registraram os impactos percebidos na sala de aula e nos demais espaços escolares.

A equipe verde do turno matutino, responsável por investigar a ausência de lixeiras nas salas de aula, apresentou relatos sobre a frequência com que o ambiente permanecia sujo e argumentaram que, mesmo quando os colegas demonstravam disposição para manter a limpeza, a falta de recipientes adequados para o descarte do lixo dificultava esse cuidado coletivo. Então, a pesquisadora interveio para provocar reflexões mais amplas e questionou: "além da lixeira em si, o que mais poderia ser feito para incentivar o cuidado com o ambiente por parte de todos?". A questão abriu espaço para que os estudantes considerassem campanhas educativas e sinalizações visuais como possíveis estratégias.

Já a equipe vermelha do turno matutino, responsável por avaliar a “guerra de comida”, destacou as consequências negativas desse comportamento, sobretudo para os estudantes que desejavam alimentar-se novamente, mas sentiam-se constrangidos ou impedidos devido à desordem gerada nas filas. A pesquisadora, ao perceber a seriedade com que a equipe tratava o tema, sugeriu: "você já pensaram em ouvir também os funcionários da cantina ou da limpeza sobre como esse problema os afeta no dia a dia?". A partir dessa orientação, ampliou-se o olhar da equipe, a qual passou a considerar novos atores na análise do problema.

No turno vespertino, a equipe vermelha optou por trabalhar com os furtos de materiais escolares. Inicialmente, os estudantes sugeriram a instalação de câmeras de segurança como solução imediata. No entanto, a pesquisadora interveio de forma crítica e orientadora, destacando que os protótipos a serem elaborados deveriam ser sustentáveis, sem depender de recursos financeiros externos ou de decisões administrativas da Secretaria de Educação. Então, os estudantes

foram desafiados a repensar suas estratégias e buscar alternativas criativas, baseadas em ações educativas, de conscientização ou de reorganização dos espaços escolares.

Durante os encontros, a pesquisadora manteve uma postura atenta e mediadora, acompanhando de forma próxima o engajamento das equipes e as proposições formuladas e compartilhadas. Embora as atividades tenham sido conduzidas pelos próprios estudantes, todo o processo de investigação, discussão e elaboração das ideias ocorreu sob escuta ativa e orientação pedagógica da pesquisadora no horário destinado ao módulo “Projetando Ideias”. Portanto, as intervenções pontuais da pesquisadora buscaram ampliar os horizontes dos estudantes, encorajando-os a pensar soluções viáveis, éticas e coerentes com a realidade da escola.

4 - Prototipação

Neste encontro, a pesquisadora circulou pela sala acompanhando de forma próxima o processo de criação dos protótipos, escutando as ideias das equipes e estimulando reflexões mais aprofundadas sobre a viabilidade das propostas. Ao dialogar com os estudantes, a pesquisadora retomava constantemente a importância de pensar em soluções que pudessem ser implementadas dentro da realidade da escola, sem depender de recursos externos ou de ações que envolvessem necessariamente a Secretaria de Educação. Neste momento, a pesquisadora teve o papel de mediadora e orientadora, incentivando os estudantes a conectarem criatividade, senso crítico e responsabilidade social na construção de respostas aos problemas identificados.

A maioria dos estudantes demonstrou alto grau de envolvimento com as atividades, trabalhando de forma colaborativa, escutando as opiniões dos colegas e buscando consenso nas decisões. Isto posto, o ambiente da sala foi marcado por trocas significativas, debates produtivos e um esforço coletivo em transformar ideias em ações concretas. Logo, essa postura refletia o amadurecimento do grupo ao longo da oficina, revelando não apenas o fortalecimento de habilidades socioemocionais bem como o compromisso em contribuir para a melhoria do ambiente escolar.

Na fase de prototipação, as equipes elaboraram propostas iniciais de intervenção que variaram conforme a natureza dos problemas escolhidos. Dentre as soluções pensadas estavam: a realização de palestras de conscientização sobre o cuidado com os espaços comuns; a eleição de líderes de sala para fortalecer a representatividade estudantil; a construção de lixeiras com materiais acessíveis; a instalação de uma prateleira nos banheiros femininos com pacotes de absorventes; o

monitoramento colaborativo de comportamentos inadequados e o fechamento preventivo das salas durante os intervalos como forma de evitar furtos. Nota-se que as propostas desenvolvidas tinham como objetivo central minimizar os problemas apontados pela comunidade escolar, respeitando os limites institucionais e priorizando a autonomia estudantil na criação de soluções.

Portanto, esse momento foi fundamental para consolidar a compreensão dos estudantes sobre o papel ativo que podem exercer na transformação da escola. Haja vista que a elaboração dos protótipos não apenas representou uma resposta concreta aos desafios diagnosticados, mas também simbolizou o exercício do protagonismo, da escuta sensível e da corresponsabilidade coletiva.

5 - Aperfeiçoamento do Protótipo

Após a definição dos protótipos idealizados por cada equipe, os estudantes circularam pela escola com o objetivo de apresentá-los à comunidade escolar. Para tal, retornaram às mesmas turmas visitadas no segundo encontro do módulo “Projetando Ideias”, quando realizaram a escuta diagnóstica, no entanto, agora, o objetivo foi compartilhar as propostas construídas com base nos problemas levantados. Esse momento de devolutiva foi fundamental para promover o diálogo entre as equipes e validar, junto aos demais estudantes, as ações pensadas como possíveis caminhos de transformação.

Durante as apresentações, as equipes compartilharam suas propostas de maneira clara e engajada. A equipe responsável pelo problema da falta de lixeiras propôs a construção de recipientes reutilizando garrações de água que não possuíam mais utilidade, sugestão feita por uma estudante durante a escuta com os colegas. Em relação à ausência de representatividade estudantil, propôs-se a eleição de líderes de turma, com o encaminhamento de uma solicitação à equipe gestora para organizar esse processo de forma democrática e participativa. Quanto ao desperdício de alimentos, os estudantes pensaram na realização de palestras, sugerindo também a inclusão de uma peça teatral como estratégia lúdica para atrair a atenção dos colegas.

Sobre os furtos de materiais, além da proposta de palestras de conscientização, os estudantes defenderam a construção conjunta de estratégias com a equipe gestora e os funcionários da escola, buscando soluções que não apenas coibissem os furtos bem como promovessem o diálogo e a responsabilização coletiva. Após a socialização, os grupos acolheram os feedbacks recebidos e começaram a refinar suas propostas, demonstrando abertura ao diálogo e comprometimento com a melhoria contínua das ações.

Nesse contexto, a pesquisadora aproveitou o momento para provocar uma reflexão mais profunda e indagou aos estudantes o que estavam aprendendo com a proposta da atividade. Por conseguinte, as respostas revelaram não apenas o envolvimento bem como o reconhecimento do valor da escuta e da participação ativa no processo educativo. Gael, do grupo matutino, afirmou: “quando pensamos nas soluções dos problemas, fica mais fácil colocar em prática, porque não foi imposto, tipo: você tem que fazer e pronto”. Por sua vez, Bárbara, do grupo vespertino, destacou: “nós temos boas ideias, e só precisamos de apoio para colocar em prática. Ver os colegas se envolverem na busca de solução é muito massa”.

A pesquisadora observou que os grupos matutino e vespertino demonstraram engajamento nas atividades propostas, com destaque para a colaboração, a criatividade e a escuta ativa entre os estudantes. Notou-se que ambos os grupos se mostraram comprometidos com a construção de soluções viáveis, ainda que houvesse, em cada turno, uma minoria de estudantes que não se envolveram diretamente nas discussões. No turno matutino, a participação se destacou pela elaboração de propostas práticas, como o uso de materiais recicláveis para construir lixeiras e a ideia de incorporar elementos teatrais nas ações educativas. No turno vespertino, os estudantes evidenciaram maior sensibilidade ao valorizar o apoio coletivo e a escuta entre os colegas, como apontado na fala de Bárbara, a qual expressou entusiasmo ao ver o envolvimento dos pares.

A socialização dos protótipos e a escuta das devolutivas nas demais turmas se configuraram como pontos altos deste encontro. Assim, a troca de *feedbacks* e a colaboração entre os grupos permitiram o aprimoramento das ideias iniciais e fortaleceram o sentimento de pertencimento à escola. A pesquisadora pôde notar, com clareza, o quanto os estudantes se sentiam motivados ao perceberem que suas ideias eram de fato consideradas e que suas vozes tinham impacto real no cotidiano escolar. A fala de Gael reforça a importância de envolver os estudantes nos processos de decisão, tornando as soluções mais coerentes com suas vivências e, consequentemente, mais eficazes.

De forma geral, a atividade representou uma experiência enriquecedora para os envolvidos, promovendo não apenas o engajamento dos estudantes bem como a construção de um senso de responsabilidade coletiva. Ademais, o processo favoreceu o fortalecimento do diálogo, da escuta mútua e da criatividade como ferramentas pedagógicas fundamentais para a resolução de problemas no ambiente escolar.

6 - Socialização dos protótipos com a turma

As equipes apresentaram seus protótipos de acordo com os problemas previamente levantados durante o módulo “Projetando Ideias”. As propostas foram pensadas a partir da escuta da comunidade escolar e da análise crítica dos estudantes sobre os impactos desses problemas no cotidiano da escola. A seguir, constam a equipe responsável, a relação entre os problemas identificados e os protótipos idealizados (quadro 6).

Quadro 6 – Problemas e protótipos.

Equipe	Problema	Protótipo
Vermelha – matutino	Guerra de lanche	Palestras sobre o desperdício e conscientização.
Vermelha – vespertino	Furtos de materiais	Salas fechadas durante os intervalos e aulas vagas.
Verde – matutino	Falta de lixeiras na sala	Construir lixeiras com materiais recicláveis
Verde – vespertino	Corredor da morte	Conversas com os estudantes envolvidos e reunião com a equipe gestora.
Azul – matutino	Buscar absorventes na secretária	Colocar no banheiro um suporte e caixas com absorvente.
Azul – vespertino	Banheiros sujos	Construção de cartazes.
Amarelo – matutino	Ausência de escuta e diálogo na comunidade escolar	Escolha de líderes por turma.
Amarelo – vespertino	Falta do que fazer nas aulas vagas e recreios	Jogos de tabuleiros, cartas, vôlei e futebol na área.

Fonte: Elaborado pela autora.

A proposta de palestras sobre desperdício e conscientização apresentada pela equipe vermelha, do turno matutino, buscou promover reflexões sobre sustentabilidade, respeito ao próximo e o uso consciente dos alimentos. A iniciativa foi bem recebida pelas demais equipes, que não propuseram alterações à ideia. No turno vespertino, a equipe vermelha propôs o fechamento das salas de aula durante os intervalos e as aulas vagas como medida prática para coibir furtos. Então, ao ouvir a proposta, a pesquisadora incentivou o grupo a pensar em medidas educativas

complementares. Assim, a equipe acrescentou à proposta campanhas de conscientização sobre as consequências jurídicas e morais do furto, fortalecendo o caráter pedagógico da solução.

A equipe verde, do turno matutino, sugeriu a construção de lixeiras utilizando materiais recicláveis. Além da solução prática para o problema, a proposta apresentou uma dimensão educativa ao estimular a reutilização de recursos e a participação coletiva na confecção das lixeiras. Enquanto a equipe verde, do turno vespertino, ao enfrentar a problemática do chamado "corredor da morte", propôs a realização de conversas com os estudantes envolvidos e a realização de reuniões com a equipe gestora. Então, a proposta foi considerada essencial por todas as equipes para lidar com conflitos e construir um ambiente mais seguro e acolhedor.

No grupo azul, do turno matutino, a proposta de instalar suportes com absorventes nos banheiros femininos gerou debates entre os estudantes. Apesar de ser uma medida prática e inclusiva, surgiram preocupações quanto ao uso inadequado dos materiais, visto que algumas alunas relataram a possibilidade de desperdício, como levar absorventes para casa em excesso ou descartá-los nos vasos sanitários, repetindo comportamentos já observados com o papel higiênico. Diante dessas preocupações, a estudante Priscila, do grupo matutino, sugeriu que a responsabilidade pela distribuição dos absorventes fosse atribuída a uma funcionária da escola. Por fim, essa foi a única proposta que gerou questionamentos mais amplos quanto à viabilidade e forma de implementação.

Para o problema dos banheiros sujos, a equipe azul, do turno vespertino, propôs a elaboração de cartazes de conscientização. Os estudantes afirmaram que, neste caso, tratava-se de mudança de comportamento que uma questão de estrutura física, por isso poderia se promover uma campanha educativa simples e acessível.

A equipe amarela, do turno matutino, indicou a escolha de líderes por turma como uma estratégia para ampliar a escuta ativa e melhorar o diálogo entre estudantes e gestão. A proposta foi bem acolhida e as outras equipes sugeriram que esses representantes tivessem encontros regulares com a equipe gestora para apresentar dúvidas, sugestões e demandas da turma. Enquanto a equipe amarela, do turno vespertino, propôs atividades para as aulas vagas e momentos de recreio, como jogos de tabuleiro, cartas, vôlei e futebol. A proposta teve boa aceitação e outras equipes complementaram a ideia sugerindo a criação de um espaço de leitura e a reabertura da biblioteca escolar, reconhecendo a importância da oferta de alternativas variadas de lazer e aprendizagem.

A apresentação dos protótipos foi marcada pelo engajamento, pela criatividade e pela escuta mútua entre as equipes e a validação coletiva das propostas fortaleceu o sentimento de pertencimento e responsabilidade dos estudantes com o ambiente escolar. A participação ativa na construção e no aprimoramento das soluções demonstrou o quanto os estudantes, quando ouvidos e envolvidos, são capazes de pensar alternativas viáveis e sensíveis às reais necessidades da comunidade. Portanto, o exercício de refletir, propor e negociar coletivamente soluções reforçou o valor da participação estudantil como elemento essencial para a transformação da escola em um espaço mais democrático, inclusivo e cuidadoso.

7 - Ajustes do Protótipo e Apresentação Final

Neste encontro, dedicado aos ajustes finais e à preparação para a apresentação dos protótipos, as equipes do grupo matutino demonstraram grande expectativa e ansiedade, pois teriam a responsabilidade de apresentar suas propostas às turmas do 6º ano. Enquanto o grupo vespertino organizou a divisão das tarefas entre as equipes, definindo conjuntamente quais ações seriam realizadas e escolhendo dois representantes por equipe para realizar as apresentações.

As apresentações aconteceram logo após os ajustes, durante o horário regular das aulas, com a autorização prévia dos professores responsáveis por cada turma. A pesquisadora articulou esse momento com antecedência, garantindo que a atividade não interferisse no planejamento pedagógico dos professores. A recepção dos estudantes do 6º ano foi bastante positiva: demonstraram entusiasmo; participaram com perguntas e chegaram a questionar se também poderiam eleger líderes de sala, demonstrando o alcance inspirador da atividade.

Evidenciou-se que essa vivência entre os estudantes do 9º e do 6º ano criou um espaço potente de troca, escuta e valorização mútua dentro da comunidade escolar. Inclusive, os professores que acompanharam as apresentações acolheram as ideias com entusiasmo, reconhecendo nelas propostas concretas e necessárias para a melhoria da convivência e da organização escolar. Portanto, o envolvimento docente também fortaleceu a legitimidade das ações, mostrando aos estudantes que suas vozes estavam sendo ouvidas e valorizadas.

Os protótipos finais desenvolvidos por cada equipe estão sistematizados a seguir, considerando os ajustes feitos com base nas discussões, nas devolutivas e nos testes de viabilidade (quadro7).

Quadro 7 – Protótipo Final

Equipe	Problema	Protótipo	Protótipo Final
Vermelha – matutino	Guerra de lanche	Palestras sobre o desperdício e conscientização.	Palestras sobre desperdício, sustentabilidade e respeito ao próximo.
Vermelha – vespertino	Furtos de materiais	Salas fechadas durante os intervalos e aulas vagas.	Fechar as salas durante os intervalos e aulas vagas, além de rodas de conversas com os estudantes.
Verde – matutino	Falta de lixeiras na sala	Construir lixeiras com materiais recicláveis	Construção de lixeiras com materiais recicláveis, produzidas pelos estudantes.
Verde – vespertino	Corredor da morte	Conversas com os estudantes envolvidos e reunião com a equipe gestora.	Conversas com os estudantes e reuniões com a equipe gestora.
Azul – matutino	Buscar absorventes na secretária	Colocar no banheiro um suporte e caixas com absorvente.	Delegar a função da entrega de absorventes a uma funcionária.
Azul – vespertino	Banheiros sujos	Construção de cartazes.	Construção de cartazes de conscientização.
Amarelo – matutino	Ausência de escuta e diálogo na comunidade escolar	Escolha de líderes por turma.	Eleição de líderes e reuniões mensais com a equipe gestora.
Amarelo – vespertino	Falta do que fazer nas aulas vagas e recreios	Jogos de tabuleiros, cartas, vôlei e futebol na área.	Jogos de tabuleiros, cartas, vôlei e futebol na área e espaço de leitura.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os protótipos apresentados revelam o compromisso dos estudantes com a transformação do ambiente escolar. Haja vista que as propostas abordaram desde o desperdício de alimentos até a valorização do diálogo e foram marcadas pela criatividade, viabilidade e senso de responsabilidade. Portanto, a participação ativa dos estudantes na construção e validação das soluções reforça a importância de iniciativas que valorizem a escuta e o protagonismo dos adolescentes.

Em suma, o módulo “Projetando Ideias” mostrou-se uma experiência formativa significativa, pois, além de estimular a resolução de problemas, promoveu a colaboração, o trabalho em equipe, a empatia e o diálogo como ferramentas para a construção de uma escola mais justa e acolhedora. A fala do estudante Pablo, do grupo matutino, corrobora o ponto de vista anterior: “foi muito gratificante ver os estudantes mais novos envolvidos com nossas ideias” e sintetiza o impacto positivo da proposta na formação dos estudantes enquanto sujeitos ativos na comunidade escolar.

Evidenciou-se que a troca de experiências entre os estudantes do 9º e do 6º ano, aliada ao apoio dos professores, fortaleceu os vínculos entre diferentes segmentos da escola e reafirmou o potencial transformador de práticas pedagógicas baseadas na escuta e na participação.

Ao final das apresentações, a pesquisadora interveio novamente, agora, com um olhar de fechamento do processo, e disse aos estudantes: “você mostraram que têm ideias potentes, sensibilidade para ouvir e coragem para propor mudanças. A escola precisa de pessoas assim: que se importem, que criem e que estejam dispostas a agir. Hoje, cada um de vocês deixou uma marca importante aqui”. Isto posto, essa intervenção buscou valorizar o percurso vivido pelos estudantes, reconhecendo-os como protagonistas do processo formativo e incentivando-os a continuar exercendo sua cidadania de forma ativa, crítica e colaborativa. Portanto, essa etapa final consolidou o módulo como uma prática pedagógica significativa, o qual não apenas promoveu aprendizagens cognitivas bem fortaleceu vínculos, valores e habilidades essenciais à vida em comunidade.

4.4 Florescendo em comunidade: Reflexões sobre as ações coletivas

A análise dos dados coletados ao longo dos encontros do módulo “Projetando Ideias” demonstra o envolvimento dos estudantes com os problemas da comunidade escolar, apontando a ABP como uma metodologia eficaz para promover um engajamento ativo e construtivo. A resistência inicial à formação de grupos mistos, seguida pela aceitação gradual e posterior colaboração entre os estudantes, evidenciou o potencial da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) para estimular a inclusão e fortalecer o trabalho em equipe, aspectos essenciais para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. De acordo com Rocha e Lemos (2014), esse processo permite aos estudantes superarem a abstração, incentivando-os a agir sobre problemas concretos e imediatos de sua realidade.

O levantamento dos problemas, realizado por meio da escuta ativa com os membros da comunidade escolar, reforçou o princípio de que a aprendizagem significativa deve partir do contexto e da vivência dos estudantes. Consequentemente, essa etapa inicial despertou nos participantes uma reflexão mais profunda sobre o ambiente em que estão inseridos e sobre o papel que podem exercer na transformação desse espaço. Nesse momento, a mediação da pesquisadora foi essencial a fim de incentivar os estudantes a conduzirem os diálogos com responsabilidade e escuta sensível, contribuindo para o fortalecimento de sua autonomia e senso de pertencimento.

A fase de aprofundamento se consolidou como um ponto crucial no desenvolvimento do projeto, pois, nesse momento, os estudantes se voltaram às questões levantadas e passaram a investigar as causas e consequências dos problemas escolhidos. Conforme Rocha e Lemos (2014),

essa fase possibilita o desenvolvimento de conteúdos e habilidades em torno das problemáticas identificadas, evidente nos debates promovidos pelas equipes, nas reflexões registradas durante os encontros e nas intervenções da pesquisadora, a qual atuou como facilitadora do processo investigativo. Ademais, a abertura ao diálogo e a orientação para pensar soluções viáveis, sem dependência de recursos externos, contribuiu para que os estudantes desenvolvessem um pensamento mais crítico e criativo diante das limitações da escola pública.

Evidenciou-se que a construção dos protótipos representou um momento de transformação das ideias em ações concretas, revelando o engajamento dos estudantes com as realidades vividas e suas potencialidades enquanto agentes de mudança. Moran (2018) destaca que essa etapa é fundamental para desenvolver habilidades de pensamento crítico e criativo, pois desafia os estudantes a encontrarem múltiplas soluções para um mesmo problema e a aprenderem a valorizar a diversidade de ideias dentro do grupo. Logo, o envolvimento com a construção de lixeiras recicláveis, a criação de campanhas educativas, a organização de jogos para os recreios e demais ações refletiram não apenas o comprometimento dos estudantes com as propostas bem como a apropriação dos problemas como desafios coletivos.

Ademais, um aspecto relevante foi o momento de socialização dos protótipos com as turmas do 6º ano. A preparação para essa apresentação gerou grande expectativa entre os estudantes e proporcionou uma rica troca interséries, fortalecendo a identidade estudantil e o vínculo com a escola. À medida que notaram a valorização de suas ideias pelos colegas mais novos e pelos professores, os estudantes do 9º ano experimentaram uma sensação de realização e pertencimento. A fala de Pablo, do grupo matutino, confirma o que foi trazido anteriormente: “foi muito gratificante ver os estudantes mais novos envolvidos com nossas ideias” e sintetiza o impacto dessa vivência na formação dos estudantes enquanto sujeitos protagonistas.

Os protótipos finais, discutidos coletivamente e ajustados com base nos *feedbacks* recebidos, expressaram a capacidade dos estudantes de pensar criticamente a escola e propor soluções contextualizadas e plausíveis. Outrossim, a etapa de validação entre as equipes fortaleceu a autonomia dos grupos e reforçou a ideia de que o conhecimento pode, e deve, ser construído de forma colaborativa. De acordo com Moran (2018), a participação dos estudantes em práticas que despertam a curiosidade, propõem desafios e os envolvem em experiências de ação e reflexão favorece o trabalho colaborativo e o desenvolvimento da autonomia nas tomadas de decisão.

Por fim, a pesquisadora retomou o percurso vivido com os estudantes, destacando a importância de se comprometer com ações coletivas e de reconhecer o valor das pequenas transformações. Então, a pesquisadora trouxe em sua fala: “você mostraram que têm ideias potentes, sensibilidade para ouvir e coragem para propor mudanças. A escola precisa de pessoas assim: que se importem, que criem e que estejam dispostas a agir. Hoje, cada um de vocês deixou uma marca importante aqui”. Portanto, essa intervenção final teve o objetivo de legitimar a trajetória dos estudantes e fortalecer sua autoestima como sujeitos capazes de provocar mudanças reais em seus contextos.

Dessa forma, o módulo “Projetando Ideias” não apenas cumpriu o papel de aproximar o currículo escolar das vivências dos estudantes bem como se revelou uma proposta pedagógica potente para promover o protagonismo, a escuta, o trabalho em equipe e o pensamento criativo. Portanto, a experiência evidenciou o quanto os adolescentes, ao se envolveram significativamente nos processos de aprendizagem, tornam-se capazes de desenvolver soluções criativas, éticas e transformadoras para os desafios cotidianos da escola.

4.5 Da Semente a Flor: Analisando as respostas dos adolescentes

Esta seção busca analisar às estatísticas produzidas ao longo da oficina Flores-Ser, não apenas como dados numéricos, mas como sinais de movimento, transformação e consciência em construção. Assim como uma flor que não brota de imediato, mas exige tempo, solo fértil e cuidado, o amadurecimento dos projetos de vida também passa por fases de questionamento e revisão. Ao analisar os resultados obtidos durante a pesquisa, procura-se compreender como os adolescentes se posicionaram frente às perguntas que os convidavam a refletir sobre si, seu presente e seu futuro.

4.5.1 Florescendo em números: Analisando as flores

Conduziu-se o teste T de amostras pareadas a fim de avaliar e comparar os impactos dos níveis de projeto de vida antes e após a oficina Flores-ser nos grupos intervencional e observacional. Para esta análise, consideraram-se apenas as respostas dos participantes que responderam ao questionário no início e no fim da oficina.

No grupo intervencional, composto por 44 participantes, observou-se uma redução significativa nos escores médios de projeto de vida, os quais saíram de 87,79 (DP = 11,74), antes da intervenção, para 78,3 (DP = 15,29), após a intervenção. A análise estatística indicou um efeito significativo dessa mudança, $t(43) = 3,94$, $p < 0,001$.

Então, o resultado anterior pode ser interpretado como um indicativo de que os estudantes, após participarem da oficina, responderam ao questionário com maior reflexão e senso crítico sobre suas trajetórias. Portanto, a redução nos escores sugere uma tomada de consciência de que as ações realizadas até então não eram suficientes para consolidar seus projetos de vida, evidenciando uma reavaliação mais profunda e crítica de suas escolhas e planejamentos.

Já o grupo observacional, o qual incluiu 18 participantes e não passou pela intervenção, apresentou um aumento nos escores médios de projeto de vida, passando de 76,3 (DP = 13,83), antes da intervenção, para 83 (DP = 17,69), após o período de estudo. A diferença mostrou-se estatisticamente significativa, conforme indicado pelo teste T, $t(17) = -2,49$, $p = 0,023$.

Relaciona-se o aumento obtido à ausência de uma análise crítica mais reflexiva sobre suas trajetórias, pois esses participantes não foram expostos à intervenção. Dessa forma, sem o processo reflexivo proporcionado pela intervenção, infere-se que tenham respondido ao questionário de forma mais superficial, sem uma análise crítica consistente de seus projetos de vida.

Os achados obtidos revelam tendências opostas nos dois grupos analisados. Ao passo que o grupo intervencional experimentou uma redução nos escores de projeto de vida, possivelmente devido a uma conscientização e reavaliação crítica do que haviam planejado inicialmente, o grupo observacional demonstrou um aumento, sugerindo uma consolidação ou fortalecimento aparente dos projetos de vida dos participantes, embora sem a intervenção.

Por fim, a dinâmica oposta entre os grupos ilustra a complexidade do impacto das intervenções no desenvolvimento do projeto de vida dos adolescentes e ressalta a importância de atividades que promovam a reflexão crítica, como a oficina Flores-ser, para uma avaliação mais realista e consciente das trajetórias de vida.

4.5.2 Vozes que florescem: Analisando os jardins

Inicialmente, realizaram-se as entrevistas com 15 estudantes, sendo 10 do grupo intervencional e 5 do grupo observacional. No entanto, dois estudantes do grupo intervencional

(um do turno matutino e um do vespertino) solicitaram transferência escolar devido a mudanças de cidade. Dessa forma, os resultados apresentados referem-se às entrevistas de 8 estudantes do grupo intervencional e 5 do grupo observacional, as quais buscaram analisar e compreender os projetos de vida dos adolescentes participantes da pesquisa.

A organização dos dados baseou-se em critérios operacionais de projeto de vida, os quais incluem: a definição de um objetivo a ser realizado; justificativas que vão além do indivíduo; planos para ações futuras e a incorporação desses elementos à identidade do sujeito. Com base nesses critérios, as entrevistas foram classificadas em quatro categorias: projeto idealizado, que reflete metas futuras sem ações concretas; projeto de vida autocentrado, que tem como foco principal o beneficiário; objetivo frágil, que se refere a metas pouco estruturadas que carecem de relações significativas; e o projeto de vida, com a dimensão para além de si mesmo.

As análises das entrevistas pré-oficina indicaram os seguintes resultados: dentre os 8 entrevistados do grupo intervencional, 12,5% apresentaram objetivo frágil; 50% projeto de vida idealizado; 37,5% projeto de vida autocentrado. Nesse grupo, não houve estudantes que apresentaram um projeto de vida além de si mesmo. No grupo observacional, dentre os 5 estudantes entrevistados, 20% apresentaram objetivo frágil; 20% projeto de vida idealizado; 40% projetos de vida autocentrado e 20% das estudantes um projeto de vida para além de si mesmo.

As entrevistas realizadas pós-oficina, indicaram que, no grupo intervencional, 12,5% permaneceram com o objetivo frágil; 25% projeto de vida idealizado; 62,5% o projeto de vida autocentrado e nenhum estudante com projeto de vida além de si mesmo. No grupo observacional, houve a manutenção dos mesmos projetos de vida da pré-oficina.

A estudante Miriam apresentou objetivo frágil na primeira e segunda entrevistas e não demonstrou uma conexão clara entre suas atividades presentes e o seu projeto de vida de ser médica. Na primeira entrevista, ela diz: “ah, porque é um sonho que minha mãe tem, de ter uma filha formada em medicina, e também é um sonho que eu tenho. Eu tenho três livros em casa sobre medicina, já li os três de uma vez só”. Na segunda entrevista, ela permanece com o desejo de ser médica, dizendo: “a faculdade de medicina é um sonho que minha mãe tem, e como quero dar orgulho para minha mãe queria fazer medicina, além disso me interesse por essa área”.

Dentre os 25% dos entrevistados que apresentaram um projeto de vida idealizado nas entrevistas pré e pós oficina, há o estudante Vinícius, o qual inicialmente possuía uma idealização do seu projeto de vida, ganhando conexões mais claras na entrevista pós-oficina.

“Continuar estudando para ser um, como posso dizer, um psiquiatra, e também estudar economia, para aprender a reger alguma empresa, alguma coisa desse tipo. “E isso, para mim, é tão cativante, porque essa meta de saber psiquiatria vem de uma inspiração muito forte de uma doutora. Ela é Beatriz alguma coisa. Doutora Ana Beatriz. Ela é uma psiquiatra. Eu ia vendo os vídeos dela, me cativava cada vez mais pela mente humana, que é um mistério muito interessante e uma coisa bem complexa. E a economia é porque eu venho de família humilde e me considero humilde ainda. Por conta disso, eu sempre pensei assim: quero gerir meu dinheiro para não ficar sem. Desde pequeno, eu pegava um troquinho aqui e ali, juntava, porque não queria ficar sem. Então assim, sempre tive esse negócio de querer saber mexer com dinheiro” (Vinícius, trecho da primeira entrevista).

“O que eu desejo é cursar medicina e especialização em psiquiatria. Não, é psiquiatria ou psiquiatria? Cursando psiquiatria. Orgulhar a mim mesmo primeiramente, para depois orgulhar os outros. E ter minha casa própria, porque para mim morar sozinho é um sonho. Quanto mais rápido eu morar sozinho, para mim é melhor. Então, ter minha própria casinha, ter meu... estudar bonitinho, tirar boas notas numa faculdade, fazer um bom ENEM, também é maravilhoso. Então, isso tudo compõe o meu sonho e projeto de vida” (Vinícius, trecho da segunda entrevista).

Ao analisar as entrevistas pré e pós-oficina, observou-se que não houve estudantes do grupo intervencional entrevistados que apresentaram um projeto de vida voltado para contribuir com a sociedade. Em contrapartida, no grupo observacional, a participante Talita manteve seu projeto de vida focado em contribuir para algo maior, demonstrando uma visão que ultrapassa o âmbito individual, nas entrevistas pré e pós-oficina.

“Minha meta de vida para os meus planos daqui a 5 anos já estar cursando a psicologia, já ter alcançado um dos meus sonhos, que é ajudar meus pais em casa, e ter um trabalho e ter uma renda fixa, tranquila. E daqui a 10 anos, eu acredito que já venha a ter concluído os estudos na psicologia, já está ajudando bastante pessoas. E também ajudando na psicologia as pessoas e falando um pouco de Cristo para elas também” (Talita, trecho da 1ª entrevista).

“Daqui a cinco anos, espero estar cursando psicologia e ajudando meus pais financeiramente de uma forma mais estável. Quero ter um trabalho que me permita viver com mais tranquilidade e até iniciar pequenos projetos que unam a psicologia com a ajuda ao próximo. Para os próximos 10 anos, eu sonho em ter minha formação concluída e estar atuando na área. Também quero usar minha profissão para salvar vidas, além de levar a palavra de Cristo. Meus sentimentos são de muita fé e ao mesmo tempo um pouco de ansiedade” (Talita, trecho da 2ª entrevista)

Os resultados mostram que, pós-oficina, no grupo intervencional, apenas 25% dos estudantes transitaram do projeto de vida idealizado, para o projeto de vida autocentrado, não apresentando em seus projetos a dimensão além de si mesmo.

Segundo Damon (2008), possuir um propósito claro na vida proporciona direção e motivação, o que é refletido nas aspirações dos estudantes que veem a educação como uma

ferramenta para alcançar seus sonhos. Embora a contribuição social não seja um tema dominante entre a maioria dos entrevistados, é louvável que a estudante Talita aspire usar sua futura profissão em psicologia para ajudar os demais. Nesse sentido, Bronk (2011) enfatiza que uma missão pessoal que inclui o bem-estar dos outros pode ser particularmente enriquecedora e está associada a maior bem-estar e satisfação na vida. Portanto, a fala de Talita ilustra essa teoria, pois ela não apenas enxerga a psicologia como uma carreira bem como uma forma de contribuir para a sociedade, refletindo uma missão pessoal bem desenvolvida e alinhada com os ideais de contribuição social.

Os dados sugerem que, apesar de muitos adolescentes estarem focados em metas autocentradas, como sucesso acadêmico e profissional, há uma oportunidade significativa para fomentar uma visão mais altruísta. Nesse sentido, Bundick (2011) sugere que a reflexão sobre objetivos que transcendem o interesse pessoal pode não apenas ampliar a complexidade dos projetos de vida dos adolescentes bem como aumentar sua resiliência e satisfação. Logo, essa abordagem pode ajudar a encorajar os estudantes a integrarem metas pessoais e sociais de maneira mais holística, voltada para uma visão além de si mesmo.

4.6 Pétalas de Reflexão: Sentindo o perfume da flor

A oficina Flores-Ser, realizada com estudantes do 9º ano dos grupos intervencionais, revelou impactos significativos nas esferas individual e coletiva. Haja vista que os efeitos observados não se limitaram ao período de execução da oficina e se estenderam ao cotidiano escolar após sua conclusão. A análise dos dados quantitativos e qualitativos coletados durante e após os encontros indicou avanços no desenvolvimento dos estudantes, especialmente em aspectos relacionados ao engajamento com a escola, à melhoria do clima escolar e à participação ativa nas atividades curriculares e extracurriculares. Nesse sentido, essas transformações refletem a potência de práticas pedagógicas que incentivem o protagonismo do adolescente e a construção de sentidos para a vida escolar e para o futuro.

A análise dos dados pré e pós-oficina constatou variações discretas nos escores quantitativos de projeto de vida. Embora os dados estatísticos tenham apontado uma leve redução no percentual de estudantes com projetos de vida classificados como mais desenvolvidos após a intervenção, tal resultado pode ser compreendido à luz da fase de desenvolvimento em que esses adolescentes se encontram. Assim, é importante reconhecer que, nessa faixa etária, os projetos de

vida estão, em geral, em fase de germinação, muitas vezes pautados por desejos imediatos, experimentações e descobertas. Nesse contexto, a classificação operacional adotada - a qual considerou elementos como intencionalidade, direção, engajamento e ações concretas - pode não captar toda a complexidade e as sutilezas dos sentidos subjetivos atribuídos pelos estudantes aos seus planos e desejos futuros.

De acordo com Damon (2008), o desenvolvimento de um projeto de vida na adolescência é um processo que envolve progressivamente a construção de sentido e o comprometimento com algo significativo para si e para o outro. Contudo, tal construção não ocorre de forma linear nem com a clareza esperada em faixas etárias mais avançadas. Portanto, a análise quantitativa, embora relevante, precisa ser complementada com os dados qualitativos obtidos por meio das falas dos estudantes, das observações sistemáticas realizadas pela pesquisadora e dos registros dos encontros.

Nesse sentido, os resultados qualitativos revelaram avanços concretos. Percebeu-se um aumento no engajamento dos estudantes nas atividades escolares, curriculares e extracurriculares, bem como mudanças no comportamento coletivo e na qualidade das interações sociais. Ademais, os professores relataram redução de conflitos e maior disposição dos estudantes para trabalhar em grupo. A introdução de ações idealizadas pelos estudantes durante o módulo “Projetando Ideias”, como palestras, rodas de conversa, jogos de tabuleiro e criação de espaços de diálogo, contribuiu diretamente para um ambiente escolar mais acolhedor, colaborativo e respeitoso.

Um marco importante no pós-oficina foi a visita à Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). No início da oficina, poucos estudantes conheciam a universidade e a visita, organizada pela pesquisadora com apoio da equipe gestora, incluiu passagens pelo colegiado de Educação Física, biblioteca e museu de zoologia. Participaram todas as turmas do 9º ano, sendo que 90% dos estudantes do grupo intervencional aderiram à visita e 60% do grupo observacional. Consequentemente, a experiência despertou um grande interesse nos estudantes e culminou na ida à Feira das Graduações, evento promovido pela universidade para apresentar seus cursos à educação básica. Durante o evento, os estudantes conheceram diferentes graduações, dialogaram com professores e universitários e vivenciaram o ambiente acadêmico, ampliando significativamente sua visão de futuro.

Outrossim, as oficinas também estimularam maior participação no Festival Literário da Ernestina Carneiro (FLEC), com destaque para o *stand* apresentado pela turma do grupo

intervencional matutino, além de crescimento na adesão às práticas esportivas e às ações organizadas em parceria com professores. Houve também intensificação do diálogo entre estudantes e equipe gestora, o que fortaleceu a cultura de escuta e o protagonismo juvenil.

Após a oficina, muitos estudantes relataram que conseguiram visualizar com mais clareza seus desejos e objetivos, embora estivessem em fase inicial. Portanto, o sentimento de pertencimento à escola, a valorização das próprias ideias e a compreensão de que são capazes de planejar, propor e executar mudanças foram conquistas fundamentais. Apesar de nem todos os estudantes tenham alcançado um projeto de vida estruturado nos moldes teóricos, houve evidências claras de que os adolescentes começaram a se reconhecer como sujeitos de trajetórias e de possibilidades.

Por fim, afirma-se que a oficina Flores-Ser contribuiu significativamente para a construção de projetos de vida mais conscientes, embora em estágios iniciais. Nesse sentido, as mudanças observadas, redução de conflitos, maior participação nas atividades escolares e ampliação de perspectivas de futuro demonstram a potência de ações educativas que promovem escuta ativa, acolhimento e protagonismo. A fala de um dos estudantes: “somos gente que ama e é grata” simboliza a transformação subjetiva vivida por muitos ao longo da oficina. Em última instância, a escola cumpriu seu papel como espaço de formação integral, no qual os adolescentes puderam refletir sobre suas trajetórias, reconhecer suas potencialidades e acreditar em suas capacidades de transformação.

5. DO FLORESCER À COLHEITA: REFLEXÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida através da oficina Flores-Ser teve como objetivo geral avaliar como uma intervenção pedagógica pode contribuir para a reflexão de adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental sobre seus projetos de vida. Ao longo da intervenção, notou-se avanços significativos na forma como os adolescentes passaram a compreender suas trajetórias, refletir sobre seus valores e interesses e estabelecer metas com maior clareza e intencionalidade. Ao observar que, ao serem escutados, valorizados e estimulados a pensar sobre si mesmos e sobre o futuro, os adolescentes revelaram capacidades muitas vezes invisibilizadas no cotidiano escolar. Essa vivência revelou não apenas a potência de práticas pedagógicas intencionais, mas também a necessidade de uma escuta sensível e comprometida com o desenvolvimento integral de sujeitos historicamente atravessados por desigualdades sociais.

A partir dos dados obtidos, observa-se que a oficina promoveu um espaço para os adolescentes de escuta, diálogo e construção coletiva, favorecendo o autoconhecimento, a análise crítica da realidade e a valorização das relações interpessoais. Nesse sentido, estratégias como a dinâmica do espelho, as cartas de gratidão, os mapas mentais e a visualização de objetivos futuros mostraram-se eficazes para estimulá-los a reconhecerem suas potencialidades, seus vínculos afetivos e a importância da responsabilidade em relação ao outro. Além de favorecer o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e emocional dos adolescentes envolvidos, a intervenção contribuiu para a promoção de uma formação integral, alinhada às múltiplas dimensões que compõem a constituição desses sujeitos.

Os dados quantitativos, embora com variações discretas, quando analisados em conjunto com os resultados qualitativos, apontaram que os estudantes passaram a integrar com mais consistência suas vivências pessoais, familiares e escolares aos seus desejos e planos futuros. Contudo, ressalta-se que o desenvolvimento de um projeto de vida nessa faixa etária é um processo ainda em constituição. Portanto, a interpretação dos resultados exige uma leitura sensível ao contexto da adolescência e às condições socioeconômicas que marcam as trajetórias desses sujeitos, que estão em processo de desenvolvimento. A essas condições somam-se diversos fatores que, ao longo do percurso, podem exercer influência significativa, como os vínculos familiares, as relações estabelecidas no ambiente escolar, as vivências na sociedade e as oportunidades, ou mesmo a ausência delas, de acesso a políticas públicas direcionadas à adolescência.

Nesse sentido, os dados também indicaram desafios: muitos adolescentes demonstraram inseguranças relacionadas ao futuro, como as dificuldades financeiras da família e a limitação de acesso a oportunidades educacionais. Entretanto, os relatos sugerem que, quando apoiados por intervenções significativas, os adolescentes são capazes de desenvolver posturas mais resilientes e de se engajar na construção de caminhos possíveis e relevantes para suas vidas. Esses achados evidenciam a urgência de políticas públicas e práticas pedagógicas que reconheçam a potência desses adolescentes, acolham suas vulnerabilidades e fortaleçam sua capacidade de projetar o futuro, mesmo em contextos marcados por adversidades.

A utilização da metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), especialmente no módulo “Projetando Ideias”, foi uma das estratégias que mais evidenciou o protagonismo dos estudantes. O levantamento de problemas reais da comunidade escolar, o desenvolvimento de soluções concretas e a criação de protótipos promoveram o senso de pertencimento, a responsabilidade coletiva e a valorização do trabalho em equipe. Logo, esses elementos se mostraram centrais para o fortalecimento do vínculo com a escola e para o amadurecimento da noção de projeto de vida como algo coletivo, flexível e em constante revisão. Além disso, ao se depararem com desafios reais e mobilizarem seus saberes para enfrentá-los, os adolescentes passaram a enxergar a escola como um espaço de escuta, ação e transformação, um espaço possível para o exercício da cidadania e para a construção de futuros mais significativos.

Ademais, a oficina contribuiu para destacar a relevância de práticas pedagógicas que abordem o projeto de vida como eixo transversal à formação integral. Ao integrar autoconhecimento, empatia, reflexão crítica e participação social, a experiência revelou que é possível, e necessário, inserir esse tema no currículo de forma intencional e sensível às realidades dos adolescentes. O reconhecimento da família como fonte de apoio e a valorização das relações interpessoais apareceram de forma recorrente como fundamentos para o planejamento do futuro. Esse movimento evidencia que a construção do projeto de vida ultrapassa o âmbito individual e se sustenta em vínculos afetivos, redes de apoio e no reconhecimento das dimensões emocionais e sociais que compõem o percurso formativo desses adolescentes.

Do ponto de vista teórico, esta pesquisa amplia as discussões sobre como o projeto de vida pode ser trabalhado nos anos finais do Ensino Fundamental, um campo ainda em desenvolvimento nas políticas públicas e nas pesquisas em educação. O estudo evidencia que ações educativas voltadas para a formação humana e cidadã devem considerar não apenas os conteúdos curriculares

bem como os contextos emocionais e sociais que atravessam a experiência escolar dos adolescentes. Nesse sentido, a pesquisa reforça a necessidade de uma abordagem integrada e multidimensional, capaz de articular saberes acadêmicos, práticas pedagógicas e a escuta sensível às vivências dos adolescentes, promovendo, assim, uma educação mais inclusiva, democrática e transformadora.

Para a prática pedagógica, os resultados apontam que intervenções bem planejadas podem gerar transformações significativas, especialmente quando priorizam a escuta ativa, o respeito às singularidades dos estudantes e a valorização de suas narrativas. Nesse sentido, o fortalecimento do vínculo com a escola, a ampliação de horizontes (como evidenciado nas visitas à universidade) e o aumento do engajamento nas atividades escolares são indícios do potencial transformador dessas ações. Outrossim, essas intervenções favorecem a construção de ambientes educativos mais inclusivos e colaborativos, capazes de estimular o protagonismo e contribuir para a formação integral, preparando os adolescentes para os desafios acadêmicos, sociais e emocionais que enfrentam.

Apesar das contribuições apresentadas pela pesquisa, é fundamental reconhecer suas limitações. A curta duração da oficina pode ter restringido o aprofundamento de algumas reflexões e a consolidação de mudanças de longo prazo nos adolescentes participantes. Além disso, o contexto específico da escola onde a pesquisa foi realizada, localizada em um quilombo urbano, limita a possibilidade de generalização dos resultados para outras realidades educacionais e sociais. Fatores externos, como variações socioeconômicas, culturais e institucionais, também podem influenciar os desdobramentos e impactos das intervenções pedagógicas, evidenciando a necessidade de análises mais abrangentes.

Diante disso, recomenda-se a realização de estudos longitudinais que acompanhem os estudantes ao longo do tempo, permitindo avaliar a sustentabilidade das mudanças observadas e a evolução dos propósitos construídos. Além disso, sugere-se ampliar a amostra para incluir diferentes contextos educacionais, públicos e privados, urbanos e rurais, com vistas a conferir maior solidez e validade aos achados aqui apresentados. Pesquisas futuras também podem explorar o impacto de intervenções semelhantes em outras faixas etárias, assim como investigar o papel dos familiares e da comunidade no fortalecimento do projeto de vida dos adolescentes. Essa ampliação contribuirá para consolidar o campo de estudo sobre o desenvolvimento do projeto de vida de

adolescentes, possibilitando a construção de práticas pedagógicas cada vez mais eficazes, contextualizadas e inclusivas.

Por fim, acredita-se que promover a reflexão sobre projetos de vida não é apenas uma ação pontual, mas um compromisso contínuo com uma educação que forme sujeitos críticos, autônomos e esperançosos. Nesse processo, reafirma-se a ideia de que o poder de transformação se concretiza quando esses adolescentes são reconhecidos como sujeitos ativos e lhes são garantidas as condições e oportunidades necessárias para pensar, projetar e agir sobre suas próprias escolhas. Portanto, o protagonismo desses adolescentes não se constrói isoladamente, mas a partir de espaços intencionais de escuta, apoio, valorização e políticas públicas voltadas para essa fase da vida humana. Dessa forma, investir em práticas pedagógicas que integrem a reflexão sobre o projeto de vida à formação integral revela-se essencial para promover a emancipação desses adolescentes.

Finalizar esta etapa da pesquisa é, também, deixar-se atravessar pelas vozes, sonhos e silêncios dos adolescentes que participaram da oficina Flores-Ser. Cada atividade, cada partilha, cada gesto de escuta construiu um caminho que vai além dos resultados mensuráveis, revelou a potência de espaços educativos que se abrem ao diálogo, ao afeto e à reflexão. O projeto de vida, não é compreendido nesse estudo como algo fixo, mas como um processo em constante construção, entrelaçado a vínculos, histórias, desafios e objetivos desses adolescentes. Ao longo dessa pesquisa, foi possível perceber que, quando a escola, a família, a comunidade e as políticas públicas, se articulam com intencionalidade e sensibilidade, favorecem o florescimento de sujeitos mais conscientes de si e do mundo. Que esta pesquisa siga reverberando, inspirando práticas que não apenas instruem, mas que acompanhem, acolham e fortaleçam. Porque educar é, também, cultivar possibilidades, e acreditar, com escuta, compromisso e coragem, que os futuros sonhados podem, sim, ganhar forma de um projeto de vida.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez Edito2005.

ALVES, Míriam Fábila; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas**. Revista Humanidades e Inovação, [S. l.], v. 7, n. 8, p. 20-35, mar. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2608>. Acesso em: 30 set. 2024.

ALVARENGA, Cláudia Gersen; PATROCINO, Laís Barbosa ; BARBI, Lucas. **Discutindo projetos de vida com crianças e adolescentes em vulnerabilidade social**. *Desidades* [online]. 2021, n.29, pp. 186-199. ISSN 2318-9282.

AMARAL, Vera Lúcia do. **Psicologia da educação**. Natal, RN: Edufrn, v. 208, 2007.

AMATUZZI, M. M.; SOLYMOS, G. M. B.; ANDO, C.; BRUSCAGIN, C. B. s; COSTABILE, C. O sentido-que-faz-sentido: uma pesquisa fenomenológica no processo terapêutico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**1, v. 7, n. 1, p. 1–12, 1991.

ARALDI, Etiane et al. Oficinas, TIC e saúde mental: um roteiro comentado. **A. Palombini, C. Maraschin, S. Mochen. Tecnologias Em Rede: Oficinas De Fazer Saúde Mental**, p. 43-58, 2012.

ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2ª ed. São Paulo: Summus, 2003.

ARANTES, Valéria Amorim et al. Projetos de vida, juventude e educação moral. **International Studies on Law and Education**, v. 23, p. 77-94, 2016.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida. **Educação, desigualdade e diversidade: os grupos menos favorecidos frente ao sistema escolar brasileiro**. Revista da ABPN, v. 4, n. 8, p. 114–125, jul./out. 2012

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de; HAERTEL, Daniela. Os projetos de vida de jovens de nível socio econômico baixo da cidade de São Paulo. In: **VI Congreso Internacional de Psicología e Educación**, 2011, Valladolid. Congreso Internacional de Psicología e Educación, 2011.

ARAUJO, Ulisses Ferreira de e ARAUJO, Valeria Amorim Arantes de e PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. **Projeto de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. São Paulo: Summus, 2020.

AZEVEDO, I. C. de; VALE, L. D.; ARAÚJO, M. G. de. Compartilhando saberes através da Educação em Saúde na Escola: Interfaces do Estágio Supervisionado em Enfermagem. **Revista de Enfermagem do Centro Oeste Mineiro**, vol. 4, n. 1, p. 1048-1056, 2014.

ANDRÉ, Simone. **Projeto de vida: sob o signo da reinvenção da escola**. Revista Brasileira de Orientação Profissional, v. 22, n. 2, p. 227-232, 2021.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; DE MELLO TREVISANI, Fernando. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Penso editora, 2015.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

BERBEL, Neusi. A. N. **As Metodologias Ativas e a Promoção da Autonomia de Estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, 2011. p. 25-40.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, p. 373-388, 2012.

BRANCO, Veronica. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em revista**, p. 111-123, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Portal da Legislação**, Brasília, 16 fev. 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BREMM, Eduardo Scaranti; BISOL, Cláudia Alquati. Sinalizando a adolescência: narrativas de adolescentes surdos. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 28, p. 272-287, 2008.

BRONK, Kendall Cotton. **Purpose in life: A critical component of optimal youth development**. Springer Science & Business Media, 2014.

BRONK, Kendall Cotton et al. Purpose among youth from low-income backgrounds: A mixed methods investigation. **Child Development**, v. 91, n. 6, p. e1231-e1248, 2020.

BUNDICK, Matthew J. Os benefícios de refletir e discutir o propósito de vida no início da vida adulta. **Novas direções para o desenvolvimento da juventude**, v. 2011, n. 132, p. 89-103, 2011.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000. **Protagonismo juvenil: o que é e como praticá-lo. Informação postada no site Escola**, 2000.

CATÃO, Maria de Fátima Martins. **Projeto de vida em construção: na exclusão/inserção social**. Editora Universitária, UFPB, 2001.

DAMON, William. **Expectativas maiores: superando a cultura da indulgência nos lares e escolas dos Estados Unidos**. The Free Press, 200 Old Tappan Road, Old Tappan, NJ 07675-7095, 1995.

DAMON, Willian; MENON, Jenni; BRONK, Kendall. The Development of Purpose During Adolescence. **Applied Developmental Science** [online], v. 7, n. 3, p. 119-128, out. 2003.

DAMON, William. What is positive youth development?. **The ANNALS of the American Academy of political and social science**, v. 591, n. 1, p. 13-24, 2004.

DAMON, William. **O caminho para o propósito: ajudando nossos filhos a encontrar sua vocação na vida**. Simon e Schuster, 2008.

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

DAMON, William; MALIN, Heather. The development of purpose. **The Oxford handbook of moral development: An interdisciplinary perspective**, p. 110, 2020.

DAMON, William; COLBY, Anne. 10 EDUCATION FOR A PURPOSEFUL LIFE. In: **Education: A Global Compact for a Time of Crisis**. Columbia University Press, 2022. p. 181-193.

EMICIDA. **AmarElo**. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2019.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos metodológicos**. 3ª edição. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Editora Vozes, 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Basic Books, 1973.

GOMES, F. Z. et al. Adolescentes e construção do projeto de vida: um relato de experiência. **Revista do Programa de Residência Multiprofissional em Atenção Básica / Saúde da Família**, v. 3, p. 1-14, 2016.

GONÇALVES, Helen et al. Fatores socioculturais e nível de atividade física no início da adolescência. **Revista Panamericana de Salud Pública**, v. 22, n. 4, p. 246-253, 2007.

GOULART, Beatriz. Protagonizar juntos: a escola como casa comum. **Lovato, Antônio. Yrula, Carolina Prestes. Franzim, Raquel (Orgs.). Protagonismo: A potência de ação da comunidade escolar**, p. 46-51, 2017.

INHELDER, Bärbel et al. (Ed.). **Piaget e sua escola: um leitor em psicologia do desenvolvimento**. Springer, 1976.

JERSILD, Arthur T. **Psicologia da criança**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1977.

JUNG Carl Gustav, et al. O homem e seus símbolos. **Tradução de Maria Lúcia Pinto**, v. 2, 2008.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 1067-1084, 2011.

LEITE, Fernanda Moreira et al. O sentido da escola: Concepções de estudantes adolescentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, p. 339-348, 2016.

LERNER, Richard M. **The positive youth development perspective: Theoretical and empirical bases of a strengths-based approach to adolescent development**. 2009.

MACEDO, Delanie B. et al. Avanços na etiologia, no diagnóstico e no tratamento da puberdade precoce central. **Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia**, v. 58, p. 108-117, 2014.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 507-524, 2017.

MACHADO, Vanessa Araujo. **Projetos de vida de adultos emergentes e experiências educacionais ao longo da vida**. 2024. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MALIN, Heather; LIAUW, Indrawati; DAMON, William. Purpose and character development in early adolescence. **Journal of youth and adolescence**, v. 46, p. 1200-1215, 2017.

MASCARENHAS, Milena. **PORVIR. Aula de projeto de vida prepara jovem para desafios**. Disponível em: <<http://porvir.org/aula-de-projeto-de-vida-prepara-jovem-para-desafios/>>. Acesso em: 3 jan. 2025.

MOLL, Jaqueline. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral. **Educação Integral**, 2008.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Penso Editora, 2009.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: **Metodologia ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOURA, Assis Souza de. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932): um percurso necessário**. 2008.

MORAES, Luciene Aparecida Souza Silva. Identidade do adolescente na contemporaneidade: contribuições da escola. **TransFormações em Psicologia (Online)**, v. 2, n. 1, p. 86-98, 2009.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 9-40, 2000.

OLIVEIRA, Maria Luiza Silva; BASTOS, Ana Cecília de Sousa. Práticas de atenção à saúde no contexto familiar: um estudo comparativo de casos. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 13, p. 97-107, 2000.

OSÓRIO, Luiz Carlos. O que é adolescência, afinal. **Adolescente Hoje**. 2ª ed. Porto Alegre. **Artes Médicas**, 1992.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PARK, Nansook; PETERSON, Christopher. Forças de caráter: Pesquisa e prática. **Journal of college and character**, v. 10, n. 4, p. 1-10, 2009.

PEREIRA, Bruna Caroline; ZANON, Cristian; DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato. Influência dos contextos escolar e familiar nos projetos de vida de adolescentes. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 41, p. e227915, 2021.

PETERSON, Christopher; SELIGMAN, Martin EP. **Forças e virtudes de caráter: Um manual e classificação** . Oxford University Press, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

RÉ, Alessandro H. Nicolai. Crescimento, maturação e desenvolvimento na infância e adolescência: Implicações para o esporte. **Motricidade** , v. 7, n. 3, pág. 55-67, 2011.

RESNICK, Mitchel. **Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos** . Penso Editora, 2020.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez. 1990

ROCHA, Henrique Martins; LEMOS, Washington de Macedo. Metodologias ativas: do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. **IX Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Comunicação. Resende, Brazil: Associação Educacional Dom Boston**, v. 12, 2014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pcp/a/ym3TkY7zDV6SN5X3LJsZK6M/?format=pdf> Acesso em: 31 jan. 2025.

RODRIGUES, Adriège Matias; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. **O discurso neoliberal no Ensino Médio: o Projeto de Vida e a construção do empreendedor de si**. 2024. Revista Educação e Emancipação. Disponível em:
<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/24105>. Acesso em: 2 mar 2025.

SANTOS, Lúcia; ALCOFORADO, Luís; CORDEIRO, António. Políticas de educação: as diferentes responsabilidades e opções dos poderes públicos. **Revista de Ciências da Educação Americana**, n. ano XIX, p. 37-64, 2017.

SERRÃO, Margarida; BALEEIRO, Maria Clarice. **Aprendendo a ser e a conviver**. FTD, 1999.

SILVA, Marco Antônio Morgado Da; DANZA, Hanna Cebel. Projeto de vida e identidade: Articulações e implicações para a educação. **Educação em Revista**, v. 38, p. e35845, 2022.

SILVA, Odair Vieira. **Teoria crítica, neoliberalismo e educação: análise reflexiva da realidade educacional brasileira a partir de 1990**. Paco e Littera, 2020.

SUMNER, Rachel; BURROW, Anthony L.; HILL, Patrick L. The development of purpose in life among adolescents who experience marginalization: Potential opportunities and obstacles. **American Psychologist**, v. 73, n. 6, p. 740, 2018.

TAVARES, Celma. Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 31, n. 2, p. 141-150, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOLEDO, Caio Cesar Rodrigues de; NORONHA, Ana Paula Porto; DIAS-VIANA, João Lucas. Fuerzas de Carácter y Proyectos de Vida en la Adolescência. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 22, n. 1, p. 41-50, 2021.

VIEIRA, Eliana de Fátima e Silva. O estatuto da criança e do adolescente e a educação – desconstruindo paradigmas. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Secretaria de Estado de Londrina. Universidade Estadual de Londrina, v. 2, 2014.

WALLON, Henri. **A formação da personalidade**. 2. ed. São Paulo: Editora E.P.U., 1986.

XIMENES NETO, Francisco Rosemiro Guimarães et al. Gravidez na adolescência: motivos e percepções de adolescentes. **Revista brasileira de enfermagem**, v. 60, p. 279-285, 2007.

APENDICE

Apêndice A



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE-UEFS
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pesquisador Responsável: Najara Conceição de Oliveira Vieira.

Contato: Av. Transnordestina S/N, Novo Horizonte. CEP: 44.036.900. Feira de Santana - BA, Brasil. E-mail: arajan80@gmail.com

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **OFICINA FLORES-SER: UM ESTUDO DE PROJETO DE VIDA COM ADOLESCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS**, coordenada pelo professor doutor David Moises Barreto dos Santos, integrante do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGE-UEFS). Através dessa pesquisa será você terá a oportunidade de participar da Oficina FLORES-SER com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento e construção de seu projeto de vida. Está pesquisa busca como benefícios colaborar para que a escola que você estuda possa repensar e reorganizar as práticas pedagógicas que apoiem a construção dos projetos de vida dos/as estudante. Seus pais e/ou responsáveis permitiram que você participasse deste estudo, porém, você só participará da pesquisa se for um desejo seu, e não terá nenhum problema se desistir em qualquer etapa da sua realização, pois você tem toda a liberdade para recusar ou mudar de ideia. A pesquisa será feita durante as aulas da disciplina Identidade e Cultura. Você participará da oficina e se for sorteado entre os/as estudantes de sua turma, também responderá a uma entrevista, sendo que não será obrigatório responder a entrevista ou alguma questão, caso não sinta-se seguro. As duas etapas serão gravadas em áudio e seus registros ficarão armazenados em acervo digital protegido por senha, durante cinco anos, em arquivo pessoal da pesquisadora, sendo destruídos, após esse prazo. Sua identidade não será divulgada, dessa forma ninguém saberá que você está participando da pesquisa nem informações pessoais que você fornecer, preservando o sigilo total.

Você não gastará dinheiro para participar da pesquisa, pois a entrevista e a oficina ocorrerão na escola, mas caso tenha algum gasto, a compensação está garantida pelo pesquisador a você e a seus responsáveis. A coleta de dados não causará danos à sua saúde física e mental, pois é uma pesquisa avaliada como tendo risco mínimo, em decorrência da possibilidade de constrangimento durante a realização da entrevista e da oficina. Caso tenha algum dano decorrente da pesquisa, você terá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, bem como pode ser indenizado(a) pela pesquisadora. Tenho um compromisso em comunicar os resultados dessa pesquisa em eventos científicos, por meio de artigos e apresentação de comunicações orais e/ou pôsteres, como apresentar a você os resultados obtidos na pesquisa. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Feira de Santana (CEP-UEFS), órgão que tem por objetivo principal assegurar os interesses dos participantes de pesquisas que envolvam seres humanos, procurando garantir que elas sejam realizadas de maneira ética. Caso você tenha dúvidas, mesmo após os esclarecimentos dados por mim, pesquisadora responsável por esta pesquisa, ou se tiver sugestões ou denúncias, o CEP-UEFS estará disponível para lhe atender, de segunda à sexta-feira, pelo telefone (75) 3161-8124, no horário entre 13h30 e 17h30 e-mail cep@uefs.br. Este termo de assentimento está impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Também todas as páginas deverão ser assinadas pela pesquisadora e por você, participante desta pesquisa. Agradeço sua autorização e estou à disposição para esclarecimentos adicionais.

Feira de Santana - Bahia, _____ de _____ de 2024.

Assinatura por extenso do pesquisador(a) responsável

Assinatura por extenso do participante da pesquisa

Apêndice B



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE-UEFS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador Responsável: Najara Conceição de Oliveira.

Contato: Av. Transnordestina S/N, Novo Horizonte. CEP: 44.036.900. Feira de Santana - BA, Brasil. E-mail: arajan80@gmail.com

Prezado/a responsável, o/a estudante está sendo convidado/a como voluntário/a para participar da pesquisa OFICINA FLORES-SER: UM ESTUDO DE PROJETO DE VIDA COM ADOLESCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS, sob a minha responsabilidade, professora do Município de Feira de Santana do Estado da Bahia e discente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGE – UEFS), além de responsável por todos os esclarecimentos sobre o estudo em todas as fases, cuja orientação é do Prof. Dr. David Moises Barreto dos Santos. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar que o/a adolescente faça parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade, para quaisquer fins.

O/a senhor/a está sendo/a convidado (a) a autorizar a participação do/a seu/sua filho/a, nesta pesquisa que tem como finalidade compreender como os/as adolescentes da Escola Ernestina Carneiro sucede a percepção de suas realidades e das diferentes formas que compõem suas experiências. Na busca, de empoderar esses/as jovens para participarem ativamente da construção da sociedade, subtraindo o estigma de que a fase da adolescência é a transição da infância para a vida adulta e que eles/elas não possuem maturidade para delinear o seu projeto de vida. Essa pesquisa objetiva avaliar como a oficina contribuiu para o desenvolvimento do projeto de vida de estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Ernestina Carneiro. A pesquisa será realizada com as três turmas do 9º ano dos turnos matutino e vespertino. Dessas três turmas, duas terão as intervenções nas oficinas, uma do turno matutino e a outra no vespertino, que funcionarão como o grupo experimental. Os grupos foram definidos dessa forma porque há interesse em

perceber se a participação na oficina irá gerar algum tipo de impacto na constituição do projeto de vida dos/as estudantes do grupo experimental em relação ao grupo controle, e, se após as oficinas suas concepções sobre as expectativas para suas vidas diferem das informações coletadas antes das oficinas. A terceira turma, do turno matutino, será o grupo controle. Como critério de inclusão para a participação nas oficinas e definição do grupo experimental do turno matutino, será realizado um sorteio. No turno vespertino a turma do 9º ano C será definida como um dos grupos experimental, pois a escola tem apenas neste turno uma turma de nono ano. Os/as estudantes que participarão da oficina e da coleta de dados, serão aqueles/aquelas que apresentarem os termos devidamente assinados pelos/as responsáveis e pela assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelo adolescente. Os/as estudantes que não apresentarem os termos ou não desejarem participar das oficinas, estarão desenvolvendo uma atividade com o/a professor regente da disciplina Identidade e Cultura, de maneira que não interfira nas suas atividades escolares. Após a coleta de dados nas três etapas, será proporcionado para a turma controle, vivenciar uma formação com a temática sobre Projeto de Vida para que a turma também possa ser agraciada com as discussões que foram favorecidas nas turmas experimentais.

A pesquisa será realizada na Escola Ernestina Carneiro. Os encontros acontecerão nas duas horas aulas semanais, com carga horária de 120 minutos, da disciplina Identidade e Cultura. Desses 120 minutos 60 serão destinados às atividades planejadas para o módulo projetando vidas e os outros 60 minutos direcionados para o módulo projetando ideias. Ajustes no tempo poderão ser feitos de acordo a demanda. Os encontros serão gravados em áudio, esses registros ficarão armazenados em acervo digital protegido por senha, durante cinco anos, em arquivo pessoal da pesquisadora, sendo destruídos, após esse prazo. Além das oficinas, 10% dos/as estudantes, o/a qual será determinado/a via sorteio, dos grupos experimental e do controle, farão uma entrevista, que acontecerão na escola, no horário combinado com a pesquisadora, com duração média de 30 minutos por participante, por gravação de áudio, sem qualquer uso de imagem. A identidade do/a estudante não será divulgada, dessa forma não se saberá de sua participação na pesquisa nem informações pessoais que forem fornecidas, preservando o sigilo total, protegendo sua imagem e não estigmatizar os participantes da pesquisa, com a garantia de não utilizar informações dos/as estudantes, preservando sua autoestima. Caso haja alguma intercorrência ou danos causados pela pesquisa, o/a senhor/a responsável possui a liberdade para procurar a pesquisadora, que se responsabilizará em prestar assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for

necessário, bem como buscar ser indenizado caso sofra algum dano. Se o/a adolescente desistir em qualquer etapa de participar da pesquisa, esses/as não terá prejuízo algum. O/a senhor/a não dispenderá dinheiro para que o/a seu/sua filho/a participe da pesquisa, pois a entrevista e a oficina ocorrerão na Escola Ernestina Carneiro, no turno que o/a adolescente estuda, sendo os materiais e organização da oficina sendo de total responsabilidade da pesquisadora. Porém, se o/a estudante tiver alguma despesa decorrente de sua participação na pesquisa, esse será ressarcido.

Os benefícios gerados com esta pesquisa estão relacionados a reflexão gerada sobre a importância da constituição de um projeto de vida. Além disso, os dados empíricos gerados poderão contribuir para a formulação de projetos de extensão e pesquisa sobre a temática. O/A estudante possui o direito de não responder aos questionamentos que lhe gerarem desconforto e estará livre para corrigir o que foi dito ou se recusar a continuar participando do estudo a qualquer momento, sem que seja causado qualquer prejuízo a ele/a ou a sua atividade estudantil. Apenas pesquisadores/as liberados/as pela coordenação terão acesso ao material do estudo, logo a identidade do/a estudante será preservada com sigilo. Todos os materiais coletados serão guardados sobre a responsabilidade da pesquisadora e os documentos digitais, em arquivos protegidos por senha. O/A estudante não receberá benefícios financeiros participando desta pesquisa, pois ela tem caráter voluntário. Além disso, a participação na pesquisa não gera despesas/custos.

Os resultados desse projeto serão apresentados em eventos científicos, em artigos e em apresentações de comunicações orais e/ou pôsteres, bem como na dissertação de Mestrado que estará disponível no site do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE – UEFS), após a sua defesa, garantindo sempre o sigilo da identidade dos/as participantes. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Feira de Santana (CEP-UEFS), órgão que tem por objetivo principal assegurar os interesses dos participantes de pesquisas que envolvam seres humanos, procurando garantir que elas sejam realizadas de maneira ética. Caso você tenha dúvidas, mesmo após os esclarecimentos dados por mim, pesquisadora responsável por esta pesquisa, ou se tiver sugestões ou denúncias, voltadas às questões éticas sobre a pesquisa ou conduta ética da pesquisadora, o CEP-UEFS estará disponível para lhe atender, de segunda à sexta-feira, no horário entre 13h30 e 17h30, no endereço: avenida Transnordestina, S/N, Feira de Santana, Bahia. Módulo 1 – MA, na UEFS, telefone (75) 3161-8124, e-mail cep@uefs.br.

Este termo de consentimento está impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Agradeço sua autorização e estou à disposição para esclarecimentos adicionais.

Feira de Santana - Bahia, _____ de _____ de 2024

Assinatura por extenso do pesquisador(a) responsável

Assinatura por extenso do responsável pelo participante da pesquisa

ANEXOS

Anexo A

QUESTIONÁRIO DE PROJETO DE VIDA

1. Reflita sobre as coisas importantes que você quer fazer na sua vida. Em poucas palavras, descreva um objetivo que deseja realizar e que é muito significativo para você.

2. Descreva de forma breve por que você deseja alcançar esse objetivo.

3. Se você está atualmente fazendo algo para atingir esse objetivo, descreva brevemente o que você está fazendo.

Por favor, considerando agora APENAS o objetivo citado, indique o quanto você concorda ou discorda das afirmações abaixo, usando uma escala de 1 a 5, onde 1 significa “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”.

	1	2	3	4	5
Um motivo importante para eu querer fazer isso é para que a minha vida contribua com algo positivo no mundo					
No meu tempo livre, eu frequentemente faço coisas que me ajudarão a alcançar esse objetivo.					
Eu quero fazer isso porque combina os meus pontos fortes com algo que o mundo necessita.					
Fazer isso me dá a sensação de que a minha vida tem sentido.					
Minha maior motivação para fazer isso é o desejo de fazer algo bom pelo mundo.					
Eu ainda não tenho certeza de quais passos tenho que dar para alcançar esse objetivo.					
No mês passado, frequentemente fiz coisas para alcançar esse objetivo					
Esse objetivo diz muito sobre quais são os meus valores mais importantes.					
Esse objetivo representa o tipo de pessoa que eu quero ser agora e no futuro.					
Realizar esse objetivo representa um compromisso pessoal de dar uma contribuição significativa à sociedade.					
Sinto um senso de responsabilidade pessoal para ajudar os outros e/ou melhorar a sociedade através da realização do meu objetivo.					

Quando penso no meu objetivo, considero que fazer isso pode beneficiar as gerações futuras.					
Quero fazer isso para deixar um legado positivo para as gerações futuras.					
Eu quero fazer isso porque sei que estou contribuindo para algo maior do que eu mesmo.					
Fazer isso pode ajudar outras pessoas ou fazer o mundo um lugar melhor					
O meu objetivo envolve tornar o mundo um lugar melhor do que encontrei.					
Esse objetivo contribui para resolver um problema que vejo no mundo e que afeta outras pessoas.					
Esse objetivo não apenas me beneficia, mas também tem um impacto positivo na sociedade em geral.					
O meu objetivo me faz sentir que estou cumprindo um projeto de vida na minha jornada pessoal.					
Refletir sobre o progresso dado em direção ao meu objetivo me traz uma sensação de realização.					
Sinto que meu objetivo é uma parte importante da minha identidade					
Meu objetivo me inspira e me motiva a acordar de manhã e enfrentar desafios.					
Meu objetivo tem me ajudado a crescer e me tornar a melhor versão de mim mesmo.					
Quando tenho tempo livre, gosto de me envolver em atividades que estão diretamente ligadas ao que quero alcançar na vida.					
Sempre encontro tempo para me dedicar em atividades que me aproximam do que quero alcançar.					
Passo uma quantidade significativa de tempo realizando atividades que me fazem ter a sensação de que estou me aproximando de alcançar esse objetivo.					
Tenho realizado pequenas ações regularmente que me ajudam a me aproximar do meu objetivo					
Tenho planos específicos que tenho cumprido em direção ao meu objetivo.					
Já comecei a pôr em prática os meus planos para alcançar esse objetivo.					
Estou envolvido(a) em atividades para alcançar o meu objetivo para o futuro.					
Eu tenho dado passos muito concretos para progredir na realização de meu objetivo.					
Eu sei os recursos que preciso para alcançar os objetivos e superar os desafios ao longo do caminho.					

Tenho buscado informações e recursos adicionais para me aprimorar na direção do meu objetivo.					
Mesmo diante de obstáculos, continuo a perseguir meu objetivo com determinação.					
Mesmo quando encontro obstáculos, continuo trabalhando para alcançar meu objetivo.					
Tenho feito sacrifícios e adotado hábitos importantes para alcançar meu objetivo.					
Estou investindo bastante esforço para tornar esse objetivo uma realidade					
Meu objetivo é algo que estou investindo tempo e esforço, mesmo que leve tempo para realizá-lo.					
Tenho procurado constantemente maneiras de aprender e me desenvolver para que possa progredir em direção ao meu objetivo.					
Antes de decidir, penso nos possíveis impactos das minhas decisões em meu objetivo.					

GÊNERO () Mulher () Homem () Prefiro não responder () Outro: _____	IDADE: _____	RELIGIÃO () Católica () Cancomblecista () Envagélica () Espírita () Prefiro não responder () Outro: _____	RAÇA () Amarela () Branca () Indígena () Parda () Preta () Prefiro não responder	A sua família recebe Bolsa Família ou outros benefícios sociais? () Sim () Não () Prefiro não responder
--	-----------------	---	--	---

Anexo B

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE-UEFS
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - ENTREVISTA**

Pesquisador Responsável: Najara Conceição de Oliveira Vieira.

Contato: Av. Transnordestina S/N, Novo Horizonte. CEP: 44.036.900. Feira de Santana - BA, Brasil. Tel: (75) 991170531. E-mail: arajan80@gmail.com

ENTREVISTA

1) Conte um pouco sobre você e sobre como é a sua vida hoje, destacando como é a sua rotina e as coisas que faz que são importantes para você.

2) O que é realmente importante para você? Destaque, pelo menos, 3 coisas importantes, enumerando-as de acordo com a ordem de importância.

3) Conte com detalhes como e quando essas três coisas se tornaram importantes para você.

4) Você tem planos e metas para os próximos 5 anos? E para um futuro distante (daqui há 10 anos ou mais)? Conte-nos seus planos com detalhes. Conte-nos também sobre seus sentimentos em relação a esses planos.

5) Qual legado você gostaria de deixar para o mundo?

6) O que é, para você, um projeto de vida? Você tem um ou mais projeto(s) em sua vida? Como você se sente hoje em relação ao(s) seu(s) projeto(s) de vida? O que te motiva nesse projeto de vida?

ANEXO C

Questionário VIA

Instruções

Abaixo há uma lista de afirmações. Por favor, leia cada uma e decida o quanto cada item se assemelha a você e assinale um dos valores, de zero a quatro. Seja sincero(a) e **responda como “você é”** e não como “gostaria de ser” ou como “as pessoas acham que você é”. Não há respostas certas ou erradas. Não deixe nenhum item sem preencher.

	Nada a ver comigo	Um pouco a ver comigo	Mais ou menos a ver comigo	Muito a ver comigo	Tudo a ver comigo
1. Sei o que fazer para que as pessoas se sintam bem.	①	②	③	④	⑤
2. Trato todas as pessoas com igualdade.	①	②	③	④	⑤
5. Ter que aprender coisas novas me motiva.	①	②	③	④	⑤
6. Faço bons julgamentos, mesmo em situações difíceis.	①	②	③	④	⑤
8. Sinto que a minha vida tem um sentido maior.	①	②	③	④	⑤
9. Sou competente para analisar problemas por diferentes “ângulos”.	①	②	③	④	⑤
13. Viver é empolgante.	①	②	③	④	⑤
14. Levo a vida com bom humor	①	②	③	④	⑤
15. Coisas boas me aguardam no futuro.	①	②	③	④	⑤
16. Eu me sinto amado(a).	①	②	③	④	⑤
19. As pessoas confiam na minha capacidade de liderança.	①	②	③	④	⑤
20. Expresso meus afetos com clareza.	①	②	③	④	⑤
21. Gosto de fazer gentilezas para os outros.	①	②	③	④	⑤
23. Sinto uma forte atração por novidades.	①	②	③	④	⑤
24. Consigo encontrar em minha vida motivos para ser grato(a).	①	②	③	④	⑤
25. Gosto de descobrir coisas novas.	①	②	③	④	⑤
28. Acredito em uma força sagrada que nos liga um ao outro.	①	②	③	④	⑤
30. Crio coisas úteis.	①	②	③	④	⑤
32. Perdoo as pessoas facilmente.	①	②	③	④	⑤
33. Sou uma pessoa verdadeira.	①	②	③	④	⑤
34. Consigo criar um bom ambiente nos grupos que trabalho.	①	②	③	④	⑤
35. Enfrento perigos para fazer o bem.	①	②	③	④	⑤
36. Analiso o que as pessoas dizem antes de dar minha opinião.	①	②	③	④	⑤
37. Sou uma pessoa amorosa.	①	②	③	④	⑤
38. Mantenho a calma mesmo em situações difíceis.	①	②	③	④	⑤
39. Sei admirar a beleza que existe no mundo.	①	②	③	④	⑤
40. Não desisto antes de atingir as minhas metas.	①	②	③	④	⑤
41. Ajo de acordo com meus sentimentos.	①	②	③	④	⑤
43. Sinto um encantamento por pessoas talentosas.	①	②	③	④	⑤
44. Agradeço a cada dia pela vida.	①	②	③	④	⑤
45. Não perco as oportunidades que tenho para aprender coisas	①	②	③	④	⑤
46. Sou uma pessoa que tem humildade.	①	②	③	④	⑤
48. Tenho ideias originais.	①	②	③	④	⑤
49. Sei que as coisas darão certo	①	②	③	④	⑤
50. Acho que é importante ajudar os outros.	①	②	③	④	⑤
52. Persisto para conquistar o que desejo.	①	②	③	④	⑤
53. Eu me sinto cheio(a) de vida.	①	②	③	④	⑤

54. Penso que a vingança não vale a pena.	①	②	③	④
---	---	---	---	---

Instruções

Abaixo há uma lista de afirmações. Por favor, leia cada uma e decida o quanto cada item se assemelha a você e assinale um dos valores, de zero a quatro. Seja sincero(a) e **responda como “você é”** e não como “gostaria de ser” ou como “as pessoas acham que você é”. Não há respostas certas ou erradas. Não deixe nenhum item sem preencher.

	Nada a ver comigo	Um pouco a ver comigo	Mais ou menos a ver comigo	Muito a ver comigo	Tudo a ver comigo
56. Não ajo como se eu fosse melhor do que os outros.	①	①	②	③	④
57. Corro riscos para fazer o que tem que ser feito	①	①	②	③	④
60. Sou uma pessoa cuidadosa.	①	①	②	③	④
. Faço coisas concretas para tornar o mundo um lugar melhor para se viver.	①	①	②	③	④
62. Tenho facilidade para organizar trabalhos em grupos.	①	①	②	③	④
63. Consigo ajudar pessoas a se entenderem quando há uma	①	①	②	③	④
64. Tenho facilidade para fazer uma situação chata se tornar	①	①	②	③	④
65. Costumo tomar decisões quando estou ciente das consequências dos meus atos.	①	①	②	③	④
68. Sou uma pessoa justa.	①	①	②	③	④
71. Mantenho minha mente aberta	①	①	②	③	④