

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA

DANIEL VENTURA DAMACENO

**DIMENSÕES SUBJETIVAS DA AÇÃO DOCENTE
COM O PROJETO DE VIDA**

Campo Grande, MS

2023

DANIEL VENTURA DAMACENO

**DIMENSÕES SUBJETIVAS DA AÇÃO DOCENTE
COM O PROJETO DE VIDA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Curso de Mestrado, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia

Linha de Pesquisa: Processos Psicológicos e suas dimensões socioculturais

Orientadora: Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache

Campo Grande, MS

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Presidente

Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci
Universidade Estadual de Maringá
Membro titular

Profa. Dra. Geandra Cláudia Silva Santos
Universidade Estadual do Ceará
Membro titular

Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Membro suplente

Profa. Dra. Maria Aparecida Lima dos Santos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Membro suplente

Campo Grande, 26 de maio de 2023.

*À Vida, ao Deus Uno e Trino,
Pai da Sabedoria, em quem
espero, encontro e constituo a
minha história.*

*À Nossa Senhora do Perpétuo
Socorro, Mãe minha, a quem
rogo e confio, força e perfume
que acalma as águas agitadas
do meu coração. Ave Maria!*

DEDICATÓRIA

*A cada professor que atravessou
e tem atravessado a minha história
produzindo experiências mobilizadoras
para o meu projeto de vida.*

*Aos professores de Projeto de Vida
aos quais pude realizar encontros
significativos que resultaram na minha
admiração e respeito por este contexto
histórico.*

*E, por fim, em memória,
aos professores vitimados
pelo contexto da pandemia
da Covid-19.*

AGRADECIMENTOS

Nós nos tornamos nós mesmos, através dos outros.

Vigotski

Estendo os meus agradecimentos àqueles que atravessam e colorem a minha existência e qualificam o meu trabalho docente. Obrigado por tantas vivências humanizadoras, encontros afetivos, cercados de olhares, cuidados, preces, gentilezas e palavras de sabedoria e carinho. Eu me torno mais Daniel, através de vocês. De modo particular, agradeço...

Àqueles que me amam incondicionalmente, que olham nos olhos, seguram firmes a minha mão em todos os projetos e celebram¹. Pai, pelos copos de café na mesa durante tantas tardes e noites a fio. Mãe, por respeitar as minhas ausências e pelos pratos generosos de salada e macarrão. Manas e cunhado pelos ouvidos, palavras de incentivo e parceria. Maria Júlia e Mariana, por respeitarem os momentos em que o dindo precisou se ausentar das brincadeiras para estudar.

Aos que mobilizam minha vida com conhecimentos, sabedoria e dedicação, Profa. Dra. Alexandra Anache, Profa. Dra. Denise Melo, Roseli e Tamiris e aos membros do Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Humano e Educação Especial (GDHEEsp/UFMS).

Aos amigos deste percurso, Joel, Fran e Daniela Medrado, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPG/PSICO/UFMS) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Aos amigos coordenadores e técnicos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e, mais recentemente, aos integrantes da Unidade Integradora Projeto de Vida (UIPV/SED/MS).

Aos amigos próximos, irmãos de fé e comunidade.

Aos professores e amigos do componente/unidade curricular Projeto de Vida da REE/MS e participantes desta pesquisa.

Aos estudantes que me alegam em cada reencontro.

E aos membros da extensão universitária “Narrativas em tempos de luto pela Covid-19: apuração de histórias no Memorial Inumeráveis”, parceiros do Memorial Inumeráveis.

OBRIGADO!

¹ Trago em mim a existência de muitos Gomes, Ventura, Souza e Damaceno, simples e batalhadores, retirantes, caipiras, mato-grossenses e baianos, que abandonaram por muitas vezes a escolarização para sobreviver. Desse modo, não alcanço esse título sozinho, mas por e com vocês. **Tornamo-nos mestre juntos**, família, e abrimos uma possibilidade para essa geração. Mariana e Maria Júlia, minhas sobrinhas e afilhadas, conseguimos! Agora é tempo de brincar!

A FORÇA DO PROFESSOR

Um guerreiro sem espada
sem faca, foice ou facão
armado só de amor
segurando um giz na mão
o livro é seu escudo
que lhe protege de tudo
que possa lhe causar dor
por isso eu tenho dito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Ah... se um dia governantes
prestassem mais atenção
nos verdadeiros heróis
que constroem a nação
ah... se fizessem justiça
sem corpo mole ou preguiça
lhe dando o real valor
eu daria um grande grito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Porém não sinta vergonha
não se sinta derrotado
se o nosso país vai mal
você não é o culpado
Nas potências mundiais
são sempre heróis nacionais
e por aqui sem valor
mesmo triste e muito aflito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Um arquiteto de sonhos
Engenheiro do futuro
Um motorista da vida
dirigindo no escuro
Um plantador de esperança
plantando em cada criança
um adulto sonhador
e esse cordel foi escrito
por que ainda acredito
na força do professor.

Bráulio Bessa

DAMACENO, D. V. **Dimensões Subjetivas da ação docente com o Projeto de Vida**. 2023. 222 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as configurações subjetivas relacionadas à ação docente no componente curricular Projeto de Vida (PV), analisando o contexto histórico-cultural da sua implementação, com ênfase na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, como também, das configurações subjetivas do professor de Projeto de Vida pelos campos de inteligibilidade relacionados ao contexto da ação e relação pedagógica no componente durante os últimos anos e no contexto da COVID-19. A pesquisa é qualitativa, e nela se utilizou a Epistemologia Qualitativa e a Metodologia Construtivo-Interpretativa, com entrevistas, questionários e produção escrita como instrumentos. Além disso, produziu-se um modelo teórico à luz da Teoria da Subjetividade, com a análise contextual pela Teoria Histórico-Cultural. A análise foi tecida com a participação de cinco professores de Projeto de Vida de escolas estaduais de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Dois desses professores compuseram a produção teórica deste estudo. A partir disso, esta pesquisa se organiza em um capítulo introdutório e outros quatro capítulos teóricos que apresentam análise dos dispositivos históricos, legais e conceituais que levaram ao surgimento do Projeto de Vida. Além disso, esses capítulos abordam a relação entre o Projeto de Vida e a Educação; os fundamentos teórico-epistemológico-metodológicos para o estudo e pesquisa da dimensão subjetiva; a produção teórica realizada com os dois professores; e os limites e perspectivas da pesquisa. Vale ressaltar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e teve como resultados: a compreensão dos campos de inteligibilidade e as configurações subjetivas da ação docente em PV; a influência neoliberal no surgimento do PV; a fragilidade conceitual e pedagógica do componente curricular; a personalização da condução do componente pelos professores; a identificação do desenvolvimento das competências socioemocionais; as mudanças subjetivas nos docentes após lecionarem PV; as discrepâncias de experiências vividas na pandemia; e a necessidade de uma formação inicial para os professores de PV - considerando a dimensão subjetiva nos processos formativos, reconhecendo as múltiplas experiências dos professores e a compreensão de que as ações pedagógicas em PV podem promover a expressão da experiência humana na escolarização sendo um espaço de diálogos autênticos.

Palavras-chave: Projeto de Vida; Professor de Projeto de Vida; educação integral; Covid-19; Teoria da Subjetividade; Teoria Histórico-Cultural.



ABSTRACT

This research aims to investigate the subjective configurations related to the teaching of the Life Project/Purpose curricular component, analyzing the historical-cultural context of its implementation, with emphasis on Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, as well as, the subjective configurations of the Life Project/Purpose teacher by the fields of intelligibility related to the context of action and pedagogical relationship in the component during the last years and in the context of COVID-19. The research is qualitative, used Qualitative Epistemology and Constructive-Interpretative Methodology, with interviews, questionnaires, and written production as instruments, and produced a theoretical model in line of the Theory of Subjectivity, with contextual analysis by Historical-Cultural Theory. It has done with the participation of five Life Project/Purpose teachers from state schools in Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Of these, two composed the theoretical production of this study. It consists of an introductory chapter and four theoretical chapters that present an analysis of the historical, legal, and conceptual devices that led to the emergence of the Life Project, the relationship between the Life Project and Education, the theoretical-epistemological-methodological foundations for the study and research of the subjective dimension, the theoretical production carried out with the two teachers, and a chapter with discussions, limits, and perspectives of the research. The research was approved by the Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul and had as results: understanding of the fields of intelligibility and the subjective configurations of teaching action in Life Project/Purpose, the neoliberal influence in the emergence of the Life Project/Purpose, the conceptual and pedagogical fragility of the component, the personalization of the conduct of the Life Project/Purpose by teachers, the identification of the development of socio-emotional competencies, the subjective changes in teachers after teaching Life Project/Purpose, the discrepancies of experiences lived in the pandemic, and the need for initial training for Life Project/Purpose teachers considering the subjective dimension in formative processes and recognizing the multiple experiences of teachers, and the understanding that pedagogical actions in Life Project/Purpose can promote the expression of human experience in schooling being a space for authentic dialogues.

Keywords: Life Project; Purpose; Life Project teacher; Purpose teacher; integral education; Covid-19; Subjectivity Theory; Historical-Cultural Theory

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ABE	Associação Brasileira de Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APC	Atividade Pedagógica Complementar
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEP/UFMS	Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho de Secretários de Educação
COVID-19	<i>Coronavirus Disease 2019</i>
CP	Conselho Pleno
CREI	Centro de Referência em Educação Integral
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EFA	Escola Família Agrícola
EI	Educação Integral
EM	Ensino Médio
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EQ	Epistemologia Qualitativa
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades

Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IAS	Instituto Ayrton Senna
Ibidem	Mesmo lugar, mesma obra, mesma página
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
id.	Idem. Mesmo(s) autor(es)
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Itinerários formativos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ItF	Itinerários formativo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MS	Mato Grosso do Sul
MTPE	Movimento Todos pela Educação
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PEC	Proposta de Emenda e Constituição
PEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PJF	Programa Jovem de Futuro
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PV	Projeto de Vida
REE	Rede Estadual de Ensino
SED	Secretaria de Estado de Educação

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THC	Teoria Histórico-Cultural
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TS	Teoria da Subjetividade
TWI	<i>Training Within Industry</i>
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Figura 1: Símbolo da Organização Não me Kahlo.....	146
Quadro 1 - Trecho do Relatório Final da Reunião Internacional de Especialistas em Beijing	45
Quadro 2 - Momentos formativos/orientativos para o exercício profissional docente em Projeto de Vida, conforme Iracema e Alex	131
Tabela 1 - Categorias temáticas sobre o levantamento: O que se tem pesquisado sobre Projeto de Vida entre 2012-2021?.....	80

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	v
AGRADECIMENTOS	vi
A FORÇA DO PROFESSOR	vii
RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS	x
LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS	xiii
SUMÁRIO	14
SOBRE PROFESSORAR	17
1. INTRODUÇÃO	20
2. CONTEXTUALIZAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
2.1 DISPOSITIVOS TENSIONADORES PARA O SURGIMENTO DO PROJETO DE VIDA E DO PROFESSOR DE PROJETO DE VIDA	27
2.1.1 Contextos, constituições e manifestos até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961	28
2.1.2 Autoritarismo a partir de 1964 e a interferência econômica nas políticas públicas	35
2.1.3 Constituição de 1988 e o contexto da educação integral contemporânea e sócio-histórica	38
2.1.4 Iniciativas para a Educação em Tempo Integral e contexto para a reforma pedagógica do Ensino Médio	46
2.1.5 BNCC e o conceito de Projeto de Vida para o estudante protagonista	58
2.1.6 O Projeto de Vida no contexto do Empreendedorismo e as tensões implicadas na reforma estrutural do Ensino Médio	62
2.1.7 A história do componente curricular Projeto de vida na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul	67
2.2 PROJETO DE VIDA E EDUCAÇÃO: TENDÊNCIAS DAS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS NO PERÍODO DE 2012 A 2021	76
2.2.1 Percorso Metodológico	78
2.2.2 As concepções de Projeto de Vida nas produções acadêmicas selecionadas	81

2.2.3 Discussão sobre as concepções de PV	92
2.3 FUNDAMENTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO-METODOLÓGICOS PARA O ESTUDO DA DIMENSÃO SUBJETIVA	95
2.3.1 A perspectiva histórico-cultural	97
2.3.2 Teoria da Subjetividade, Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtiva-Interpretativa: unidade para o estudo da subjetividade	104
2.3.3 Desenvolvimento subjetivo, Educação e Preparação para o exercício da profissão docente	109
3. BASES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA	116
3.1 A EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA E A METODOLOGIA CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVA	116
3.2 CONSTRUÇÃO DO CENÁRIO SOCIAL DA PESQUISA	120
3.3 PARTICIPANTES	123
3.4 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	124
3.5 INSTRUMENTOS	125
3.5.1 1º movimento: Análise documental	126
3.5.2 2º movimento: Entrevista com os participantes	126
3.5.3 3º movimento: Completamento de frases	127
3.5.4 4º movimento: Produção escrita sobre Projeto de Vida	127
3.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	128
4. PRODUÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA	129
4.1 PROFESSORA IRACEMA	131
4.1.1 A configuração subjetiva da Professora de Projeto de Vida Iracema	133
4.1.1.1 O otimismo frente a novas situações e o desejo de transmitir experiências	134
4.1.1.2 O autoconhecimento do profissional docente, o desenvolvimento como transformação e a sensibilidade na relação pedagógica	136
4.1.1.3 O professor de PV como superprofissional docente	141
4.1.1.4 A leitura artística do Projeto de Vida como estratégia pedagógica curricular para o autoconhecimento do estudante	143

4.1.1.5 A pandemia e a unidade PV-ARTE como cenário humanizador para desenvolvimento ontológico	147
4.2 PROFESSOR ALEX	153
4.2.1 A configuração subjetiva do Professor de Projeto de Vida Alex	155
4.2.1.1 O repertório de experiências e a preparação para o exercício profissional docente	157
4.2.2.2 A função parental e a docência como missão e sacerdócio	159
4.2.2.3 O existencialismo, a transcendência, o ato terapêutico	164
4.2.2.4 A concepção de PV centrada nos aspectos interiores do estudante e a preparação profissional para a docência em PV	172
4.2.2.5 O jornalismo e a realização profissional na Pandemia e as estratégias metodológicas implicadas no professor institucionalizado da REE/MS	179
5. DISCUSSÕES, LIMITES E PERSPECTIVAS	187
5.1 A FIM DE ENCERRAR POR ORA ESTA DISCUSSÃO	197
6. REFERÊNCIAS	202
APÊNDICES	216
APÊNDICE I – CARTA DE APRESENTAÇÃO À SED-MS	216
APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	217
APÊNDICE III – ROTEIRO PARA ENTREVISTA	219
APÊNDICE IV – COMPLEMENTO DE FRASES	220
APÊNDICE V – PRODUÇÃO ESCRITA	221
ANEXOS	222
ANEXO I – PARECER EMITIDO PELA SED-MS	222

SOBRE PROFESSORAR

Quem elegeu a busca não pode recusar a travessia.

João Guimarães Rosa

Temos materializado em nossa vida olhares devotos de professores, olhares mobilizadores e implicados em vida pela Educação. Olhares que atravessam a construção do projeto de vida pessoal. Nesse contexto, eleger essa profissão em nossa constituição foi não recusar sua travessia e virar o rosto a esses olhares.

Sou professor licenciado em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, e suas respectivas literaturas, como também, bacharel em Psicologia e minha atuação, nos últimos dez anos, esteve relacionada, prioritariamente, na docência com o componente de Língua Inglesa na Educação Básica, na Psicologia Educacional e na Formação de Professores. No entanto, minhas experiências docentes iniciam ainda criança como estudante, por meio de uma relação amistosa com vários professores, como a pedagoga Iracema Barreto (*in memoriam*), como também por eventos específicos, como aquele aos dez anos decorrente da ausência do professor Alex, de Educação Artística. Este professor me confiou por vários dias a função de orientar as suas aulas. Registrava em mim, assim, uma experiência significativa para o futuro professor, ou melhor, *teacher* Daniel. É oportuno pontuar que essa linha temporal também é permeada pelas vivências religiosas relacionadas ao ensino da fé, com atividades como catequista e liderança juvenil na Igreja Católica.

Sou filho da Educação Pública deste país, minha escolarização básica foi constituída por duas escolas: a Escola Municipal Prof. Licurgo de Oliveira Bastos e a Escola Estadual Joaquim Murtinho, ambas em Campo Grande/MS. Minha primeira graduação foi realizada na Universidade Católica Dom Bosco, no período noturno, custeada pelo trabalho como aprendiz e dos esforços de um pai comerciante. Sobre a graduação, tenho registrado em mim experiências docentes e a amizade estabelecida até hoje com a professora Luiza Kinoshita. Em paralelo à licenciatura, iniciei a jornada como designer instrucional, em uma empresa de Educação à Distância. a experiência na criação de roteiros de objetos de aprendizagem, jogos, animações e dublagem foi primordial para que produzisse várias experiências pedagógicas de aprendizagem efetiva quando assumi a sala de aula, com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

A graduação em Psicologia, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, entre 2012 e 2017, e o início da atuação docente em 2013 em uma escola privada e outra estadual confluem na caminhada docente. Destaca-me, nesse recorte, o trabalho pedagógico exímio realizado pela técnica em atendimento educacional especializado, Lúcia Barreto, e as mudanças subjetivas implicadas no contexto das aulas da graduação recebidas pelo prof. Heriel Luz.

Na sequência, assim como veremos na fala de um dos participantes da nossa pesquisa, a sala de aula me mobilizou em vida e possibilidades. Os conhecimentos da ciência psicológica na Educação e os projetos e estágios realizados foram essenciais para a minha atuação docente consciente e crítica na promoção de ações pedagógicas relacionadas ao contexto aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Recorda-me o projeto denominado Projeto de Vida (PV) realizado em uma escola com estudantes com distorção idade-série na graduação sob a supervisão da Profa. Sônia Urt. O projeto propiciou espaços de promoção dos estudantes e resgate de subjetividades com encontros organizados por temas relacionados à juventude, com o auxílio da Arte e da Cultura. Esta é a minha primeira lembrança com o conceito de PV, que possibilitou, em consequência, novas formas de atuar em sala de aula.

Entre 2015 e 2019, atuei como professor de Língua Inglesa na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, nos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola de Ensino Fundamental de Educação Integral e no Ensino Médio noturno em uma extensão escolar – ambas unidades escolares situadas em regiões periféricas de Campo Grande. Nesses anos também me integrei ao Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Humano e Educação Especial (GDHEEsp) em que possibilitou a preparação para o exercício de psicólogo educacional e escolar.

Dessas experiências, no ano de 2019, fui convidado a participar de uma formação de desenvolvimento socioemocional para educadores. A participação nessa formação levou-me a discursar em um seminário internacional sobre essa temática no fim daquele ano. Nessa formação, ainda, conheci a importância da atuação intencional de um perfil de professor, que estava sendo requisitado, e que já estava atuando em algumas escolas estaduais e em outras redes de ensino brasileiras: o professor de Projeto de Vida.

Assim sendo, no início do ano de 2020, recebi o convite para compor a equipe técnica de formação de professores da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul (REE/MS), sobretudo, na ampliação da formação recebida no ano anterior. Esse exercício profissional, no entanto, não se restringiu a multiplicação ou condução de formações

continuadas, mas também, na (re)produção delas, na materialização e organização de roteiros pedagógicos, tal qual, na escrita e revisão de documentos orientativos oficiais para o Projeto de Vida. Compus, ainda, no início daquele ano um grupo de trabalho para a escrita de documentos oficiais sobre PV.

Iniciou-se, assim, meus estudos e indagações sobre o Projeto de Vida e a formação sobre desenvolvimento emocional, no formato contínuo, para professores e coordenadores pedagógicos, ao passo que, o acompanhamento e tutoria de outras formações, como a implementação do novo modelo de Ensino Médio na REE/MS. Nesse caminho, produzi e revisei documentos orientativos publicados no site oficial da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) para os professores de Projeto de Vida na Educação Básica, como também, ocupei-me do processo formativo para esse público nos anos de 2020 e 2021 com os demais integrantes e setores da SED/MS.

Desse conjunto de experiências, destaco o primeiro ano na condução da formação de professores de Projeto de Vida. É desse cenário que fui impulsionado a realizar esta pós-graduação. Meu olhar atentou-se às necessidades, sofrimentos e, principalmente, à criatividade desses profissionais perante o momento da pandemia. A formação com os professores superou um espaço de reprodução de técnicas e conhecimentos, para um ambiente seguro de vivências e mudanças subjetivas. Acompanhei, nesse momento, os sentimentos de dúvidas, medo e frustrações de muitos professores que, assim como nós, estavam se apropriando do que se é Projeto de Vida no contexto escolar.

Vale notar que em 2022 fui convidado a compor uma equipe multidisciplinar para trabalhar na implementação de um núcleo educacional em um ambiente de educação não formal administrado pelo governo estadual, o Bioparque Pantanal. Naquele ano, salta-me a experiência docente no curso de Psicologia, sob a orientação zelosa da professora Alexandra, orientadora desse trabalho e o encontro com os participantes da nossa pesquisa.

Por fim, neste ano fui integrado a uma unidade multidisciplinar específica para o Projeto de Vida, como também, no assessoramento pedagógico e orientação aos professores de PV e Língua Inglesa para a etapa do Ensino Fundamental na REE/MS. Todo esse cenário de experiências narradas e materializadas nas atividades formativas, nos encontros em sala de aula com os estudantes, como também, nos projetos educacionais desenvolvidos configuram nosso desenvolvimento para o exercício profissional; as múltiplas experiências como estudante, professor, formador, técnico educacional e pesquisador, dentre outros, têm construído minha atuação, que comporão a travessia dessa pesquisa e que me ensina a professorar.

1. INTRODUÇÃO

O ambiente escolar configura-se como um dos espaços sociais privilegiados que materializa a relação entre aprendizagem e desenvolvimento de indivíduos pelo processo de escolarização - humanização. Na perspectiva histórico-cultural, o ser humano é compreendido em movimento; constituído num processo histórico-dialético de transformação material da natureza humana a partir do trabalho, da apropriação da linguagem e dos instrumentos culturais.

O processo educativo, nesse sentido, é considerado como aquele que facilita os processos de apropriação e objetivação dos signos culturais, sistematizados pela instrução, e, com isso, proporciona condições para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FACCI, 2004). A saber, as funções mediadas pela cultura:

[...] envolvem controle consciente do comportamento, ação intencional e liberdade em relação às características de tempo e de espaço; elas decorrem do desenvolvimento histórico da humanidade (ações conscientes, atenção e memória voluntárias, pensamento abstrato, imaginação, linguagem, raciocínio, julgamento) (MARTINS, 2011, p. 74).

Já o Projeto de Vida pode ser definido como um conceito complexo, integrativo e multidisciplinar, originado na ciência psicológica, relacionado ao desenvolvimento humano e à produção de indivíduos capazes de fazer uma leitura consciente e ativa da realidade, planejando o futuro com base em valores e identidade (SILVA; DANZA, 2021). Mais recentemente, o Projeto de Vida tem ganhado destaque na área educacional, a partir de tensionamentos e disputas de projetos pedagógicos neoliberais, implicando no desenvolvimento de uma concepção e do desenvolvimento de um componente curricular Projeto de Vida.

No contexto da educação brasileira isso ocorreu a partir de projetos de reforma e atualização de currículos da etapa do Ensino Médio. O Parecer CEB/CNE nº 5/2011 produzido para a redação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, como a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 2012, aponta o Projeto de Vida como aquele que favorece à permanência e sucesso estudantil no processo de escolarização (BRASIL, 2012a). Sousa (2016) aponta, que esse cenário resulta de um projeto de educação contemporânea contextualizada à realidade brasileira iniciada nos manifestos dos movimentos escolanovista, na década de 1930.

O Novo Ensino Médio (NEM), pela Lei n. 13.415, de 2017 (BRASIL, 2017) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, inserem o Projeto de Vida (PV) na educação brasileira como fundamento pedagógico transversal que organiza e qualifica as práticas pedagógicas (BRASIL, 2018a). Na BNCC, o PV é apresentado integrado às dez Competências

Gerais da Educação Básica, como competência geral específica e como uma das finalidades da etapa do Ensino Médio (EM), incorporando concepções influenciadas por interesses organizacionais e econômicos vinculados ao Empreendedorismo - à conformação dos novos trabalhadores ao mercado de trabalho (BRASIL, 2012b; KUENZER, 2017).

No Estado de Mato Grosso do Sul, o Projeto de Vida passou a ser incorporado às políticas educacionais, sendo materializado como componente no ano letivo de 2017 pelo Programa de Educação Integral em Tempo Integral, “Escola da Autoria”, parceria da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) (MS, 2017). Em seguida, é apresentado dentro do Currículo de Referência de MS, em 2019, contextualizado à formação plena dos estudantes. No seu processo de implementação, três institutos desenvolveram propostas formativas a fim de preparar o professor para o exercício docente em PV. Essas propostas também potencializaram a escrita de documentos orientadores que tinham vistas de preparar esses professores.

No ano de 2020, o componente, que pertencia às escolas do Escola da Autoria, passou a ser ofertado para todos os anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio em toda a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS). Neste contexto temporal, iniciamos nossos trabalhos como professores-formadores de uma das formações direcionadas aos professores de PV, ao passo que se instaura a pandemia da Covid-19. A relação formativa construída com os professores de PV suscitou a problemática desta pesquisa. Já em 2021, com a publicação do novo currículo para o Ensino Médio (EM), a unidade curricular Projeto de Vida é implementada e organizada a partir de um núcleo integrador de componentes pertencentes aos Itinerários Formativos (ItF).

Desse cenário, o professor de Projeto de Vida emerge na educação estadual sul-mato-grossense, como aquele que deve favorecer estratégias didáticas e intencionais que perpassam as dimensões humanas e que propiciem a reflexão e produção da vida. De acordo com um dos documentos orientadores, que destaca sua função docente, pontua:

[...] ao estar em contato com os sonhos e anseios dos estudantes, poderá se sentir impactado e também provocado a olhar para seu próprio projeto de vida, suscitando em si seus sonhos e angústias. Assim sendo, ao desenvolver esse componente curricular, o professor pode se permitir construir e (re)construir, respeitando suas limitações, num processo de contínuo desenvolvimento, fomentando nos colegas o estímulo de desenvolver uma cultura de que todos

da escola passam a ser protagonistas, autores e corresponsáveis por vivências que transcendem o espaço escolar (MS, 2021).

Na perspectiva da Teoria da Subjetividade (TS), o professor pode assumir o papel de sujeito na aprendizagem, isto é:

implica um movimento que extrapola receber e reproduzir o conteúdo; implica estabelecer uma relação dinâmica, pensante, criativa, crítica, autoral em que o confronto entre subjetividade social e subjetividade individual favorece a aprendizagem e pode constituir-se em unidade de desenvolvimento (ROSSATO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2015, p. 37).

Nessa linha teórica, o profissional docente é singular, histórico e ativo e na sua ação docente, configura novos sentidos subjetivos. A saber, “os sentidos subjetivos são produzidos pelo sujeito sempre que alguma ação, situação ou relação for mobilizadora de emocionalidade, podendo favorecer ou desfavorecer a aprendizagem escolar” (ROSSATO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2015, p. 43). Eles são as unidades mais elementares da subjetividade e emergem no percurso de uma experiência concreta contribuindo para a definição ontológica da subjetividade.

A TS mostra-nos, assim, uma ontologia dos processos qualitativos humanos, por meio da compreensão dos aspectos subjetivos e dinâmicos do psiquismo humano que considera os estudos da psicologia cultural-histórica. Esse aporte teórico advoga sobre a dinamicidade das experiências humanas e apresenta a dimensão subjetiva como condição integradora e sistêmica da psique humana que favorece os processos de aprendizagem; uma tecitura dinâmica e caótica de produções simbólico-emocionais, que são configuradas e reconfiguradas a partir das experiências de cada indivíduo em cenários sociorrelacionais, em um processo histórico-dialético de subjetividade social e individual (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 63).

Nesse viés, “a configuração subjetiva da ação integra sentidos subjetivos que o indivíduo produz no curso da ação como expressão dos processos de subjetivação que emergem no contexto em que a ação se produz”, abarcando também, as relações vinculadas a ele (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019, p. 17-18). Em relação à docência, a configuração subjetiva da ação pode ser entendida como aquela que gera sentidos subjetivos a partir da relação da subjetividade social e individual do professor mobilizando as “diferentes experiências vividas pelo professor em sua história de vida”, como também, “no próprio exercício de sua atividade profissional”. É pela relação dialética entre o desenvolvimento da subjetividade individual social dos espaços dialógicos e relacionais que o indivíduo é

configurado subjetivamente e pode produzir mudanças subjetivas que impliquem na sua ação e relação pedagógica (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019, p. 15).

No âmbito desta discussão, Rossato e Assunção (2019) apontam que:

A subjetividade é um tema relativamente periférico na formação dos professores e, mesmo quando reconhecida sua relevância, encontra-se posta em termos apenas do reconhecimento da sua existência sem demarcar como dimensiona as ações e relações pedagógicas no contexto da escola (ROSSATO; ASSUNÇÃO, 2019, p. 52).

Considerando a necessidade de maior investigação sobre a implementação do Projeto de Vida na Educação e seu professor e dos aspectos subjetivos que mobilizam a preparação docente para o trabalho com o PV, esta pesquisa é elaborada com o objetivo geral de investigar as configurações subjetivas relacionadas à ação docente no componente curricular Projeto de Vida, por meio de três objetivos específicos: analisar o contexto histórico-cultural no qual foi implementado o componente curricular Projeto de Vida e o professor de Projeto de Vida; investigar as configurações subjetivas da ação envolvidas no curso da ação docente dos professores participantes; como também, compreender os campos de inteligibilidade relacionados ao contexto da Covid-19.

A pesquisa é do tipo qualitativa, desenvolvida a partir da Metodologia Construtivo-Interpretativa, relacionada à Epistemologia Qualitativa e à TS. Desse modo, cinco professores de Projeto de Vida de unidades escolares da REE/MS, localizadas em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, e que atuaram no contexto pandêmico, no ano de 2020, compuseram nossa pesquisa, sendo que dois desses professores foram elencados para constituir a produção teórica da nossa pesquisa. Uma entrevista presencial, um formulário de complemento de frases e uma produção escrita foram usados como instrumentos da pesquisa, como também, outros instrumentos comunicativos da ação pedagógica dos professores foram avaliados a fim de integrar o caráter construtivo-interpretativo da pesquisa pela manifestação dos sentidos subjetivos.

Desse modo, organizamos a escrita desse trabalho sendo este primeiro capítulo introdutório e mais quatro capítulos teóricos e analíticos. O segundo capítulo apresenta uma análise dos dispositivos históricos, legais e conceituais que tensionaram o surgimento do componente curricular Projeto de Vida e do Professor de Projeto de Vida, a partir de Kuenzer (2000; 2017), Vieira (2007), Teixeira (2007), Mueller (2012), Sousa (2016), Costa e Silva (2019), Pinto e Melo (2021) e Magalhães (2022).

Neste mesmo capítulo iremos apresentar a relação entre PV e Educação, a partir de um levantamento bibliográfico, tendo como referência: Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), Galvão (2011), Damon (2009), Kuenzer (2017), Silva e Masson (2020) e Sousa (2016). Além disso, o texto também explora os fundamentos teórico-epistemológico-metodológicos para o estudo e pesquisa da dimensão subjetiva, iniciamos o tópico com apoio em González Rey (2013; 2019), Figueiredo (1991) e Benevides (2013).

Na sequência, apresentamos a perspectiva histórico-cultural, com esteio em Marx (1983), Martins, Abrantes e Facci (2020), Sousa (2016); a unidade tríplice para o estudo da subjetividade e os fundamentos para se pensar o desenvolvimento subjetivo na Educação e a preparação para o exercício profissional docente é redigida, a partir dos estudos com Rossato (2019), González Rey (2013; 2019), González Rey e Mitjás Martínez (2013; 2017; 2019), Rossato e Assunção (2018; 2019), Rossato, Matos e Paula (2018) e Marsiglia e Saccomani (2020).

O terceiro capítulo é destinado a discorrer sobre a Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtiva-Interpretativa e o percurso metodológico da pesquisa, apontando a construção do cenário social da pesquisa, a seleção dos participantes, os instrumentos e os movimentos da própria pesquisa, assim como, a implicação ética desta pesquisa sendo aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CEP/UFMS). González Rey (2005), Mitjás Martínez (2016), Rossato (2019) e González Rey e Mitjás Martínez (2017) são as referências principais deste capítulo.

Acerca da Teoria da Subjetividade, esta compreende o aspecto vivo da pesquisa em um modelo construtivo-interpretativo, requisitando um engajamento do pesquisador e a expressão dos sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY; MITJÁS MARTÍNEZ, 2017). Desse modo, esse capítulo tem vistas a materializar a nossa investigação organizada por meio da construção e interpretação de campos de inteligibilidade, zonas de sentido e sentidos subjetivos manifestados com o uso dos instrumentos da pesquisa, a fim de suscitar as mudanças subjetivas, tensionamentos e as configurações subjetivas da ação dos dois professores selecionados. Para a compreensão das dimensões subjetivas dos participantes da pesquisa, múltiplas referências bibliográficas foram elencadas e revisitadas a fim de gerar inteligibilidade ao contexto e a emergência dos sentidos subjetivos manifestados.

O último capítulo da nossa produção tem vistas a integrar as discussões, os limites e as perspectivas que a realização dessa pesquisa implicou em seu percurso. Longe de encerrar a

temática do Projeto de Vida, este trabalho pretende abrir janelas para a discussão desse componente, mas também, para o exercício profissional docente em PV. O componente curricular é novo no cenário educacional e não possui formação inicial específica. Dessa maneira, este referencial pode suscitar novas possibilidades que confluem a um futuro trabalho docente coerente ao que se espera com o Projeto de Vida no contexto escolar.

Por fim, ao caminhar em um mundo tecido por certezas líquidas e efêmeras, que expropria a essência humana permitiu-nos um convite para momentos de ausência e reflexão - ao silêncio e ao controle cuidadoso da conduta. Desse modo, fomos convocados a sair da caverna, avistarmos o sol impetuoso, em vistas de compreender os nexos, para tomarmos consciência de que muitas dúvidas são as que nos mobiliza. Essas que amalgamam os capítulos derradeiros que não pretendem esgotar assuntos, ou teorias, mas fomentar uma leitura mobilizadora e implicada. Assim sendo, destacamos: precisamos conversar sobre o professor de projeto de vida! Espero que nessa leitura, você nos encontre em nossas proposições e indagações.

Boa leitura!

2. CONTEXTUALIZAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Projeto de Vida tem sido constituído pela Psicologia como um construto complexo, integrativo e multidisciplinar, como uma conduta antecipadora, que visa planejar o futuro, por meio de perspectivas relacionadas a sistemas de valores e identidade (SILVA; DANZA, 2021). O termo está vinculado ao desenvolvimento humano, na produção de indivíduos que consigam realizar uma leitura consciente e ativa da realidade e vem ganhando notoriedade nas políticas públicas educacionais, como principal eixo para uma educação que visa proporcionar o desenvolvimento humano em sua plenitude.

As pesquisas e teorias nessa temática são caracterizadas a partir do descritor: “projeto de vida”, traduzido do termo inglês *purpose* (propósito), sendo historicamente construído a partir de apontamentos da Filosofia, Ciência, Psicologia e Religião, como: pela concepção ética aristotélica de *eudaimonia*; pela compreensão fenomenológica e existencial de sentido da vida, a partir da corrente nietzscheana e defendida por Viktor Frankl; no plano de vida de Erik Erikson; e projeto de vida de Seligman (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020).

No contexto educacional, o PV está intimamente relacionado às práticas pedagógicas que proporcionam o desenvolvimento humano (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020). No entanto, sabemos que a Educação está implicada em projetos político-pedagógicos em consonância ao contexto histórico-cultural de cada época, produzindo subjetividades e funcionando a partir de dispositivos que tensionam ações, relações e discursos. A análise desses documentos históricos e legais, juntamente com a discussão sobre a concepção de Educação Integral, pode contribuir para a compreensão do Projeto de Vida como conceito e construto curricular, e como a Psicologia tem influenciado as práticas escolares contemporâneas.

Desse modo, tecemos um caminho amplo e complexo que apresenta contextos históricos, dispositivos legais, conflitos de interesse e ideologias, interferências, discursos autoritários etc. Ao passo que, realizamos nossa leitura crítica a partir da apresentação do conceito contemporâneo e sócio-histórico de educação integral feita por Sousa (2016), as implicações políticas, interferências econômicas e governamentais para suscitar o surgimento do componente curricular na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, como também, do Professor de Projeto de Vida. Resgatar a história para compreender a materialização de um componente curricular, como o Projeto de Vida, em nossa visão, torna-se coerente em nossa pesquisa a fim de contextualizar os cenários sociorrelacionais aos quais os nossos entrevistados estão presentes.

Em seguida, para potencializar nossa pesquisa sobre a relação entre Projeto de Vida e Educação, vemos necessário realizar um levantamento bibliográfico que nos ajude a aprofundar nossos conhecimentos sobre a perspectiva histórico-cultural no ensino dessa temática. Além disso, essa pesquisa também nos permitirá localizar estudos sobre Projeto de Vida e se há apontamentos relacionados à preparação do professor para exercer a docência nessa área, o que contribuirá para o desenvolvimento de uma visão mais completa e consistente sobre o assunto. Ao considerarmos a escolarização como processo diretor na formação do pensamento conceitual e das personalidades, com acesso aos bens culturais de forma sistemática e intencional, poderemos avaliar a perspectiva inclusiva de formação humana e cidadã, permitindo o desenvolvimento *omnilateral* dos indivíduos envolvidos na ação pedagógica.

2.1 DISPOSITIVOS TENSIONADORES PARA O SURGIMENTO DO PROJETO DE VIDA E DO PROFESSOR DE PROJETO DE VIDA

O Projeto de Vida, no contexto educacional, relaciona-se ao entendimento de desenvolvimento humano presente nos documentos legais e históricos que regem a nação. Em cada época, a forma de conceber o desenvolvimento humano esteve aliado à concepção de vida, presente nesses dispositivos, o que influencia o planejamento e condução das práticas pedagógicas (INEP, 1984), como também, de múltiplos contextos históricos desenvolvido por matrizes ideológicas.

Em nosso entendimento, a escola é um dos espaços sociais e relacionais privilegiados, que se organiza para o desenvolvimento de sujeitos da aprendizagem - a partir da transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados - e para o desenvolvimento do pensamento conceitual desses sujeitos numa perspectiva cultural-histórica. Mais ainda, considerando a dimensão subjetiva como promotora da aprendizagem escolar sendo tecida, em nível subjetivo, pelas múltiplas experiências da história de vida de indivíduos no contexto implicado, como o professor e o estudante, mas também outras subjetividades sociais (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, s/p.).

Acerca do cenário escolar, este funciona a partir de atividades de ensino, decorrentes de currículos e projetos político e pedagógico e, relacionados ao contexto histórico-legal-cultural de cada época, interage na produção de subjetividades. Dessa forma, apresentamos um enredo de documentos históricos e legais, a partir da discussão de Sousa (2016), que discorre sobre os caminhos e as perspectivas ideológicas implicadas na concepção de Educação Integral. Acreditamos que as análises do pontuado autor poderão corroborar com as nossas discussões,

incentivando-nos a aprofundar tanto o contexto do Projeto de Vida, como o conceito que decorre da Educação Integral e tem influenciado as práticas escolares contemporâneas.

2.1.1 Contextos, constituições e manifestos até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961

Sousa (2016) aborda a atual importância da escola em “formar cidadãos” e como a sociedade moderna, com sua lógica capitalista, amplia os abismos entre as classes sociais e dilui os princípios democráticos. Sob esse viés, o estudioso questiona a concepção de Educação Integral presente nas atuais políticas públicas e investiga historicamente as diferentes concepções, desde a Grécia Antiga até o período pós-Idade Média. Dessa maneira, o autor também visa entender as possíveis influências das correntes no pensamento educacional brasileiro no século XX e analisa as compreensões de Educação Integral no cenário educacional brasileiro pós-redemocratização.

Dessa forma, caminharemos tecendo uma discussão histórica relacionada os pensamentos pedagógicos brasileiros sobre a Educação Integral e dispositivos legais materializados neste percurso. Além disso, discutiremos, juntamente com as reflexões de Vieira (2007) e Teixeira (2007) quando tecem acerca das matrizes ideológicas das políticas públicas que implicam na Educação Integral, e, com apoio em Sousa (2016), que comenta, ainda, sobre os embates ideológicos que permeiam o conceito e finalidade da Educação Integral, o que discorre ser cisões de panoramas político-pedagógicos.

Sousa (2016), ainda, disserta sobre como foi explorada a história do conceito de educação integral, com o objetivo de lançar suas origens sobre a formação humana desde a Grécia Antiga, sendo, com o passar dos séculos, monopólio da formação e conjuntura social pela Igreja Católica e, em seguida, pelas ideias de formação humana integral por vertentes como o liberalismo e o socialismo, incluindo anarquistas e comunistas/marxistas. Desse modo, essas concepções chegaram ao Brasil principalmente no início do século XX, e pensadores da educação nacional desse mesmo período refletiram sobre suas percepções pedagógicas de formação humana a partir de uma perspectiva integral ou em aproximação a ela (SOUSA, 2016).

Sousa (2016) inicia suas discussões apontando os movimentos renovadores na Europa, focando nos séculos XVIII e XIX, destaca que é nesse contexto em que introduziram novas perspectivas educacionais que colocam o educando como centro da ação pedagógica e o

professor como auxiliador no processo de aprendizagem. Isso enfatiza a prática sobre a teoria, com métodos de aprendizagem determinando a concepção educacional. Essas correntes influenciaram o pensamento político-pedagógico brasileiro contemporâneo, incluindo movimentos como a Escola Nova e o construtivismo. Dessa forma, o autor tece seu olhar voltado ao período da primeira república do Brasil com a análise de três documentos que influenciam, sobremaneira, o desenvolvimento do pensamento pedagógico brasileiro, assim como analisa sob os aspectos históricos que permearam suas escritas. São eles: o Manifesto dos Pioneiros de 1932, o Manifesto dos Inspectores de 1934 e o Manifesto dos Educadores de 1959.

No **início do século XX**, a educação era vista como um agente chave de transformação e progresso no Brasil. A elite política acreditava que a educação era necessária para regenerar o povo do país em uma população disciplinada, produtiva e saudável que contribuiria para o desenvolvimento da nação. “Romper com toda a **ignorância** que se instaurou no país durante todo o período anterior a República significava que a educação deveria manter como base a ciência, pois seria ela a redentora que a própria República deveria levar ao povo” (SOUSA, 2016, p. 75).

A **Associação Brasileira de Educação (ABE)**, fundada em 1924 como força líder no movimento renovador na Educação no Brasil cujo objetivo era criar uma rede nacional de centros educacionais e promover uma campanha para mudar a mentalidade das elites em relação à educação. Ela via a Educação como uma forma de transformar o país e alcançar progresso social e econômico. No entanto, suas campanhas pela Educação não se destinavam a todos os cidadãos; a população negra, recém-liberta, destaca Sousa (2016), por exemplo, ainda era considerada inferior pela elite e era excluída dos benefícios da educação.

O discurso da ABE era baseado em uma dicotomia entre o presente condenado por uma enfermidade social e o futuro desejado, com a Educação como promotora para alcançar esse sonho a partir da superação de uma pura e simples instrução. A concepção de Educação Integral, nesse contexto, com apoio em Carvalho (2003) estava no plano das ideias como “uma formação cívica de corações e mentes disciplinados e corpos saudáveis” (SOUSA, 2016, p. 76).

No início da década de 1930, com o Ministério da Educação e Saúde criado por decreto presidencial de Getúlio Vargas, um cenário de poder pelo aparelho escolar mobilizou importantes disputas de projetos político-pedagógicos dentro da ABE. É desse enredo que se fortalece o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova que lançam seu manifesto em decorrência da IV Conferência Nacional de Educação (em 1932) (SOUSA, 2016). Segundo

Saviani (1989, p. 61), apontado por Sousa (2016), este foi o “marco de ascendência escolanovista no Brasil” em que a ABE se tornou cenário que: “aglutinou os educadores novos, os pioneiros da educação nova, que vão depois lançar seu manifesto”.

O **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** (1932) é um marco histórico na educação brasileira que se propôs-se a apresentar um projeto de organização da educação nacional, em contraposição às propostas políticas de Vargas, por meio de um processo escolar único, integral, público, laico, obrigatório e gratuito e assegurava a necessidade de uma educação destinada para o “desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma de suas etapas de crescimento” (INEP, 1984, p. 411). Para Sousa (2016): “apesar de ter sido “inaugurado” com a filosofia libertária, é com as influências oriundas do escolanovismo, materializadas através do Manifesto dos Pioneiros, que o pensamento de uma educação integral começa a tomar corpo no cenário educacional brasileiro” (SOUSA, 2016, p. 78).

Sousa (2016, p. 78-79) discorre que o Manifesto dos Pioneiros apontava para a necessidade de uma compreensão filosófica e científica na resolução de problemas na educação nacional e propunha uma reforma educacional macro a fim de renovar a conjuntura da sociedade brasileira. Os pioneiros, assim, defendiam a educação como um “programa de transformação da sociedade brasileira pela escola”.

O documento reconhecia a impossibilidade financeira de o Estado assumir a educação como sua incumbência única e exclusiva e defendia que o Governo deveria realizar uma vigilância sobre o ensino das instituições privadas, permitindo-as o trabalho para as classes correspondentes. Em relação à organização estrutural das escolas, Sousa (2016) disserta que o documento sinaliza dificuldades que reverberam até o cenário contemporâneo: com uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica, intercâmbio pedagógico e cultural dos Estados e a falta de continuidade e articulação do ensino, além da interação com a comunidade escolar

Quando relaciona o objetivo do Estado em dirigir o “desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, conforme a concepção de vida (INEP, 1984, p 40), Sousa (2016, p. 80) pontua que, neste contexto, o direito que cada indivíduo tem é o de uma “educação integral” ao que o Estado deveria adotar a função educacional, visando qualidade e voltada para todos, mas também como a que proporciona a capacidade vital máxima do ser humano. Esse desenvolvimento progressivo das capacidades suscita significados relacionados à continuidade dos estudos, uma problemática na época e destacada pelo autor, com trecho do próprio documento:

A educação superior ou universitária, a partir dos 18 anos, inteiramente gratuita, como as demais, deve tender, de fato, não somente à formação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento, como à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes (INEP, 1984, p. 419, trad. nossa).

Sousa (2016), ainda, ressalta o protagonismo do documento que:

[...] noutras palavras, o ideal abarcado pelo escolanovismo e seus pioneiros no Brasil perspectivava a formação integral do cidadão abrangendo todas as suas possibilidades de competência, preparando-o para a supracitada “hierarquia das capacidades”. Deste modo, o indivíduo desenvolveria suas possibilidades para então, após sua formação completa, poder consolidar na sociedade brasileira, enfim, o que o Manifesto dos Pioneiros denomina por “hierarquia democrática” para a “nova civilização” (SOUSA, 2016, p. 82).

Por fim, o autor destaca: a inauguração de um documento com posição política, representou um marco inaugural para a democratização do ensino, possui aparência meritocrática a partir da ideia de hierarquia das capacidades, sinaliza a formação de um cidadão novo em uma escola (ativa e pragmática) que o prepara para o novo contexto econômico social. E considera que a emergência do escolanovismo até hoje no cenário educacional se deve ao fato de que em seu bojo não há rompimento com a lógica liberal capitalista (SOUSA, 2016).

Sousa (2016, p. 86) remete a contribuição complementar do **Manifesto dos Inspectores**, intitulado “a Reconstrução Educacional no Estado do Rio de Janeiro – Manifesto dos Inspectores do Ensino do Estado do Rio de Janeiro ao Magistério e à Sociedade Fluminense”, como um documento cauteloso, mas que destacou: “que o problema educacional não era exclusivo da escola, mas um problema (histórico) da sociedade brasileira como um todo”.

O documento fomenta a escrita do **Plano de Reconstrução Educacional do Estado do Rio**, que teve entre seus ideais a compreensão de educação integral a partir da organização de um processo de escolarização distribuído em três graus (elementar, secundária e universitária) e relacionado à preparação para o trabalho; e o acesso das crianças à adultos, considerando, de forma simplória, os “débeis e defeituosos” e “delinquentes”. O documento cita: “a educação integral do indivíduo em respeito às suas aptidões e de conformidade com as necessidades regionais, assentando a estrutura da educação na organização do trabalho” (SOUSA, 2016; BRANDÃO, 2010, p. 117).

A **Constituição de 1934** é o primeiro documento que sinaliza a responsabilidade do Estado com a Educação, como direito subjetivo. Se antes os documentos legais apontavam essa temática a partir da regulação e criação de unidades de ensino, é nessa Carta, publicada em um contexto histórico do fim da Primeira República e das manifestações sociais 1930 e 1932, momento fértil e rico para a Educação (VIEIRA, 2007, p. 296), que o país aponta os deveres e finalidades da educação nacional e demarca, o que entendemos como o primeiro entendimento de vida relacionado aos aspectos da formação da moralidade e da identidade nacional pela solidariedade (BRASIL, 1934).

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934, s/p).

Tecido a partir do idealismo liberal, o texto constitucional reforça ainda “tendências conservadoras”, de favorecimento ao ensino religioso e de “apoio irrestrito ao ensino privado”. A definição de receitas e verbas para a Educação e o financiamento do sistema educacional também são germinados neste documento que indica também normas para um Plano Nacional de Educação.

A autora aponta que o contexto histórico influenciou o campo ideário do escolanovismo, traduzido no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1984): “marco referencial importante do pensamento liberal com repercussões sobre ideias e reformas propostas em momentos subsequentes” (VIEIRA, 2007, p. 296), como vimos.

Nesse período, destaca-se o progresso significativo por parte do Estado na prestação da atividade educacional, “uma vez que destinou recursos dos orçamentos das pessoas políticas para sua realização, bem como para o auxílio daqueles que não possuíam condições de frequentar o ensino, mesmo nos estabelecimentos oficiais” (TEIXEIRA, 2007, p. 157).

Em contraponto ao idealismo liberal, **a Constituição de 1937** discorre sobre o conceito de vida ao relacionar a formação à “formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”, no inciso 9 do Art. 15. Como também, sinaliza no Art. 129, a oportunidade da infância e juventude “receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais”. Identificamos, nesta circunstância, o direcionamento da educação para os projetos pessoais do público escolar, ainda que, localiza-se, nesta mesma constituição, artigos que apontam sobre o adestramento físico e disciplinar na unidade escolar (BRASIL, 1937).

No Estado Novo, com o Governo Vargas, a Constituição “é claramente inspirada nas constituições de regimes fascistas europeus” (VIEIRA, 2007, p. 298). Em contraponto ao momento histórico que “corresponde ao início de um processo de mudanças de amplo espectro, a partir das quais são construídas as bases para a modernização do Estado brasileiro”, na década de 1940, destacam-se as reformas educacionais implicadas pelas Leis Orgânicas de Ensino que impulsionam uma centralidade da educação pelo sistema federal (VIEIRA, 2007, p. 297), assim como, a clara distinção entre unidades escolares para à elite e para a população menos favorecida (TEIXEIRA, 2007, p. 157).

Sousa (2016) discorre que tanto o Manifesto dos Pioneiros quanto o **Manifesto dos Inspectores**, remetido ao Estado do Rio de Janeiro, ao magistério e para a Sociedade Fluminense não foram incorporados na Carta de 37, para ele:

[...] nela (**a Constituição**), o caráter cívico também se mostrou presente, tendo a educação integral que corresponderia à formação física, moral e intelectual. Mas, como a educação integral aparece apenas nas disposições sobre a família, eleva a importância atribuída a ela. E acrescentando o fato de que foi postulado também nesta Constituição a livre iniciativa privada, segundo Vieira (2007, p. 298), se pode interpretar que ele colocou-se em segundo plano quanto à oferta educacional, pois a execução da educação do Estado, ou seja, pública, correspondia “a concepção da educação pública como aquela destinada aos que não puderem arcar com os custos do ensino privado. (SOUSA, 2016, p. 89, **grifo nosso**).

Em seguida, a **Constituição de 1946** não aponta conceitos relacionados à educação integral (SOUSA, 2016). Todavia, orientada pelos moldes liberais e democráticos, a Constituição de 1946 resgata o espírito da Constituição de 37. Inicialmente, a ordem é estabelecida com a restauração do estado de direito e da autonomia federativa. No entanto, Vieira (2007) assevera que:

Os primeiros anos da redemocratização são agitados também no campo da educação, revelando elementos de contradição que expressam uma sintonia com o contexto político, antes mencionado. Pode-se dizer que o conceito de democracia limitada também se aplica às idéias pedagógicas que circulam no período. Assim, não é de estranhar a convivência entre tendências conservadoras e liberais, traço marcante do debate traduzido na Constituição de 1946 (VIEIRA, 2007, p. 300).

A estabilidade foi brevemente interrompida após intervenções e greves em mais de uma centena de sindicatos e a proclamação da ilegalidade do Partido Comunista Brasileiro (PCB) em 1947. No âmbito econômico, o país experimenta um período de crescimento significativo

da indústria nacional, impulsionado por restrições às importações e um regime cambial desfavorável para as exportações (VIEIRA, 2007).

Em nota, é importante destacar que no início deste período, no ano de 1948, o Brasil torna-se signatário da **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, ou seja, assume um compromisso nacional no reconhecimento da dignidade humana, a partir de valores e direitos iguais e inalienáveis apontados nos artigos do documento. Mas como vimos, a efetividade desses elementos é contraditória ao exercício autoritário presente no país que se encaminha para a ditadura nas próximas décadas (VIEIRA, 2007; SOUSA, 2016).

O Art. 26 da Declaração aponta sobre o direito à Educação e manifesta uma concepção que será identificada no primeiro documento dirigido à Educação Nacional, publicado em 1961 (ONU, 1948):

Artigo 26. 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, 1948, s/p).

O Manifesto dos Educadores Democratas Brasileiros - Ao Povo e ao Governo: Mais Uma Vez Convocados (1959) é um “documento de afirmação de posição política frente às iniciativas que eram tomadas no campo político referente à educação, tendo um ar de continuidade daquela postura adotada vinte e sete anos antes no documento de 1932, além de demonstrar que este ainda era bastante atual”, além de levantar questões, como o papel estatal na educação, a regulação da educação privada pelo Estado e requerer uma escola pública de qualidade. Para Sousa (2016), há um cenário de oposição à perspectiva progressista da educação, a partir de um embate religioso, conservador, católico consolidado entre as décadas de 1930-1940 e que se articula no fim da década de 1950, por um “um retrocesso na educação do país aos princípios medievais”, requerendo retomar forças às instituições de ensino privadas (SOUSA, 2016, p. 90).

A concepção de escola pública de qualidade no Manifesto dos Educadores foi tecida como aquela que “deveria ser laica, gratuita, sem discriminações, objetivando aprimoramento

científico, formação para o trabalho e, por conseguinte, para o desenvolvimento econômico” (SOUSA, 2016, p. 90). A definição de educação integral apontada, ainda, no documento, como formação integral do indivíduo, se assemelha ao Manifesto dos Pioneiros, contudo, comenta que o documento não foi suficiente para dirigir uma unidade de luta para a implementação das referências de ambos os manifestos no campo pedagógico brasileiro, o que se nota na LDB de 1961.

A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**, de 1961, é a primeira legislação que organiza as diretrizes e bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961). Apontada como necessidade em anos anteriores, a referida lei, Lei N. 4.024, foi inspirada em ideais liberais apresentando como novidades a obrigatoriedade do acesso à educação para maiores de 7 anos e a criação do Conselho Federal de Educação, descentralização da esfera federal e concessões à educação privada (SOUSA, 2016).

A concepção de educação integral está relacionada contextualmente à expressa na Declaração dos Direitos Humanos, como: “desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum”, assim como, o “preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio” (BRASIL, 1961, s/p). Para Sousa (2016), a LDBEN inaugura: “o pensamento pedagógico liberal voltado à concepção de trabalho produtivo como alvo da formação sob cobertura social do Estado” (SOUSA, 2016, p. 92).

2.1.2 Autoritarismo a partir de 1964 e a interferência econômica nas políticas públicas

Vieira (2007) aponta que a transição do Brasil da redemocratização para o autoritarismo após o **Golpe de 1964**, resultou no fechamento da ordem política por um período maior do que o esperado. Durante a Ditadura, houve mudança na estratégia política e econômica do país, com um aumento significativo da população urbana e da produção industrial. Após período de ajuste estrutural, o Brasil entrou em um período de desenvolvimento acelerado, conhecido como "milagre econômico" decorrente dos períodos anteriores ao período de exceção.

Neste período, sob o controle e administração dos militares, “um novo marco legal para o País” foi concebido na visão de Vieira (2007), iniciando pela **Constituição Federal (1967)** e na área educacional a **Reforma do Ensino Superior (Lei nº 5.540/1968)** e a **Reforma da Educação Básica (Lei nº 5.692/71)**. Retornando ao centralismo da gestão pública educacional, a reforma educacional realizada nas universidades visava corresponder ao contexto econômico

de crescimento nacional, ao passo que, a realizada na Educação Básica configurou-se em dois pontos: “crescente demanda sobre o ensino superior; de outro, promover a profissionalização de nível médio” (VIEIRA, 2007, p. 302).

Neste percurso, Sousa (2016) discorre sobre a Reforma da Educação Básica apontando:

Em seu art. 1 apontou que o objetivo da educação desses níveis consistia em “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”; mais adiante, no art. 4, inciso 1, a preparação para o trabalho aparece como “elemento de formação integral do aluno [...] obrigatória no ensino de 1º e 2º grau”; e no capítulo destinado ao segundo grau, o art. 21 indicou que “esse nível destina-se à formação integral do adolescente” (SOUSA, 2016, p. 92).

É notório apontar que dentre as mudanças, ainda se destaca a obrigatoriedade de investimento financeiro apenas para os municípios e dentre os princípios acrescidos à educação na Carta de 1967 estão o de unidade nacional e a solidariedade humana. Tais perspectivas são antagônicas à “adoção de uma sistemática de planejamento estranha à cultura de governo até então existente em nível local” (VIEIRA, 2007, p. 302), como também, “da substituição da liberdade de cátedra pela liberdade de comunicação de conhecimentos no exercício do magistério” pela Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969 (TEIXEIRA, 2007, p. 161).

Sousa (2016) aponta que, após o **Ato Institucional Nº 5**, um modelo pedagógico reformista privilegiava o civismo e tecnicismo, mas, sobretudo:

[...] o pensamento político-pedagógico brasileiro ingressou numa fase de capitalismo monopolista do Estado e as ações sociais do Estado brasileiro visaram o desenvolvimento e modernização do país, a partir de uma compreensão de produtividade social do trabalho, atrelada às necessidades do capitalismo dependente (SOUSA, 2016, p. 93).

Em seguida, a emergência de um novo contexto instaurado nos anos 1980 decorrente da globalização do capitalismo, que exigiu uma grande reestruturação política e social, resultando em políticas sociais subordinadas ao capital. Em nota de rodapé o autor insere o cenário sobre o **Consenso de Washington e a interferência econômica do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial** no estímulo ao desenvolvimento de políticas neoliberais nos países da América Latina e destaca:

Esta transformação da ordem política, de predominância neoliberal, não foi, porém, natural, mas sim estruturada pela ordem do capital, já que foi justamente a crise estrutural do capitalismo que guiou às ideologias

neoliberais (ALCÂNTARA, 2015). É desse cenário metamorfoseado que surgem concepções de “fim das utopias” (SOUSA, 2016, p. 120).

Essa mudança foi impulsionada pela crise estrutural do capitalismo e pelas ideologias neoliberais que surgiram dessa crise, que sinaliza que essas mudanças deram origem a concepções de "fim das utopias", mascarando o poder do capital e tendo uma função conformadora e a “solidariedade” das instituições do terceiro setor (SOUSA, 2016). Sobre a leitura desse cenário, em que o Estado legitima as ações neoliberais, cita:

Percebendo a “incapacidade” do Estado em suprir a crise econômica, o ideário neoliberal visou à reconstituição do mercado; daí vem a diminuição ou mesmo a exclusão do Estado na intervenção de ordem social; por sua vez, o próprio mercado assume a regulação e a legitimação social. [...] As instituições do terceiro setor – isto é, instituições da sociedade civil –, que solidárias, passam a agir em “parceria” com o Estado, não se sustentam sozinhas. Nestes casos, apenas o fazem quando há transferência dos fundos públicos para subsidiar o mínimo funcionamento destas instituições (SOUSA, 2016, p. 121).

O desenvolvimento social, dessa forma, coopera para uma intrínseca relação que atinge os diversos setores sociais, inclusive a Educação. Sousa (2016) discorre sobre a “prosperidade econômica, qualidade ambiental e promoção de justiça social” como uma tríade que acerca a escola atual integrando conceitos de capital social e capital humano. É o que menciona como “a aproximação da ação do Estado em “conjunto” com a sociedade civil, mais precisamente ao bloco corporativo, empresarial, rumo ao desmonte da educação pública” (SOUSA, 2016, p. 121).

O autor, pelo estudo de Libâneo (2014), ainda sinaliza a internacionalização das políticas educacionais remetidas pela participação de agências multilaterais, como:

Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) – e acordos internacionais – como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), a Conferência de Cúpula (Nova Delhi, 1993) e a Cúpula Mundial de Educação para Todos (Dakar, 2000) (SOUSA, 2016, p. 123).

Nesse momento histórico, sob o governo de Sarney, o cenário educacional foi marcado, assim, por uma falta de direção clara. Embora houvesse um debate em torno da educação e sua necessidade de mudança, expresso em documentos como "**Educação para Todos: caminhos para mudança**", "**I Plano de Desenvolvimento da Nova República 1986-1989**" e o "**Dia Nacional de Debate sobre Educação**", as políticas educacionais continuavam as mesmas do período autoritário. Os educadores estavam focados na Assembleia Nacional Constituinte de

1985, que ainda não havia sido instalada, mas já recebia contribuições dos atores ligados à educação que estavam se organizando desde o início da década (TEIXEIRA, 2007).

2.1.3 Constituição de 1988 e o contexto da educação integral contemporânea e sócio-histórica

No cenário de redemocratização do país, que perpassa a interferência econômica internacional, a **Constituição de 1988** torna-se o dispositivo regulatório mobilizador para a proposta nacional da educação contemporânea. Ela apresenta as bases econômica e funcional da Educação, referenda a necessidade de um plano nacional e de diretrizes e bases da educação nacional, tal qual, aponta as responsabilidades dos poderes e entidades federativas sobre a Educação, com apoio da Família e da sociedade. A Constituição ressalta, ainda, a Educação como direito para todos, a partir de um processo de escolarização da concepção de aprendizagem ao longo da vida².

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 (BRASIL, 1988, s/p).

A Carta de 88 é a mais pródiga de nossas Constituições no que diz respeito ao reconhecimento de direitos fundamentais e garantias para seu exercício. A educação está relacionada entre os direitos sociais, no “caput” do artigo 6-º. Sua disciplina específica encontra-se no título relativo à Ordem Social, nos artigos 205 a 214 (TEIXEIRA, 2007, p. 162).

Para Vieira (2007, p. 304), o espírito do documento é: “o de uma ‘Constituição Cidadã’ que propõe a incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação, expressa no princípio da ‘igualdade de condições para o acesso e permanência na escola’ (art. 206, I)”. A concepção de desenvolvimento pleno da pessoa no processo de escolarização é uma delas, integrada ao conceito de educação integral, para Sousa (2016). Assim como a Carta de 1988 se torna base para as principais políticas e dispositivos que orientam a educação nacional, seus conceitos seguem reproduzidos nas políticas subsequentes que subsidiam, concomitantemente, o público escolar.

² A compreensão de “aprendizagem ao longo da vida” faz parte do Projeto **Learning Compass 2030** da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e foi incluída pela Emenda Constitucional n. 108, de 26 de agosto de 2020. A expressão surgiu em 1970, *Lifelong learning*, elaborada pela UNESCO e OCDE, sendo explicitada por Jacques Delors, no documento **Educação um tesouro a conhecer - 4 pilares da educação** e atualmente foi ratificada pela **Declaração de Incheon: Educação 2030**, e tem influenciado a políticas educacionais em todo mundo. A influência neoliberal de múltiplos organismos mundiais a partir da emergência dessa pedagogia de competências e habilidades não será inserida apenas na Constituição de 88, mas em outros marcos regulatórios nacionais, como apontam Silva, Silva e Ferreira (2022).

Como é o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Tal dispositivo espelha o conceito de desenvolvimento global da pessoa apresentado na Constituição de 1988, como também, referenda a importância dos pais e do Estado no processo de escolarização de crianças e adolescentes, presentes nos Artigos 53 e 54, e pontua sobre uma Educação que permita o: “preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, assim como, dentre seus incisos, o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1990, s/p).

No cenário internacional, Mueller (2012) destaca a discussão sobre a interferência econômica e pedagógica do modo de produção do capital:

A redução do termo ‘educação’, no modo de produção capitalista, como sendo a formação da força de trabalho na produção terá consequências fundamentais principalmente para o direcionamento das reformas educacionais propostas com maior intensidade a partir do século XXI e determinadas pelos ideais do capitalismo globalizado (MUELLER, 2021, p. 05).

O autor aponta que nos séculos XX e XXI, a educação não escapou às influências do modo de produção capitalista, que impõe sua lógica de organização e desenvolvimento aos sistemas sociais. A relação entre conceitos e categorias da educação e do plano organizacional reflete a necessidade do capital de se manter e buscar uma racionalização incessante nas organizações produtivas, usando a racionalidade humana. Nos últimos 30 anos, teóricos e profissionais da educação mostraram interesse nos preceitos do modelo toyotista, que, sob uma concepção capitalista de educação, seria considerado um retorno aos princípios humanísticos que devem compor um currículo escolar (MUELLER, 2012).

Neste contexto, em 1996 é publicado o documento **Educação: Um Tesouro a Descobrir** apresentando os **Quatro Pilares para a Educação do século XXI** idealizados por Jacques Delors e propostos no relatório da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Os quatro pilares são: **Aprender a conhecer**: em que o desenvolvimento do conhecimento é fundamental para o aprendizado, sendo necessário aprender a aprender, desenvolver a curiosidade e a capacidade de pesquisa; **Aprender a fazer**: relacionado ao desenvolvimento de habilidades práticas e profissionais, que permitam ao indivíduo se inserir no mundo do trabalho e contribuir para a economia e a sociedade em geral; **Aprender a viver juntos**: relacionado ao respeito à diversidade e à tolerância como essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e harmoniosa; **Aprender a ser**: em que o

desenvolvimento pessoal e social são tão importante quanto o desenvolvimento do conhecimento e das habilidades, por meio da aprendizagem e desenvolvimento de valores e atitudes, como a responsabilidade, a autonomia, a criatividade, a autoestima e o respeito pelos outros (UNESCO, 1996).

Mueller (2012) sublinha a relação histórica, política e de formação de mão de obra entre os Quatro Pilares para a Educação e os Quatro Passos, de Charles Allen, que serviu de base para os treinamentos dentro da indústria, conhecidos como *Training Within Industry* (TWI) que, conseqüentemente tornou-se a base conceitual do Sistema Toyota de Produção. Ambos os programas buscam implementar a racionalidade do capital na produção, exigindo mudanças na formação profissional da força de trabalho por profissionais treinados para tal (gestores organizacionais e professores). Há uma aproximação e similaridade entre os métodos em termos de preparação para o aprendizado e, sobretudo, na sua aplicação, com vistas a desenvolver habilidades e competências para suprir as necessidades do novo paradigma produtivo.

Sob a ótica desses dispositivos e no que Sousa (2016) aponta como a perspectiva contemporânea de educação integral, no contexto histórico-cultural brasileiro de mobilizações sociais no fim do século XX e início do século XXI, é que se publica a segunda **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, a **Lei n. 9.394, de 1996**. No Art. 2. dessa lei, a concepção de vida apresentada segue em conformidade à da Constituição de 88: a finalidade da educação para o “desenvolvimento pleno do educando”, assim como, “seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, s/p).

É notável apontar que o Art. 26 da LDB (1996) está indicado o que será, mais tarde, regulamentado, em 2017, pela Base Nacional Comum Curricular, que abordaremos, ainda, neste tópico. Seu objetivo já era pensar sobre o que se espera que todos os estudantes brasileiros deveriam desenvolver ao longo da escolarização, como também, favorecer a educação contextualizada ao público atendido.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2017, s/p).

Essa articulação contribuiu para a construção do cenário atual da Educação Brasileira, iniciando com a fixação das **Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)**, de 1998, que orientam o planejamento curricular, a estrutura dos sistemas de ensino e consideram o contexto

socioeconômico dos estudantes atendidos, amparados por recursos direcionados a promover o financiamento da Educação Básica. Esses recursos foram o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), presente entre 2007 e 2020 e, mais atualmente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, regulamentado pelo Decreto n. 10.656, de 22 de março de 2021 (CREI, 2022).

As DCN ainda mobilizaram ao que Kuenzer (2000) aponta para uma proposta reformista e ideológica do Ensino Médio (EM) impulsionada pelo Ministério da Educação, como o slogan **“O Ensino Médio é para a vida!”** no fim da década de 1990. Para ela, a proposta implementada não coaduna com um processo de escolarização com formação técnica que assegura o preparo para o mundo do trabalho. Assim, a autora contextualiza que:

Numerosas análises já foram feitas mostrando que a proposta para o Ensino Médio em vigor, consubstanciada na Resolução 03/98 do CNE, é parte integrante das políticas educacionais propostas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, que por sua vez expressam uma concepção de educação orgânica ao modelo econômico em curso, versão nacional do processo globalizado de acumulação flexível (KUENZER, 2000, p. 16).

Embora compactue com as finalidades indicadas no documento, Kuenzer (2000) discorre que na prática isso não ocorre:

[...] a efetiva democratização de um Ensino Médio que ao mesmo tempo prepare para a inserção no mundo do trabalho e para a cidadania, complementado nos níveis subseqüentes por formação profissional científico-tecnológica e sócio-histórica, tal como o proposto nas finalidades expressas na legislação, exige condições materiais que não estão dadas no caso brasileiro. [...] Em decorrência, além de demonstrar o caráter ideológico da reforma, é preciso retomar o trabalho em sua dupla dimensão, como práxis humana e como práxis produtiva, estabelecendo o Ensino Médio relações mais imediatas com o mundo do trabalho sempre que os jovens, pela sua origem de classe, precisem desenvolver competências laborais para assegurar sua sobrevivência e a sua permanência na escola (KUENZER, 2000, p. 38).

Tomamos a perspectiva de Kuenzer (2000), em nossa leitura, e destacamos esse trecho, haja vista, que o cenário em que contextualiza a escrita dessa produção, como também, da presença do PV na Educação Básica, emerge por estudos e discussões sobre a implementação de um novo modelo de EM.

Em tal cenário, é notório apontarmos nossa leitura e a intenção política sobre a educação integral e(m) tempo integral, a partir Sousa (2016). O autor aponta duas concepções de **educação integral no Brasil: a socioistórica³ e a contemporânea**. Assim como Sousa (2016) comungamos da primeira perspectiva que tem como fundamentos os momentos históricos que remetem às revoluções dos séculos XVIII e XIX e a movimentos ligados às classes proletárias, fundamentados em concepções socialistas. Nessa perspectiva, a educação integral pode ser compreendida como um processo educacional que entrelaça diversas oportunidades de conhecimento e saberes, que, do ponto de vista sócio-histórico, consolidam a formação humana. Como sinaliza Coelho (2014, p. 186):

[...] **educação integral** [como] o trabalho educativo que entretetece as várias possibilidades de conhecimento e saberes que consolidam, sociohistoricamente falando, a formação humana. Essa formação se dá, **não só, mas também** na escola e, nesse espaço, ela é **formal e intencional**. (SOUSA, 2016, p. 124, grifos do autor).

Compreendendo nossa leitura e posicionamento crítico nesse espaço de discussão e produção científica, apresentamos também a concepção contemporânea, em que Sousa (2016) discorre com esteio em Guará (2006), Faria (2012), Gadotti (2009), Libâneo (2014), Freire (1993; 2011; 2014), Saviani (1989; 2012), Coelho (2009), Leclerc e Moll (2012), Setubal e Carvalho (2012). Na perspectiva contemporânea, a educação integral está intimamente ligada à questão da utilização de territórios e espaços extraescolares, a territorialização como discurso em que a escola não consegue mais dar conta da formação completa do ser humano, visto que só é possível quando para além da escola e inclui-se a vida da comunidade e a aprendizagem do cotidiano como condições para além da aprendizagem dos conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade. Ou seja, nesta concepção, a educação integral tem vistas a impulsionar a reestruturação da escola para responder aos desafios de seu tempo histórico, atravessados por interesses público-privados (SOUSA, 2016).

Com outras palavras o autor destaca:

O modo de compreender a educação integral contemporaneamente é fruto de mudanças conceituais de nível internacional e modificam o modo como se concebe a escola e sua função na contemporaneidade (COELHO, 2009). Tais mudanças, inscrevem-se nas reflexões das “necessárias mudanças” conceituais à escola dos “novos tempos”, o que nos faz compreender esta concepção de educação integral como contemporânea. [...] É justamente a educação integral de compreensão contemporânea que abraça esta

³ Sousa (2016) grafa a concepção como socioistórica, contudo, escolhemos em nosso percurso adotar a escrita sócio-histórica, a fim de aproximar o termo ao que temos encontrado em outras produções.

territorialização, sintetizada na responsabilidade mútua dos setores privados e público (SOUSA, 2016, p. 126-128).

Seguindo com a leitura dos dispositivos históricos tensionadores para o PV e seu professor, caminhamos abarcando a concepção da educação integral relacionada à ampliação da carga horária escolar. Sousa (2016, p. 128) tece, nesse sentido, sobre “a educação integral e(m) tempo integral”.

Sob essa ótica, Sousa (2016) menciona os estudos de Silva e Silva (2013) e aponta uma mudança significativa na concepção de educação em tempo integral na história da educação nacional. De início, a ideia era centrada em espaços escolares amplos, o que exigia um financiamento significativo. No entanto, com a redução de gastos ditada pela agenda neoliberal, surgiu um movimento pela flexibilização dos espaços educacionais, apoiado por redes sociais e pela sociedade civil. Essa abordagem, embora teoricamente valorize a diversidade, representa outra forma de presença do Estado - economia da presença.

O autor enfatiza, ainda, que, embora todos os espaços eduquem, o trabalho pedagógico deve ocorrer principalmente dentro da instituição escolar, que tem a responsabilidade de sistematizar e trabalhar com conhecimentos historicamente construídos. No entanto, adverte o entendimento de que a ampliação da jornada escolar estaria relacionada a projetos educacionais centrados em atividades fora da escola, que muitas vezes se relacionam com as da vida cotidiana da escola, desconsiderando a integração com os conhecimentos sistematizados a serem aprendidos em um percurso escolar - criando desafios para a implementação de um projeto pedagógico abrangente. O autor questiona se as parcerias com organizações da sociedade civil e instituições privadas contribuem efetivamente para melhorar os resultados educacionais das escolas (SOUSA, 2016).

Corroborando com seu questionamento, sobretudo, destacando a preocupação que o autor aponta sobre o risco da **secundarização do trabalho pedagógico**, Sousa (2016) sublinha a educação formal e curricular como a realizada dentro da escola e que a escola deve ser o foco principal da educação escolar. No entanto, assim como nós, também acredita que é importante que os estudantes sejam expostos a atividades culturais fora da escola para aprender mais sobre seu contexto social e intervir nele.

No contexto das políticas públicas, regressando a nossa apresentação de dispositivos legais, vemos que o Fundeb sinaliza a **ampliação da jornada escolar** e apresenta o enredo ao qual Sousa (2016) comentou. O dispositivo indica que no Art. 4: “considera-se educação básica

em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007a, s/p). Essa concepção é importante para compreendermos que o aumento da carga-horária escolar abre margens a novas atividades educativas, ou seja, novas demandas (CREI, 2022).

A ampliação da jornada escolar também é apresentada em outras políticas públicas educacionais, como o **Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010**, aprovado pela Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Os PNE estabelecem diretrizes e metas estratégicas para o desenvolvimento da educação em nível federal, estadual e municipal. Sua intenção é vincular os entes da federação a fim de atingir as propostas estabelecidas, servindo como diagnóstico estratégico para ações no setor educacional. Destaca-se a nossa temática, nessas políticas, a questão da necessidade de uma educação integral, compreendida, ora como uma educação com jornada ampliada de tempo na escola, ora como definição de concepção de vida, como veremos nos documentos posteriores (CREI, 2022).

É notável inserirmos, neste contexto, a publicação do **Relatório final da Reunião Internacional de Especialistas em Beijing** denominado **Ensino Médio no Século XXI: desafios, tendências e prioridades** e apresentado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na Conferência Internacional sobre Educação de Nível Médio, realizada em 2002 em Paris que teve como objetivo analisar a situação do ensino médio em diversos países e apresentar recomendações para melhorar a qualidade desse nível de ensino (UNESCO, 2003).

Entre os principais pontos do relatório, destacam-se: a necessidade de mudanças na etapa para adequá-lo às demandas da sociedade contemporânea e seu acesso, garantindo que todos os jovens tenham a oportunidade de frequentar essa etapa de ensino e completá-la com sucesso, assim como, oferecer formação profissional e técnica, de modo a preparar os estudantes para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos em níveis superiores e garantir recursos financeiros adequados, de modo a oferecer uma educação de qualidade a todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica; e a importância de torná-lo relevante para os estudantes e mais conectado com suas experiências de vida e oferecendo oportunidades para o desenvolvimento de habilidades práticas e criativas, de promover a diversidade e a inclusão, respeitando as diferenças culturais, étnicas e socioeconômicas dos estudantes e criando ambientes escolares acolhedores e inclusivo e de investir em formação de

professores, garantindo que eles tenham as habilidades necessárias para atuar em um ambiente educacional diverso e exigente (UNESCO, 2003).

Santos, Souza e Uliana (2022) assinalam sobre como o conceito de "Projeto de Vida" tem se inserido nos documentos curriculares e legais para orientar as políticas educacionais, até ser incluído como componente curricular e influenciar a criação de materiais e a reorganização do currículo. As autoras apontam no quadro abaixo sobre a emergência do termo relacionado às novas divisões básicas a serem consideradas na escrita de novos currículos.

Quadro 1 - Trecho do Relatório Final da Reunião Internacional de Especialistas em Beijing.

O recente balanço educacional do Estado australiano de Queensland (Education Queensland, 2001) provocou a criação de **quatro novas divisões básicas** para a organização do currículo: tipo de vida e futuros sociais (**quem sou e para onde vou?**); capacidades múltiplas de leitura e de utilização dos meios de comunicação (**como entendo o mundo e me comunico com ele?**); cidadania ativa (**quais são os meus direitos e responsabilidades nas comunidades, culturas e economias?**); finalmente, ambientes e tecnologias (**como descrevo, analiso e moldo o mundo à minha volta?**)

Fonte: (SANTOS; SOUSA; ULIANA, 2022, p. 01, **grifo das autoras**).

As autoras pontuam por meio das análises dos grifos sobre a origem e os diferentes sentidos que o termo "Projeto de vida" foi adquirindo ao longo das políticas educacionais destacando a ideia de projetar a vida como um indício inicial do que se tornaria o projeto de vida, presente na primeira divisão do documento que trata de "tipo de vida e futuros sociais". Avaliam, ainda, o significado de cidadania ativa, presente em outra divisão do documento, que está associado não apenas a dimensões filosóficas e culturais, mas também à estrutura econômica. O significante cidadania ativa é apresentado como um híbrido que busca hegemonia ao aproximar diferentes sentidos, todavia, sem contexto e fundamentos claros, torna-se um termo vazio (SANTOS; SOUSA; ULIANA, 2022). Desse modo, a surgência do conceito de "Projeto de vida" nas políticas educacionais, relacionando-o aos modos de vida pessoal e social, sem um contexto claro, apresenta para nós os riscos e limites que podem ser implicados na materialização do próprio componente.

Em sequência, vale notar que em 2006, o **Movimento Todos pela Educação (MTPE)** foi criado com o objetivo de inserir pautas na arena política educacional, o que culminou na implantação do **Plano de Metas: compromisso Todos pela Educação**, construído em parceria com a UNESCO e disposto pelo Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. O plano produziu diretrizes para a melhoria da qualidade da educação básica e na definição de direitos e aprendizagens para a constituição de um projeto nacional de currículo para a educação básica,

que veremos na próxima década a partir dos movimentos para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Plano Nacional da Educação (PNE) 2004-2014 (BRASIL, 2007b).

2.1.4 Iniciativas para a Educação em Tempo Integral e contexto para a reforma pedagógica do Ensino Médio

No contexto histórico-político brasileiro, inicia-se o segundo mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva. Neste passo, seguimos para a publicação da **Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24** de abril de 2007, que institui o **Programa Mais Educação (PME)** nas redes de ensino brasileira. O programa “visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007c, s/p), ou seja, referente à concepção de ampliação do tempo e espaço educativo do estudante na escola, como fator protetivo e de garantia de direitos sociais, como, a formação dos estudantes, por meio de oficinas e atividades recreativas.

As finalidades 5 e 6 desse Programa apontam:

V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares; VI - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade [...] (BRASIL, 2007c, s/p).

O PME proporcionou novos momentos de aprendizagem com os estudantes na escola, por meio de projetos educacionais e permitiu outras realidades e iniciativas educacionais com vistas a impulsionar a necessidade de se retomar uma educação que privilegie o desenvolvimento global dos estudantes. Dessa forma, em um contexto promissor de desenvolvimento de políticas públicas nas décadas 2010, novos movimentos educacionais e democráticos foram constituídos a fim de emergir uma educação pautada no contexto nacional (SOUSA, 2016).

O PME, para Sousa (2016), adota a perspectiva de **aluno em tempo integral**, quando aborda a respeito de duas possibilidades de compreensão da ampliação do tempo nas escolas com base no conceito de educação integral e escola em tempo integral. Por um lado, é a compreensão de **escola em tempo integral**, em que a ênfase do trabalho pedagógico está no fortalecimento das estruturas escolares. Por outro lado, há a compreensão de **aluno em tempo**

integral, em que a oferta pedagógica atua no foco dos estudantes durante o contraturno escolar, por meio de instituições que não a escola em si. O autor pontua sobre os riscos das formas alternativas de extensão do tempo educacional que não se concentram na instituição, expondo-as à fragmentação e perda de direção, o que poderia piorar a qualidade da educação (SOUSA, 2016).

Sousa pondera, ainda, que:

[...] ultimamente muito tem se comentado a respeito do tempo integral; o problema é que este tempo tem se constituído em “mais do mesmo”. O autor argumenta que a educação integral é pleonasma e que precisamos pensar uma educação para além da idealizada pelo senso comum. Portanto, não se pode pensar a escola nos moldes como a percebemos hoje e almejar ainda que se estenda o seu tempo diário [...]. (SOUSA, 2016, p. 132).

Já com Coelho (2012), ele tece a crítica sobre a centralidade do aluno na escola, destacando que essa abordagem pode enfraquecer a função da escola ao ampliar o tempo centrado em atividades diversas que nem sempre contribuem para a formação integral do estudante e podem limitar a aproximação com aspectos culturais. A utilização de atividades não articuladas ao currículo, como reforço escolar ou recreação, pode levar a conhecimentos fragmentados (SOUSA, 2016).

E com Libâneo (2014), o qual destacamos a crítica com o trecho original: “escola que quer proporcionar educação integral deveria ocupar-se de ações pedagógicas de formação cultural e científica aos alunos e à formação das capacidades intelectuais e, desse modo, assegurar as condições para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos” (LIBÂNEO, 2014, p. 15 *apud* SOUSA, 2016, p. 150).

Por fim, retomamos ainda sobre o PME, destacando como o principal programa federal que trata sobre educação integral em tempo integral. Nesse sentido, Sousa (2016) tece sobre o caráter híbrido e complexo do programa:

Tendo em vista toda a discussão realizada até o momento, é possível apreender tal caráter híbrido do PME e sua(s) proposta(s): percebe-se ideais de pragmatismo de Dewey e posteriormente do escolanovismo e Anísio Teixeira; de apropriação cultural de Paulo Freire; compreensão de Cidades Educadoras; e o alargamento da jornada integral assistencial, sobretudo como nos CECR e CIEPs. Assim, para o Programa convergem em diferentes concepções ideológicas para pautar suas orientações. Além disso, a educação integral como uma prática da educação não formal, fortifica expressões culturais de

grupos e transfere o compromisso coletivo para o individual (SOUSA, 2016, p. 157).

Nesse cenário, a proteção integral e a inclusão social são inseridas no entendimento de educação integral, na perspectiva contemporânea, envolvendo não apenas autores e pesquisadores, mas também diversas instituições. Os arranjos organizacionais que implicaram na concepção contemporânea de educação integral, que passa a ser constituída por relações fortalecidas e integradas entre escola e cidade, ou seja, “faz com que esta escola assuma funções além das pedagógicas, isto é, de assistência e proteção social” (SOUSA, 2016, p. 133).

Algumas dessas instituições incluem o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), a Fundação Itaú Social, o UNICEF, o Instituto Ayrton Senna (IAS) e o Centro de Referência em Educação Integral (CREI). Essas instituições defendem concepções que abarcam a escola como aquela que deve ser gestora de espaços e tempos, articulando as ações dos programas de Educação Integral entre secretarias municipais, instituições locais e múltiplas parcerias. Além disso, a EI deve atender a todas as dimensões do desenvolvimento humano e se dar como um processo ao longo de toda a vida, envolvendo todos como agentes educadores (SOUSA, 2016).

Nesta perspectiva, o autor ainda pontua, a partir de Setubal e Carvalho (2012), sobre a Educação Integral para o século XXI, que requer a mobilização de recursos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, visando uma educação de qualidade que desenvolva um indivíduo empreendedor e solidário. Eles enfatizam a importância da educação que cultiva não apenas o conhecimento, mas também os valores, a afetividade e a subjetividade humana necessários para negociar significados.

No entanto, é bom indicarmos que o cenário acima desenhado não se configura dentro de uma perspectiva de formação pedagógica emancipada, nem tampouco, conforme os aspectos da produção subjetiva humana decorrente das múltiplas experiências. Sousa (2016) satiriza a ideia de quem poderia cobiçar um homem empreendedor senão a lógica do capital. Desse modo, vemos um contexto que irá emergir na proposta do Novo Ensino Médio (NEM), em que o Projeto de Vida se desenvolve a partir do contexto do Empreendedorismo.

Comungamos com as ideias de Sousa (2016), desse modo, quando apontam questionamentos sobre a Educação Integral contemporânea relacionar-se à ideologia neoliberal e assemelhar-se ao discurso atual. O autor questiona se os conhecimentos do senso comum contribuem para uma educação integral e ressalta a importância de se refletir sobre quais valores

seriam realmente necessários para formar um indivíduo empreendedor e solidário, tal qual, prega a EI contemporânea. Assim, reafirmamos nosso posicionamento frente a um cenário que destitui o indivíduo como sujeito ativo, histórico-cultural, em potência para transformar e ser transformado pelo trabalho educativo (SOUSA, 2016).

De maneira similar, Pinto e Melo (2021) acessam nosso cenário com seu estudo sobre as políticas curriculares do Ensino Médio entre 1990 e 2018 e identificam três momentos distintos no discurso oficial: flexibilização curricular, inovação e retomada da flexibilização com concepção de atratividade e protagonismo juvenil. A análise desses autores corrobora para o entendimento desse contexto atravessado de múltiplas conquistas e derrotas para as políticas públicas brasileiras.

No primeiro momento, que identificam como o proeminente à questão da flexibilização curricular Pinto e Melo (2021) contextualizam o cenário de 1990 a 2006, e apontam em nosso interesse sobre a adoção de conceitos como flexibilização, autonomia, descentralização, competências e habilidades, que foram amplamente discutidos e criticados. Com apoio em Silva (2009), os autores tecem que a adoção das competências nas políticas curriculares contribuíra para a relação entre trabalho e educação, estabelecendo uma subordinação da formação ao mercado de trabalho. Os autores seguem trazendo elementos que levantamos com Sousa (2016):

A noção de competências surgiu nos países centrais e sua difusão, no contexto educacional, ocorreu através de projetos formulados por organismos internacionais, cujos interesses econômicos são evidenciados no relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) publicado em 1973, e em publicações dos Estados Unidos, em 1983. A adoção das competências nas políticas curriculares contribuiu para o estabelecimento de um novo arranjo cultural e uma nova relação entre trabalho e educação tanto para os estudantes, quanto para as empresas (SILVA, 2009).

Nessa direção, os estudantes passam a atentar-se para o suposto desenvolvimento de capacidades que os qualifiquem e possibilitem um trabalho futuro, e as empresas passam a requerer essas competências em suas formas de gestão, estabelecendo a subordinação da formação aos seus novos requerimentos (SILVA, 2009; MOEHLECKE, 2012). Considera-se que a adoção da noção de competências adicionada à concepção de um currículo mais flexível foram os eixos centrais da reforma do ensino médio nesse período (PINTO; MELO, 2021, p. 04-05).

É notável apresentarmos que, neste intervalo entre o primeiro e segundo momento apontados por Pinto e Melo (2021), Balduino (2020) aponta o **Programa Jovem de Futuro (PJF)**, que surgiu no contexto das transformações na administração pública e no setor da educação pública no Brasil impulsionadas pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do

Estado (PDRAE), apresentado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), que buscava aumentar as parcerias entre o setor público e o setor privado. O PDRAE propôs que o papel do Estado fosse redefinido, passando a ser mais um promotor e regulador do desenvolvimento econômico e social, ao invés de ser diretamente responsável pela produção de bens e serviços.

Para Balduino (2020), o documento do PDRAE também defendeu estratégias como:

[...] a privatização, a publicização e a terceirização, o que acabou por introduzir, por meio de parcerias público-privadas (PPPs), contratos de gestão ou termos de cooperação, isto é, formas de privatização nas políticas públicas, formando o que se intitula de “quase-mercado”, pois, apesar de a propriedade permanecer na esfera pública, o método de gestão utilizado passa a ser o do setor privado (BALDUÍNO, 2020, p. 07).

Dentro desse cenário, surgiu o PJF, desenvolvido pelo Instituto Unibanco (IU), uma instituição do terceiro setor, como uma proposta de gestão para as escolas públicas do Ensino Médio, baseada em uma metodologia educacional voltada para resultados e eficácia, em consonância com a lógica do setor privado. Essa expansão de parcerias e influência do setor privado no âmbito educacional tem levantado tensionamentos sobre o direcionamento da educação pública em relação às demandas do mercado e sua transformação em uma indústria de serviços educacionais.

Nesse esteio, programas como o PJF têm sido relacionados ao MTPE, que define a agenda da educação do país por meio de avaliações de resultados e promove a inserção de tecnologias educacionais desenvolvidas pelo setor privado no sistema público de ensino. Tudo isso reflete o papel crescente do setor privado nas políticas públicas educacionais do Brasil, influenciando desde a formulação de políticas até a aprendizagem nas salas de aula.

No segundo momento, os autores analisam a evolução da política curricular do Ensino Médio brasileiro, focando em outros três momentos distintos. O primeiro, marcado pelo lançamento do **Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI)** em 2009, que propôs um currículo diversificado visando aumentar o engajamento dos estudantes. O segundo momento viu a introdução das **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)/2011**, que manteve a ênfase na diversidade, mas adicionou a noção de competências e habilidades. No entanto, este momento foi breve, já que a DCNEM/2011 foi rapidamente substituída pela **DCNEM/2012**, que organizou o currículo de acordo com áreas de conhecimento. O terceiro momento, culminando na aprovação da Lei n. 13.415/2017, viu uma

mudança em direção a um currículo focado na aplicabilidade, em detrimento da formação crítica. Os autores argumentam que essa mudança resultou em um "esvaziamento" do currículo (PINTO; MELO, 2021).

O termo **Projeto de Vida** emerge como contexto para o desenvolvimento de um processo de escolarização nos estudos para a redação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, como a Resolução CNE/CEB N° 2, de 2012. O **Parecer CEB/CNE n° 5/2011**, que resulta dos estudos para a escrita da DCN aponta: “Pesquisas realizadas com estudantes mostram a necessidade de essa etapa educacional (**Ensino Médio**) 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, 2012a, p. 09, grifo nosso).

O documento ainda sinaliza o PV apontando a sua integração ao contexto da escolarização para o mundo do trabalho, quando aborda sobre as juventudes contemporâneas:

Dentre os fatores relevantes a se considerar está a relação entre juventude, escola e trabalho. Ainda que não se parta, a priori, de que haja uma linearidade entre permanência na escola e inserção no emprego, as relações entre escolarização, formação profissional e geração de independência financeira por meio do ingresso no mundo do trabalho vêm sendo tensionadas e reconfiguradas conforme sinalizam estudos acerca do emprego e do desemprego juvenil.

O Brasil vive hoje um novo ciclo de desenvolvimento calcado na distribuição de renda que visa à inclusão de um grande contingente de pessoas no mercado consumidor.

A sustentação desse ciclo e o estabelecimento de novos patamares de desenvolvimento requerem um aporte de trabalhadores qualificados em todos os níveis, o que implica na reestruturação da escola com vistas à introdução de novos conteúdos e de novas metodologias de ensino capazes de promover a oferta de uma formação integral.

Os jovens, atentos aos destinos do País, percebem essas modificações e criam novas expectativas em relação às possibilidades de inserção no mundo do trabalho e em relação ao papel da escola nos seus projetos de vida (BRASIL, 2012a, p. 22).

Compreendemos, pela perspectiva histórico-cultural, que o processo de escolarização deve permitir ao estudante o acesso ao ensino para que tenha condições de adquirir os instrumentos cognitivos necessários que favoreçam a leitura e reflexão da realidade, como também de uma ação consciente, criativa e transformadora. A educação, nesse sentido, aproxima-se à que Leal e Mascagna (2020, p. 232) pontuam como à “comprometida com a

finalidade de emancipação e humanização, que permita o desenvolvimento pleno dos indivíduos”.

Desse modo, convergimos ao que foi expresso no Parecer CEB/CNE nº 5/2011 sobre a importância da escolarização no contexto do mundo do trabalho e na necessidade de uma educação que permita aos estudantes terem acesso e a desenvolverem ferramentas cognitivas para compreender a realidade de forma reflexiva e crítica, capacitando-os a atuar consciente e transformadora na sociedade. A relação entre formação profissional e o processo de escolarização deve prepará-los não apenas para o mercado de trabalho, mas também para uma participação ativa e emancipatória na sociedade como um todo. Quando isso não ocorre em sua integralidade, abre-se margem para modelos que conformam e controlam as subjetividades, por meio de projetos fragmentados e flexíveis.

Kuenzer (2017, p. 332) pontua que neste contexto, o debate sobre a flexibilização dos projetos e práticas pedagógicas aumentou, especialmente em relação ao Ensino Médio e as “formas de mediação das práticas pedagógicas pelas novas tecnologias de informação e comunicação” (TICs). A autora discorre sobre dois grupos que se posicionam frente a projetos políticos e específicos de educação. Isso nos remete ao contexto que visualizamos com Sousa (2016) sobre a Educação Integral contemporânea e a sócio-histórica.

O primeiro grupo, desse modo, estaria relacionado aos setores privados (instituições) e o Conselho de Secretários de Educação (CONSED) que defendem a flexibilização do Ensino Médio para permitir que o estudante escolha seu próprio percurso formativo, com base em sua trajetória e projeto de vida. Uma base nacional comum curricular estaria prevista em consonância à um aprofundamento por meio de uma área acadêmica, ou pela formação técnica e profissional (KUENZER, 2017).

O segundo grupo, ao qual nos aproximamos, seria aquele organizado por:

[...] entidades e os intelectuais que historicamente têm buscado a construção de um projeto de educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora, e que defendem a organização de um currículo que integre de forma orgânica e consistente as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como formas de atribuir significado ao conhecimento escolar e, em uma abordagem integrada, produzir maior diálogo entre os componentes curriculares, estejam eles organizados na forma de disciplinas, áreas do

conhecimento ou ainda outras formas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM/2012) (KUENZER, 2017, p. 333).

Vemos, nesse sentido, impulsos contraditórios que culminaram em tensionamentos e disputas na proposta dos novos projetos educacionais e implicará no surgimento e desenvolvimento do componente curricular Projeto de Vida.

Ainda no contexto do segundo movimento apontado por Pinto e Melo (2021), denominado como inovação curricular, insere-se, a apresentação do **Projeto de Lei n. 6.840/2013** do deputado Reginaldo Lopes (Partido dos Trabalhadores/MG). O deputado iniciou uma Comissão Especial para estudar o EM e apresentou o Projeto de Lei que propunha a criação de opções formativas ou vinculadas aos temas transversais a serem inseridas na matriz curricular. Embora não tenha sido aprovado, parte de seu conteúdo foi aproveitado em documentos posteriores, como a MP n. 746/2016, que se tornou a Lei n. 13.415/2017. (PINTO; MELO, 2021).

Em seguida, o **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024** é publicado pela Lei n. 13.005, de 2014, sob o título “Planejando a Próxima Década – Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2014). Sousa (2016) assevera que assim como demais políticas públicas educacionais dessa década, a política se manteve:

Apesar do PNE ter tido em seu início um intenso debate com a sociedade civil – principiado desde antes do fim da última década e que, posteriormente, foi vagarosamente discutido no Congresso Federal –, ele atende, ao menos na Meta 6, as perspectivas que cumprem com o pensamento político hegemônico da atualidade, atendendo também a agendas de organismos internacionais. Assim como o próprio PME, sua concepção de educação integral parece estar ligada à visão contemporânea (SOUSA, 2016, p. 163).

Em 2014, ainda, acontece o **Fórum Internacional de Políticas Públicas - Educar para as Competências do Século 21** organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com vistas a reunir líderes educacionais de diversos países, a fim de compartilhar conhecimentos sobre **habilidades socioemocionais** e refletir sobre possíveis alternativas para melhorar o contexto de aprendizagem e o progresso social para escolas, professores e pais. De acordo com Abed (2021), o fórum enfatizou a necessidade de incluir as competências socioemocionais em políticas públicas educacionais ambiciosas e financiar sistematicamente iniciativas que incentivem e desenvolvam essas competências nos alunos.

De acordo com Mueller e Cechinel (2020):

Desde então (**Fórum Internacional de Políticas Públicas supracitado**), só vimos o aprofundamento da inserção do debate sobre as competências socioemocionais nas diversas etapas da educação básica brasileira, principalmente pelas parcerias firmadas entre o IAS e as secretarias estaduais de educação, em particular as dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, conforme dados do próprio instituto. Como fato concreto do avanço de tal debate em âmbito estrutural da educação brasileira, em 2017 foi aprovada pelo congresso nacional a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica que incorpora em seu conteúdo as competências socioemocionais como parte das competências essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes. Nesse sentido, vimos o crescente incremento de um rol de competências que se articulam a partir de uma lógica de educação que, em última instância, serviria exclusivamente enquanto meio para o desenvolvimento do mercado de trabalho, condição constatada nos diversos documentos produzidos pela OCDE e pelo IAS (MUELLER; CECHINEL, 2020, p. 03-04).

Segundo o Instituto Ayrton Senna, as competências socioemocionais são “capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas. Elas podem ser observadas em nosso padrão costumeiro de ação e reação frente a estímulos de ordem pessoal e social”, e estão inseridas dentro de um modelo organizativo e pedagógico para o desenvolvimento integral (IAS, 2022, s/p).

O papel da escola, nesta perspectiva, ultrapassa a transmissão de conhecimento para desenvolver diversas competências em crianças e jovens que lhes permitam construir uma vida produtiva e feliz em uma sociedade marcada pela velocidade das mudanças. Exemplos das habilidades/competências socioemocionais seriam motivação, perseverança, trabalho em equipe e resiliência são algumas das habilidades socioemocionais essenciais na contemporaneidade e no futuro dos alunos (ABED, 2021).

Para Rodrigues (2015), este cenário pertence ao projeto amplo de governança educacional global da OCDE, que inclui a coleta de dados sobre habilidades socioemocionais em diferentes países, a busca pelo respaldo de cientistas para compartilhar conhecimento sobre essas habilidades e investimentos nessa área. O Brasil insere-se nessa pauta assumindo a visão da OCDE sobre a Educação de estar relacionada às demandas do mercado de trabalho e que o projeto de incentivar habilidades socioemocionais e avaliá-las em larga escala visa atender a essas demandas.

Já para Mueller e Cechinel (2020), o papel central da noção de competência, que será inserida na BNCC destaca a relação com processos educacionais instrumentais, restritivos e com procedimentos de avaliação mais padronizados. A Base enfatiza não apenas competências

cognitivas, mas também competências socioemocionais, como engajamento, pensamento crítico e autoconsciência, que são considerados no documento como essenciais para o desenvolvimento pessoal e coletivo. Essa mudança é vista como prejudicial para o desenvolvimento humanístico e técnico-científico dos estudantes. No entanto, a eliminação de quase todas as disciplinas, exceto português e Matemática, no currículo do EM, na visão dos autores, tem sido amplamente criticada por reduzir a dimensão formativa da Educação.

Vale notar que Magalhães Neto (2019) aponta críticas sobre o ensino de competências socioemocionais, destacando sua associação com o novo estágio de desenvolvimento capitalista e a demanda industrial por indivíduos emocionalmente equilibrados e adaptáveis. Ele argumenta que as bases teóricas dessas competências, promovidas em relatórios da OCDE e do IAS, têm raízes no behaviorismo e no conceito de capital humano, visando, assim, moldar os sujeitos para a produtividade econômica em detrimento do desenvolvimento humano completo. Além disso, questiona a validade das pesquisas empíricas baseadas em simulações para fundamentar políticas educacionais e sociais e ressalta a possibilidade de tais competências serem instrumentalizadas para atender aos interesses do sistema econômico, negligenciando aspectos mais amplos do bem-estar e autonomia dos indivíduos.

No cenário de 2014, foi iniciado também o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por meio do **Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC)**, constituído por representantes vinculados a instituições públicas e privadas. Para Pinto e Melo (2016), o contexto de escrita mobiliza a definição de padrões curriculares em nível nacional, desconsiderando as particularidades locais, valores e culturas, reforça o desrespeito com as multiplicidades que envolvem não somente a escola, mas a sociedade como um todo, retirando a possibilidade de uma formação para o exercício da liberdade e da autonomia. A BNCC, na visão desses autores, faria parte de um projeto interessado na melhoria dos resultados das avaliações externas e do **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**, ao invés de corresponder à formação humana, propiciada por uma educação crítica e significativa.

No cenário internacional aconteceu o **Fórum Mundial de Educação** ocorrido na Coreia do Sul em 2015. Esse fórum publicou o documento “**Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos**” (UNESCO, 2016). Para Costa e Silva (2019), pode-se considerar que a futura reforma do ensino médio MBNC foram influenciados por aspectos discutidos nas deliberações do documento que

teve como objetivos gerais promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos em todos os níveis e ainda oferecer percursos de aprendizagem flexíveis e também o reconhecimento, a validação e a certificação de conhecimento, das habilidades e das competências adquiridas por meio tanto da educação formal quanto da informal. Além disso, apesar das tentativas de reforma do ensino médio em 2013, houve também a recusa de tal reforma por diversos segmentos da área educacional.

Em diálogo, os autores pontuam a realização do **Seminário Liderando Reformas Educacionais: Fortalecendo o Brasil para o Século 21**, realizado 2013, em New Haven, nos Estados Unidos, sob a condução da Fundação Lemann e da Universidade Yale. “Cabe observar, então, quais atores e entidades tiveram suas vozes acolhidas no processo de elaboração da BNCC, para compreender a correlação de forças presente em torno da definição de um projeto de educação para o país da magnitude da BNCC” (COSTA; SILVA, 2019, p. 10). Os autores pontuam ainda que a educação não é neutra e que a produção da BNCC foi um projeto em disputas, com múltiplos atores e entidades envolvidos no processo, como a MBNC e Associação Brasileira de Currículo (ABdC) busca uma perspectiva crítica sobre a temática e promove debates e produção acadêmica sobre o currículo (COSTA; SILVA, 2019).

Inseridas por Pinto e Melo (2021) como terceiro momento das políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil, denominado esvaziamento curricular, em 2015, o documento **Pátria Educadora** é elaborado, com vistas a promover a reestruturação da educação básica no Brasil e para melhorar a qualidade do ensino público, durante o segundo governo Dilma. O documento defendia uma mudança radical na forma de organização do currículo, privilegiando as habilidades de análise verbal e raciocínio lógico em detrimento de outras disciplinas, como Arte. Esse discurso oficial voltado para o estreitamento curricular “para se preconizar reforços sobre as habilidades requeridas pelos setores empresariais”, redução de problemas de aprendizagem pelos aspectos cognitivos o que culmina para a negligência do Estado na garantia de condições adequadas de acesso, permanência e conclusão dos estudos para os estudantes mais empobrecidos foi destaque no documento (PINTO; MELO, 2021, p. 06).

É desse enredo, com as críticas tecidas por Freitas (2015), que o discurso empresarial acessa e mobiliza as produções das novas políticas públicas educacionais que serão implicadas na construção dos novos currículos brasileiros. Para este discurso:

[...] ressalta a necessidade de se inserir um novo formato de disciplinamento como forma de superação dessas barreiras cognitivas. Esse novo formato

ocorreria através da reformulação curricular, indicando uma formação mais direcionada à aquisição de habilidades e competências práticas. (PINTO; MELO, 2021, p. 06).

Em 2016, durante o governo de Michel Temer, foi iniciado um projeto para esvaziar o Ensino Médio, na perspectiva de Pinto e Melo (2021). Em detrimento, o lançamento do documento **A Travessia Social** trouxe importantes mudanças para a economia e a área social, afetando principalmente a Educação no que diz respeito ao currículo e financiamento do EM. Essas mudanças levaram à edição da **Medida Provisória n. 746/2016**, que regulamentou a reforma mais recente do EM, por meio da Lei n. 13.415, no início de 2017, como veremos mais adiante. Os autores sinalizam a aprovação da **PEC n. 55**, que se tornou a **Emenda Constitucional n. 95**, que estabelece alterações no regime fiscal do país, congelando o investimento público em áreas sociais por um período de vinte anos. Com apoio em Motta e Frigotto (2017), os autores apontam o entendimento da abertura para a privatização da etapa do EM, devido à inviabilização de recursos para a estruturação das mudanças direcionadas às escolas de Ensino Médio não profissional (PINTO; MELO, 2021).

Cury, Reis e Zanardi (2018) sinalizam esta perspectiva retomando a questão da educação tecnicista, pelas palavras de Pinto e Melo (2021),

Ao longo dos anos, tem se desenhado um estreitamento, cada vez maior, entre educação e economia, sendo a escola transformada em um vetor mercadológico, por meio da qual se busca aumentar as taxas de lucratividade das grandes corporações educacionais e a construção de “subjetividades individualistas, meritocráticas, assim como o desenvolvimento de habilidades técnicas” (PINTO; MELO, 2021, p. 07).

A **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017, conversão da MP n. 746/2016, institui a **Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**, altera as Leis nº 9.394/1996 e nº 11.494/2007, revoga a Lei nº 11.161/2005, e modifica a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e o Decreto-Lei nº 236/1967, estabelecendo novas diretrizes e bases para a educação nacional (BRASIL, 2017). Entre seus pontos inclui-se a criação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), divisão do currículo em itinerários formativos (IF), definição de carga horária mínima anual de 3.000 horas, e organização de modelo de estudos e práticas para disciplinas específicas por áreas de conhecimento. A Lei também abriu possibilidades para parcerias com o setor privado na oferta de itinerários formativos de formação técnica e profissional, segundo Pinto e Melo (2021). Iremos definir os ItF quando formos apresentar a Portaria n. 1.432, de 28 de dezembro de 2018.

Para esses autores, o Ministério da Educação (MEC) investiu bastante na construção da confiabilidade social em relação à BNCC, principalmente através de um alto investimento em propaganda midiática associada à ideia de uma obra coletiva. Para isso, o governo federal abriu consultas públicas, que são instrumentos utilizados para construir a ideia de participação social e democratização dos processos de construção de políticas. Dessa forma, a Base foi apresentada como um documento elaborado por todos e para todos.

As versões finais da Base para as etapas da educação infantil e ensino fundamental foram apresentadas em 2017. Já o texto do ensino médio contou com um período maior de elaboração, para abarcar as definições presentes na Lei 13.415/2017, e foi apresentado em abril de 2018, por meio de disputas ideológicas, entre organizações e movimentos.

2.1.5 BNCC e o conceito de Projeto de Vida para o estudante protagonista

A **Base Nacional Comum Curricular**, como anunciamos, é o documento orientador e obrigatório para a formulação dos novos currículos escolares brasileiros, sendo fruto da LDB de 1996, foi redigida por meio de um processo de intensas disputas político-ideológicas e instituída no ano de 2017, pela **Resolução CNE/CP n. 2**, de 22 de dezembro de 2017, com a versão para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. E, na sequência, em 14 de dezembro de 2018, com a versão da etapa do Ensino Médio, instituída pela Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018, compreendendo assim toda a Educação Básica (BRASIL, 2017).

Organizada em cinco capítulos, que discorrem desde os marcos legais que contribuíram para o seu processo de escrita, fundamentos pedagógicos basilares, estrutura e organização, a BNCC dispõe competências gerais, específicas e habilidades definidas, conforme cada etapa de ensino da Educação Básica, a fim de assegurar as aprendizagens essenciais e comuns para o estudante brasileiro.

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018a, s/p).

Costa e Silva (2019) pontuam que no decorrer da escrita da base ela foi perdendo o sentido impresso nos movimentos intencionais para a sua escrita. Com as palavras de Valladares, Girardi e Novaes (2016, p. 11), destaca-se:

Na versão aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017a), foi reforçada a lógica de uma aprendizagem com base em competências, com concepção curricular restritiva e fortemente articulada à avaliação de tipo padronizada e estandardizada. Abandonaram-se o caráter progressista e participativo e a própria concepção de base expressos na primeira e na segunda versão, pois “em cada objetivo de aprendizagem foram apontadas potencialidades de desenvolvimento de temas integradores (também denominados no próprio documento como ‘temas especiais’)” (COSTA; SILVA, 2019, p. 10).

Na BNCC, competência está indicada como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018a, p. 8). A BNCC, ao definir competências, reconhece que a educação deve contribuir para transformar a sociedade em um lugar mais justo, humano e sustentável, em consonância à Agenda 2030 da ONU.

Desse modo, pelo documento, são definidas dez **Competências Gerais da Educação Básica** que se inter-relacionam e desdobram-se em habilidades e valores, e são abordadas no percurso didático proposto para as três etapas da Educação Básica - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Base aponta que essas competências são importantes na construção de conhecimentos e na formação integral dos estudantes, de acordo com o que está estabelecido na LDB de 1996 (BRASIL, 2018a).

Para Pinto e Melo (2021), a BNCC não é capaz de superar as desigualdades escolares e pode até intensificá-las. A preocupação do documento está relacionada mais com a melhoria dos resultados em avaliações externas, conforme os interesses e benesses econômicas do que com a formação humana dos estudantes. Salientam, ainda que, o texto da Base preconiza competências e habilidades que visam ao estreitamento entre o que se ensina e o que se avalia, para melhorar o *ranking* do país no contexto internacional, sendo que a definição de códigos para cada competência e habilidade pode ser compreendida como uma adequação às estruturas de avaliação, ranqueamento e responsabilização, contribuindo para um maior controle dos resultados dos estudantes e do trabalho do professor.

Cunha (2011) já alertava sobre esse cenário quando discorre sobre a concepção de avaliação presidir a compreensão da aprendizagem:

A substituição na noção de saberes pela de competências trouxe uma visão compartimentada da experiência. Essa não mais é compreendida como uma totalidade, pois a necessidade de explicitar indicadores avaliativos forçou o

seu fracionamento. É certo que é difícil avaliar quando há falta de indicadores. Mas é também complexo avaliar a experiência fatiando-a como se um movimento de vida não tivesse a ver com o outro. Experiência não se avalia com uma contabilidade de produtos. Algumas vezes os produtos podem estar aquém do esperado e a experiência ser da maior importância, pois aprender também significa pensar sobre o vivido e sobre si (CUNHA, 2011, p. 559).

Como vimos, a ideia de competências no processo de escolarização, estreitando a relação entre educação e economia para atender às necessidades produtivas. Isso levou a diversas mudanças no currículo do EM e políticas curriculares que refletem a luta por um projeto educacional mais atraente para os interesses econômicos. Nessa perspectiva, ressaltamos que, toda essa tecelagem de relações políticas e ideológicas desdobraram-se em estratégias no processo de escolarização. Essa materialização também permeia o conceito de Educação Integral (EI) e, por conseguinte, seu eixo basilar, o Projeto de Vida na BNCC. Entretanto, ressaltamos que a sua proposta emerge do Ensino Médio.

A **Educação Integral** é o conceito vital da BNCC, que está consonante aos documentos legais vigentes. Diferente do entendimento que educação integral seria apenas a ampliação de tempo na jornada escolar, o que passa a ser denominado como educação em tempo integral, a EI é declarada no documento como um conceito que rompe com as linhas pedagógicas reducionistas e tradicionais que compreendem o desenvolvimento humano privilegiando ora a dimensão intelectual, ora a dimensão emocional (BRASIL, 2018a).

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral**. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2018a, s/p, grifo do autor).

Nessa linha, esse conceito apresenta-se como um compromisso da nação com o desenvolvimento humano de seus cidadãos pelo processo de escolarização, como sujeitos de aprendizagem, “reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem”, garantindo-lhes “uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias”, facilite a produção e direção de seus projetos de vida ao estudo ou ao mundo profissional, a partir de escolhas de vida saudáveis, sustentáveis e éticas (BRASIL, 2018a).

Esses sujeitos ao serem acolhidos na educação regular são reconhecidos em suas singularidades e diversidades e desenvolvidos em todas as dimensões, por meio de competências gerais e específicas, assim como, habilidades decorrentes dessas (BRASIL, 2018a). Para isso, a Base justifica a necessidade de ressignificar os tempos e espaços na escolarização, de forma que, cada unidade escolar venha a se tornar um espaço de práticas intencionais de aprendizagem e desenvolvimento, que permita a implantação de uma democracia inclusiva e oportunize aos seus sujeitos o protagonismo do processo de escolarização. Em nota de rodapé, a Base considera que historicamente na educação brasileira, a EI remonta a movimentos sociopolíticos, como o dos Pioneiros da Educação Nova (BRASIL, 2018a). O que contextualiza sua visão à concepção contemporânea de Educação Integral, conforme aponta Sousa (2016).

Portanto, é desse enredo político e pedagógico, como também de um movimento psicológico sobre o sentido da vida, que abordaremos no próximo tópico que convergem “o processo de formação humana nas escolas, a fim de reinventar a forma como se concebe a educação”, que o Projeto de Vida é suscitado, como materialização contemporânea da Educação Integral, sendo apontado de forma direta, indireta e como fundamentação pedagógica no documento (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 15; ANACHE; DAMACENO, 2023⁴).

O **Projeto de Vida** é publicado na **BNCC** como aquele capaz de **qualificar os processos de construção de identidades e projetos de vida; eixo organizador das práticas da escola contemporânea**; suporte aliado ao **protagonismo e autoria dos estudantes**, incentivados no Ensino Fundamental para serem traduzidos no Ensino Médio (BRASIL, 2018a). Ele é divulgado inicialmente integrado às dez **Competências Gerais da Educação Básica**, sendo citado de forma direta na Competência 6, vinculado ao Mundo do Trabalho, como também com as Competências 1, 4, 5, 8 e 10, que servem como bases para a construção de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes e valores no processo de escolarização dos estudantes brasileiros (BRASIL, 2018a).

A 6ª Competência Geral da Educação Básica prega:

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

⁴ No prelo.

cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018a, p. 09).

O sentido de **protagonismo juvenil** nos currículos brasileiros é apontado por Silva (2023) com ênfase na etapa do Ensino Médio. O referido autor pontua em sua pesquisa sobre uma nova abordagem da noção de protagonismo juvenil no Brasil, que se concentra na valorização da capacidade de escolha dos estudantes e na responsabilização juvenil, ao invés de enfatizar as possibilidades de transformação social como no passado. Com a introdução de um currículo nacional, adverte que é possível entender melhor como o protagonismo juvenil se insere como um princípio curricular. Sua hipótese levantada é que há um "imperativo da autenticidade" emergindo, que coloca os estudantes como colecionadores perpétuos de experiências originais em um ambiente cada vez mais uniformizado e pouco acolhedor às diferenças e singularidades.

Vemos assim, que a concepção apontada em todo a BNCC, perpassa desde o capítulo da Educação Infantil (EI) até o Ensino Fundamental (EF), mas a sua priorização para a organização como componente curricular decorre da BNCC do Ensino Médio (BNCCEM), em concomitância à reforma do EM.

2.1.6 O Projeto de Vida no contexto do Empreendedorismo e as tensões implicadas na reforma estrutural do Ensino Médio

No contexto histórico, no final da década de 2010, a Reforma do Ensino Médio começa a ser configurada legalmente por um conjunto de normativas que tecem a sua implementação a partir de 2021, como a Portaria do MEC n. 971/2009, pelo Programa Ensino Médio Inovador (PEMI); o Projeto de Lei n. 6.840/2013, sobre a jornada de tempo integral no EM; a Lei n. 13.005, PNE 2014-2024; a Portaria do MEC n. 592/2015, que impulsiona a escrita da BNCC; a MP n. 746/2016 e a Portaria do MEC n. 1.145/2016, sobre a Política de Fomento e o Programa de Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; a Lei n. 13.415, conhecida como Lei da Reforma do Ensino Médio; a Resolução n. 2/2017 do Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui a BNCC; a Resolução n. 3 de 2018, emitida pela CEB (Câmara de Educação Básica) do CNE (Conselho Nacional de Educação), que atualiza as DCNEM; a Resolução n. 4 de 2018, que institui a BNCC para o EM; a Portaria n. 1.432 de 2018, que estabelece os itinerários formativos (MS, 2021c).

Divulgado como “**Novo Ensino Médio**”, a reforma se constitui numa nova arquitetura curricular, compreendendo a ampliação da carga horária, a adoção de uma base comum

curricular e de uma parte flexível a ser compreendida dentro dos IF. Esses itinerários visam ofertar a possibilidade do aprofundamento das áreas de conhecimentos implicadas na base curricular, por meio de estratégias pedagógicas diversificadas (MS, 2021d).

A reforma ainda prevê a inclusão obrigatória de disciplinas como Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, bem como a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa nos três anos compreendidos na etapa. Os currículos atendem a BNCCEM e IF, que serão organizados por áreas do conhecimento e adaptados ao contexto local e às possibilidades dos sistemas de ensino, visando a formação integral do aluno (BRASIL, 2018a).

O parágrafo 6º do art. 35, da Lei nº 13.415, estabelece que a oferta de formação técnica e profissional com ênfase será decidida pelos sistemas de ensino e poderá incluir vivências práticas de trabalho, parcerias com o setor produtivo e concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho. Costa e Silva (2019) destacam que:

A substituição da histórica organização curricular disciplinar por itinerários formativos específicos, com ênfase em cinco áreas do conhecimento e sem a obrigatoriedade da área de ciências sociais, atende a funções utilitaristas, como a formação para um possível mercado de trabalho, subsumindo sobretudo a função de formação para a cidadania, prevista em legislações anteriores (COSTA; SILVA, 2019, p. 06).

Para Kuenzer (2017), as críticas à reforma incluem a forma autoritária como o processo foi conduzido, a redução da carga horária comum, a hierarquização das disciplinas e a escolha precoce de uma área de estudos, a fragmentação do currículo em detrimento da formação integral do aluno, a possibilidade de redução da oferta de itinerários, a dificuldade de acesso ao EM para jovens que trabalham e a falta de espaços para atividades culturais e esportivas nas escolas.

A referida autora pontua que a flexibilização da Educação está vinculada ao regime de acumulação flexível, que é sustentado por elementos ideológicos como ceticismo pedagógico, pragmatismo utilitarista, fragmentação, presenteísmo e individualização. Desse modo, o novo discurso pedagógico defende a flexibilização dos processos educativos sem uma crítica consistente dessas categorias. Ela também destaca a necessidade de construir um projeto contra hegemônico orientado pelos interesses dos trabalhadores, já que as instâncias superestruturais clássicas, como as escolas, os movimentos sociais organizados, as entidades de classe e os partidos têm demonstrado sua impotência diante das forças conservadoras (KUENZER, 2017),

sobretudo, no contexto histórico do final do governo brasileiro de Michel Temer e início do governo de Jair Bolsonaro.

Para Pinto e Melo (2021), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se concentra em uma educação baseada na aplicação imediata do conhecimento, limitando sua reflexão crítica. A implementação da BNCC também exige que os professores sejam empreendedores para formar estudantes empreendedores, em resposta às novas definições da Reforma Trabalhista proposta no governo federal de Jair Bolsonaro (PINTO; MELO, 2021).

Costa e Silva (2019) apontam que especialistas, entidades científicas, acadêmicas e trabalhistas da área educacional examinaram o texto da BNCC e apresentaram críticas e análises muito ricas sobre o conteúdo de sua proposta, destacando: o estreitamento curricular ao defini-lo por habilidades e competências; as possibilidades de negócios para o setor privado com a indústria de avaliações, consultoria e formação continuada de professores; a porcentagem do currículo que poderiam ser oferecidos online dentro do contexto de novos modelos educacionais, “‘uma das principais áreas da política educativa financiada pelo Banco Mundial e BID’ (IEAL, 2018, p. 41) para a educação na América Latina e no Caribe, abrindo-se, portanto, possibilidades de mercantilização”; materiais didáticos estruturados vendidos ao setor público; programas de gestão online, entre muitos outros (COSTA; SILVA, 2019, p. 11).

Nesse caminho, entidades⁵ destacaram que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio apresentam caráter antidemocrático, não apenas por causa do processo de formação de agenda, elaboração, debates e aprovação, mas também por um currículo eurocêntrico e reducionista padronizado para um país heterogêneo e plural. Essas entidades defendem que uma proposta curricular pautada em uma base conteudista e disciplinarista, como a BNCC, ignora a pluralidade do mundo, das escolas e de seus sujeitos, adotando um modelo fadado ao fracasso. Além disso, argumentam que a complexidade de uma política curricular nacional não permite a adoção de matrizes curriculares homogêneas, ameaçando o princípio federativo republicano da autonomia dos sistemas estaduais e municipais de ensino e a construção dos projetos político-pedagógicos das instituições escolares (COSTA; SILVA, 2019).

⁵ Como a ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação, ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ABdC – Associação Brasileira de Currículo, CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade, FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras.

Vale ressaltar que é na **BNCCEM**, que o **Projeto de Vida** emerge como uma das finalidades dessa etapa de ensino, aliado à proposta dos **Itinerários Formativos**, ao passo que, torna-se fruto de um processo educacional para o desenvolvimento integral de indivíduos, no caso, das juventudes e suas demandas contemporâneas (ANACHE; DAMACENO, 2023; BRASIL, 2018a).

A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as **juventudes** tem de estar comprometida com a **educação integral** dos estudantes e com a construção de seu **projeto de vida** (BRASIL, 2018a, grifo do autor, p. 464).

No Art. 35-A, da Lei 13.415, de 2017, sétimo parágrafo, o dispositivo indica a importância de se articular um trabalho pedagógico que possibilite a construção de projeto de vida dos estudantes do ensino médio, considerando-o como processo fundamental para o seu desenvolvimento pleno, pelos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2017).

A **Portaria n. 1.432, de 28 de dezembro de 2018**, que estabelece os referenciais para a elaboração dos IF, de acordo com as DCNEM/2018, contextualiza a parte flexível dos novos currículos para essa etapa do ensino e destaca um espaço e tempo necessariamente para o que podemos pensar como uma unidade curricular de Projeto de Vida. Apontamos, nesse momento, que a concepção de Projeto de Vida, como função transdisciplinar e complexa que materializa a ideia da Educação Integral, passa, agora pela Portaria, a ser impressa como uma necessidade curricular (ANACHE; DAMACENO, 2023).

Referente aos **itinerários formativos**, estes fazem parte da organização do Ensino Médio, da portaria supracitada e se integra à base comum mínima e necessária para os estudantes, os ItF são a parte flexível do currículo, sendo um “conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou Formação Técnica Profissional”, a partir de quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo. Esses eixos foram construídos a fim de integrar as diferentes maneiras de desenvolvimento dos ItF nos sistemas de ensino, como disciplinas, oficinas, unidades, projetos, dentre outras (BRASIL, 2018b).

O PV é apresentado nesta Portaria, de forma integrada (implícita e explícita) aos objetivos dos IF, já que passam pela escolha dos estudantes e devem estar em consonância aos seus projetos pessoais. Dentre os objetivos dos IF, estão o de:

[...] consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida [...] promover a incorporação de valores universais [...] desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações (BRASIL, 2018b).

No desenvolvimento sobre cada eixo estruturante dos IF, visualizamos a possibilidade da autonomia e protagonismo do estudante no seu processo de escolarização. Escolher um itinerário formativo, pode não ser fácil se não estiver pautado em um projeto de vida já previamente esboçado com cada estudante. Parece-nos, ainda, que, com essa implicação, justifica-se a necessidade de se antecipar o trabalho de PV em cada sujeito no processo de escolarização. Isso é, seria oportuno o trabalho com o Projeto de Vida já no Ensino Fundamental?

No Ensino Médio, por exemplo, dentre os eixos dos ItF, o eixo do Empreendedorismo se destaca na possibilidade de mobilizar e desenvolver, de forma integralizada, as diversas competências e habilidades nos sujeitos, a fim de construir “projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida”. Nesse percurso, esse eixo sinaliza intencionalmente em seus objetivos e habilidades a finalidade de aprimorar os projetos vitais dos estudantes (BRASIL, 2018b).

Diante das rápidas transformações sociais e tecnológicas do mundo contemporâneo, o EM, pretende comprometer-se com a formação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida, considerando seus aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, pautados na concepção de educação integral contemporânea. Nesse sentido, a Portaria n. 1.432/2018 estabelece os referenciais para a elaboração dos Itinerários Formativos, que devem contemplar o desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes.

No entanto, é importante ressaltar que a concepção de Projeto de Vida, como função transdisciplinar e complexa que materializa a ideia da Educação Integral, passa a ser uma necessidade curricular para a escolha dos ItF deve estar em consonância com os projetos pessoais dos estudantes, o que evidencia a importância de se antecipar o trabalho com o Projeto de Vida já no Ensino Fundamental. Dentre os eixos estruturantes dos Itinerários Formativos, o Empreendedorismo se destaca como uma possibilidade de mobilizar e desenvolver as diversas competências e habilidades nos indivíduos, a fim de aprimorar seus projetos vitais.

Vale ressaltar que, vimos que a concepção de **Empreendedorismo** não está relacionada com os projetos de emancipação humana, numa perspectiva sócio-histórica de educação integral, mas sim, pela pedagogia das competências em detrimento do capital. (SOUSA, 2016; PINTO; MELO, 2021). Por fim, nesta perspectiva, é por meio dos documentos curriculares dos sistemas de ensino e de documentos auxiliares, a partir da implementação gradativa da BNCC na agenda escolar brasileira, que identificamos como o professor de Projeto de Vida tem sido suscitado.

2.1.7 A história do componente curricular Projeto de vida na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul

O contexto de criação de uma unidade curricular com o nome de Projeto de Vida dentro das matrizes curriculares sul-mato-grossenses está implicado na realidade dos novos currículos brasileiros (ANACHE; DAMACENO, 2023). Sobretudo, nas propostas vinculadas à educação integral de tempo integral. No Estado de Mato Grosso do Sul, o **Programa de Educação em Tempo Integral “Escola da Autoria”** da REE/MS, implementado pela Lei Estadual n. 4.973, em dezembro de 2016 (MS, 2016) pertence a esse enredo histórico-legal.

A proposta pedagógica da Escola da Autoria se sustenta na formação integral dos estudantes por meio dos direitos da aprendizagem, as competências gerais da BNCC e o projeto de vida dos estudantes com oferta de tempo integral nas unidades escolares. O Programa, implementado em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), responsável pela criação e articulação do modelo Pedagógico e de Gestão, estimula a aprendizagem pelas competências cognitivas, mas também, socioemocionais, por meio da ampliação do tempo de permanência do estudante na escola e pela oferta de componentes curriculares diferenciados, que articulam os conhecimentos da Base Nacional Comum Curricular com uma parte diversificada pensada para atender ao jovem e ao seu projeto de vida (MS, 2017; MS, 2022a).

Nesse cenário, pelas Resoluções SED/MS n. 3.199 e 3.200, de 31 de janeiro de 2017, o **componente curricular Projeto de vida, assim como, o Pós-médio**⁶, passa a integrar gradativamente nas matrizes curriculares Rede de Ensino, sobretudo, nas escolas em tempo integral, com o objetivo de servir como “tempo de aprendizagem em que os professores acompanham e orientam os estudantes [...] nos processos de desenvolvimento de competências

⁶ Adaptação do nome do componente para o último ano do Ensino Médio em 2020 e renomeado como Projeto de Vida no ano de 2021.

socioemocionais para tomada de decisões da sua existência” para o público do Ensino Fundamental, ao passo que, propõe-se no “desenvolvimento de estudos e práticas pedagógicas como estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (MS, 2017), na etapa do Ensino Médio.

Vale notar a surgência do contexto das competências socioemocionais nesse processo educativo, tal qual, apontam Mueller e Cechinel (2020), decorrente do Fórum Internacional de Políticas Públicas - Educar para as Competências do Século 21 organizado pela OCDE. No Estado de Mato Grosso do Sul, a parceria com o Instituto Ayrton Senna, que possui um Programa de Desenvolvimento Socioemocional pelas competências socioemocionais, inicia com assessoramento e formação da equipe redatora do currículo em 2018 (MS, 2018).

Em 2019, o **Programa Diálogos Socioemocionais** é implementado na REE/MS para algumas unidades escolares com a finalidade de promover ações com foco na educação integral pelo **desenvolvimento intencional das competências socioemocionais nos estudantes**, mas também, com **professores** (MS, 2019c). Organizada por meio de encontros formativos, é ofertada em 2019 no modelo presencial com foco nos professores de PV. Vale ressaltar que foi realizado no ano de 2019, o **Seminário Internacional: Competências Socioemocionais e Educação Integral**, dentro de um conjunto de eventos de encerramentos das formações daquele ano (MS, 2019e).

Ainda em 2019, identificamos uma formação de aprofundamento da disciplina Projeto de Vida aos professores pertencentes à Escola da Autoria (MS, 2019d). Destacamos que, nesse percurso, algumas formações foram realizadas com estes profissionais e divulgadas nos meios de comunicação oficial do governo. Desta forma, destacamos algumas dessas ações implicadas no contexto do componente e da formação do professor de Projeto de Vida, como os supracitados.

Ainda em 2019, o **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul - Etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental** é publicado, em consonância com os dispositivos históricos, legais e conceituais desenvolvidos até o momento, impulsionado pela publicação da BNCC. O documento curricular sul-mato-grossense é o marco legal das práticas pedagógicas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS). Nessa perspectiva, o PV é identificado no documento, contextualizado à formação integral dos estudantes, na perspectiva de educação integral contemporânea (MS, 2019b).

Em 2020, o **componente curricular Projeto de Vida** começa a ser ofertado para toda a etapa do Ensino Fundamental:

Art. 30. O componente curricular Projeto de Vida compreende o tempo de aprendizagem em que os professores acompanham e orientam os estudantes do 1º (primeiro) ao 9º (nono) ano do ensino fundamental nos processos de desenvolvimento de competências socioemocionais para tomada de decisões da sua existência (MS, 2019a).

A Formação Diálogos Socioemocionais foi realizada por meio de encontros virtuais síncronos, para cerca de 1.4 mil professores de Projeto de Vida e Pós-médio dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio e coordenadores pedagógicos de cerca de 215 escolas sorteadas para participar do programa (MS, 2020f).

No entanto, o cenário de implementação do componente curricular de PV na etapa do Ensino Fundamental integra-se ao contexto da **Pandemia da Covid-19**. A escola foi um dos espaços sociais impactados pelo contexto sanitário, que em menos de três meses ter sido detectada avançou para níveis globais, mobilizando a população, em suas instituições e espaços coletivos, e instaurando medidas de biossegurança para o controle da doença. O professor, assim como demais profissionais, perante as medidas de biossegurança para o controle da doença foi mobilizado a desenvolver estratégias para a garantia da saúde, ao passo de dar continuidade em sua ação profissional em novos formatos.

Uma das estratégias emergenciais implementadas pelas redes de ensino - públicas e privadas - foi o **ensino remoto**, que não necessariamente se vincula à modalidade de Educação à Distância. Na Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul (REE/MS), o ensino remoto foi inserido gradualmente, acompanhando o cenário nacional como uma proposta emergencial de adaptação do ensino presencial para um formato que contemplasse condições de acesso e permanência, bem como de comunicação e formação pelos meios de comunicação e informação oficiais, como *lives* no Facebook Oficial do Governo.

O contexto para o desenvolvimento do ensino remoto na REE/MS começou com o **Decreto Normativo do Governo do Estado, n. 15.391**, de 16 de março de 2020, sobre o trabalho remoto e fechamento das escolas e demais serviços públicos (MS, 2020a). No que tange aos trabalhos pedagógicos, a **Resolução da SED/MS, n. 3.745**, de 19 de março de 2020 comunica a oferta de **Atividades Pedagógicas Complementares (APC)** nas unidades escolares e centros de ensino da REE/MS (MS, 2020b).

O **ensino remoto** é uma modalidade de ensino mediada por tecnologias que permitem a realização de atividades de aprendizagem fora do ambiente presencial da escola, utilizando ferramentas tecnológicas como plataformas virtuais, videoconferências e aulas gravadas. Durante a pandemia da COVID-19, o ensino remoto foi uma alternativa encontrada pelas instituições de ensino para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a implementação dessa modalidade de ensino enfrentou desafios, como a falta de recursos tecnológicos, a necessidade de capacitação dos professores e a dificuldade de manter a atenção dos estudantes no ambiente virtual de aprendizagem (SANTOS; ZABOROSKI, 2020).

Para França e Kanaane (2021), o ensino remoto apresentou desafios para os professores em relação à adaptação tecnológica. Também houve dificuldades na comunicação interpessoal e no distanciamento entre alunos e professores, afetando indiretamente o processo de ensino e aprendizagem, devido à falta de vínculo e motivação. As autoras sugerem que disciplinas sobre competências socioemocionais, como empatia e sociabilidade, devem ser inseridas no processo formativo do docente para desenvolver e manter relacionamentos proativos entre professores, alunos e direção.

Em contraponto, Magalhães (2022) ressalva que a pedagogia das competências presente nas formações do IAS busca controlar comportamentos e emoções dos alunos para torná-los persistentes e resilientes em meio à desigualdade social e ao desemprego estrutural, que resultam da essência do capitalismo. Para o autor, o IAS enfatiza a importância do gerenciamento socioemocional para que os estudantes possam superar desafios diários e realizar seus projetos de vida, ignorando que esses projetos também são condicionados pela lógica do capitalismo e pelos interesses da hegemonia burguesa. Patto (2000) também aponta esse cenário como “mudanças do cativo” em que há na história várias tentativas de inserir a educação emocional como instrumento de controle social, sob aparências e justificativas variadas.

No contexto da pandemia, no meio do ano de 2020, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul lançou a **Plataforma de formação continuada Vivescer**, em parceria com o Instituto Península, para professores da rede estadual de ensino, com vistas a aperfeiçoar as competências socioemocionais dos docentes e promover o autocuidado e o autoconhecimento durante a pandemia. Desenvolvida por professores de diferentes estados do Brasil em um processo de criação colaborativa, a plataforma é 100% gratuita e conta com uma comunidade de suporte para troca de experiências e materiais (MS, 2020e).

Na sequência das nossas investigações, o **Programa Volta ao Novo**, do IAS também foi desenvolvido na REE/MS, por meio de uma série de videoconferência com vistas a preparar a comunidade escolar para voltar às aulas com o desenvolvimento de competências socioemocionais focalizadas para o enfrentamento da crise. Um portal no site da Secretaria foi publicado com o Programa (MS, 2020d).

Magalhães (2022) avalia sobre as parcerias institucionais envolvidas para:

[...] apresentar e orientar os indivíduos a desenvolver as competências socioemocionais a partir do projeto Volta ao Novo – Programa de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, de modo a consolidar o discurso da classe dominante, principalmente da frente social-liberal.

Salientamos que a intenção do discurso é produzir um fetiche de que essas competências teriam uma forte influência positiva no processo de aprendizagem e no contexto de crise, devido aos impactos econômicos, sociais e emocionais. No entanto, as mesmas não questionam as determinações da vida material de cada sujeito social, que são influenciadas por múltiplas dimensões, provenientes da crise estrutural do capital e exacerbadas pela pandemia da Covid-19, que trouxe e irá trazer ainda, sérias consequências à comunidade escolar, bem como às dimensões econômicas, sociais e emocionais dos sujeitos de acordo com a divisão de classe sobre a qual se sustenta a acumulação de capital e a ordem burguesa (MAGALHÃES, 2022).

Vale destacar que o relatório **National Education Responses to COVID-19: The Situation of Latin America and the Caribbean**, publicado pelo Escritório Regional de Educação para a América Latina e Caribe, indicou sobre a situação da população estudantil em todo o mundo, sendo afetada em 90% dos casos pela pandemia. O relatório enfatizou a necessidade emergencial de adotar um diagnóstico situacional para compreender a gravidade da situação e fortalecer as políticas públicas para entender os efeitos da pandemia. Além disso, o relatório propõe o dimensionamento do alcance e impacto da pandemia, e o planejamento de ações efetivas para o retorno às aulas presenciais, considerando as populações mais vulneráveis. (UNESCO, 2021).

No Brasil, a pesquisa **Resposta educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil**, publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em julho de 2021, apontou dados sobre os impactos e as respostas educacionais decorrentes da pandemia de COVID-19 no cenário educacional brasileiro. O documento sinaliza que 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades regulares presenciais e necessitaram, uma parcela desse percentual, adequar suas práticas pedagógicas à realidade de biossegurança. Em

2020, 90,1% não retornaram a atividades presenciais mobilizando estratégias de ensino não presencial ou híbrido (INEP, 2021).

Segundo, ainda, essa pesquisa, a realização de encontros virtuais para planejamento pedagógico, formação e acompanhamento das atividades foi a estratégia adotada com maior frequência pelos professores nesse contexto que implicaria a continuidade dos estudos, no Brasil. A reorganização ou a adaptação do planejamento ou do plano de aula foram uma das estratégias encontradas, assim como as habilidades e conteúdos específicos a serem priorizados no curso letivo (INEP, 2021).

No contexto instável da pandemia, em novembro de 2020, o **Protocolo de Volta às Aulas de Mato Grosso do Sul** foi publicado. Escrito pela Comissão Estadual Provisória de Volta às Aulas, o documento prevê o ensino híbrido (com aulas presenciais e remotas) no Estado a partir de 2021, seguindo protocolos de biossegurança. O documento, organizado por eixos (biossegurança, socioemocional, cognitivo e normativo), define medidas de higienização constante, distanciamento físico recomendados, uso de máscaras e disponibilização de álcool em gel, como também aponta orientações sobre propostas pedagógicas de acolhimento, escuta empática e resiliência emocional, consideradas no contexto educativo. A Comissão contou com a participação de diversas instituições, incluindo a Secretaria de Estado de Educação e o Ministério Público. As unidades estaduais começaram, em decorrência da publicação, a se organizar para a implementação do Protocolo (MS, 2020c).

No início de 2021, o **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul - Etapa do Ensino Médio da REE/MS** é publicado e implementado gradualmente ao plano de implementação do Novo Ensino Médio nas unidades escolares estaduais sul-mato-grossenses. Desse cenário, localizamos, em uma nota de rodapé, que deverá ser ofertada a **unidade curricular Projeto de Vida**, juntamente com outras unidades, na grade de disciplinas dos estudantes do Ensino Médio chamado Núcleo Integrador. É possível apontarmos que o documento destaca que o componente será desenvolvido em todas as séries do Ensino Médio com duas aulas semanais (MS, 2021).

O documento, além disso, sinaliza que:

O componente curricular Projeto de Vida objetiva fomentar o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas e socioemocionais dos estudantes, desde a etapa do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, conforme estabelece a BNCC, no item 6 (seis) das Competências Gerais da Educação Básica: [...] É necessário desenvolver um trabalho sem rupturas, nas

três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), a fim de que os estudantes possam ser promovidos, de uma etapa para outra, de maneira que permita a continuidade do seu projeto de vida. Dessa forma, as aulas devem apoiar a elaboração do Projeto de Vida, considerando o jovem como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso, e respeitar a singularidade de cada estudante, seu percurso, expectativas, visão, escolhas e perspectivas, com foco no futuro e na tomada de decisões fundamentais para obter êxito nessa trajetória (MS, 2021, p. 106).

O PV aparece, ainda, como aquele que permite o desenvolvimento de “uma escola favorável a práticas transformadoras, ao incentivar, encorajar e validar em todas as etapas a imaginação criativa dos estudantes, projetando um futuro com perspectivas por meio de seus sonhos”, como também, aquele que “incentiva-os a terem também contentamento e gratidão pelas vivências e experiências do seu presente, fundamentando-se em uma aprendizagem integradora e significativa”, da mesma forma que, contribui para a implementação gradual das premissas educativas adotadas pelo currículo, a saber, algumas delas: “Presença Pedagógica, Pesquisa como Princípio Educativo, Protagonismo, dentre outras” (MS, 2021, p. 106).

O Currículo de MS finaliza que “as escolas devem definir estratégias para desenvolver esse componente por meio de atividades que estimulem os estudantes a definirem objetivos para sua vida pessoal, acadêmica, profissional e cidadã”, como também, “promover meios para que possam se organizar para alcançar suas metas, exercitem a determinação, a perseverança e a autoconfiança para realizarem seus projetos atuais e futuros” (MS, 2021, p. 106).

Vale ressaltar que, neste documento, em tópico específico, um resultado de um diagnóstico escolar é divulgado sobre um questionamento da importância da construção de projeto de vida durante o processo de escolarização, especialmente no Ensino Médio. Por meio da escuta da comunidade escolar, 90% dos estudantes sinalizaram a importância do Projeto de Vida ser desenvolvido na dinâmica escolar. Dos estudantes, 62% definiram o desejo de ter um tempo específico na escola para essa necessidade e destacaram a relevância do PV para alcançar metas e objetivos, realizar desejos e sonhos futuros, além de definir estratégias para atingir seus objetivos. Curiosamente, a pesquisa apontou a opinião dos estudantes sobre quem deveria ser o professor de Projeto de Vida: 39% dos estudantes afirmaram que o próprio professor dos demais componentes curriculares deveriam trabalhar o desenvolvimento do Projeto de Vida, seguido por 36% que sugeriram um profissional especializado para essa função (MS, 2021, p. 37-38).

Na sequência, destacamos os **documentos orientadores publicados pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS)** em 2021, em decorrência da

publicação do Currículo do Ensino Fundamental e da inserção do componente curricular nas matrizes de toda esta etapa de ensino. Os documentos, disponibilizados em domínio público, têm vistas a promover diretrizes sobre a ação docente de PV. Os dois primeiros documentos **Orientações Curriculares Projeto de Vida – Anos Iniciais do Ensino Fundamental** e **Orientações Curriculares Projeto de Vida – Anos Finais do Ensino Fundamental** dirigem-se aos professores do Ensino Fundamental e apresentam perspectivas metodológicas a fim de constituir uma cultura de projetar a vida pelas dimensões pessoal, social, emocional e cultural a partir do espaço escolar, com foco na alfabetização emocional, desenvolvimento de competências socioemocionais e habilidades para a vida e ilustra o perfil do profissional para esse fim (MS, 2021a; MS, 2021b).

O **professor de Projeto de Vida**, segundo esses documentos, é requisitado como aquele que necessita reconhecer-se no desenvolvimento de todas as suas dimensões, “respeitando a si e seus limites e trilhando juntamente com o estudante, uma jornada de autoconhecimento e autoavaliação”. Sendo peça fundamental no processo de escolarização, o professor de PV é nomeado como aquele que deve tornar-se uma presença humanizadora e pedagógica, como também, “mediador das aprendizagens, além de ser pesquisador, autor, protagonista”, tal como, “atento, empático, frequente, para que durante as aulas os estudantes sintam-se confortáveis e confiantes para expressar suas vivências, por meio das diferentes linguagens (verbal, corporal, visual, sonora e digital)” (MS, 2021a, p. 23).

O documento dos Anos Finais do Ensino Fundamental, ainda, equipara este profissional a um verso do poeta Manoel de Barros, como aquele que deve ser “um esticador de horizontes” com o apoio de atividades e recursos, metodologias ativas, diversificadas e problematizadoras, que favoreçam “o despertar de sonhos e ambições, assim como as consequências exitosas e não exitosas que atravessem nesse processo de reflexão e produção da vida” e permitem a criação de um ambiente escolar acolhedor, responsável, produtor de vidas e vivências protagonizadas por seus sujeitos, num processo ativo, reflexivo e contínuo e de corresponsabilidade, já que, o documento sinaliza para a ação do professor em relação a situações de vulnerabilidade e de identificação de violência e rompimento de direitos. O documento destaca possibilidade para a atuação deste profissional, tal qual, aponta uma discussão sobre o processo avaliativo no percurso escolar (MS, 2021b).

Araújo, Arantes e Pinheiro (2020) destacam a necessidade de os professores serem formados para o contexto da escola contemporânea. Embora, os autores pertençam à educação

integral, na perspectiva contemporânea, em nossa visão, ressaltamos que eles trazem uma problemática importante sobre a necessidade de se reinventar a educação e suas formas de promoção. É o discurso de uma nova roupagem na educação para justificar as desigualdades e culpabilizar os que não aprendem.

Dando sequência, em nossa apresentação e discussão de dispositivos, percebemos que os documentos, referentes ao Ensino Fundamental, caracterizam mais o que se pretende com um professor de PV, do que o documento orientador para o professor do Ensino Médio, que ilustra características mínimas para o perfil docente da unidade curricular Projeto de Vida. O que se destaca em nossa visão, neste documento, é que o professor de Projeto de Vida pode ser qualquer profissional licenciado. Assim, a partir desse contexto constituído por tensionamentos históricos e legais, inferimos que o professor de Projeto de Vida surge em resposta a essa “nova” pedagogia das competências refinadas ao capital e seus interesses, mas também, como fruto de um processo histórico da EI, na perspectiva contemporânea, como aponta Sousa (2016).

Ainda em 2021, a Formação Diálogos Socioemocionais foi ampliada para professores de Projeto de Vida e coordenadores pedagógicos de todas as unidades escolares estaduais. A formação foi realizada com encontros *online*. Em nota, destacamos a realização da parceria da SED com secretarias municipais de educação, a fim de multiplicar o Programa de Desenvolvimento Socioemocional, e a realização de um evento de culminância com a finalidade de “discutir o desenvolvimento de Competências Socioemocionais antes e durante a pandemia, além do compartilhamento de experiências vivenciadas nas escolas durante o ano de 2021, a fim de contemplar o processo formativo” (MS, 2021d, s/p).

Como também, a SED renovou parceria com a Plataforma Vivescer para oferecer cursos com soluções práticas para problemas reais do dia a dia dos docentes, abordando temas como corpo, mente, emoções e propósito. Além dos cursos, os educadores tiveram acesso a uma rede social exclusiva e a um banco de práticas pedagógicas. Segundo a diretora do Vivescer, as formações visam apresentar soluções do cotidiano docente, mas também “cuidar de quem cuida dos nossos alunos” (MS, 2021e, s/p).

Por fim, em 2022, o documento orientador referente ao Ensino Médio, Itinerários Formativos – Unidades Curriculares do Núcleo Integrador do Novo Ensino Médio, é publicado no ano seguinte e sinaliza a unidade curricular inserida dentro de um núcleo comum na parte flexível do currículo do EM e aponta a necessidade de desenvolver processos educativos centrados no Projeto de Vida atendendo: “a dimensão da identidade ou do autoconhecimento

b) a dimensão da cidadania ou da expansão e exploração; c) a dimensão profissional ou do planejamento” (MS, 2022b).

Tais referências nos permitem compreender o cenário legal, histórico e conceitual que culminou no desenvolvimento do componente curricular Projeto de Vida e seu professor. No entanto, seria oportuno considerarmos um levantamento bibliográfico que apresenta a relação entre Projeto de Vida e Educação a fim de localizar como estão as produções científicas em torno desta temática, como também, se há alguma interlocução com o novo professor da Educação Básica - professor de PV.

2.2 PROJETO DE VIDA E EDUCAÇÃO: TENDÊNCIAS DAS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS NO PERÍODO DE 2012 A 2021⁷

O Projeto de Vida (PV) tem sido constituído pela Psicologia, e mais recentemente pela Educação, como construto complexo, integrativo e multidisciplinar. Em sentido amplo, é uma conduta antecipadora, que visa planejar o futuro, por meio de perspectivas consoantes a sistemas de valores e identidade (SILVA; DANZA, 2021). As pesquisas e teorias, nessa temática, são caracterizadas a partir do descritor: “projeto de vida”, traduzido do termo inglês *purpose* (propósito), sendo historicamente construído a partir de apontamentos da Filosofia, Ciência, Psicologia e Religião, como: pela concepção ética aristotélica de *eudaimonia*; pela compreensão fenomenológica e existencial de Sentido da Vida, a partir da corrente nietzscheana e defendida por Viktor Frankl; no plano de vida de Erik Erikson; e projeto de vida de Seligman (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020).

O termo está vinculado ao desenvolvimento humano pela capacidade de se desenvolver uma leitura consciente e crítica da realidade para intervir em projetos de transformação pessoais e coletivos e vem ganhando notoriedade nas políticas públicas educacionais contemporâneas, como principal eixo para uma educação que visa proporcionar o desenvolvimento pleno humano. Ele pode ser integrado às diversas etapas da vida, mas tem privilegiado, nas pesquisas recentes, as etapas da adolescência e juventude, considerando o processo de escolarização como promotor para o seu desenvolvimento.

No contexto educacional brasileiro, o PV tem sido incorporado a partir da Reforma do Ensino Médio, pela Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e a Portaria n. 1.432/2018 (BRASIL,

⁷ Seção do trabalho submetida para publicação no periódico *Educação em Revista*, em 14 de abril de 2023.

2018b), a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a) e a reescrita dos novos currículos escolares brasileiros. Em meio a um conflito de interesses políticos e ideológicos de setores públicos e privados (KUENZER, 2017), o conceito de PV tem sido adotado como eixo basilar para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, como também, unidade curricular que objetiva promover o protagonismo dos alunos a partir de suas histórias de vida (FERNANDES; OLIVEIRA, 2022). O ambiente escolar tornou-se, assim, palco privilegiado para essa temática que materializa a relação entre aprendizagem e desenvolvimento de sujeitos pelo processo de escolarização.

Considerando a perspectiva teórica histórico-cultural, em que o homem é constituído a partir de períodos críticos de desenvolvimento, em que cada período é guiado por uma atividade específica e diretiva que protagoniza a formação dos sujeitos e os caracteriza em suas personalidades (CARVALHO; MARTINS, 2020), num processo histórico e dialético de transformação material da natureza humana a partir do trabalho, da apropriação da linguagem e dos instrumentos culturais, o processo educativo é considerado como aquele que facilita os processos de apropriação e objetivação dos signos culturais, sistematizados pela instrução, e, com isso, proporciona condições para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FACCI, 2004), permitindo o ingresso do indivíduo ao gênero humano, humanizando-o.

Nessa linha teórica, PV pode ser entendido como uma atividade de ensino que promove o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos, considerando as categorias de desenvolvimento e aprendizagem e a função social do ensino em transmitir os conhecimentos historicamente sistematizados, a fim de potencializar a formação do pensamento conceitual, sobretudo, no período da adolescência, na produção de sujeitos capazes de tomar consciência de si e do mundo e, ainda, transformá-lo considerando seus valores e a coletividade.

Desse modo, com esteio a esse enredo sobre a inserção do Projeto de Vida nas publicações científicas com o advento do tema no contexto educacional nos últimos anos, apresentamos um levantamento bibliográfico em uma base de dados e em uma biblioteca virtual sobre as pesquisas relacionadas ao Projeto de Vida na Educação, com a finalidade de localizar o contexto científico de publicação da temática, relacionar as literaturas encontradas a partir do conceitos de Projeto de Vida e produzir informações para novas pesquisas científicas. Dessa forma, um percurso metodológico, uma breve análise das publicações selecionadas e, na sequência, uma discussão integrando nossas perspectivas acerca das produções científicas à luz da perspectiva histórico-cultural serão apresentadas a fim de produzir as nossas considerações.

2.2.1 Percurso Metodológico

O levantamento bibliográfico proporciona o desenvolvimento científico e permite identificar a construção histórico-cultural de um conhecimento, por meio de um tema de pesquisa ou um conjunto de informações. Dessa forma, consideramos esse percurso metodológico propício a fim de explorar os campos do conhecimento e os públicos aos quais as produções acadêmicas se debruçam para desenvolver sobre a temática pesquisada, de forma abrangente. A partir disso, pontuamos Galvão (2011), esse autor destaca que a pesquisa bibliográfica visa:

[...] evitar duplicação de pesquisas, ou quando for de interesse, reaproveitar e replicar pesquisas em diferentes escalas e contextos; observar possíveis falhas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas; desenvolver estudos que cubram lacunas na literatura trazendo real contribuição para a área de conhecimento; propor temas, problemas, hipóteses e metodologias inovadoras de pesquisa; otimizar recursos disponíveis em prol da sociedade, do campo científico, das instituições e dos governos que subsidiam a ciência (GALVÃO, 2011, p. 377).

O primeiro levantamento foi construído a partir da questão orientadora: **o que se tem pesquisado sobre Projeto de Vida na última década?** Desta forma, foram pesquisadas publicações na Biblioteca eletrônica científica online – SciELO e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os meses de maio e julho de 2022.

Os descritores utilizados no processo de busca foram: “projeto de vida” e “projetos de vida”, respectivamente, no título, resumo ou assunto do trabalho, idioma, ano de publicação, tipo de documento e objeto de investigação do trabalho na pesquisa. As pesquisas foram realizadas com “Projeto de Vida” ou “Projetos de Vida”, em produções científicas publicadas em língua portuguesa no período de 2012 a 2021. A seleção das publicações seguiu os seguintes critérios de inclusão: 1) indicar no título o tema do Projeto de Vida ou Projetos de Vida; e/ou 2) abordar no resumo ou assunto, Projeto de Vida ou Projetos de Vida. Já o de exclusão: 1) não atender algum critério de inclusão.

Ao buscar **Projeto de Vida**, entre aspas, na biblioteca Scielo foi encontrado um total de 116 publicações. Quando refinamos, inserindo **Projeto de Vida**, entre aspas, para especificamente no título ou no resumo, selecionando como filtros: idioma (português) e ano de publicação (2012 a 2021) foram encontradas 54 publicações. Deste montante, desconsiderando as publicações duplicadas, 52 delas foram recuperadas em consonância à

temática em questão. No Portal de Periódicos CAPES foram encontrados 859 resultados na pesquisa exploratória, sem filtros, e 56, a partir dos filtros. Quando integrados os resultados de ambas as bases de dados, a partir do título de publicação, critérios de inclusão e exclusão de publicações duplicadas, foi recuperado um total de oitenta publicações que apresentaram a temática de Projeto de Vida nos últimos dez anos, o que abarca 8,21% do total encontrado sem a utilização dos filtros.

O resultado foi tratado em uma planilha a partir das principais informações de cada trabalho recuperado, pela leitura do resumo e a organização de tópicos que orientam o levantamento das principais informações da produção a serem analisados, com questionamentos sobre o objeto de estudo da produção, o problema apresentado pelo autor e como foi desenvolvido, o tema da investigação e sua relevância acerca das próximas produções, a matriz epistemológica, o tipo de pesquisa e os procedimentos utilizados, as considerações do autor, assim como, o nosso posicionamento sobre o conteúdo lido.

As referências foram publicadas em 59 (cinquenta e nove) periódicos, com destaque para as revistas **Psicologia: Ciência e Profissão** e **Psicologia & Sociedade**, que publicaram seis produções, e para a **Desidades: Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude**, com três publicações. Nove periódicos publicaram dois trabalhos e 47 (quarenta e sete) publicaram apenas uma produção. A temática referencial da maioria dos periódicos está relacionada à Psicologia, com 20 periódicos, em seguida, Educação, com 11. Há ainda periódicos nas áreas das Ciências Sociais, Política, Saúde, Direito, como também, Agronomia e Agroecologia, dentre outras. Na análise das palavras-chave, destacaram-se os descritores: projeto(s) de vida, juventude, jovens, adolescência, escola e identidade(s).

A análise temporal de publicação permitiu identificar que 56% dos trabalhos foram publicados nos últimos cinco anos. O ano de 2017 foi o ano com maior número de publicações, 14 (catorze), seguido pelos anos de 2014 e 2020, com 10 publicações, e 2021, com 9 (nove) publicações. Por fim, considerando o título, periódico, palavras-chave, ano de publicação e resumo foi possível construir a seguinte tabela (Tabela 1), a partir de 8 (oito) categorias temáticas.

Tabela 1 - Categorias temáticas sobre o levantamento: **O que se tem pesquisado sobre Projeto de Vida entre 2012-2021?**

Categoria temática	Nº de produções
Projeto de Vida para uma fase da vida	25
Projeto de Vida para um grupo social específico	17
Projeto de vida e Educação	12
Projeto de vida no contexto saúde-doença	7
Conceito de Projeto de Vida	6
Projeto de vida e Trabalho	6
Projeto de vida e Planejamento Familiar	5
Violações de projeto de vida	2
Total	80

Fonte: Autores

Tais referências permitem inferir que, entre 2012 e 2021, as publicações sobre Projeto de Vida, em Língua Portuguesa, estiveram relacionadas, sobretudo, a um período da vida ou a um grupo social. O tema ainda foi vinculado ao processo educacional e profissional, como também, da concepção de Projeto de Vida, ao passo que, foi desenvolvido integrado às temáticas de segurança e planejamento familiar, contexto saúde-doença e violações de Direitos Humanos.

Nesse contexto, compreendemos que o processo de escolarização perpassa algumas das categorias temáticas indicadas, sobretudo, sobre as que se relacionam ao período da adolescência e juventude, contudo, refinamos nosso olhar aos resultados indicados nas categorias “Conceito de Projeto de Vida” e “Projeto de Vida e Educação”. Dessa forma apresentaremos no próximo parágrafo uma síntese da análise desse levantamento bibliográfico, realizada pela leitura das produções e identificação das temáticas desenvolvidas nos trabalhos recuperados.

A partir dessa relação, verificamos que o Projeto de Vida tem sido apresentado por uma multiplicidade de definições e teorias na década de 2000 (DELLAZZANA-ZANON; FREITAS, 2015), que prefiguram estudos vinculados aos aspectos da identidade (SILVA; DANZA, 2021), liberdade fenomênica (SESSAREGO, 2017), da mesma forma que, relaciona-se a projetos políticos de desenvolvimento humano (DANTAS; CIAMPA, 2014; DANTAS,

2017; SILVA; DANZA, 2021) e inclusão social pela Educação (MEIRELLES; DAINESE; FRISO, 2017).

O público-alvo majoritariamente nesse recorte é a adolescência e a juventude, e as publicações estão relacionadas ao papel da escola na construção do PV, pelo processo de escolarização (SANTOS; NASCIMENTO; MENEZES, 2012; LIMA; PRADO; SOUZA, 2014; SIRIANI, 2019; SILVA; LEME, 2019; JUCÁ, 2020; NASCIMENTO; MENDES, 2020; PEREIRA; SOUZA, 2020), vinculados ou não a um projeto de escolha profissional (ANGELIN; ZOLTOWSKI; TEIXEIRA, 2017; KUENZER, 2017; OLIVEIRA; BENEVENUTO, 2019) ou identitário (ANGELIN; ZOLTOWSKI; TEIXEIRA, 2017; SILVA; LEME, 2019; NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2021), sobretudo, como direito social fundamental (SILVA; MASSON, 2020), priorizado na etapa do Ensino Médio (KUENZER, 2017; SIRIANI, 2018; JUCÁ, 2020; NASCIMENTO; MENDES, 2020).

Tais resultados nos permitem inferir que as produções sobre Projeto de Vida dessa década, relacionadas ao contexto educacional, estão dirigidas ao papel inclusivo da escola no desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade, como garantia do atendimento de direitos sociais fundamentais, considerando os aspectos identitários e profissionais, com ênfase, no período da adolescência e da juventude.

Dessa forma, podemos caminhar nossa pesquisa compreendendo que nossa temática se apresenta como pioneira entre os artigos recuperados, mas também, convida-nos a ter um olhar mais atento ao cenário em que o PV foi tecido em cada artigo. Para isso, vejamos como a concepção de PV é apresentada compreendendo que essas concepções podem emergir em nossa pesquisa, como unidade da subjetividade social.

2.2.2 As concepções de Projeto de Vida nas produções acadêmicas selecionadas

O conceito de Projeto de Vida como uma “intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o **eu** e gera consequências no mundo além do **eu**”, indicado por Damon (2009, p. 53), psicólogo e pesquisador da **Stanford University**, destaca-se como uma das concepções contemporâneas mais influentes, advindas de uma linha de conhecimento que compreende a construção positiva do psiquismo, o que nos afirma Silva e Danza (2021). Contudo, outras interpretações possíveis são desenvolvidas nas referências selecionadas. Vejamos como foram indicadas nos 12 (doze) trabalhos que recuperamos das categorias temáticas **Projeto de Vida** e **Educação**. Para isso, apresentá-lo-emos por ordem

cronológica de publicação com o nome do trabalho, seu objetivo, a concepção de PV e os principais resultados divulgados.

O primeiro artigo se intitula **Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife**, de autoria de Santos, Nascimento e Menezes (2012), e discute sobre os sentidos da escola para a juventude pobre pelo contexto da educação pública de uma região do Brasil. A concepção de Projeto de Vida é apresentada dentro de um eixo de análise da pesquisa realizada compreendido como “parâmetro que norteia sua existência e seu modo de ser, um referencial para o futuro, e inerentemente a isso a escola, apesar de todas as dificuldades que os jovens vivenciam nesse contexto, é vista como um dos instrumentos que podem tornar realidade esse projeto.” (SANTOS; NASCIMENTO; MENEZES, 2012).

Para os autores, a escola é a instância validada pelo jovem para que seu projeto, que compreende seus planos e anseios, possa ser construído, validado e assegurado e impulsionado, mesmo que a instituição não seja preparada ou tenha essa prática pedagógica imbuída em seu projeto. Nos resultados discutidos, destaca-se a vivência ambivalente do jovem em relação ao espaço escolar, pois, ao passo que valoriza as experiências nas escolas e a participação nas atividades ofertadas, também registra desprazer e descontentamento com as dificuldades apresentadas. Por fim, os autores consideram a necessidade de se criar e oportunizar novas maneiras para a inserção da juventude na cultura escolar, como meio de transformação e mobilização social (SANTOS; NASCIMENTO; MENEZES, 2012).

O segundo trabalho, **Orientação quanto à queixa escolar relativa a adolescentes: especificidades**, de Lima, Prado e Souza (2014), por sua vez, discute as especificidades dos atendimentos realizados com adolescentes, dentro de contexto clínico identificado como: Orientação à Queixa Escolar. Após conceituar adolescência e tópicos específicos dessa faixa etária, considerando, sobretudo, o seu desenvolvimento no espaço escolar, o Projeto de Vida é apontado como aquele que deve ser construído pelo adolescente no processo de escolarização, a fim de valorizar seus “anseios, planos e projetos”, tal como, criar condições para a produção de um “projeto de vida possível, inclusive profissional, de modo crítico e consciente do seu papel no mundo” (LIMA; PRADO; SOUZA, 2014, p. 73).

O PV, na análise dos autores, pode se tornar o terreno para o “processo de reflexão sobre sentidos de seguir (ou não) em seu processo de escolarização”. E, nesse sentido, os autores questionam se as escolas têm dado condições para que seu público tenha construído projetos vitais críticos e coerentes com a realidade no qual vivem e sobrevivem, aliados aos fatores

pesquisados (estudo, trabalho e família), a fim de que desvelem as múltiplas determinações e aproveitem o que a escola tem de saudável para oferecer, sem cair “nos processos de homogeneização conservadora que geralmente predominam no ambiente escolar” (LIMA; PRADO; SOUZA, 2014, p. 73).

O terceiro trabalho é o artigo **Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível**, de Kuenzer (2017), que analisa as inserções ideológicas imbricadas na reforma do Ensino Médio brasileiro, regulamentada pela Lei nº 13.415/2017. A concepção de Projeto de Vida não é o ponto central do enredo do trabalho, contudo, é possível identificar o posicionamento crítico dos autores a partir de uma justificativa política e ideológica implicada na reforma do Ensino Médio, por meio de um projeto de escola que impossibilita a permanência de estudantes que necessitam antecipar sua entrada ao mundo do trabalho, perante as condições socioeconômicas de origem. É notável as palavras da autora: “a primeira instância superestrutural responsável pela formação de intelectuais comprometidos com o projeto dos que vivem do trabalho seria a escola” (KUENZER, 2017).

A compreensão de flexibilização curricular é apresentada como uma concepção mais abrangente, que se esvazia pelo discurso pedagógico, reforça a distribuição desigual do conhecimento e reconfigura o cenário educacional ao reposicionar os atores envolvidos (estudantes e professores) e os modos de apropriação da realidade a fim de atender à ideologia pós-moderna de base microeletrônica. Essa faz parte da Pedagogia da Aprendizagem Flexível, uma nova forma de mercadoria, segundo a autora, que visa “formar subjetividades flexíveis que se relacionem, produzam e consumam em uma sociedade cuja base técnica, a mover o mercado, é a microeletrônica” (KUENZER, 2017).

Já inserida no contexto da Educação a Distância, a compreensão dessa Pedagogia pode ser confundida com as categorias do materialismo histórico, contudo, faz-se necessário: “superar o nível fenomênico para buscar as relações que explicam esse novo discurso e, assim, ao completar o seu caráter lacunar, evidenciar seu caráter ideológico” (KUENZER, 2017).

Assim, essa concepção metodológica desloca não só o professor, mas também o conteúdo para o grupo, mediante a organização de comunidades de aprendizagem, em que os alunos participam, envolvem-se, pesquisam, interagem, criam, com a mediação de algum orientador. O professor passa a ser organizador de conteúdos e produtor de propostas de curso, de abordagens inovadoras de aprendizagem, em parceria com especialistas em tecnologia; a relação presencial passa a ser substituída pela tutoria, que acompanha a aprendizagem dos

alunos (KUENZER, 2017).

A formação profissional continuada docente é inserida dentro desse contexto pedagógico que minimiza o aspecto integral e qualitativo de formação profissional e impulsiona a um contexto fragmentado e capacitista para atender a uma nova demanda de trabalho. Esse modelo não é novo na Educação, conforme aponta a autora, mas assemelha-se à “estratégia toyotista de definir a produção pela demanda”, em um modelo flexível (KUENZER, 2017). Nesse viés, Kuenzer (2017) explica que:

Daí o caráter “flexível” da força de trabalho: importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, a instabilidade, a fluidez (KUENZER, 2017).

A aprendizagem flexível, dessa forma, torna-se uma “nova forma de mercadoria que, para ser produzida e consumida, demanda a formação de subjetividades flexíveis: pragmatistas, presentistas e fragmentadas”. O Novo Ensino Médio apresenta-se com características dessa pedagogia, que se contrapõe ao desenvolvimento pleno de sujeitos por fortalecer a formação de profissionais para um mercado flexibilizado, os “multitarefa”, reforçando e naturalizando-os dentro de sua classe social, rompendo com os aspectos históricos, tendo como ponto de partida e chegada à lógica pragmática do aprender a aprender e o ensino prático reflexivo (KUENZER, 2017).

Em contrapartida, uma proposta para essa realidade seria repensar as lacunas proporcionadas pela legislação a partir do ponto de vista ontológico e epistemológico, por meio de uma pedagogia comprometida com o desenvolvimento integral de sujeitos, que possibilita a formação do pensamento intelectual - o trabalho intelectual, ou seja, “formas de prática, desde que referido à realidade, para compreendê-la e transformá-la; como mero exercício do pensamento, é apenas reflexão” (VÁZQUEZ, 1968 *apud* KUENZER, 2017); com situações de aprendizagem significativas, críticas e criativas, em que pesem a teoria e a prática e proporcionem a superação dos conhecimentos cotidianos aos científicos por meio da emancipação humana (VIGOTSKI, 1984 *apud* KUENZER, 2017); um projeto pedagógico que se atente ao processo de formação de professores não apenas às “competências técnicas para o exercício profissional, mas também o desenvolvimento da capacidade de intervenção crítica e criativa nos processos de formação humana, porque essa é a própria natureza dos processos educativos” (KUENZER, 2017).

O quarto trabalho, **A construção do Projeto de Vida e Carreira em estudantes indígenas: um estudo exploratório**, de Angelin, Zoltowski e Teixeira (2017), explora o processo de elaboração dos projetos de vida e carreira de estudantes indígenas de uma universidade pública brasileira. A concepção de PV adotada é direcionada pela psicologia vocacional, de Mark Savickas.

Esse estudo aponta que para dar conta da falta de suporte psicológico e de um sentimento de segurança fornecido por contextos mais estáveis e delimitados, propõe-se que os indivíduos elaborem a construção de si e do futuro a partir da identificação de seus temas de vida, ou seja, daquilo que dá sentido e faz a vida realmente valiosa - os valores nucleares singulares. É nessa direção que a construção da vida e da carreira fazem parte de um mesmo projeto de construção de si em interação com o mundo em constante mudança, no qual novas experiências tendem a se refletir no modo como as pessoas percebem a si mesmas (DUARTE *et al.*, 2009; SAVICKAS, 2012 *apud* ANGELIN; ZOLTOWSKI; TEIXEIRA, 2017).

Os autores tecem uma discussão sobre a categoria Trabalho e Carreira para estudantes indígenas, abarcando “a necessidade de estudos que visem a refletir sobre a construção da vida e carreira em grupos sociais que não se organizam tendo a satisfação individual como preocupação central”, como também, que os projetos individuais são construídos e negociados coletivamente. Dentre os resultados, sobre os projetos para o futuro, avaliou-se que os entrevistados sinalizaram que, contrária a uma orientação ao mercado de trabalho, após a conclusão da faculdade, os recém-formados regressavam às suas respectivas comunidades e atuavam no seu desenvolvimento interno, como “um desejo de contribuir e deixar um legado para as comunidades a partir dos conhecimentos adquiridos no Ensino Superior” (ANGELIN; ZOLTOWSKI; TEIXEIRA, 2017).

Assim, os autores consideraram que o *modus vivendi* dos entrevistados são determinantes na construção de seus projetos de vida. Construir um projeto pessoal consiste em “construir um futuro ‘com’ e ‘para’ seus familiares e comunidades”; um capital coletivo de carreira, em que o trabalho, seja remunerado ou não, assume o papel de “fortalecimento do patrimônio cultural indígena”. E o acesso expressivo desse grupo ao Ensino Superior, considerando seu capital vocacional, é fundamental para o desenvolvimento desses grupos sociais, proporcionado a superação da desigualdade aos quais estão submetidos (ANGELIN; ZOLTOWSKI; TEIXEIRA, 2017).

A quinta produção é a dissertação **Juventude em desenvolvimento: as experiências formativas e a construção do Projeto de Vida**, de Siriani (2019), que apresenta uma investigação sobre as singularidades da construção de projetos de vida de estudantes do Ensino Médio. A partir dos relatos dos próprios jovens e suas experiências, o autor procurou reconhecer os principais desafios e a realidade do grupo estudado e discutir as diferentes concepções de Projeto de Vida.

Nesse sentido, ter a compreensão dos diferentes conceitos facilita o entendimento de Projeto de vida e o Desenvolvimento humano. A partir de Damon (2009) e Silva (2009), Siriani (2019, p. 60-61) tece a concepção de *Projeto de Vida* como aquele que “visa conquistar objetivos a longo prazo e é mais estável do que os objetivos de vida, sendo o propósito que direciona as escolhas do sujeito” e *Projeto Vital* como “centro de uma pessoa, sendo o que constitui a sua identidade”, com apoio em Hurtado (2012).

O autor destaca, ainda, que, enquanto o Projeto Vital está relacionado aos valores e aspectos morais do desenvolvimento humano, o Projeto de Vida seria aquilo que o sujeito elabora “projetando o seu futuro, podendo ser algo pessoal ou coletivo”. Além disso, o estudioso menciona, também, teóricos e correntes teóricas, que adotam o projeto de vida em seus estudos relacionados à integração da personalidade e da identidade, como a motivação para o bem-estar e sentido da vida; essência na condução do sujeito; sentimento de pertencimento de grupos; sob olhar de orientação vocacional e profissional (SIRIANI, 2019).

Desse conjunto de referências, o autor assume Projeto de Vida como:

[...] intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu (Damon, 2009, p. 53), sendo uma organização de escolhas feitas, com base em valores, princípios e metas e que dá sentido à vida, buscando responder o que queremos ser e fazer na vida; e que compreende o processo de construção da identidade com base em fatores externos, sociais e culturais, como as experiências educativas; que sofre alterações, conforme a trajetória de vida do sujeito, mas que auxilia na tomada de decisões, conscientes ou inconscientes, e, conseqüentemente, direciona a vida [...] Dessa maneira, a partir da construção do projeto de vida, o sujeito reconhece seus valores e o caminho que quer seguir, desenvolvendo sua identidade e conseqüentemente, mantendo-a no decorrer da própria vida. Portanto, projeto de vida é o caminho a ser percorrido, mais do que instrumento ou uma ferramenta. Aqui, compreende-se como condições e decisões tomadas, assim como a identidade do sujeito, não apenas como sonhos e aspirações, mas o processo de desenvolvimento do próprio indivíduo e as etapas a serem percorridas para realizá-lo (SIRIANI, 2019, grifo do autor, p. 65).

Por fim, a partir dessa pesquisa, que possibilitou desenvolver um corpo teórico sobre as experiências juvenis na construção da identidade, das motivações e desafios implicados em seus projetos de vida, assim como, o impacto da Família, da Educação (formal e não-formal) e de outros contextos nesse processo, o estudo identifica as múltiplas trajetórias da juventude e as grandes desigualdades inseridas no processo de seu desenvolvimento. Destaca-se, em nossa visão, seu posicionamento sobre a importância de se ampliar as experiências formativas, reforçar as relações e experiências significativas e reflexivas sobre si e sobre o mundo, seja dentro ou fora do ambiente escolar, para que contribuam com a construção do projeto de vida mais próximos da realidade da juventude (SIRIANI, 2019).

O sexto trabalho, **A contribuição da Pedagogia da Alternância e do projeto profissional jovem nos projetos de vida de jovens egressos da EFA de Jaguaré/ES**, de Oliveira e Benevenuto (2019), objetiva apresentar os resultados da contribuição da Pedagogia da Alternância nos projetos de vida de um grupo de estudantes concluintes de um curso técnico de uma escola agrícola. Projeto de Vida, nesse estudo, é apresentado como “instrumento pedagógico” que

[...] busca entender, de forma crítica, os porquês das mudanças que ocorrem no campo da agricultura familiar sistematizando e organizando as informações provenientes do conhecimento produzido pelos estudantes na vivência familiar e comunitária. Ao partir da identidade do grupo familiar, dos objetivos e planos futuros dos jovens, é levada em consideração a unidade produtiva da família como um espaço para empreender uma alternativa econômica viável e sustentável (OLIVEIRA; BENEVENUTO, 2019, p. 24).

Em suma, os resultados apresentados pelos autores apontam que muitos dos jovens “conseguem colocar em prática o projeto e optam por continuar no campo, verificada a existência de um sentimento latente de pertença ao meio rural, dando continuidade aos estudos e lidando com atividades ligadas ao meio rural” (OLIVEIRA; BENEVENUTO, 2019, p. 24).

O sétimo trabalho nomeia-se **Adolescência, Ensino Médio e projetos de vida na escola pública**, de Jucá (2020), e aborda a importância de se criar espaços em que a juventude consiga discutir sobre seus projetos de vida durante o período de escolarização. Sob os princípios de base analítica, o projeto de vida é apresentado em um contexto de desenvolvimento humano do adolescente relacionados aos processos de separação relacional parental. Em seguida, a concepção é tomada como “esquemas culturais da modernidade” referendada por Leão, Dayrell e Reis (2011), mas contradita “a ideia de uma projeção para o futuro que parte do pressuposto de um eu senhor de si não é compatível com o que a psicanálise

nos ensina acerca da determinação psíquica e da alienação como constituintes da subjetividade” (JUCÁ, 2020, p. 403).

Como resultado, os adolescentes investigados apontaram sobre as barreiras e dificuldades de acessar o Ensino Superior. Sendo assim, as discussões levaram o autor a considerar que a noção de projeto de vida, enquanto articulação temporal, tornou-se complexa com a contemporaneidade, ao diferir as classes sociais, sobretudo, nas particularidades vividas em contextos sociais desfavorecidos, ao passo que: “o futuro possível é tecido na singularidade da travessia psíquica de cada adolescente”, com a sociedade, fontes cruciais para compreender os determinantes e possibilitar enfrentamentos para novos horizontes (JUCÁ, 2020).

A oitava pesquisa, **Projetos de vida e Educação: narrativas de jovens das camadas populares sobre suas experiências**, de Silva e Leme (2019), analisa as reflexões de estudantes jovens de escolas públicas sobre o papel da escola e seus projetos de futuro. A partir da concepção de projeto de futuro como necessidade vital, com esteio em Gaulejac (2009), da importância da escola para o processo de construção de projetos não apenas individuais, mas também, coletivos, e de cidadania. Com base em Machado (2000), os autores apontam para a necessidade de uma escola que repense práticas pedagógicas: “para que o aluno re-signifique sua relação com a escola e o saber, vindo a atribuir a essa, sentidos mais positivos do que os encontrados” (SILVA; LEME, 2019, p. 83).

As notas conclusivas do estudo deflagram a função restritiva e revolucionária da escola perante as realidades às quais atende - instituição que, ainda, aponta-se como força resistente e inclusiva diante das desigualdades. Nesse sentido, os autores afirmam que: “[...] É preciso criar condições para que esse movimento de analisar com olhos críticos o que precisa ser mudado em tal campo se faça acompanhar da construção de ações cujo impacto não seja apenas aparente, dado o seu caráter emergencial ou pontual” (SILVA; LEME, 2019, p. 88). Para isso, ações efetivas devem ser convocadas com a parceria dos demais atores e situações sociais, haja vista que, a qualidade da educação pública, na visão dos autores, coaduna com a pobreza no Brasil.

O nono trabalho, **Escolarização e Projeto de Vida de jovens da Reserva Extrativista do Rio Cajari**, de Nascimento e Mendes (2020), visa abordar parcialmente os resultados de um estudo em que relaciona o processo de escolarização e os projetos de vida de estudantes do campo, concluintes do Ensino Médio. O conceito de PV, no artigo, é atravessado por

concepções de singularidade simbólica vivenciada pelos jovens amazônidas, sobretudo, no espaço escolar, com apoio em Nascimento (2013) e Leão, Dayrell e Reis (2001).

Os autores tecem sobre PV como “plano de ação que tem um lapso temporal mais ou menos longo” (NASCIMENTO; MENDES, 2020); sendo construído nas trocas entre sujeitos e destes com a sociedade, ou seja, “As histórias de cada um certamente não seriam protagonizadas sem a presença do outro” (NASCIMENTO, 2013, p. 88); em que se concretiza, na medida em que se compreende “o campo das possibilidades dado pelo contexto socioeconômico e cultural no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas experiências” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2001, p. 1.071 *apud* NASCIMENTO; MENDES, 2020, p. 116).

Os resultados apresentados apontam a perspectiva das realidades e desafios da juventude do campo analisadas, considerando o PV não apenas como questão de escolha, mas de acesso aos direitos básicos fundamentais. Todavia, o estudo aponta que o exercício do “direito de escolher viver nos seus territórios e não ser empurrado para os centros urbanos em busca de melhores oportunidades” ficou restrito a esses jovens, no plano dos sonhos e da esperança, por questões estruturais e socioeconômicas (NASCIMENTO; MENDES, 2020, p. 125).

O décimo trabalho acadêmico, intitulado **Direito fundamental social à educação de qualidade: projeto de vida e possibilidade de dano existencial**, de Silva e Masson (2020), Silva e Masson (2020), discute sobre a concepção e a necessidade de oferta de uma educação de qualidade e o quanto a prestação de um serviço educacional deficiente influenciam na promoção de um dano à existência humana. Os autores apresentam o Projeto de Vida dentro de uma problemática que aponta a possibilidade de um dano de natureza extremamente grave exercida pelo “Estado que não se compromete com a oferta de uma educação de qualidade, ao longo das diversas etapas de vida de uma pessoa, comprometendo o objetivo constitucional brasileiro de promover o pleno desenvolvimento como pessoa (SILVA; MASSON, 2020, p. 3-4).

Para eles, a oferta de uma educação gratuita ou subsidiada não é um privilégio, proporcionar o acesso ao processo de escolarização é apenas a etapa inicial, que deve ser seguida com a possibilidade de permanência e a oferta de um ensino de qualidade. A expressão qualidade no ensino é refletida pelos autores, já que, ter ensino de qualidade não pode ser apenas parametrizado por avaliações educacionais. Assim, há risco primordial àqueles que não dispõe de “condições fáticas ou financeiras para suprir suas necessidades educacionais, e que por isso,

dependem sobremaneira do suporte do Estado para buscar se desenvolver” (SILVA; MASSON, 2020, p. 4).

Do ponto de vista ontológico (kantiano), normativo, fenomenológico, o direito à educação é direito fundamental humano como desenvolvimento e preparação para os desafios na sociedade contemporânea. É direito público exigível a oferta de educação básica com qualidade e quando se tem esse acesso negado, ou ainda, precarizado, a possibilidade de adquirir aptidões para o enfrentamento das demandas sociais diminui, resultando negativamente no desenvolvimento das pessoas, pois: “repercute na vida individual e social da pessoa. A falta de acesso aos conhecimentos básicos inviabiliza a autodeterminação e a realização de escolhas prudentes e conscientes” (SILVA; MASSON, 2020, p. 9).

A educação de qualidade, nesse sentido, torna-se aquela que promove a formação de pessoas reflexivas e construtivas, aptas a escolhas conscientes. Assim sendo, o Projeto de Vida, de acordo com os autores, é aquele em que: “o destino escolhido pela pessoa, o que ela mesma decide fazer com sua vida. Naturalmente, o ser humano intenta a extração do máximo de suas potencialidades, assim, cada um continuamente projeta seu futuro e faz escolhas que conduzem à realização de seu projeto de vida” (BEBBER, 2009, p. 28 *apud* SILVA; MASSON, 2020, p. 15).

As reflexões conclusivas apontaram que a prestação de um serviço educacional precário, sob a responsabilidade do Estado, que não desenvolve as capacidades necessárias para o enfrentamento consciente das demandas sociais configura-se como dano existencial por comprometer a construção de projetos de vida presente e futuros das pessoas:

[...] como resultado dos problemas decorrentes da má qualidade da prestação do serviço educacional, destaca-se a restrição da capacidade do educando para se autodeterminar e participar da vida em sociedade. O analfabetismo e o semianalfabetismo estão destacados, neste contexto, como situações que visivelmente estigmatizam a pessoa socialmente, impedindo-a de delinear e desfrutar de um projeto de vida eleito por si mesma. [...] Em determinados casos de omissão estatal na oferta de vagas ou na oferta de educação de baixa qualidade na rede pública de ensino mostra-se apta a configurar a figura jurídica de responsabilidade civil desenvolvida por doutrinadores italianos denominada “dano existencial”. O dano existencial é afetação ao projeto de vida ou à vida de relações de uma pessoa; dano que afeta o rumo da existência de alguém, prejudicando sua qualidade de vida (SILVA; MASSON, 2020, p. 22).

O décimo primeiro trabalho é o artigo **Formação de Técnico em Agropecuária no Brasil e na Espanha: Projetos de vida da juventude rural**, de Pereira e Souza (2020),

que destaca a articulação entre gênero, educação técnico-profissional e projetos de vida de estudantes de instituições de formação técnica de mesmo perfil brasileira e espanhola. Após considerar a concepção de **andaimagem** da teoria de Jerome Bruner, os autores apontam a concepção de projeto de vida a partir de Hernández (2000), como:

[...] a formação psicológica integradora da pessoa em direções vitais principais que, segundo o autor, envolvem suas relações sociais (trabalho, profissão, família, tempo livre, atividade cultural, sociopolítica, relações de amizade e afetivas, organizacionais, entre outras), e, por outro lado, como sendo a expressão do funcionamento de diferentes mecanismos e formações psicológicas que integram todo o campo da experiência pessoal (PEREIRA; SOUZA, 2020).

Com base em Velho (1987), os autores acrescem o entendimento de que os projetos individuais estão inseridos em contextos sócio-históricos específicos, em que um agente empírico (possibilidade de escolha) é acrescido a uma dimensão culturalmente construída, compartilhando, assim, de uma ambiguidade fragmentação-totalização (PEREIRA; SOUZA, 2020). A partir de Barros *et al* (2015), o estudo aponta as relações dos projetos vitais com a família, com a sociedade, com o trabalho e com o conhecimento considerando os quatro elementos estruturantes dos projetos de vida. Nessa visão:

[...] o projeto individual nunca é puro, mas existe referido ao outro, ao social, principalmente à família e às relações de parentescos, mas também nas relações e experiências de contato com o mundo do trabalho, da educação formal e de exploração/ampliação das próprias habilidades e capacidades nos processos de formação, aprendizagem e de reconhecimento do mundo (PEREIRA; SOUZA, 2020, s/p.).

Para além das discussões comparativas entre modelos de oferta de formação técnico-profissional entre os dois países e os desafios enfrentados pela parcela da juventude rural, as considerações dos autores apontam a importância da formação profissional e técnica, como também, a formação que valoriza os projetos de vida dos estudantes, que possibilita ascendê-los socialmente, reconhecendo sua identidade rural ou não, já que existem jovens que não desejam permanecer no campo, que buscam diluir fronteiras do campo e cidade (PEREIRA; SOUZA, 2020, s/p).

A última produção selecionada, intitulada **Jovens cegos tateando os seus projetos de vida um estudo sobre suas representações**, de Nascimento e Nascimento (2021), apresenta os resultados parciais de um estudo sobre a representação social de projeto de vida e a função da escola para a sua realização com jovens com cegueira. O conceito de PV é vinculado à ação

pedagógica e metodológica escolar, a partir de Catão (2001), como: “um conjunto de intenções e de realizações que considera a relação entre passado e presente para a perspectiva de futuro e é orientado pelas representações de mudanças e bem-estar” (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2021, p. 722) e complementada como:

A perspectiva de futuro é também uma forma de dar-se a conhecer para si e para os outros por meio dos anseios, planos de vida e da ampliação de possibilidades que articulam realizações, tais como: possuir uma profissão, um trabalho, casar, ter filhos, ter acesso aos bens de consumo, casa, carro, apartamento etc. (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2021, p. 722).

As aproximações conclusivas do estudo levantaram a importância dos educadores contribuírem com o perfil da juventude com deficiência, facilitando sua inclusão social pela escuta e incentivo às demandas dentro e fora da escola e do papel das políticas públicas socioeducacionais para jovens cegos, “fundamentais para a inclusão, para as aprendizagens e para o desenvolvimento de habilidades de vida e acadêmicas assim como a realização de seus projetos de vida”; a centralidade do PV do grupo estudado circunda Educação e Emprego e os resultados indicam o reconhecimento do grupo sobre a importância da formação humana e cidadã pela trajetória escolar, o desenvolvimento de habilidades necessárias para atividades laborais que pretendem exercer, considerando as dificuldades e limitações (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2021, p. 735).

Nossa pesquisa avança em relação às pesquisas recuperadas ao inaugurar a discussão sobre o Projeto de Vida como um construto curricular com implicações para o surgimento de um novo profissional na educação, o professor de Projeto de Vida, como também, sobre a necessidade de uma preparação para o exercício docente considerando a dimensão da subjetividade. Os estudos analisados relacionam-se à concepção do Projeto de Vida no contexto escolar, seu papel no desenvolvimento humano e, especialmente, como um direito humano e atividade essencial durante a juventude. Dentro do cenário escolar, nosso trabalho identifica um novo componente curricular que requer análise por parte da comunidade acadêmica, visando fornecer reflexões e subsídios para a sua materialização.

2.2.3 Discussão sobre as concepções de PV

Os estudos aqui apresentados convergem para a importância do Projeto de Vida no contexto escolar e no desenvolvimento humano e cidadão dos jovens. Enquanto alguns autores destacam a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva, que leve em conta as múltiplas determinações da realidade em que vivem e sobrevivem (LIMA; PRADO; SOUZA, 2014,

OLIVEIRA; BENEVENUTO, 2019; JUCÁ, 2020), outro aponta para a influência de fatores histórico-culturais e socioeconômicos na construção do PV (KUENZER, 2017). Além disso, destaca-se a importância da escola na promoção de projetos individuais e coletivos, bem como na inclusão e enfrentamento das desigualdades (SANTOS; NASCIMENTO; MENEZES, 2012; ANGELIN; ZOLTOWSKI; TEIXEIRA, 2017; SIRIANI, 2019; SILVA; LEME, 2019; PEREIRA; SOUZA, 2020; NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2021). Nesse sentido, é fundamental reconhecer a Educação como direito social fundamental e inerente ao desenvolvimento social que promova a existência humana e permita a realização de escolhas éticas e conscientes (SILVA; MASSON, 2020).

Kuenzer (2017) referenda a nossa compreensão de que a escola é o primeiro espaço responsável pela formação intelectual dos sujeitos e que está submetida às ideologias e modismos contemporâneos, que muitas vezes reforçam e reproduzem um ensino fragmentado, com propostas pedagógicas fragmentadas, que não se direcionam para a emancipação do seu público. O Projeto de Vida, nesse sentido, pode correr o risco de se tornar um desses modismos contemporâneos ou justificativas romantizadas no espaço escolar que não são desenvolvidos para a finalidade que está presente em todos os referenciais indicados: como aquele que permite a discussão e reflexão da vida dos indivíduos em desenvolvimento, permitindo que elaborem, de forma crítica, projetos de vida individuais, mas também, coletivos, coerentes com a realidade socioeconômica em que vivem, proporcionando a transformação dessa realidade.

Todavia, entendemos que esse modelo pedagógico não deve ser pesado apenas à instituição escolar, mas também aos projetos políticos educacionais. Silva e Masson (2020) nos denunciam a omissão do Estado, quando não promove uma educação de qualidade. Seguimos essa perspectiva de que a Educação de qualidade é um projeto vital para uma nação e que, na ausência de recursos e instrumentos para que essa finalidade seja atendida, quando as leis não saem do papel e do discurso, torna-se um dano existencial no desenvolvimento pleno dos cidadãos.

Notamos, ainda, a ausência de referências sobre a ação e relação docente, formação e/ou pesquisa com professores ou outros profissionais que trabalham com projetos de vida. Kuenzer (2017) nos alerta para a possibilidade de profissionais serem modelados com atributos de uma capacitista e disciplinar pela Pedagogia da Aprendizagem Flexível. Indagamo-nos, ainda, quais seriam as ações e relações pedagógicas desses professores de Projeto de Vida nesse modelo a fim de atingir o desenvolvimento pleno dos estudantes no processo de escolarização. Seria

incoerente pensar um projeto de vida em sua integralidade a partir de um modelo que prima por adaptabilidade, desconsidera os aspectos histórico-culturais e fragmenta o conhecimento humano?

O conjunto das referências analisadas validam os estudos de Dellazzana-Zanon e Freitas (2015) de que o Projeto de Vida no âmbito educacional é tecido mediante a multiplicidade de definições por diferentes abordagens teóricas. Os espaços educacionais, seja a escola ou a universidade, no entanto, são tomados como ambiente privilegiado para o desenvolvimento humano numa perspectiva crítica da realidade e de mudança social. Um modelo pedagógico que se mobiliza a partir do desenvolvimento do pensamento científico no processo de escolarização pode propiciar, nesse sentido, o desvelamento das múltiplas determinações histórico-culturais e potencializar a produção de projetos de vida reais que transforma não só a realidade dos estudantes, mas também, da sociedade.

Em suma, a importância do Projeto de Vida no contexto escolar e no desenvolvimento humano e cidadão dos jovens é ressaltada pelos estudos apresentados. A necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva que leve em conta as múltiplas determinações da realidade em que vivem, ou seja, a influência de fatores histórico-culturais e socioeconômicos na construção do Projeto de Vida é apontada ao passo que se suscita uma escola promotora de projetos individuais e coletivos para o enfrentamento das desigualdades e a existência humana que permita escolhas éticas e conscientes.

Nossa pesquisa avança ao ressaltar a importância do Projeto de Vida no contexto escolar e no desenvolvimento humano dos jovens, enfatizando a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva que considere as múltiplas determinações da realidade em que vivem. Além disso, suscita a importância do conhecimento sobre o desenvolvimento humano, especialmente durante os períodos de vida relacionados à escolarização, por parte dos professores de Projeto de Vida.

Em nosso entendimento, o Projeto de Vida deve permitir a discussão e reflexão sobre as vidas dos indivíduos em desenvolvimento, permitindo-lhes ter acesso aos instrumentos culturais e a desenvolver projetos de vida individuais e coletivos de forma crítica que sejam coerentes com a realidade socioeconômica em que vivem, promovendo a transformação de si e dessa realidade. Consideramos que este PV poderia descender da educação integral na perspectiva sócio-histórica apontada por Sousa (2016).

Mas, nesse contexto, como pensar no professor desse novo componente? Desse modo, apresentamos, na sequência, os fundamentos teóricos, epistemológicos e metodológicos que configuram a nossa pesquisa, considerando seu caráter histórico-cultural, vivo e dinâmico.

2.3 FUNDAMENTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO-METODOLÓGICOS PARA O ESTUDO DA DIMENSÃO SUBJETIVA

A Psicologia, na busca de sua cientificidade e em resposta a um rigor positivista se afastou dos estudos filosóficos e das Ciências Sociais para caminhar por décadas erigindo saberes e métodos descontextualizados, prestando-se a outras ciências para justificar e categorizar seu objeto de estudo, a subjetividade. Essa dinâmica a tornou uma ciência fragmentada, instrumental e utilitarista.

González Rey (2013, p. 21) indica que, na história da ciência psicológica, "os autores se preocuparam mais com a importação acrítica de modelos e instrumentos hegemônicos das outras ciências do que com a especificidade das questões que a Psicologia deveria desenvolver". A necessidade de se discutir teoria, epistemologia e metodologia são fundamentais para esse autor para a compreensão e produção do saber psicológico genuíno.

Para ele, o saber empírico alimenta as teorias ao produzir novos conceitos para elas. E quando a teoria perde sua capacidade de gerar novos conceitos, ela perde seu valor heurístico.

As teorias são sistemas de significação geradores de inteligibilidade sobre representações em processo, cujo significado se organiza no curso do momento empírico da produção do conhecimento. Isso significa que, nos sistemas teóricos de natureza construtivo-interpretativa, o empírico nunca representa uma dimensão externa ao processo teórico; pelo contrário, é um momento essencial do próprio processo teórico (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 25).

Argumenta esse autor, ainda, que a ciência psicológica não reconhece a sua própria história:

A psicologia, como em tantas outras questões, ignorou a história de seu próprio pensamento e se orientou de forma acrítica a importar as propostas sobre pesquisa qualitativa em educação, antropologia e sociologia, entre outras razões, em detrimento da cultura e em prol dos instrumentos, das medições e da ausência de pensamento teórico que historicamente a caracterizaram. Os avanços de Lewin e dos autores humanistas nesses temas têm sido ignorados até hoje por amplos setores do pensamento psicológico

que permanecem encapsulados em seus nichos de filiação sem um mínimo interesse pelo que se produz fora deles (GONZÁLEZ REY, 2019, p. 26).

Nessa perspectiva, Benevides (2013) aponta que a constituição do campo psicológico se manifesta por meio de paradoxos, desencontros e de um conjunto de tensões entre a dimensão epistemológica e teórica. O autor discorre sobre três movimentos discutidos por Luís Cláudio Mendonça Figueiredo. O primeiro seria de apaziguar um mal-entendido entre os campos da “logia” (formas de se conceber, sujeitar, enquadrar o saber, a racionalidade, a epistemologia) com os seus elementos constitutivos, dos campos “psi” - “tudo aquilo que caracteriza a atividade específica de algo como um sujeito”. Isso é, conceber a Psicologia pela própria Psicologia, a partir de seus próprios campos, como “saber multidisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar e indisciplinado” (BENEVIDES, 2013, p. 468).

O segundo movimento implica na importância de se compreender a constituição e o funcionamento da Psicologia pela síntese e neutralização dos campos “psi” e “logia”; das contradições constitutivas do homem, que permeiam a fragmentação do campo psicológico justificadas por suas respectivas epistemologias:

[...] a diferença entre o modo como as psicologias se relacionam no âmbito epistemológico (algo semelhante a um pluralismo pacífico, de respeito e desinteresse pela diferença) e o modo como se relacionam no âmbito da prática profissional, no qual percebemos, de forma mais nítida, os enfrentamentos e as disputas de poder (BENEVIDES, 2013, p. 472).

O terceiro movimento versa sobre a diferenciação entre Psicologia e Epistemologia, que reverbera na cisão teoria *versus* prática, dogmatismo *versus* ecletismo *versus* unificação. Segundo o autor, a fragmentação do campo psicológico tem buscado justificar seus campos de atuação, cada teoria tenta responder a si mesma. Contudo, esses espaços produtivos de experiência acabam dissociados dos espaços de produção e reflexão de saber, do campo epistemológico.

Nesse aspecto, Figueiredo (1991) aponta sobre a superação e a conservação da diversidade das matrizes do pensamento psicológico, de que:

[...] devemos reconhecer que as diferentes modalidades de teorização e prática psicológica correspondem a diferentes formas de relações que os sujeitos instauram entre si no contexto da vida em sociedade. Nesta medida, não é à complexidade da “natureza humana” que poderíamos atribuir a multiplicidade dos enfoques, mas à complexidade e contraditoriedade das formas de relação social. (FIGUEIREDO, 1991, p. 205).

E considera, ainda, que,

A única unificação possível **das diferentes modalidades de teorização e práticas psicológicas** se daria, assim, fora do campo da Psicologia, no plano de uma crítica histórica e epistemológica à psicologia como ciência independente, vale dizer, na negação deste projeto, trazendo de volta a psicologia para junto das Ciências Sociais e da Filosofia (FIGUEIREDO, 1991, p. 206, grifo nosso).

González Rey (2019) reafirma essa problemática sobre as questões filosóficas, epistemológicas e ontológicas da produção do conhecimento para a ciência psicológica, que ficaram, em sua maioria, fora da agenda psicológica. A fragmentação do saber psi, assim, resultou das diferentes posições e da falta de diálogo entre as psicologias: “as discussões teóricas se davam no interior das diferentes teorias” (GONZÁLEZ REY, 2019, p. 21).

Nesse contexto, compreendemos que identificar as bases teóricas e epistemológicas que nos permitem o atendimento dos propósitos da nossa pesquisa, pelo acesso ao objeto de estudo, possibilitará a produção de conhecimento científico do campo psicológico, que, em nossa visão, deve estar a serviço da emancipação humana. Assim sendo, adotamos a Teoria Histórico-Cultural para analisarmos o contexto histórico-cultural do surgimento do Projeto de Vida e do professor do componente de mesmo nome e, em consonância à Teoria da Subjetividade (TS) para despontar a dimensão subjetiva dos sujeitos da pesquisa.

2.3.1 A perspectiva histórico-cultural

A Teoria Histórico-Cultural se insere em nossa discussão como uma ciência ontológica capaz de dialogar e romper com as psicologias a-históricas e acríticas levantadas por Figueiredo (1991), González Rey (2013) e Benevides (2013). Ela foi desenvolvida inicialmente pelos soviéticos Alexander Romanovich Luria, Alexei Nikolaievich Leontiev, liderados por Lev Semenovich Vigotski e se constituiu pelos pressupostos epistemológicos e metodológicos do materialismo histórico e da lógica dialética a partir das primeiras décadas do século XX, na antiga União Soviética.

O materialismo histórico-dialético, articulado por Karl Marx e Friedrich Engels, compreende o processo de humanização do homem a partir da sua relação com o trabalho (atividade essencialmente humana), a apropriação da linguagem e o manejo dos instrumentos; esse movimento histórico possibilitou à espécie humana produzir artificialmente sua existência e se diferenciar qualitativamente dos outros animais, garantindo-lhe sobrevivência e perpetuação pelos modos de produção (MARX, 1983).

Os psicólogos soviéticos desenvolveram essa teoria seguindo tal perspectiva, enfatizando o homem como ser ativo, social, histórico e político; múltiplo determinado. Vigotski, nesse passo, tece um projeto para uma nova psicologia científica, que abarcasse a investigação dos fenômenos psicológicos para além da aparência e a construção de um método de análise coerente aos pressupostos do materialismo histórico-dialético.

Para Lucci (2006), Costa e Martins (2018), ele buscou produzir um referencial que superasse as abordagens psicológicas deterministas de sua época, às quais articulavam na discussão entre dualismos (mente-corpo, natureza-cultura e consciência-atividade) e objetos de estudo (o inconsciente/psicanálise, comportamento/behaviorismo e psiquismo/Gestalt) e não asseguravam a explicação genética das funções psicológicas. O manuscrito “O Significado Histórico da Crise da Psicologia”, publicado em 1927, é uma das obras de Vigotski que levanta tais apreciações:

Diante de tal quadro, ele propôs, então, uma nova psicologia que, baseada no método e nos princípios do materialismo dialético, compreendesse o aspecto cognitivo a partir da descrição e explicação das funções psicológicas superiores, as quais, na sua visão, eram determinadas histórica e culturalmente. Ou seja, propõe uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano que inclui tanto a identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes à formação e desenvolvimento das funções psicológicas, como a especificação do contexto social em que ocorreu tal desenvolvimento (LUCCI, 2006, p. 4).

Dessa forma, essa teoria parte da história social do homem, aquele que na história transforma a natureza, ao passo que, nessa transformação, supera a sua natureza orgânica e instintiva para uma natureza social, num processo dialético. Nesse movimento ativo, rompe com as ideias inatistas e maturacionistas, ao superar as funções biológicas elementares para as funções psicológicas superiores. Em suma, nesse sentido, o homem produz sua vida e complexifica sua atividade no mundo pelas relações sociais e o acesso aos bens culturais, pela apropriação da linguagem e o manejo dos instrumentos culturais.

Martins e Rabatini (2011), nessa óptica, indicam que:

A tese central defendida por Vigotski consiste em que a lei fundamental do desenvolvimento humano, o que move o seu curso, radica nas contradições que são instaladas entre processos biológicos e culturais. Tais condições, por sua vez, são instaladas, isto é, provocadas pela vida social conforme a apropriação dos signos da cultura (MARTINS; RABATINI, 2011, p. 21).

Assim, a preocupação de Vigotski fora compreender as formas complexas de mudança da conduta humana a partir do desenvolvimento cultural e retomando a relação dialética entre

o desenvolvimento filogenético para compreender o ontogenético. Pelo seu método genético-experimental, o autor bielorrusso visava encontrar a gênese dos processos psíquicos complexos e os nexos presentes no processo de desenvolvimento, como também, os aspectos mediadores envolvidos (TULESKI; EIDT, 2020).

Lane (1989), nesse caminho, aponta o desafio para as ciências que seguem essa base epistemológica:

O ser humano traz consigo uma dimensão que não pode ser descartada, que é a sua condição social e histórica, sob o risco de termos uma visão distorcida (ideológica) de seu comportamento. [...] sabíamos das determinações sociais e culturais de seu comportamento, porém onde a criatividade, o poder de transformação da sociedade por ele construída. Os determinantes só nos ensinavam a reproduzir, com pequenas variações, as condições sociais nas quais o indivíduo vive (LANE, 1989, p. 12).

Sendo assim, consideramos que os fundamentos teórico-metodológicos que fundamentam as ciências histórico-culturais, como a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, nos apresenta recursos conceituais que coadunam para a leitura e discussão do contexto histórico-cultural ao qual está inserido o nosso objeto de estudo - o professor de Projeto de Vida. Entendemos a pessoa humana, a partir dessa matriz conceitual, como síntese de múltiplas determinações, que ocorreram no desenvolvimento ontogenético e filogenético contrapondo às teorias inatistas e naturalizantes de desenvolvimento humano.

Ressalta-se em valor para nós a consideração dessa perspectiva sobre a dimensão relacional e mobilizadora do homem em seu processo constituinte de objetivação e apropriação da realidade concreta, mediada pelos signos culturais (a partir da aquisição da linguagem e do pensamento). Isso é, quando o indivíduo se torna real e consciente de sua existência material, a partir da sua atividade concreta, simbólica e afetiva com a natureza e tornando-se natureza historicamente transformada. Essa relação simbólica com a natureza natural e social proporciona-lhe uma forma de atuar e existir no mundo que ultrapassa a sua existência material à abstrata - com a formação da consciência (MARTINS, 2020).

Esse caráter ativo de desenvolvimento se dá pela aprendizagem, essa que intenciona o homem a atuar sobre a natureza perante as necessidades culturais advindas das diversas situações sociais para garantir a sua sobrevivência. Em tal perspectiva, aprendizagem e desenvolvimento são processos complexos independentes que se inter-relacionam para a constituição humana. O sujeito, desse modo, não se forma ou cresce espontaneamente, ou ainda, amadurece; ele se desenvolve ativamente pelo acesso à cultura, em um processo dialético de

períodos críticos e estáveis que superam a aparência fenomênica, ao passo que, organiza sua ação transformadora no mundo, mobilizando e complexificando funções psicológicas superiores (MARTINS, 2020).

Nessa linha teórica, o acesso à cultura pela transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados, assim como, a formação do pensamento teórico, privilegiados na atividade de estudo, no processo de escolarização, conquistam uma natureza específica e emancipadora para o homem, ao garantir o seu desenvolvimento pleno.

Ao privilegiar o ensino dos conhecimentos historicamente sistematizados, dos conhecimentos clássicos, a pedagogia histórico-crítica faz uma defesa absolutamente alinhada às condições requeridas para o desenvolvimento *omnilateral* dos sujeitos, no que se inclui a formação de um psiquismo apto a orientar a conduta na base de operações lógicas do raciocínio -, do autocontrole da conduta, dos sentidos éticos e estéticos, em suma, apto a sustentar a atividade como unidade afetivo-cognitiva própria a um ser humano. Defende também que as ações de ensino desenvolvente não são aquelas que meramente reproduzem a vida cotidiana, em seu funcionamento tipicamente espontâneo, assistemático, mas aquelas que requerem e ao mesmo tempo promovem a complexificação das funções psíquicas (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2020, p. 18).

Vale notar que o desenvolvimento *omnilateral* é uma concepção de formação do homem que busca mobilizar o desenvolvimento de todas as faculdades humanas (afetiva, intelectual, corporal, cultural e psicossocial), contrapondo-se a compreensões de educação especializada a determinado fim (tecnicista). Esse conceito corresponde à formação de um homem em sua totalidade, contrapondo-se ao conceito burguês que não compreende o homem como ser histórico, mas como individualista e competitivo. Sousa (2016), aponta nosso percurso sobre essa concepção numa perspectiva histórico-crítica em consonância ao desenvolvimento de uma escola politécnica.

A escola politécnica é apresentada por Proudhon e Bakunin como aquela que valoriza a incorporação de técnicas manuais de produção e formação cultural, com o objetivo de desenvolver integralmente o homem em três aspectos: “moral (no sentido de participação sociopolítica), intelectual (no sentido dos conhecimentos culturais e científicos, como refletiu posteriormente Bakunin) e físico (em sentido de formação física propriamente dita e formação técnica para o trabalho)” (SOUSA, 2016, p. 51). O pensamento de Proudhon destacava a importância da educação como necessidade fundamental para combater a desumanização do trabalho no mundo capitalista, por meio da politecnia.

Nesse cenário, o desenvolvimento *omnilateral* é uma ferramenta de resistência e luta de avanço sobre as estruturas hierárquicas da sociedade burguesa, formando a classe proletária e lhe dando subsídios conceituais sobre os processos de produção. De modo que, esse desenvolvimento pressupõe a solidariedade e cooperação coletiva nas bases materiais e sociais (SOUSA, 2016).

Em outra perspectiva, é importante inserirmos os apontamentos de Marsiglia e Saccomani (2020) sobre as contribuições da pedagogia da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico haja vista que nossos estudos confluem nessa perspectiva. Para as autoras, “a qualidade das condições de vida e educação produz e determina a subjetividade dos sujeitos. Assim sendo, o desenvolvimento psíquico não pode ser desvinculado da maneira como o ser humano está inserido na sociedade” (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2020, p. 343).

Na perspectiva pedagógica histórico-crítica compreende-se que as condições materiais para o desenvolvimento não estão dadas ou são ofertadas da mesma forma para todos. Desse modo, a educação escolar torna-se um: “espaço privilegiado para o desenvolvimento de **todos** os indivíduos, considerando que o máximo desenvolvimento psíquico exige ações educativas intencionalmente orientadas a essa finalidade”, o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados por meio do trabalho educativo. (MARSIGLIA E SACCOMANI, 2020, p. 343, grifo das autoras).

O trabalho educativo é definido, nessa linha, como o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 13 *apud* MARSIGLIA E SACCOMANI, 2020, p. 344). Ou seja, o caráter educativo contribui para a humanização dos indivíduos, compreendendo que o aspecto humanizador não é dado ao indivíduo em seu nascimento, mas sim pelo processo de apropriação dos instrumentos culturais historicamente produzidos e acumulados na história humana por meio da atividade humana (trabalho).

Marsiglia e Saccomani (2020) pontuam:

[...] que a transformação da cultura objetivamente existente em cultura do indivíduo exige o trabalho educativo tanto no que se refere à seleção dos conhecimentos que devem integrar os currículos escolares como no tocante aos métodos empregados pelos professores, de forma que se articulem dialeticamente com as atividades-guia dos indivíduos visando à internalização

dos conteúdos escolares em suas expressões mais ricas e desenvolvimentistas (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2020, p. 345).

Como vimos, no processo de desenvolvimento, a atividade humana é mobilizada intencionalmente em busca da satisfação de uma necessidade que supera a instintual para a social. O motivo, seja real (material) ou ideal (imaginação, pensamento) dessa atividade (essencialmente humana) é o que a impulsiona para seu atendimento. Esse atendimento mobiliza múltiplos processos internos e externos a fim de propiciar novos estágios qualitativos de desenvolvimento do psiquismo (TULESKI; EIDT, 2020).

Esse movimento, no entanto, não acontece de forma linear, gradual, em uma perspectiva evolutiva, mas sim, registrada por “pontos de virada, rupturas, mudanças bruscas”, o que Pasqualini (2020) aponta pela Escola de Vigotski como movimentos evolutivos e revolucionários. O desenvolvimento humano, assim, é implicado por períodos críticos que atuam motivados a uma atividade específica que protagoniza a formação dos indivíduos, mas também, por atividades acessórias que caracterizam suas personalidades - desenvolvimento do psiquismo (CARVALHO; MARTINS, 2020).

Esta atividade específica presente em cada período de desenvolvimento é denominada como atividade-guia, apontada por Leontiev (1978, p. 312) em Tuleski e Eidt (2020, p. 50) como “aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do desenvolvimento”. Para as autoras, ainda, a atividade-guia permite: “a) o surgimento, no interior de sua própria estrutura, de novos tipos de atividades; b) a formação ou a reorganização dos processos psíquicos (neoformações), produzindo as principais mudanças psicológicas na personalidade [...] em cada fase” (TULESKI; EIDT, 2020, p. 50).

Para Marsiglia e Saccomani (2020), o ensino nessa perspectiva deve produzir o “novo” no estudante, isto é, “promover o desenvolvimento das funções psicológicas do indivíduo em formação.” a partir de situações sociais de desenvolvimento (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2020, p. 348). E seguem:

O trabalho do professor caminha em uma via de mão dupla. Por um lado, deve tomar a atividade-guia do período atual do aluno como um importante instrumento para a prática pedagógica entendendo as possibilidades e conquistas do desenvolvimento em cada idade. Por outro, deve trilhar na direção de engendrar as premissas da atividade-guia do próximo período, atuando nas linhas acessórias de desenvolvimento, ou seja, o professor pode (e deve) explorar elementos da linha acessória que impulsionem a transição de um período a outro. Vale esclarecer, porém, que trabalhar com as linhas

acessórias não significa focar apenas na passagem para o próximo período, isto é, deve-se pensar com base no que o aluno é e, ao mesmo tempo, no seu **vir a ser**. (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2020, p. 348, grifo das autoras).

Destacamos a importância do estudo dos períodos de desenvolvimento para o exercício profissional docente em PV, enfatizando a necessidade de uma prática pedagógica planejada e intencional que leve em conta o desenvolvimento humano, que resulta da relação dialética entre períodos de estabilidade e períodos de crise (transição), onde os períodos de estabilidade são acumulados com pequenas transformações. Além disso, é importante ressaltar que o desenvolvimento humano e da personalidade não é estático, mas sim dinâmico e que os períodos de desenvolvimento são revolucionários, conforme Pasqualini (2020) aponta.

Marsiglia e Saccomani (2020) discorrem sobre o que se ensinar em alguns períodos de desenvolvimento, como é o caso da Educação Infantil, com os bebês. Ou seja, como favorecer o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados nesse período? Desse modo, seguimos com um ponto fundamental a ser inserido em nossas perspectivas com o professor de Projeto de Vida.

Em nosso entendimento, as aulas de PV não estariam necessariamente relacionadas ao desenvolvimento das temáticas, como emoção, comunicação, autocuidado, mas no desenvolvimento de novas habilidades específicas a serem desenvolvidas no âmbito da escolarização, o que nos remonta à integralidade do ensino e a perspectiva transversal do PV.

Para Asbahr (2020):

As ações do professor na organização do ensino devem criar, no estudante, a necessidade do conceito, fazendo coincidir os motivos da atividade com o objeto de estudo. O professor, como aquele que concretiza objetivos sociais objetivados no currículo escolar, organiza ensino: define ações, elege instrumentos e avalia o processo de ensino e aprendizagem (MOURA *et al*, 2010, p. 216, *apud* ASBAHR, 2020, p. 188).

Nesse sentido, arriscamos em pontuar que o professor de PV será aquele que mobilizará ações pedagógicas a fim de potencializar essa coincidência entre os motivos da atividade e os objetivos sociais do indivíduo pelos objetos de estudo. Esse processo de humanização, pela educação pode assim propiciar, em nossas hipóteses, indivíduos capazes de compreender “normas, regras e valores em seus fundamentos, podendo apropriar-se delas, tornando-as suas e, a partir disso, formar as próprias concepções, convicções e valores” (LEAL; MASCAGNA, 2020, p. 232). Ou seja, uma educação que promove a totalidade humana, constituindo indivíduos ativos e conscientes dos meios de produção, no domínio dos instrumentos culturais

e da realidade; cidadãos, que se reconhecem na coletividade e promovem a transformação social.

Para isso, em nosso entendimento, o Projeto de Vida deve ser aquele que se compromete com a constituição de indivíduos livres, independentes e autônomos; não limitados a um processo de adaptação à lógica burguesa e seu processo de reprodução de força de trabalho (ANJOS; DUARTE, 2020); que consigam realizar a leitura consciente e ativa da realidade; escolher uma profissão, a partir das suas potencialidades; utilizar os instrumentos culturais a fim do desenvolvimento pessoal, profissional e da sociedade; concretizar desejos e ideias a partir de planos pessoais e prazos; garantir a realização pessoal e coletiva, por meio da compreensão do mundo e diante das condições concretas da realidade.

Por fim, questionamos sobre a preparação dos profissionais docentes para a atuação nesse novo construto que emerge na educação de forma multifacetada e dirigida por interesses que não convergem para um desenvolvimento *omnilateral*. Dessa forma, apresentaremos, em sequência, como a Teoria da Subjetividade prossegue dos estudos de Vigotski sobre a experiência humana e, como também, nos possibilita recursos teórico-epistemológico-metodológicos para abarcarmos a dimensão subjetiva dos professores de Projeto de Vida.

2.3.2 Teoria da Subjetividade, Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtiva-Interpretativa: unidade para o estudo da subjetividade

A Teoria da Subjetividade, Epistemologia Qualitativa e a Metodologia Construtiva-Interpretativa se apresentam como “exponencial contribuição num modo de conceber a produção do conhecimento em que teoria-epistemologia-metodologia representam uma unidade, tanto na concepção dos fenômenos psicológicos como na produção do conhecimento sobre eles” (ROSSATO, 2019, p. 69).

Desenvolvidas a partir de Fernando Luis González Rey, psicólogo cubano, que estudou a subjetividade humana desde a década de 80 do século XX, a partir do prisma histórico-cultural, essa proposta

[...] emerge frente às necessidades que a reinvenção da subjetividade dentro de uma psicologia cultural-histórica gerou, tanto para a pesquisa como para as práticas profissionais no campo da psicologia (González Rey, 1993, 1997). Epistemologia Qualitativa e subjetividade expressam uma união inseparável que faz com que a teoria tenha um caráter epistemológico explícito, de modo

que a epistemologia seja parte dessa produção teórica (GONZÁLEZ REY, 2019, p. 22).

Segundo González Rey (2019), na contramão das correntes psicológicas vigentes, importadas e hegemônicas de sua época, seria necessário construir um espaço alternativo de estudo no e a partir do campo da própria psicologia. Para o referido autor:

A Psicologia se desenvolveu em grande parte mediante ontologias importadas de outras ciências que levaram a entender o fenômeno psíquico como energia, reflexo, linguagem, comportamento ou sistema cibernético. Mas, nesses intentos, não se definia a especificidade ontológica da psique; a psique era sempre apresentada por atributos já desenvolvidos em outras áreas do saber (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 27).

A Teoria da Subjetividade é a proposta teórica de González Rey para o estudo da subjetividade, a Epistemologia Qualitativa, seu fundamento epistemológico, e a Metodologia Construtiva-Interpretativa, as bases para as pesquisas de campo, do tipo qualitativa. A Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa atuam, assim, como modelos teóricos “em profunda simbiose” que contribuem no processo de produção de teoria pela pesquisa e pelo resgate do pesquisador como sujeito ativo em seu processo (ROSSATO, 2019, p. 77).

A definição ontológica para a Teoria da Subjetividade e Epistemologia Qualitativa perpassa o “caráter histórico, social e cultural da psique humana na produção simbólico-emocional que caracteriza toda experiência humana, [...] o ser humano não recebe o social como algo externo, ele vive o social e vive no social” (GONZÁLEZ REY, 2019, p. 28). Essa concepção acompanha a teoria histórico-cultural de Vigotski, em que o “social humano é histórico porque é cultural, porque se perpetua em símbolos e práticas que se fazem presentes de múltiplas formas em temporalidades distantes de sua produção original” (Ibidem).

O salto apresentado por essa teoria está na proposta conceitual e metodológica, considerando o caráter simbólico presente nas práticas sociais. Para o autor, esse caráter está presente nas diferentes configurações subjetivas das práticas e processos sociais, em que a essência do desenvolvimento humano se dá no desenvolvimento subjetivo,

[...] permeado, essencialmente, pela produção simbólico-emocional de cada pessoa, seja ao vivenciar uma mudança corporal, ao enfrentar novos desafios sociais, ao construir novos recursos cognitivos, ao enfrentar novos desafios intelectuais. Defendemos que processos subjetivos atuam como tessitura ao desenvolvimento humano que, em cada pessoa, é tramada com materiais,

formas e cores únicas, fazendo com que todo desenvolvimento humano seja, em essência, desenvolvimento subjetivo (ROSSATO, 2019, p. 73).

A **subjetividade**, nesse sentido, surge para “designar os processos e formações simbólico-emocionais específicos da psique humana, que se organizam e desenvolvem de forma constante no curso da experiência em condições de cultura” (GONZÁLEZ REY, 2019, p. 28); “um sistema configuracional, que se organiza por configurações subjetivas diversas em diferentes momentos e contextos da experiência humana” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 62).

Esses processos e formações

[...] não são um reflexo do que acontece ao redor da pessoa; é uma produção que se define nas ações e relações da pessoa com o que a rodeia; configuram-se subjetivamente nas configurações subjetivas da personalidade e integram sentidos subjetivos múltiplos que marcam a identidade subjetiva da pessoa. (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 28).

Ela seria um sistema complexo da vida cultural humana, como organização do desenvolvimento ontológico em seus processos de sentido e significação, que surgem em formas e níveis diferentes no sujeito e na personalidade, assim como nos diversos espaços sociais em que o sujeito opera (BORGES; ALMEIDA; MOZZER, 2015).

Nessa perspectiva, com apoio nas concepções de “viver no sentido” de Husserl e a categoria de sentido de Vigotski, González Rey (2013) insere uma discussão acerca da **dimensão subjetiva**, como integradora do psiquismo humano, como uma tecitura organizada por conceitos centrais que permitem sua visibilidade. São eles: sentidos subjetivos, configurações subjetivas, agente, sujeito, subjetividade social e subjetividade individual.

González Rey aponta que tais conceitos não se “constituem mutuamente, não de maneira que um influencie o outro, como nos sistemas deterministas”, mas sim, “configurando o sistema atual de ações do ator e outras produções subjetivas dele numa experiência concreta, seja social ou individual”, o que evidencia “o caráter dinâmico das experiências humanas” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 63).

Assim sendo, os **sentidos subjetivos**:

[...] são unidades simbólicas-emocionais, nas quais o simbólico se torna emocional desde sua própria gênese, assim como as emoções vêm a ser simbólica, em um processo que define uma nova qualidade dessa integração, que é precisamente a definição ontológica da subjetividade [...] são a unidade

mais elementar, dinâmica e versátil da subjetividade (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 63).

Por outro lado,

[...] não são unidades fixas que caracterizam a pessoa; eles são uma expressão das configurações subjetivas que se organizam no percurso das atividades e relações humanas. Essas configurações devem ser compreendidas pela interpretação das formas diversas de expressão da pessoa que configuram o tecido subjetivo das experiências vividas (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 29).

Já as **configurações subjetivas** são entendidas como núcleos de organização que proporcionam a produção de sentidos subjetivos, que emergem da experiência social e individual (GONZÁLEZ REY, 2013). Ou seja:

[...] como momentos de integração de sentidos subjetivos diversos que convergem num núcleo simbólico-emocional que vira hegemônico ao “viver” uma experiência concreta e que pode transcender essa experiência configurando-se na própria organização subjetiva mais geral da pessoa, perdem sua relação preferencial com a palavra e ganham abrangência ao se definirem pela integração inseparável das emoções com os processos simbólicos em geral (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 29).

As configurações subjetivas são um novo processo humano advindo da natureza subjetiva das experiências humanas:

[...] é uma formação autogeradora, que surge no fluxo diverso dos sentidos subjetivos que se expressam nos estados subjetivos mais estáveis dos indivíduos no curso de uma experiência [...] faz que a temporalidade (**passado, presente e futuro, organizados como unidade**), como dimensão de sentido subjetivo, tenha um caráter fortemente imaginário em nossas vidas, fato que a diferencia das temporalidades cronológicas dos tempos vividos (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 63).

Assim sendo, essas duas unidades possuem valores heurísticos dentro da unidade teórica, em questão, que se propõem a desenvolver uma metodologia capaz de explicar o desenvolvimento subjetivo, a partir de seu aspecto relacional-dialógico. Em outras palavras, propõe-se a estudar a subjetividade considerando a maneira como:

[...] a configuração social do diálogo acontece e ao mesmo tempo explicar como esse diálogo aparece de forma diferenciada nos sujeitos implicados nele, o que nos leva a compreender tanto o diálogo como as configurações subjetivas de níveis diferentes que avançam reciprocamente através de novos

momentos qualitativos em ambos, no diálogo e em seus sujeitos (GONZÁLEZ REY, 2019, p. 32).

Segundo Rossato (2019), a produção dos sentidos subjetivos e o modo como se configuram subjetivamente tornam-se ações centrais no desenvolvimento humano e recuperam o lugar do sujeito em suas relações. Para a autora:

[...] o que fazemos, com quem nos relacionamos, os desafios que enfrentamos são mobilizadores de processos e formações subjetivas constituidores da **subjetividade individual** que, simultaneamente, é também tensionada pela **subjetividade social** dos grupos e espaços sociais nos quais estamos inseridos (ROSSATO, 2019, p. 71, grifo nosso).

Esse jogo contraditório:

[...] representa a complexa rede de configurações subjetivas sociais dentro das quais todo funcionamento social tem lugar. Esses processos acontecem sem que os participantes que compartilham esses espaços sociais dentro das quais todo funcionamento social tem lugar. Esses processos acontecem sem que os participantes que compartilham esses espaços sociais tomem consciência deles. A subjetividade social emerge como parte das subjetividades individuais de tal maneira camuflada que é impossível inferi-la diretamente dos comportamentos observados ou da linguagem explícita (GONZÁLEZ REY, 2015, p. 13 *apud* GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 85).

Ou seja, a subjetividade social é aquela que integra a rede das configurações subjetivas, que podem ser grupais ou individuais, que acontecem nos espaços sociais e que emergem nas subjetividades individuais no curso das experiências. Ou seja, “essas configurações sociais aparecem configuradas de maneira diferenciada na subjetividade individual dos atores que se relacionam e se organizam nas várias instâncias sociais de cada cultura” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 64).

Nossa intenção também caminha nas concepções de **agente** e **sujeito** para a essa base teórica. Para a TS, esses conceitos não são a-históricos, estáticos ou substanciados numa condição subjetiva:

[...] trata-se de um indivíduo ou grupo com capacidade de se posicionar, de gerar, com seus posicionamentos, processos que estão para além de seu controle e de sua consciência. É um indivíduo configurado subjetivamente, que gera sentidos subjetivos para além de suas representações, mas que, ao mesmo tempo, toma decisões, assume posicionamentos, tem produções intelectuais e compromissos, que são fonte de sentidos e abrem novos processos de subjetivação (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 72).

Dessa forma:

O **agente**, à diferença do sujeito, seria o indivíduo – ou grupo social – situado no devir dos acontecimentos no campo atual de suas experiências; uma pessoa ou grupo que toma decisões cotidianas, pensa, gosta ou não do que lhe acontece, o que de fato lhe dá uma participação nesse transcurso. Por sua vez, o conceito de **sujeito** representa aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 73, grifo nosso).

Ou seja, a definição de agente e sujeito perpassa a capacidade ativa e criativa do indivíduo no espaço social em que vive e atua. Sob nota, esse estudo remonta à necessidade de se analisar a configuração psicológica da personalidade, que nessa linha é vista como a configuração das configurações, integrando, assim, o indivíduo a seus estados emocionais, reflexões e posicionamentos assumidos no curso das experiências (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Por fim, o conjunto desses conhecimentos, levantados nessa unidade teoria-epistemologia-metodologia de González Rey, nos posiciona para um novo espaço como pesquisadores e mobiliza as nossas intenções e paixões em produzir uma pesquisa que, sobretudo, apresente o sujeito em sua essência. Desse modo, discorreremos sobre como a Teoria da Subjetividade tem se debruçado sobre a temática do desenvolvimento subjetivo, considerando a preparação para o exercício da profissão docente pela configuração subjetiva da ação.

2.3.3 Desenvolvimento subjetivo, Educação e Preparação para o exercício da profissão docente

A Teoria da Subjetividade supera a compreensão dicotômica do desenvolvimento profissional e pessoal, compreendendo que o desenvolvimento do primeiro implica no desenvolvimento do segundo, uma vez que “[...] não existem possibilidades de desenvolvimento profissional real sem mudanças subjetivas significativas dos indivíduos que exercem uma profissão concreta” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019, p. 29).

Ao viver experiências específicas, o indivíduo produz sentidos subjetivos que podem gerar novas configurações subjetivas, ou seja, **mudanças subjetivas**. Essas que acontecem, sobremaneira, no processo de preparação para o exercício profissional. No caso do professor, Mitjás Martínez e González Rey (2019, p. 28) apontam que essas mudanças, que podem estar relacionadas no contexto das crenças, representações, compreensões, sendo necessárias para

uma ação pedagógica eficiente, “entendida como aquela ação promotora de aprendizagem real e de desenvolvimento subjetivo no contexto de aprender” (idem.).

A TS abarca, nessa categoria, que as mudanças subjetivas ocorrem das múltiplas experiências vividas pelo professor no contexto educativo, mas também, de outros contextos, que sinaliza como necessários a serem abordados nos programas de formação de professores. Para a teoria, o papel do professor se destaca na constituição da subjetividade social da sala de aula, dada a posição de poder que ocupa no sistema de relações desse espaço. Suas relações com os alunos, crenças e valores expressos, expectativas e exigências contribuem para essa constituição. Como a subjetividade social de qualquer espaço está relacionada às subjetividades sociais de outros espaços na sociedade, a subjetividade social da sala de aula emerge expressões da subjetividade social da sociedade, como às relacionadas às pessoas com deficiência, ao consumismo e ao individualismo, entre outras (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019).

Nesse caminho, sem negar o desenvolvimento de processos específicos como sensório motor, linguagem etc., sem considerar regras ou etapas enrijecidas, o **desenvolvimento subjetivo** é apontado como aquele que está implicado quando “[...] novas produções, geradas no tensionamento das ações e relações vividas, ganham força e relativa estabilidade, possibilitando reconfigurações no sistema e abrindo caminhos qualitativamente diferenciados de produção subjetiva” (ROSSATO; ASSUNÇÃO, 2019, p. 47).

A **configuração subjetiva da ação** é apresentada pela TS como categoria essencial para a complexa compreensão da atuação profissional docente, em nosso caso, dos professores de PV. Desse modo, ela “integra sentidos subjetivos produzidos na história de vida da pessoa e sentidos subjetivos que o indivíduo produz no curso da ação como expressão dos processos de subjetivação que emergem no contexto em que a ação se produz, incluindo as relações que nele estabelece” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019, p. 18).

Desse modo, na ação docente, a subjetividade social do espaço em que a ação ocorre se manifesta por meio de sentidos subjetivos específicos gerados pela própria ação. Esses sentidos podem ter origens diversas, como as experiências vividas pelo professor em sua história de vida e no contexto de sua atividade profissional. Compreender essa diversidade de sentidos subjetivos é fundamental para preparar professores e planejar estratégias efetivas (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019).

O processo de preparação para o exercício da docência, pela TS, começa antes mesmo da formação acadêmica, vale lembrar que a história e o contexto são elementos integradores da forma como são gerados os sentidos subjetivos pelas configurações subjetivas. Dessa forma, experiências vividas na infância e adolescência, como estudante, ou em outros espaços sociais, podem influenciar a atitude do futuro professor em relação aos outros. Os sentidos subjetivos produzidos no cotidiano da escola e da sala de aula também podem se manifestar de múltiplas formas, como desejos de inovação e busca por reconhecimento (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019).

Sendo assim, o conceito de configuração subjetiva da ação permite entender a complexidade da preparação para a profissão, que não se limita a processos intencionais atuais, mas inclui processos históricos. Nesse processo, a compreensão de **aprendizagem** a partir da dimensão subjetiva é tecida pela teoria em contraponto aos modelos tradicionais reducionistas. Mitjás Martínez e González Rey (2019, p. 20) apontam uma nova qualidade ao integrar os aspectos intelectuais, afetivo/emocionais e os motivacionais implicados no contexto da ação e relação pedagógica.

A **configuração subjetiva da aprendizagem** se refere às múltiplas experiências vividas pelo aprendiz nos diversos cenários sociais. Quando as experiências são bem-sucedidas, ou seja, levam a uma aprendizagem significativa e duradoura, elas podem gerar novos sentidos subjetivos para o aprendiz, que vão além da expressão de processos cognitivos. Assim, a configuração subjetiva da aprendizagem se torna uma configuração subjetiva do desenvolvimento quando mobiliza novas produções e recursos não apenas em relação à disciplina específica que ele está aprendendo (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Já a **aprendizagem escolar** implica o desenvolvimento subjetivo dos agentes envolvidos na ação e relação pedagógica:

- 1) Considerar aprendizagem como um processo que se configura no curso de sentidos subjetivos diversos que expressam em um nível simbólico-emocional

múltiplas experiências socioculturais do aprendiz (gênero, raça, história familiar, grupos sociais, condição social etc.);

2) Considerar que na aprendizagem participam sentidos subjetivos produzidos no espaço escolar a partir de como o aprendiz produz subjetivamente as características e sistemas de relações desse espaço;

3) Que, conseqüentemente ao anterior, aprendizagem não pode ser considerada como uma expressão de processos cognitivos afetivos e motivacionais que se articulam ou se integram;

4) Considerar que o processo de aprender integra, em forma de sentidos subjetivos, configurações subjetivas da subjetividade social dos contextos onde a aprendizagem acontece (sala de aula, escola), os quais são inseparáveis da subjetividade social de espaços sociais mais amplos (sistema educativo, sociedade etc.);

5) Considerar que aprendizagem escolar se caracteriza pela presença do sujeito da aprendizagem;

6) Entender que na aprendizagem escolar as operações intelectuais se organizam em configurações subjetivas, ganhando outra qualidade, além do puramente cognitivo;

7) Considerar que aprendizagem se produz numa teia de sentidos subjetivos que constituem a configuração subjetiva da ação de aprender. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017 s/p; id., 2019, p. 20-21).

A compreensão de aprendizagem, segundo os autores, implica em duas importantes situações na preparação para o exercício docente: a primeira estaria relacionada à aprendizagem dos professores; já a segunda, dos alunos, que é o objetivo do ofício do docente e para o qual precisa se preparar com eficiência, inclusive, compreendendo a função dos espaços (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019).

Quando destacamos o segundo ponto na aprendizagem escolar, é importante ressaltarmos a função dos **espaços sociorrelacionais** como potencializadores para qualificar o tipo de aprendizagem:

[...] entender aprendizagem na sua dimensão subjetiva implica reconhecer que ela acontece em um espaço sociorrelacional que se caracteriza por uma subjetividade social singular, dentro da qual o professor, suas ações, as relações com os colegas de turma e o próprio lugar social que o aluno ocupa são subjetivados singularmente pelos aprendizes (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019, s/p).

Em tal perspectiva, a aprendizagem escolar torna-se um processo tanto individual quanto social, em que a subjetividade se configura e se desenvolve dentro do sistema de relações sociais de indivíduos e grupos. Ou seja:

Na aprendizagem escolar se geram sentidos subjetivos por meio dos quais a história da vida de cada aprendiz integra-se ao contexto diferenciado vivido por eles na sala de aula e na escola. Nesse sentido as relações estabelecidas com o professor e com os colegas e, essencialmente, o sistema de comunicação que caracteriza os diferentes espaços sociais escolares e, em especial, a sala de aula podem ser fontes de sentidos subjetivos que qualificam o tipo de aprendizagem produzido (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019, s/p).

Em sequência, Rossato e Assunção (2019) destacam, com apoio em Rossato, Matos e Paula (2018), Charlot (2013), Formosinho (2009), Lima (2007), Pimenta e Anastasiou (2002), que há tempos que propostas formativas para a docência têm destacado a importância de se voltar ao desenvolvimento humano a fim de “promover a compreensão de saberes, da cultura e o desenvolvimento de recursos psicológicos que os ajudem a organizar suas ações e relações pedagógicas no contexto escolar” (ROSSATO; ASSUNÇÃO, 2018, p. 47).

Para as autoras, o docente faria parte do grupo de profissionais do desenvolvimento humano por trabalharem diretamente com pessoas. Elas ressaltam, ainda, que:

Em muitas profissões, o objeto das ações e relações envolvidas no trabalho sofre poucas alterações ao longo do tempo, mesmo quando considerada toda a carreira do profissional. No caso da docência, esse entre "objeto"- estudantes em processo de desenvolvimento - é, por natureza, continuamente heterogêneo e mutante, enquanto a professora o desafio profissional de desenvolver ações e relações pedagógicas que coadunem com essa particularidade da profissão (ROSSATO; ASSUNÇÃO, 2018, p. 48).

Com esteio em González Rey (2014), Tacca (2014), Formosinho (2009), Pimenta (2002), as autoras manifestam a defesa da:

[...] compreensão da aprendizagem como uma prática dialógica, na qual o professor desprende-se do tecnicismo do conteúdo e é capaz de pensar em ações e relações pedagógicas que abram novos caminhos para que o estudante possa vivenciar o lugar de se posicionar como sujeito da aprendizagem, partilhar experiências e apresentar ideias, além de desenvolver relações que estimulem o lado ativo e reflexivo para questionarem, argumentarem, concluir por si mesmos e gerar novos conhecimentos (ROSSATO; ASSUNÇÃO, 2019, p. 49).

As **ações e relações pedagógicas** promovem o desenvolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem escolar. Por esse viés, para Rossato, Matos e Paula (2018, p. 02): “compreender como a subjetividade se constitui e se expressa nas ações e relações pedagógicas do professor possibilita colocar em evidência elementos que extrapolam o conceito de ‘prática pedagógica’”, ou a partir do entendimento “de que ‘na prática a teoria é outra’” conduzida por

um esvaziamento pedagógico das práticas pedagógicas (ROSSATO; ASSUNÇÃO, 2019, p. 57).

Compartilhamos com essa perspectiva, assim como, compreendendo que:

As **ações e relações pedagógicas** são espaços e tempos dialógicos mobilizados e, ao mesmo tempo, mobilizadores da produção de sentidos subjetivos, numa dinâmica simbólico-emocional, entretecidos pela dinâmica da vida pessoal, acadêmica e profissional do professor. Os sentidos subjetivos produzidos nas ações e relações pedagógicas são sempre permeados por outros sentidos subjetivos, produzidos fora do espaço e do tempo da escola. O professor não é um executor de uma prática, é um ser complexo que tem suas ações e relações pautadas pelo modo como está constituída sua subjetividade naquele momento, podendo constituir-se e expressar-se de modo distinto diante de experiências que gerem novas produções subjetivas (ROSSATO; MATOS; PAULA, 2018, p. 07).

Nesse caminho, o **professor pode emergir na condição de sujeito**, sendo convidado a romper com os espaços normativos e de formação linear-reprodutivista, a partir da reflexão do seu exercício profissional; a constituir espaços sociorrelacionais geradores de novos sentidos subjetivos que poderão tensionar em novas configurações subjetivas; inclusive a intervir nas próprias ações e relações pedagógicas e no seu processo formativo (ROSSATO; ASSUNÇÃO, 2019).

Por fim, considerando que:

O professor não controla a produção subjetiva dos estudantes, mas, ao oportunizar relações dialógicas, por ser consciente dos seus desdobramentos, está abrindo espaços de expressão, de autoria, de produção, de pertencimento, dinamizando as experiências de vida como espaços/tempos de produção de sentidos subjetivos [...] ao passo que, o reconhecimento dos limites do alcance das ações e relações pedagógicas, por parte do professor, é o reconhecimento de que o estudante também é um sujeito produtor de sentidos subjetivos permeados pela complexidade do seu sistema de configurações subjetivas. (ROSSATO; MATOS; PAULA, 2018, p. 17-18).

É notável apontarmos que a ação profissional, assim, é apresentada como uma das expressões das ações humanas e íntegra, a partir dessa Teoria, não apenas o desenvolvimento subjetivo daquele que ensina, mas também o que aprende em um contexto sociorrelacional de desenvolvimento. Nesse viés, a “subjetividade representa um sistema em que subjetividade social e individual configuram-se reciprocamente” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019).

Ou seja, a subjetividade se direciona aos agentes e seus múltiplos sentidos subjetivos, resultantes de sua história e contexto de vida. Nosso estudo assume essas categorias conceituais

compreendendo que o desenvolvimento subjetivo docente pode ser útil para entendermos o contexto da produção teórica, mas também, para analisar a preparação para o exercício da profissão docente, considerando os recursos subjetivos de professores e favorecendo sua emergência como sujeitos de seu trabalho. Desse modo, seguimos nossa pesquisa apresentando as bases epistemológica-metodológicas da nossa pesquisa, que formam uma unidade com a Teoria da Subjetividade.

3. BASES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA

3.1 A EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA E A METODOLOGIA CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVA

A linha de pesquisa que assumimos para o desenvolvimento da nossa produção se dá em um sistema de produção de saberes sobre a subjetividade humana. A unidade entre a Teoria da Subjetividade, Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-Interpretativa permite-nos a construção de uma pesquisa, do tipo qualitativa, que reconhece as singularidades dos sujeitos envolvidos em um processo de construção teórica. Nessa visão: “as definições teóricas sobre as quais a teoria da subjetividade avança têm implicações epistemológicas e metodológicas e a interrelação desses processos é fonte de tensões, contradições e desafios que acarretam o crescimento dos três como sistema” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 32).

Seguindo essa linha, poderíamos questionar sobre como se pesquisa a complexidade do desenvolvimento subjetivo. Os estudos apontam à Metodologia Construtivo-Interpretativa, que se fundamenta nas propostas teóricas de González Rey pelo caminho dialógico-construtivo, com ênfase nas configurações subjetivas dos participantes da pesquisa e do pesquisador como participantes da produção de conhecimentos.

Rossato (2019) ressalta que “tanto a apropriação de uma teoria como a vivência do processo de produção do conhecimento e a experiência de ser participante de uma pesquisa podem ser mobilizadores de novos recursos subjetivos, atuando como força motriz de desenvolvimento subjetivo (ROSSATO, 2019, p. 76). Assim sendo, o processo construtivo-interpretativo de produção do conhecimento de cada pesquisa também se retroalimenta na construção de uma teoria, a partir do singular:

[...] o singular **dos indivíduos da pesquisa** é uma fonte excepcional para o conhecimento explicativo sobre a questão estudada e essa importância não vem dada pelo caráter único a que o termo singular está referido, mas ao valor que uma informação singular vai adquirir para o momento atual de uma construção teórica em desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 32, grifo nosso).

O pesquisador, nesse caminho, é reconhecido pelo valor de suas experiências e reconfigurações subjetivas que são mobilizadas no processo da pesquisa, ele não se torna um coletor de dados, ou ainda, não exerce uma função de neutralidade. Para González Rey (2002), “o pesquisador e suas relações com o sujeito pesquisado são os principais protagonistas da

pesquisa, e os instrumentos deixam o lugar de protagonistas” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 57, *apud* ROSSATO, 2019, p. 81).

Nessa perspectiva:

A metodologia construtivo-interpretativa pressupõe a movimentação do pesquisador na construção de **indicadores, hipóteses e zonas de sentido** requerendo o desenvolvimento de recursos de pensamento abstrato incomuns nas vivências cotidianas, desafiando os pesquisadores a produções intelectuais que não estão desacopladas dos processos subjetivos vivenciados no curso das pesquisas, com posicionamentos reflexivos pouco usuais no cotidiano dos pesquisadores (ROSSATO, 2019, p. 85).

González Rey (2013) aponta que toda teoria passa por dois momentos: o primeiro é a geração de novas relações e categorias, estabelecendo novas zonas de sentido da teoria; o segundo é a aplicação da teoria no trabalho de campo, onde novas dimensões empíricas ganham visibilidade e se produzem sobre o objeto de estudo. Esse é um processo vivo, no qual múltiplas construções podem ou não se associar claramente à teoria que inspirou a pesquisa. O autor ainda aponta “[...] zona de sentido como aquele espaço de significação que uma teoria abre em relação ao problema e que está além das próprias categorias usadas por ela para explicá-lo” (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 25).

Em nossa pesquisa iremos referir a essas zonas de sentido como **campos de inteligibilidade**, conforme aponta os estudos de Rossato, Matos e Paula (2018). Segundo as autoras, os campos de inteligibilidade são produzidos a partir de hipóteses produzidas e “nos permitem conceituar novas áreas do real que se materializam na produção teórica sem, contudo, se esgotarem em momento algum.” (ROSSATO; MATOS; PAULA, 2018, p. 10).

Para isso, a dimensão comunicacional e dialógica é suscitada como recurso a fim de gerar inteligibilidade, onde “uma relação dialógica entre pesquisador e participante vai além de uma boa relação afetiva, uma empatia entre ambos para que a pesquisa flua com tranquilidade” (ROSSATO, 2019, p. 88). Além disso, é válido afirmar que:

A dialogicidade parte do pressuposto de que essa relação exista e o que interessa, desde o ponto de vista da Epistemologia Qualitativa, é que essa relação com os instrumentos possa provocar o participante para que expresse sua subjetividade, e não respostas no modelo estímulo/resposta. Ser dialógico implica gerar provocação, tensionar o participante na conversa, como um recurso do diálogo. Não é apenas falar bem com ele, desde o ponto de vista afetivo, não é apenas interagir. É colocá-lo numa situação de tensão onde ele tenha que pensar, tenha que produzir, porque nesse processo, perante a contradição, perante a tensão, perante a provocação, é que podemos ter mais

elementos subjetivos produzidos (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016 *apud* ROSSATO, 2019, p. 88).

Os instrumentos, assim, possibilitam os movimentos da própria pesquisa, às produções subjetivas e, inclusive, ao processo construtivo-interpretativo explorado pelo pesquisador (GONZÁLEZ REY, 2005). A entrevista semiestruturada, por meio da dinâmica conversacional, observação participante e completamento de frases são exemplos de instrumentos indutores para a construção teórica da própria pesquisa.

Dessa forma, o estudo da dimensão subjetiva envolve exigências metodológicas, que permitem a integração entre teoria e epistemologia e se organiza nos três princípios específicos seguintes, que permitem “encontrar uma expressão viva no curso da pesquisa e no processo de construção teórico que a pesquisa requer” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 57, *apud* ROSSATO, 2019, p. 32):

1º princípio: resgate do sujeito como categoria epistemológica no reconhecimento da própria singularidade.

Os indivíduos ou grupos são agentes ou sujeitos do processo de diálogo inaugurado pela pesquisa. Somente nessas condições eles são capazes de superar os posicionamentos descritivos associados à linguagem normativa cotidiana envolvendo-se em reflexões configuradas objetivamente [...] todo o diálogo é um processo construtivo daqueles que dele participam e diálogo implica contradições, rupturas, abertura de caminhos, onde novos processos do relacionamento aparecem associados a novas produções subjetivas dos indivíduos em diálogo (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 29).

2º princípio: ênfase no caráter construtivo-interpretativo do conhecimento sobre a subjetividade.

A ideia da pesquisa como um processo teórico interpretativo que progride no decorrer de construções hipotéticas, cuja consistência vai aos poucos emergindo, tem como unidade principal os **indicadores** - base sobre a qual elas organizam -, isto é, os significados que o pesquisador elabora sobre eventos, expressões ou sistemas de expressões, os Quais não aparecem explícitos, em seu significado, pelos participantes de uma pesquisa (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 29).

3º princípio: compreensão da pesquisa como processo de comunicação dialógica.

Esse princípio marca diferenças não apenas na relação pesquisador-participante, mas na própria representação da pesquisa, que passa a ser compreendida como espaço social, no qual múltiplos e inesperados processos de comunicação emergem de maneira espontânea, colocando o pesquisador e os participantes como agentes ou sujeitos de um processo rico em novidades

e opções imprevistas que podem ganhar importante relevância para a pesquisa. Tal princípio rompe definitivamente com a ideia de neutralidade do pesquisador e, simultaneamente, é inerente a definição da pesquisa como processo teórico (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 31).

A partir desses princípios, inserimo-nos no processo complexo de construção da pesquisa, que nessa visão cultural-histórica, já havia iniciado nas hipóteses que emergiram a possibilidade de realizá-la de forma sistematizada. No momento em que tivemos conhecimento sobre a atuação de professores de Projeto de Vida que não haviam sido orientados previamente sobre a atuação docente, ou ainda, quando estivemos presentes na participação, em um primeiro momento, e na condução da formação de desenvolvimento emocional para esse público, durante a pandemia, suscitamos o nosso interesse em validar toda a produção subjetiva e contraditória emergida nos espaços sociais constituídos, primeiramente, com o apoio da tecnologia, e, em um novo momento, com o retorno das aulas presenciais.

Com esteio em Vigotski (1998; 2001), sobre a inseparabilidade do pensamento e da linguagem, e, arriscamos que, pela palavra torna-se o microcosmo da consciência, González Rey e Mitjás Martínez (2017) aponta o avanço da definição da linguagem como produção subjetiva. Assim, quando objetivamos apontar a dimensão subjetiva dos nossos sujeitos de pesquisa, apresentaremos as falas, silêncios e suas expressões emocionais emergidas em sentidos subjetivos contraditórios e configurados, conforme os indicadores e os campos de inteligibilidade que se desdobrarão no curso da entrevista e de sua análise *a posteriori*.

A pesquisa, do tipo qualitativa, pela metodologia construtivo-interpretativa é essa em que a pesquisa se torna criação e os conceitos ganham inteligibilidade no seu curso criativo e prático. “A criatividade vem à tona quando o pesquisador se torna sujeito do processo de pesquisa, dentro do qual se apaixona, o que é condição essencial para a produção de ideias” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 31).

Por fim, reconhecemos as limitações que o próprio processo de pesquisa suscita, como considera nossa teoria eleita:

O posicionamento epistemológico que sustentamos não pretende que o saber esgote a complexidade da questão estudada, pois essa rede de sentidos subjetivos gerados e organizados pela sua configuração subjetiva transcende as possibilidades de nosso saber. Porém o nosso saber com base nesses conceitos tem acesso a uma dimensão do processo estudado que

historicamente foi ignorada pela psicologia (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 41).

No entanto, não temos a pretensão de encerrar nossas discussões sobre a dimensão subjetiva de professores nesse momento, como também, de subsidiar propostas que preparem o Professor de Projeto de Vida para a sua atuação docente com qualidade.

3.2 CONSTRUÇÃO DO CENÁRIO SOCIAL DA PESQUISA

A criação do cenário social da pesquisa, segundo González Rey (2005) e Mitjans Martínez (2014) em González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 45), “é um momento criativo do pesquisador e que contribui, quando bem-feito, significativamente com a qualidade da pesquisa como configuração subjetiva social em movimento”. É por meio dele que os interesses dos participantes, juntamente ao do pesquisador, mobiliza o primeiro momento de engajamento para a construção da pesquisa.

A escola é um dos espaços sociais, por excelência, que privilegia o desenvolvimento de sujeitos pelo processo de escolarização. Nesse contexto, além de contribuir no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que se dá nas relações sociais, a escola tem a função de conduzir aos “alunos a se apropriarem do conhecimento científico atuando, por meio do ensino desses conhecimentos, na zona de desenvolvimento próximo” (FACCI, 2004, p. 226).

Nesse entendimento da escola como “espaço relacional privilegiado, no qual a troca de saberes, culturas, pensamentos e sentimentos são intensos, compreende-se, também, esse espaço como favorecedor da emergência de novos sentidos subjetivos e de novas configurações subjetivas” (MADEIRA-COELHO; VAZ; KAISER, 2019, p. 77). Nosso questionamento implica nas contradições e mudanças subjetivas constituídas pelos múltiplos contextos historicamente vivenciados pelos professores na implementação do componente curricular Projeto de Vida. A implementação da nova disciplina, dentro de um contexto conflituoso de políticas públicas e projetos educacionais editados ao longo de sua implementação, tensionados por discursos, interesses e por uma formação profissional frágil, que resgatam propostas metodológicas fragmentadas, assim como, o contexto de crise sanitária, em que os atores da escola experienciam novas formas de atuação profissional, configuram novos sentidos subjetivos implicando novas formas de agir e se relacionar no espaço institucional da aprendizagem e desenvolvimento.

Vale notar que nossa pesquisa é germinada no contexto da pandemia, nessa realidade, o professor do componente curricular Projeto de Vida foi um desses profissionais vulneráveis, que foi lançado à uma situação não planejada, com a necessidade de produzir aprendizagens em novos e complexos contextos. Com esteio na Teoria da Subjetividade, temos a hipótese de que esses profissionais configuraram novos sentidos subjetivos decorrentes das novas formas de relações implicadas pelo contexto de crise, o que pode levá-lo a superar sua condição de agente à sujeito, no contexto da aprendizagem.

Naquele momento, em que éramos professor formador de uma formação de desenvolvimento socioemocional para professores do componente Projeto de Vida, tivemos contato com as experiências sobre enfrentamentos e possibilidades suscitados pelos profissionais no contexto da doença e na ação e relação pedagógica com o componente curricular. Dessa forma, o primeiro objetivo geral da pesquisa perpassou o estudo das dimensões subjetivas da ação docente com o componente curricular de Projeto de Vida, no contexto da pandemia de Covid-19.

No entanto, ao selecionar os participantes da pesquisa, de modo aleatório, conforme os critérios da pesquisa, tivemos a percepção que os dados produzidos pelos participantes sobrepuseram o contexto temporal da pandemia. Os participantes suscitaram informações relacionadas ao processo de construção e implementação do componente curricular na REE/MS ao que nos mobilizou, com orientação da banca qualificadora desse trabalho, a configurar novos objetivos para a pesquisa. Desse modo, o objetivo geral e específicos foram reformulados a fim de abarcar os novos movimentos da pesquisa na construção de seu cenário social.

Os professores que se tornam sujeitos de sua ação na escola, em tensão com o contexto social em que atuam, podem efetivamente aplicar o que aprendem em cursos e outras atividades de formação profissional para transformar as práticas pedagógicas. Para isso, é importante que sejam estimulados a gerar seus próprios projetos e ideias autênticas, assumir responsabilidades e posições próprias, e fundamentar suas ações e ideias (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019).

Desse modo, o professor é impulsionado a ser sujeito na aprendizagem com vistas a abraçar uma postura ativa e crítica em relação ao conhecimento, reconhecendo as experiências

pessoais e o contexto social mais amplo, o que leva a uma aprendizagem promotora de desenvolvimento subjetivo. Ou seja,

[...] ser sujeito na aprendizagem implica um movimento que extrapola receber e reproduzir o conteúdo; implica estabelecer uma relação dinâmica, pensante, criativa, crítica, autoral em que o confronto entre subjetividade social e subjetividade individual favorece a aprendizagem e pode constituir-se em unidade de desenvolvimento (ROSSATO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2015, p. 37).

Mitjás Martínez e González Rey (2017) apontam que:

[...] entender a aprendizagem na sua dimensão subjetiva implica reconhecer que ela acontece em um espaço sociorrelacional que se caracteriza por uma subjetividade social singular, dentro da qual o professor, suas ações, as relações com os colegas de turma e o próprio lugar social que o aluno ocupa são subjetivados singularmente pelos aprendizes. [...] as relações estabelecidas com o professor e com colegas e, essencialmente, o sistema de comunicação que caracterizam os diferentes espaços sociais escolares e, em especial, a sala de aula podem ser fontes de sentidos subjetivos que qualifiquem o tipo de aprendizagem produzido (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 76).

Desse contexto histórico-cultural, com apoio da tecitura/tessitura teórica apresentada neste trabalho, consideramos oportuno construir uma pesquisa que aponte a dimensão subjetiva dos professores do componente curricular Projeto de Vida da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, nas etapas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Considerar a dimensão subjetiva dos professores de Projeto de Vida em uma pesquisa torna-se relevante porque as experiências vividas pelos professores podem gerar mudanças subjetivas necessárias para uma ação pedagógica eficiente, que promova aprendizagem e desenvolvimento subjetivo no contexto de aprender.

Ou seja, novas produções geradas no tensionamento das ações e relações vividas ganham força e relativa estabilidade, possibilitando reconfigurações no sistema e abrindo caminhos qualitativamente diferenciados de desenvolvimento subjetivo. Sendo assim, acreditamos que uma pesquisa de caráter construtivo-interpretativa referenda nossos anseios de pesquisador e sustenta uma construção teórica ética, científica e humanizadora.

Sendo assim, o cenário social dessa pesquisa perpassou a criação de um espaço sociorrelacional entre nós e os professores de Projeto de Vida, selecionados para a pesquisa, que puderam expressar as suas experiências docentes com o componente curricular. Esse processo se deu a partir do contato com os pesquisados e a aplicação dos instrumentos organizados para a pesquisa, pela análise de planos de aula recebidos, notícias sobre projetos

aplicados por um dos profissionais, como também, pelas mensagens enviadas pelos canais de comunicação estabelecidos, como o aplicativo de conversa *WhatsApp*.

Desse modo, após acolher e explicar sobre o processo de construção da pesquisa, confirmamos o consentimento dos participantes pela coleta da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Em seguida, iniciamos uma conversa com os entrevistados integrando as questões indicadas no Roteiro para Conversação. Os questionamentos tinham vistas a disparar uma dinâmica de produção de informações e expressão das subjetividades dos entrevistados. Após percorrer os principais questionamentos, convidamos os participantes a responderem o instrumento de completamento de frases. E, em seguida, sugerimos que realizassem a produção textual. Neste último, considerou-se que os entrevistados pudessem produzi-la em formato físico ou on-line e abrimos possibilidades para que entregassem posteriormente.

3.3 PARTICIPANTES

Desde 2017, o componente curricular Projeto de Vida vem sendo inserido, gradativamente, na matriz curricular da REE-MS, visando acompanhar e orientar os estudantes em seu desenvolvimento integral para tomada de decisões da sua existência e elaboração de seus projetos de vida. Qualquer professor licenciado e apto por um processo seletivo pode assumir as aulas destinadas ao componente, seguindo documentos orientadores encaminhados pela SED-MS (MS, 2022).

Dessa forma, após encaminhar uma Carta de Apresentação à Secretaria de Estado de Educação, informando o nosso anseio de pesquisa com o público docente e solicitando a autorização para realizá-la dentro do seu espaço institucional (Apêndice I), recebemos o aceite favorável por meio de um parecer com orientações (Anexo I). Em seguida, entramos em contato com técnicos educacionais da SED-MS, a fim de identificarmos cinco profissionais que estariam aptos, conforme os critérios de inclusão da nossa pesquisa, que será descrito abaixo.

Os professores foram convidados via comunicação por *WhatsApp*, canal em que se iniciou o processo dialógico e de tratativas para a realização de um encontro presencial, no espaço atual de trabalho dos professores, em horário oportuno. A partir desse encontro, e com o aceite deles foram realizados os procedimentos metodológicos concernentes à pesquisa. Dos cinco integrantes entrevistados, dois foram selecionados para compor e ilustrar nossa construção teórico-subjetiva. Essa seleção partiu dos nossos critérios em ilustrar professores de

dois níveis de ensino (uma professora do Ensino Fundamental e um professor do Ensino Médio).

Os convidados serão apresentados com nomes de professores que constituíram a nossa história como professor. Reafirmamos que somos professor porque muitos dos professores, como a Profa. Iracema e o Prof. Alex proporcionaram vivências significativas que integram a nossa história como docente.

3.4 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

Os critérios de seleção para a nossa pesquisa, aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), incluem: ter sido professor do componente Projeto de Vida no ano de 2020, em qualquer escola da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul; não ter se afastado por licença de saúde por mais de 45 dias do trabalho; assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice II).

Já os critérios de exclusão compreendem: não concordar em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE; não ter sido professor de Projeto de Vida no ano de 2020, em qualquer escola da REE-MS; não pertencer ao grupo indígena ou quilombola.

Em nota, questionamo-nos a possibilidade de integrar em nossas pesquisas professores indígenas e/ou de comunidades quilombolas, pertencentes às escolas de educação indígena e educação quilombola para construir nossa pesquisa. Vislumbramos a riqueza teórica e as potencialidades humanas presentes que iriam colorir nosso cenário construtivo com a participação desses. Inclusive, considerando que o Estado de Mato Grosso do Sul é a segunda unidade federativa em número de habitantes indígenas, conforme Censo 2010 (BRASIL, 2010).

No entanto, compreendemos que para realizar uma pesquisa com este público necessitamos atender os preâmbulos da Resolução n. 304, de 09 de agosto de 2000, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2000) e da Res. n. 510, de 07 de abril de 2016 (BRASIL, 2016) para os cuidados éticos e protetivos dessas comunidades, que implicam no respeito às suas culturas e considerando instrumentos e conhecimentos adequados. Pensar sobre essa possibilidade de pesquisa integrada emerge em nós um compromisso aos quais compreendemos os limites em seu atendimento. Assim, decidimos por não os incorporar dentro dos critérios de seleção.

3.5 INSTRUMENTOS

Os instrumentos da pesquisa, a partir da Epistemologia Qualitativa, são recursos que possibilitam os movimentos da própria pesquisa; de produções subjetivas e, inclusive, o processo construtivo-interpretativo explorado pelo pesquisador. São compreendidos a partir do seu caráter dialógico-interpretativo e implicam, nesse sentido, a presença do pesquisador.

O aspecto dialógico não se restringe a um procedimento ou instrumento em si, mas possibilita a emergência das subjetividades dos participantes e do pesquisador, no seu curso, pela constante abertura que proporcionam para novas indagações, reflexões e posicionamentos. Dessa maneira, para a pesquisa construtivo-interpretativa:

Todo instrumento deve ter uma continuidade conversacional que o integra com outros instrumentos e outros momentos da pesquisa. [...] Deve ser um momento de um relato que vai percorrendo vias diferentes nos conjuntos de expressões dos participantes da pesquisa e que é provocado de forma constante pela participação ativa do pesquisador, cujo roteiro são as necessidades que aparecem no processo de construção teórica que é o processo essencial no andamento da pesquisa (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 95).

Ou seja, “os instrumentos se tornam simples indutores da expressão livre da subjetividade dos participantes, recursos criativos para conseguir a expressão comprometida das pessoas” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 333). Assim como, facilitar os movimentos que a própria pesquisa implica a partir da tecitura dialógica constituída na relação de seus atores.

A partir desse contexto teórico, e para o atendimento dos nossos objetivos, construímos indutores que, nessa perspectiva, facilitam os movimentos da própria pesquisa, a partir de uma **dinâmica conversacional**. Acerca disso, González, Rey e Mitjás Martínez (2017) afirmam que:

A dinâmica conversacional como instrumento implica que o outro tenha um espaço de expressão que não seja interrompido pela pergunta, da forma em que ela tenha sido historicamente usada em entrevistas que privilegiam as respostas como sequência de momentos concretos cujo valor para a pesquisa se define pela relação indutiva dos conteúdos nelas expressados (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 96).

Sendo assim, haja vista que somos ingressantes nesse tipo de pesquisa, considerando nossas dúvidas e inseguranças, iniciamos nosso percurso com uma pesquisa documental sobre o público identificado no contexto da implementação do Projeto de Vida. Em seguida, vimos a necessidade de construir instrumentos que pudessem favorecer a expressão dos indivíduos

pesquisados. Desse modo, elaboramos um **roteiro de conversação** (Apêndice III), semiestruturado, a ser aplicado em um momento de entrevista, um instrumento de **completamento de frases** (Apêndice IV), com vistas a auxiliar nosso processo interpretativo, como também, uma **produção verbal escrita** (Apêndice V), a fim de integrar as informações e ampliar o cenário constituído para a pesquisa.

Consideramos o caráter fluido e caótico da construção da pesquisa e do processo de interpretação e análise das informações produzidas. Desse modo, apresentamos os instrumentos como integrantes e mobilizadores da própria pesquisa e para isso sinalizamos como os movimentos da pesquisa. Ressaltamos, no entanto, conforme a TS, que eles não esgotam em si a complexidade da dimensão subjetiva. No entanto, auxiliam, de forma integrada, a emersão das múltiplas expressões dos participantes (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

3.5.1 1º movimento: Análise documental

A análise documental possibilita, no processo de pesquisa, sobretudo, na fase de seu planejamento, uma fonte de informações constituindo uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja “complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 38).

Em nossa pesquisa, consultamos e apresentamos os documentos orientativos publicados pela SED-MS acerca do trabalho do Professor de Projeto de Vida, como também, investigamos as publicações sobre as formações realizadas com esse perfil docente. Essa investigação nos permitiu construir o contexto social da pesquisa e compreender sobre as orientações recebidas pelos docentes.

No curso da pesquisa, outros documentos e recursos didáticos foram incorporados, como planos de aula, sites, notícias e aulas gravadas, considerando a ação pedagógica de cada participante. Esses instrumentos estão integrados à produção teórica e confluíram para a nossa interpretação.

3.5.2 2º movimento: Entrevista com os participantes

As entrevistas com os participantes foram realizadas individualmente, com vistas a propiciar espaços para expressão das subjetividades, em espaço acordado, em horário de trabalho reservado para planejamento ou formação, ou ainda, no atual local de trabalho, e em horário determinado e acordado previamente.

O primeiro nome pensado para este momento foi conversação, contudo, a fim de melhor apresentar ao cenário constituído no processo da pesquisa, adotamos o termo entrevista como o encontro em que utilizamos um roteiro semiestruturado (Apêndice III). Dessa forma, após acolhimento, apresentação e explicação sobre a pesquisa, momento propício para o engajamento do entrevistado, cada participante foi convidado a ler e a assinar o Termo de Consentimento Livre e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Em seguida, foi realizado o processo da entrevista, de forma presencial, atravessado pelo Roteiro para conversação (Apêndice III), que subsidiou, em um primeiro momento, a relação de construção teórica da pesquisa entre pesquisador e entrevistado.

3.5.3 3º movimento: Completamento de frases

Na sequência, cada entrevistado foi convidado a responder um formulário com trinta e três frases incompletas. O complemento de frases (Apêndice IV), ou, completamento de frases é inserido na pesquisa construtivo-interpretativa como um instrumento indutor de expressões da subjetividade passível de múltiplas opções de análise qualitativa. Nosso objetivo com este instrumento é integrar ao nosso processo construtivo-interpretativo informações que podem convergir ou divergir no cenário da produção teórica.

E quando associado com outros instrumentos que permitem opções interpretativas, como em nosso caso, a dinâmica conversacional, pode se tornar útil permitindo integrar indicadores de interpretação a partir de um conjunto de expressões diferentes que permitem o nosso acesso aos sentidos subjetivos de cada participante. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 139).

O instrumento foi aplicado após a entrevista, de forma presencial com vistas a produzir indicadores que pudessem ser integrados às demais produções suscitadas no curso da pesquisa. A enumeração das frases no instrumento foi realizada após a sua aplicação com o entrevistado apenas para fins didáticos.

3.5.4 4º movimento: Produção escrita sobre Projeto de Vida

Por fim, a produção escrita (Apêndice V) faz parte da nossa criação teórica durante o planejamento da pesquisa. Entregamos ao final do encontro com cada entrevistado uma oportunidade de materializar em uma folha, de forma impressa ou digital, o questionamento livre: **Escreva sobre as suas perspectivas como docente do componente curricular Projeto de Vida.**

A escrita é uma atividade complexa, sobretudo, cultural. A teoria histórico-cultural compreende essa complexidade e a relação dela na formação do pensamento. Para Vigotski, “a relação entre pensamento e palavra é um processo vivo de nascimento do pensamento na palavra. Palavra desprovida de pensamento é, antes de mais nada, palavra morta” (VIGOTSKI, 2001, p. 485).

O confrontamento e análise dessa produção com os outros instrumentos indutores aplicados no processo dialógico da entrevista podem, em nosso entendimento, apresentar mais um núcleo interpretativo dessa tecitura que constitui a pesquisa com os profissionais docentes.

Os instrumentos foram recebidos de forma física e virtual e tem vistas a suscitar novas informações que pudessem confluir nos campos de inteligibilidade produzidos no curso da pesquisa.

3.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

A realização desta pesquisa está em consonância com os procedimentos éticos da pesquisa com seres humanos, de acordo com os dispositivos legais, e submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em 26/11/2021 e aprovada, sob o parecer nº 5.247.123, em 16/02/2022.

O processo de convite e aplicação dos instrumentos, assim como, da autorização para a gravação estiveram condicionados ao aceite dos participantes, por meio da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice II), em duas vias, sendo uma cópia para a guarda do pesquisador e outra para o entrevistando.

A comunicação com as escolas para a permissão de contato com os professores, em horário de trabalho, permeou a autorização concedida por meio do parecer favorável à pesquisa emitido pela SED-MS (Anexo I).

4. PRODUÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

O presente trabalho tem como objetivo apresentar as dimensões subjetivas configuradas na ação docente no componente curricular Projeto de Vida. Para isso, utilizaremos a Teoria da Subjetividade como base, a qual avança os estudos sobre a dimensão subjetiva. Essa teoria supera a compreensão de formação profissional continuada baseada em conhecimentos fragmentados e replicáveis, apresentando novos fundamentos para a preparação do exercício profissional docente como processo de mudanças subjetivas e desenvolvimento subjetivo.

Nessa perspectiva, a pesquisa se torna uma produção teórica que nos permite expressar ideias, interpretar informações, criar núcleos e campos de inteligibilidade, hipóteses e construções que geram entendimento e nexos, a fim de (re)posicionar-nos a todo momento mediante os giros, tensionamentos e aprofundamentos na Teoria da Subjetividade, como também, o que nos suscitam no curso da pesquisa como professor e pesquisador (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Esta é a vivacidade que este tipo de pesquisa nos afeta e que abrilhanta os nossos olhos. Ou seja,

A compreensão da pesquisa como produção teórica exige partir de uma teoria e usar seus conceitos como instrumentos da construção sobre o assunto pesquisado, o que permite avançar, de modo diferenciado, em questões sobre as quais outras teorias não permitem. O pesquisador deve ser capaz de encontrar na pesquisa a oportunidade criativa para produzir construções que exigem dele ou uso criativo do referencial teórico assumido. Para isso os conceitos da teoria tornam-se também recursos de valor epistemológico e ferramentas metodológicas (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 46).

A subjetividade é um sistema que configura e se reconfigura a partir da subjetividade social e individual. Ela emerge, desse modo, na subjetividade individual da pessoa no curso das suas experiências nos espaços sociorrelacionais. Nessa perspectiva, as configurações subjetivas da ação se apresentam como categoria essencial para a construção da nossa pesquisa, por meio da organização de indicadores e campos de inteligibilidade (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

No curso da nossa pesquisa, entrevistamos cinco professores de Projeto de Vida da REE/MS. Dentre os quais realizaremos uma pequena descrição alterando seus verdadeiros nomes por nomes de professores que mobilizaram nossa vida. Essa recordação, assim, torna-se uma singela homenagem:

- **Alex**, 37 anos, professor há quase dez anos. Leciona Projeto de Vida, Pesquisa e Aatoria, Filosofia e Sociologia. Há 06 anos atua como professor de PV;
- **Heriel**, 27 anos, professor há mais de cinco anos. Leciona Química. Atuou apenas um ano com PV;
- **Iracema**, 63 anos, professora há mais de 30 anos. Lecionou Artes e Projeto de Vida. Atuou três anos como professora de PV;
- **Lúcia**, 31 anos, professora há quase 10 anos. Leciona História e Projeto de Vida. Há 03 anos atua como professora de PV;
- **Luiza**, 41 anos, professora há mais de 05 anos. Leciona Química, Projeto de Vida e Ensino Religioso. Há mais de 04 anos atua como professora de PV.

Desse coletivo, vimos uma amplitude produtiva do Projeto de Vida na REE/MS. Nesse passo, definimos dois professores para compor o corpo do nosso trabalho. Elencamos, assim, a Profa. Iracema, por atuar no Ensino Fundamental com uma leitura personalizada de Projeto de Vida que nos mobilizou durante a entrevista e o Prof. Alex, mediante a pluralidade de ações realizadas com o PV no Ensino Médio e por compor como um dos primeiros professores de PV da Rede. Acreditamos que as dimensões subjetivas desses professores poderão ilustrar caminhos para responder algumas das nossas hipóteses, atingir nossos objetivos e suscitar novas produções subjetivas.

A fim de localizar o cenário social constituído em nossa produção e informar o contexto histórico ao qual o professor está implicado em sua ação e relação pedagógica, durante a pesquisa, organizamos os variados encontros formativos recebidos por Iracema e Alex para a ação docente em PV no seguinte quadro, a partir das informações suscitadas pelos professores:

Quadro 2 - Momentos formativos/orientativos para o exercício profissional docente em Projeto de Vida, conforme Iracema e Alex

Momentos formativos/orientativos	Características identificadas na contextualização do trabalho e nas informações produzidas com os entrevistados	Informações das características dos momentos levantados pelos entrevistados
1º momento	Orientação inicial em 2017 que destaca o perfil do professor de Projeto de Vida e temáticas a serem desenvolvidas.	“[...] um papel que tinha uma frase.” (Entrevista, Professor Alex).
2º momento	Formação para os Professores da disciplina Projeto de Vida das unidades que compõem a Escola da Autoria, em parceria com o ICE.	[...] o centro de Projeto de Vida é o estudante e o seu projeto” (Entrevista, Professor Alex).
3º momento	Formação Diálogos Socioemocionais	[...] Durante a primeira capacitação com os tutores sobre os Diálogos Socioemocionais (Produção escrita, Professora Iracema)

Fonte: Autores

Por fim, a subjetividade é um tema relativamente periférico na formação de professores e, mesmo quando reconhecida sua relevância, encontra-se posta em termos apenas do reconhecimento da sua existência, sem demarcar como dimensiona as ações e relações pedagógicas no contexto da escola (ROSSATO; ASSUNÇÃO, 2019). Dessa forma, convidamos à leitura e experiência da seguinte produção em que tecemos interpretações, hipóteses e inquietações, a partir das unidades simbólico-emocionais manifestadas na Professora Iracema e no Professor Alex. À luz dos cenários sociorrelacionais identificados na pesquisa e nas categorias da Teoria da Subjetividade vejamos como emergem as dimensões subjetivas desses professores na ação docente com o Projeto de Vida.

4.1 PROFESSORA IRACEMA

A professora Iracema tem 63 anos de vida. Possui formação em Arte e Pedagogia e duas especializações relacionadas ao ensino da Arte e estratégias metodológicas. Tem um vasto conhecimento cultural-artístico e experiência de trinta anos de docência em diversos contextos educacionais. É mineira de nascimento, casada, possui dois filhos, duas netas e confessa a fé protestante. Mostrou-se animada, extrovertida, tem facilidade para criar vínculos, conversa

amistosa e apresenta-se profissionalmente como arte-pedagoga. Atuou entre 2019 e 2021 com o componente curricular Projeto de Vida em turmas do Ensino Fundamental.

A unidade escolar onde Iracema trabalhou no ano de 2020 pertence à REE/MS e está localizada na zona urbana, em um bairro periférico da capital sul-mato-grossense. No ano de 2020 teve como público estudantes do sexto ao nono ano em uma escola de educação em tempo integral. Segundo o site QEdu, que organiza dados educacionais a partir da Prova Brasil, Censo Escolar, Ideb e Enem, a escola em que a professora trabalha atende cerca de 280 estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e está passando por uma transição para atender também os anos do Ensino Médio. Possui infraestrutura adequada com acessibilidade, merenda escolar, água tratada e filtrada, esgoto, energia elétrica, lixo com coleta periódica, sanitários dentro da escola, cozinha, laboratórios de tecnologia, quadra de esporte, sala para professores e diretoria, computadores para estudantes com internet banda larga e recursos audiovisuais (QEDU, 2023).

No período da realização da entrevista, a docente trabalhava conosco em outro espaço de educação. O convite e aceitação para se integrar à pesquisa inicia de um processo sócio relacional iniciado em 2020, quando atuamos como formador do componente Projeto de Vida para as escolas estaduais da REE/MS e a professora participava das ações formativas, com destaque para o seminário de relatos de experiências com o componente Projeto de Vida, resultado da formação Diálogos Socioemocionais, no ano de 2020.

No atual ambiente de trabalho, o processo de pesquisa foi sendo construído com a professora, de forma progressiva, presencialmente, a partir da realização da entrevista e aplicação do instrumento de completamento de frases, na última semana de junho de 2022. A primeira versão da produção escrita foi entregue no mesmo dia, redigida à caneta, e, ao ser solicitado para nós a possibilidade de repensar a produção, a professora entregou uma segunda versão, via documento digital.

Outros momentos de discussões sobre tópicos relacionados a sua entrevista e produção escrita, como também de sua experiência aconteceram posteriormente, de modo informal e presencial, nos intervalos do horário de trabalho, como também, on-line, por meio de aplicativo de conversação. Registramos as informações mais consistentes desses momentos a fim de integrá-las ao processo de análise e produção teórica da pesquisa.

Para adensar a análise das informações obtidas, foi necessário conhecer os planos de aula aplicados e/ou registros produzidos pela professora no ano de 2020. Recebemos, então,

imagens de atividades realizadas por estudantes, como também, atividades pedagógicas complementares, que foram encaminhadas no período em que as escolas estavam trabalhando no modelo não presencial, no período da pandemia. É desse cenário social que buscamos tecer a configuração subjetiva relacionada à ação da professora do componente Projeto de Vida.

4.1.1 A configuração subjetiva da Professora de Projeto de Vida Iracema

A subjetividade é um sistema que configura e se reconfigura a partir da relação social e individual. Ela emerge, desse modo, na subjetividade individual no curso das experiências pelos espaços sociorrelacionais (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). O processo construtivo-interpretativo da nossa pesquisa incide, dessa maneira, na identificação de hipóteses, sentidos subjetivos, contradições, para a construção de indicadores que emergem da nossa interpretação no curso da pesquisa.

Assim sendo, em nossa jornada, a princípio hipotética, consideramos indicadores e campos de inteligibilidade como “construções do pesquisador que se apoiam em múltiplos aspectos qualitativos da expressão do participante”, que não se restringem como uma definição isolada, mas como, balizadores fluidos de um movimento caótico dos sentidos subjetivos que emergem no processo construtivo-interpretativo da pesquisa (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 110).

Desse modo, apresentamos essa construção teórica que se revelou na configuração subjetiva da ação docente de Iracema, no curso da sua experiência profissional como professora do componente curricular Projeto de Vida. Em seguida, destacaremos como suas produções subjetivas foram mobilizadas no período da pandemia da Covid-19.

O marco inicial da pesquisa com a professora aconteceu na biblioteca do seu atual espaço de trabalho, em horário de serviço, com autorização concedida pelo seu coordenador direto. A professora demonstrou-se alegre, otimista e receptiva à entrevista, como também, ansiosa em demonstrar sua experiência. Acolhemos a sua espontaneidade, explicamos sobre o processo de construção da pesquisa, coletamos a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e iniciamos uma conversa com a integração das duas questões indicadas no Roteiro para Conversação, sobre como o professor poderia auxiliar na construção dos projetos de vida do estudante e qual seria o seu papel nessa etapa. Esses questionamentos serviram como disparadores para o nosso diálogo, tal qual, para percebermos a concepção de PV despontada em seu exercício profissional.

Distante de limitar o processo interpretativo desta pesquisa em fragmentos, propomos a apresentação dos campos de inteligibilidade, organizados no curso da nossa pesquisa em tópicos apenas para fins didáticos. No entanto, temos a consciência de que a dimensão subjetiva, tal qual a TS e a EQ se organizam de forma viva, dialógica, rompendo com estruturas estanques, pré-determinadas que segregam apenas um aspecto ou outro das esferas da vida humana.

4.1.1.1 O otimismo frente a novas situações e o desejo de transmitir experiências

O **otimismo frente a novas situações e o desejo de transmitir experiências** é o primeiro campo de inteligibilidade que elencamos manifestado pela professora. Ela demonstrou esse movimento a partir de expressões de alegria e contentamento em ser convidada para relatar sobre as suas experiências com o componente Projeto de Vida. Em contraste, vimos sua expectativa de saber se iria responder corretamente, sua preocupação em escutar o que seria perguntado para contribuir com a pesquisa. Nossa perspectiva de análise ganha fluxo quando resgatamos elementos que vão surgindo durante a pesquisa.

Dessa forma, esse campo de inteligibilidade foi sendo construído a partir do contexto da entrevista, como também, deste trecho de sua produção textual sobre a percepção em relação ao enfrentamento de situações novas, compreendida pela professora como Abertura ao Novo: “[...] acredito que todos os professores deveriam vivenciar novas experiências, abertura ao novo, a fim de, entender as necessidades dos seus estudantes” (ENTREVISTA).

Se resgatarmos o conteúdo programático da formação realizada pela professora, que compreende o terceiro momento formativo, e a qual fomos formadores, que visa o desenvolvimento intencional de competências socioemocionais, apontamos que o termo indicado – Abertura ao Novo - é apresentado como uma macrocompetência socioemocional, sendo definida como “estar disponível para conhecer novas ideias, olhando para o desconhecido e buscando o que é diferente daquilo a que estamos acostumados” (IAS, 2020, p. 07). Nessa formação, a macrocompetência é integrada, ainda, a outras três competências socioemocionais, a saber: curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico.

Desse modo, consideramos que Iracema manifesta recursos subjetivos que são atravessados por suas experiências profissionais e formativas, mas, sobretudo, de suas vivências nos diversos campos da vida. É notável lembrar que para a TS:

[...] na ação docente, participam sentidos subjetivos oriundos de diferentes experiências vividas pelo professor em sua história de vida. Esses sentidos subjetivos podem ter a mais diversa gênese, por exemplo, a forma como tem

vivenciado experiências familiares, escolares, religiosas, amorosas e outros, assim como na forma em que tem experienciado sua condição de gênero, etnia, condição física ou social, entre muitas outras possibilidades (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019, p. 18).

A manifestação emocional da docente, desse modo, expressa-se frente ao contexto de novas situações, caracterizando suas ações e relações pedagógicas. Encontramos nexos, nesse caminho, nas suas respostas ao instrumento de completamento de frases: “10. Eu desejo: ser melhor a cada dia”, “11. Aprendo: a todo momento”, “19. Sempre me proponho: ajudar naquilo que é possível”, “22. Com frequência sinto: vontade de transmitir o que aprendi” e “25. Eu pretendo ver as realizações no futuro” (COMPLETAMENTO DE FRASES).

Ao apontar sobre a Abertura ao novo para a professora, compreendemos que esse sentido subjetivo pode resgatar a sua relação com a formação, configurada em uma produção subjetiva não intencional, contudo, dinâmica. No entanto, pode acenar para as múltiplas novas experiências que a professora vivenciou, como o momento da pandemia: “[...] um professor que nunca vivenciou uma pandemia. Sair dessa pandemia [...], está aqui, tentando se reinventar. Sair da zona de conforto não foi fácil, [...] potencializou a minha busca ao novo. “.

Segundo a TS, o “processo de formação docente, no qual são oportunizadas experiências desafiadoras, é promotor do desenvolvimento de novos recursos simbólico-emocionais constitutivos de sentidos subjetivos que podem agir como fator desenvolvimental” (ROSSATO; ASSUNÇÃO, 2019, p. 60).

Da mesma forma:

A produção de sentidos subjetivos não é intencional e nem pode ser controlada, mas estar aberto a viver novas experiências funciona como potencializador do movimento da subjetividade, revelando um professor que reconhece que é no confronto entre a subjetividade individual e social que ele vai se constituindo como sujeito. A dinâmica simbólico-emocional está se reorganizando permanentemente, dando margem para que, continuamente, novos sentidos subjetivos sejam produzidos, mesmo quando a experiência vivida é similar à outras já vividas (ROSSATO, MATOS, PAULA, 2018, p. 16-17).

No entanto, Iracema contrapõe-se à ausência do Projeto de Vida na sua formação acadêmica inicial e na formação superior, em geral, em uma das últimas questões que indicamos no momento da entrevista, sobre o que a professoraalaria para um professor recém-formado que desejaria ser professor de PV. Suas respostas na entrevista, como “[...] Lia muito, muita pesquisa e sempre trocando informação com alunos” (ENTREVISTA), desponta sobre a sua dificuldade em compreender o objetivo do componente, do seu movimento em aprendê-lo com

os estudantes, em uma perspectiva de homologia de processos⁸ indicada na formação recebida pela SED/MS. Esse indicador é apresentado também neste trecho quando perguntamos na entrevista sobre a sua preparação para atuar como o PV:

[...] Nessa homologia toda de processo, a capacitação foi fundamental para o meu crescimento, minha superação. [...] Aquilo que eu recebi, [...] eu fui experienciando com meu aluno, [...] enquanto eu estava sendo capacitada, aquilo que era muito bom para mim, eu levava para o meu aluno. E o *feedback* que eu levava para minhas tutoras, depois eu recebia dos meus dos meus estudantes. Então, eu me colocava no lugar das tutoras. Eu acredito que elas ficavam realizadas quando eu passava para elas o *feedback*, assim como eu recebi dos meus estudantes. Então, foi uma troca (ENTREVISTA).

Para a Teoria da Subjetividade, os “processos da subjetividade social estão configurados individualmente de modo singular nos sujeitos da própria ação social, sejam eles indivíduos ou grupos” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 103). Dessa forma, a professora acena recursos das formações recebidas sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais, assim como, das suas pesquisas como fatores que produzem novos sentidos subjetivos relacionados à sua ação docente.

4.1.1.2 O autoconhecimento do profissional docente, o desenvolvimento como transformação e a sensibilidade na relação pedagógica

O autoconhecimento do profissional docente e a sensibilidade na relação pedagógica surgem, nesse passo, como campos de inteligibilidade nas respostas da professora à entrevista. Percebemos que atuam de forma integrada como saberes que permeiam a professora que pretende atuar numa perspectiva educacional a fim de transformá-los no curso da escolarização. Identificamos essas expressões, como preponderantes para o exercício profissional docente com PV. Para isso, integramos momentos da entrevista com a professora, como também, da sua produção textual.

Iracema expressa que o docente deve ser aquele que, ao ter condições de olhar para dentro de si, de enfrentar suas próprias frustrações e fraquezas para se conhecer melhor, atua com “[...] um olhar humanizado” para propiciar processos educativos que visam “[...] lapidar” o estudante na trajetória escolar. Com esse fim, a professora expressa que o professor “[...]

⁸ A homologia de processos é uma estratégia pedagógica de formação de professores criada por Donald Schön, em que há “a necessidade de que o futuro professor experencie, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende que venha a ser desempenhado nas suas práticas pedagógicas”. Ou seja, “[...] aproximar a formação vivida pelos docentes à forma com que eles vão trabalhar com os estudantes em sala.” (NOVA ESCOLA, 2021).

precisa estar pensando junto com o aluno, é, dando a ele autonomia. [...] É um diálogo”. (ENTREVISTA).

Esse entendimento nos apresenta como um campo de inteligibilidade em que o profissional da educação seria aquele que desenvolve ações e relações educativas, de forma sequencial, voltadas ao autoconhecimento do estudante, ao passo que, reconhece-se nesse processo. Contudo, é na relação do entendimento com a professora e as contradições que se manifestam em outros momentos que abarcamos os sentidos subjetivos gerados em torno do exercício da profissão docente para a professora.

As hipóteses que permeiam nosso entendimento foram organizadas a partir das falas:

“[...] o professor, ele precisa olhar para dentro de si, [...] quando eu consigo descobrir o que eu quero, torna-se mais fácil me colocar no lugar do outro, [...] Eu preciso me conhecer, saber das minhas frustrações, das minhas fraquezas, e encarar, que eu acho que é aí que o projeto de vida entra: em me autoconhecer. E, às vezes, a gente não faz esse exercício. [...] A gente já quer, já, é, de imediato. É passar para o ponto 2. É, então, e tem uma sequência. Como que eu vou conhecer alguém se eu não me conheço? [...] Primeiro eu me analisei e olhei para dentro de mim pra depois eu poder ajudar o meu aluno. [...]” (ENTREVISTA).

Rossato, Matos e Paula (2018) identificam um balizador semelhante em suas pesquisas com docentes e apontam a importância da consciência das próprias ações na produção de sentidos subjetivos para a TS. Embora não se tenha controle sobre a produção subjetiva, é possível agir com intencionalidade e estar consciente do papel do outro nessa mobilização de novos sentidos. O professor, assim, não controla a produção subjetiva dos estudantes, mas pode criar espaços que mobilizem experiências que oportunizem produção de novos sentidos subjetivos. O envolvimento emocional nas experiências vividas e o diálogo são cruciais para essa mobilização, algo que pode não ser dado em situações automatizadas, reproduzidas ou fora das relações dialógicas.

Assim sendo, quando a professora manifesta que o autoconhecimento é algo que exige um processo e que deve ser propiciado ao estudante, insurge a sua compreensão de aprendizagem e desenvolvimento e o caráter ativo do diálogo nesse processo. Levantamos, assim, elementos em sua resposta sobre essas questões indicadas na entrevista.

Para a professora, a concepção de aprendizagem estaria relacionada à transformação, reinvenção, de receber algo e transformá-lo. Já, a concepção de desenvolvimento seria o processo, o movimento para esta transformação. Essas concepções, em sua visão, atuam na

educação, concomitantemente, permitindo movimento e considerando obstáculos. Nosso entendimento parte, sobretudo, da seguinte resposta à entrevista, com indicativos de busca de nossa aprovação:

[...] O desenvolvimento é eu pensar de uma forma e querer transformar aquilo, aí eu estou desenvolvendo, não é? É eu tomar um caminho que eu posso errar, mas se eu erreí, eu tentei, eu desenvolvi. Com aquele erro, eu posso refazer. Isso é. Isso é você se movimentar. A educação, ela não pode ser estante, ela é curva. Ela não é retilínea. E ensinaram, que a educação é uma caixinha e ela não é uma caixinha. Ela é cíclica. É um fazer, refazer, reinventar, reelaborar, reescrever, reler (ENTREVISTA).

Ao analisarmos esses registros, vimos despontar a contradição a respeito da concepção de desenvolvimento humano para Iracema. Quando ela menciona que o professor deve lapidar o estudante e ofertar momentos para a sua autonomia, em contraste àquele que considera espaços para transformá-lo, pelo diálogo, de forma cíclica, percebemos sentidos subjetivos contraditórios.

Desse modo, a concepção de desenvolvimento humano estaria relacionada ao desenvolvimento adaptativo do homem concebido dentro da corrente ambientalista. Diferente da corrente inatista e maturacionista, em que o indivíduo já nasce com as suas características determinadas, na concepção ambientalista “é no ambiente que o ser humano irá encontrar condições para desenvolver e moldar suas características: personalidade, valores, comportamentos e etc.” (SOUZA, 2015, p. 15).

Vimos que essa concepção não se sustenta perante o entendimento do **desenvolvimento humano como transformação**. Isso se dá por significados relacionados ao movimento dialético: “[...] fazer, refazer, reinventar, reelaborar, reescrever, reler” (ENTREVISTA). Deslocamos, assim, nossa interpretação do olhar ambientalista para o olhar interacionista no processo de desenvolvimento humano.

Nesse ponto, retomamos os balizadores sobre a necessidade de o docente conhecer-se para, então, com um olhar (verbo que se destaca durante toda a conversação) e uma escuta diferenciada ter condições para propor espaços que geram inteligibilidade sobre/para o estudante. Para buscarmos um nexos a esse enredo, vimos que será na tensão que emerge no discurso da Professora, por meio das inserções, entonações de dúvidas e pausas, durante a entrevista e na reorganização da produção escrita que buscaremos a compreensão de como se configuram sentidos subjetivos relacionados ao seu exercício profissional, com especificidade

com a integração da sua experiência com o componente curricular de Arte com o Projeto de Vida.

Na primeira versão da produção escrita, em que a professora foi convidada a escrever sobre as suas perspectivas como docente do componente curricular Projeto de Vida, ela apontou sobre relacionar os componentes curriculares da sua formação acadêmica, a saber Pedagogia e Arte, para organizar sua prática em sala de aula. No início da escrita, ela redigiu: “[...] Como professora de Projeto de Vida vi a possibilidade de dialogar com outros componentes didáticos da minha formação acadêmica. Arte e Projeto de Vida deram subsídios para repensar minha prática pedagógica em sala de aula” (ENTREVISTA).

Quando analisamos a segunda versão da sua produção escrita, a professora acrescenta que o diálogo entre PV e Arte passa a não se relacionar apenas com os componentes de sua formação, mas com outros componentes, de forma fluida. Ela acrescenta, ainda, que pela Arte já tinha uma sensibilidade que a permitia caminhar pelo campo das emoções na sua atuação docente. Partimos do confronto do trecho acima apresentado com este:

[...] Como professora de Projeto de Vida vi a possibilidade de dialogar com outros componentes curriculares de modo fluído, cíclico. Por outro lado, devido a minha primeira formação acadêmica, Projeto de Vida sempre esteve presente em minhas práticas pedagógicas. A meu ver, Arte e Projeto de Vida completam-se no campo das emoções e sensibilidade (ENTREVISTA).

Nesse caminho, vimos os processos afetivos e motivacionais inseridos no discurso da professora. Essas informações despertam sua ação docente relacionada à visão de PV como eixo transversal, aquele que permeia as ações educativas visando o desenvolvimento integral dos indivíduos na trajetória escolar. Essa concepção é sinalizada também nas respostas: “21. O Projeto de Vida: Transformação” e “8. A escola: lugar de trocas” (COMPLETAMENTO DE FRASES).

Assim sendo, considerar esse aspecto dinâmico no espaço e no processo educativo, reforça-nos as concepções sobre desenvolvimento humano e escolarização da professora estarem relacionados a uma ação transformativa, manifestada na sua fala, ora como movimento, desenvolvimento de indivíduos, que atravessa a escolarização e está presente no componente curricular Projeto de Vida.

Outro aspecto que emerge relaciona-se à **sensibilidade na relação pedagógica**, que perpassam os sentidos subjetivos sobre humanização e diálogo. Destacamos que, quando Iracema manifesta sobre a necessidade de um “[...] olhar humanizado para lapidar o estudante”

(ENTREVISTA), aponta para si os recursos subjetivos que permeiam a sua ação pedagógica. Olhar, de forma humanizada ao estudante, é humanizá-lo.

Essa concepção desponta o entendimento histórico-cultural de desenvolvimento humano que, sobretudo, é abarcado dentro da educação. Como vimos nos capítulos anteriores, “podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 285).

Assim sendo, o processo de caracterização das particularidades que são inerentes à humanidade perpassa um processo de apropriação da cultura por meio da relação social e o uso da linguagem, o que para Martins (2020) se torna o próprio processo educativo. Para a THC:

Se, por um lado, o patrimônio material e ideal coloca-se como produto da ação humana dado à apropriação, por outro e ao mesmo tempo, representa condição imprescindível ao processo de transformação de um ser hominizado – que dispõe de certas propriedades filogeneticamente formadas em um ser humanizado, isto é, que se transforma por apropriação da cultura (MARTINS, 2020, p. 14).

Como acréscimo, na perspectiva da Teoria da Subjetividade, o desenvolvimento subjetivo perpassa uma relação dialógica em que o diálogo supera a sua condição própria como discurso ou atividade instrumental em si e adquire um valor heurístico dentro de uma proposta ontológica (TORRES, 2022).

O diálogo nessa concepção teórica configura a comunicação entre duas ou mais pessoas, caracterizada pelo compartilhamento singular e ético, que possibilita a emergência de um interesse recíproco entre elas, o que mantém uma comunicação diferenciada por uma qualidade que vai além do mero diálogo linguístico, contextualmente sensível, porque traduz envolvimento favorecedor de produções subjetivas (MADEIRA-COELHO, 2022, p. 169).

Nesse sentido, o diálogo não se torna um instrumento social apenas, mas aquele que permite o encontro humano, por excelência, é atemporal, envolve uma ética relacional e afetiva. Ou seja, acolhimento, confronto, resgate dos conhecimentos prévios, gestos, pausas e expressões. É potente para produções subjetivas (MADEIRA-COELHO, 2022).

Dessa forma, consideramos que a Professora Iracema se envolveu nessa concepção de diálogo em nossa pesquisa ao apresentar sobre sua experiência docente, como também, sinaliza a importância desse diálogo dentro do componente PV. Quando a professora aponta suas considerações finais na entrevista sobre o Projeto de Vida: “[...] porque você precisa estar pensando junto com o aluno. É dando a ele autonomia. Ouça, ouça o aluno, ele tem muito para

contribuir. É um diálogo” (ENTREVISTA), veremos como ela desenvolve sua ação pedagógica a fim de propiciar momentos em que o estudante produza, mobilize e manifeste novos sentidos subjetivos.

4.1.1.3 O professor de PV como superprofissional docente

Dessa forma, constituímos outro campo de inteligibilidade, organizado a partir das hipóteses de que **o professor de Projeto de Vida necessita adquirir conhecimentos para além dos específicos para a docência**. Essa compreensão permite-nos a reflexão de que o professor de Projeto de Vida, embora não possua uma organização curricular para sua formação, requisita de conhecimentos profissionais específicos aos quais também vimos na dimensão subjetiva da professora.

Segundo ela, o caminho para se tornar um professor de PV pode ser moroso e necessitar de planejamento e construção de instrumentos pedagógicos para proporcionar processos de autoconhecimento para/com o estudante, ela indica de forma insegura, com preocupação na face e na tonalidade da voz: “[...] não é fácil trabalhar” (ENTREVISTA), mas transforma, tanto a vida do professor, quanto a do estudante – “ele age, ele parece comigo” (ENTREVISTA). Em seguida, a professora nos alerta, com sentimento de preocupação, que possibilitar a construção do PV do estudante é revisitar os projetos de vida de quem faz parte desse processo.

Nesse passo, buscamos compreender como a Iracema realiza esse movimento com seus estudantes e vimos que, as respostas às primeiras questões retornam sobre a necessidade do professor se conhecer para permitir o mesmo processo para o estudante, assim como, desenvolver uma sensibilidade na ação e relação pedagógica, a fim de se posicionar como corresponsável pelos projetos de vida dos estudantes.

Para Rossato, Matos e Paula (2018):

O professor não é um executor de uma prática, é um ser completo que tem suas ações e relações pautadas pelo modo como está constituída sua subjetividade naquele momento, podendo constituir-se e expressar-se de modo distinto diante de experiências que gerem novas produções subjetivas (ROSSATO; MATOS; PAULA, 2018, p. 07).

Desse modo, Iracema aponta sobre sentidos subjetivos relacionados à função do professor:

[..] Em alguns momentos eu faço isso, mas eu faço isso por causa disso. Isso! Então eu vou buscar e ali acolher aquele estudante com amorosidade. Ser

amoroso mesmo, né? É descer ali ao nível. Se precisar, é com todo o respeito tocar na mão, porque uns são os sinestésicos. Outros são de auditivos, canta para ele. Então você vai conquistar o aluno a partir do momento que você consegue ser, vamos dizer: a continuidade do aluno (ENTREVISTA).

Identificamos a sensibilidade na professora ao buscar acessar o que o estudante sabe sobre si, considerando, sobremaneira, os seus estilos de aprendizagem. Ressalta a conquista do estudante, ou ainda, tornar-se continuidade dele como processos de sua sensibilidade e humanização. Esse movimento que é expresso com emoção, que surge como uma devoção para a professora, configura a sua ação docente e parece-nos que atua como permissão para atuar como professora de um novo componente curricular e abre possibilidades para o que compreendemos para a construção de um sentido subjetivo relacionado a um super profissional.

Nesse aspecto, compreendemos a falta de um direcionamento curricular específico a não ser os identificados na formação sobre competências socioemocionais aos quais a professora mencionou pode ser evidenciado nas inconclusões de ideias: “[...] faço isso, por causa disso [...]” (ENTREVISTA). Como também, a questão da conquista do estudante é expressa no sentido de procurá-lo entendê-lo em seu nível, numa perspectiva semelhante ao dos “aprender para aprender” (ENTREVISTA).

Essa perspectiva está inserida no contexto dos pilares da educação, por meio de uma fundamentação epistemológica que abarca o conhecimento construído a partir da reflexão sobre experiências práticas, sem a necessidade de teorias prévias. São “derivadas das respostas criativas para resolver os problemas do cotidiano do trabalho e das relações sociais, no esforço de compreendê-las e sistematizá-las, mas sempre a partir delas mesmas” (KUENZER, 2017, p. 349).

Todavia, temos o entendimento, a partir da THC, que o conhecimento resulta da reflexão sobre a prática, mas, sobretudo, a partir da materialidade, das múltiplas dimensões às quais são constituídos e as relações dialéticas às quais se sustentadas pelas teorias (KUENZER, 2017).

Retomando aos elementos subjetivos que despontam sobre a sensibilidade da professora na relação pedagógica, apresentamos, ainda, seu relato sobre o reencontro com um de seus ex-estudantes. A professora, com brilho nos olhos, contou-nos sobre estar trabalhando (no dia da entrevista) com um estudante que, há cerca de oito anos, tinha sido seu aluno no Ensino Fundamental. Pela descrição da professora, o estudante possuía dificuldades relacionais e aprendizado no período e que, atualmente, cursa um mestrado na área em que se formou no Ensino Superior, em uma faculdade pública.

A professora ao contar a história do estudante demonstrou com respostas reflexivas, como:

[...] Então, [pausa] assim, [pausa] você olha com um olhar de dever cumprido. Qual o meu papel nessa Terra? Qual é o meu papel dentro de uma sala de aula. Se não elevar aquele ser que está ali. Então, assim, eu olho e fico muito feliz com as realizações da pessoa. É, eu vou até mesmo sonhar (ENTREVISTA).

O otimismo da professora pela conquista do estudante a longo prazo materializado no relato da história do discente, a procura por buscar e fazer algo para acolher o estudante, assim como, sua corresponsabilidade pelo desenvolvimento dele, em seu projeto de vida, mesmo quando ainda não ministrava esse componente, sinaliza-nos a hipótese de como Iracema constitui sua ação docente em uma perspectiva redentora de **super profissional docente**. Ela revisita seu projeto de vida para atuar no componente de PV e integra às suas experiências de vida e de 30 anos como professora para lecioná-lo.

4.1.1.4 A leitura artística do Projeto de Vida como estratégia pedagógica curricular para o autoconhecimento do estudante

As experiências como professora de Arte configuram subjetivamente a professora Iracema, conforme destaca em trechos repetidos da entrevista integrados ao seu entendimento de PV: “O Projeto de Vida e a Arte está [...] muito fluido dentro de mim.”. [...] Eu acho que (silêncio) reinventar agora, para mim, já faz parte do meu currículo de vida (ENTREVISTA).

Essa integração manifesta-se em unidades simbólico-emocionais, que organizamos a partir de um campo de inteligibilidade constituído em uma das falas durante a entrevista: “[...] **Eu sou [...] a leitura artística do Projeto de Vida**”. Esse entendimento configura novos sentidos subjetivos na ação do exercício profissional da professora ao mobilizar suas experiências docentes e aspectos da subjetividade social de PV, quando concebido como eixo transversal no processo de escolarização para o desenvolvimento pleno de indivíduos.

Esse campo de inteligibilidade é também organizado a partir dos seguintes trechos da entrevista:

[...] Como professora de Arte, eu não consegui (trabalhar só Projeto de Vida) e, também penso, que essa é a proposta. Projeto de vida, ele não é separado. Ele é uma extensão (...) daquilo que eu faço, daquilo que eu penso. Então, os outros componentes que talvez não, não trabalham ali com o Projeto de Vida,

creio eu, que foi mais difícil (**em relação à pandemia**) (ENTREVISTA, **grifo nosso**).

Como também, presentes no Completamento de frases sobre uma visão colorida e afetiva da realidade: “11. Aprendo... a todo momento [...] 13. Eu: amo tudo o que faço; 14. Prefiro: amarelo do sol; 15. Amo: todas as cores e formas da natureza” (COMPLETAMENTO DE FRASES).

Os campos de inteligibilidade desenvolvidos até esse momento discorrem sobre a ação docente da Professora Iracema como docente do componente Projeto de Vida. Para isso, retomamos a hipótese de que a professora poderia transpor o ensino de conteúdos e conhecimentos relacionados ao PV para outro extremo, o da educabilidade emocional, pelo ensino das competências socioemocionais. Integramos a essa hipótese as informações sobre a sua posição em relação à formação inicial recebida, mas também, das formações realizadas durante o exercício profissional, sobretudo, sobre desenvolvimento emocional a partir das competências socioemocionais, em que atuamos como formador.

Sobre a sua ação pedagógica nas aulas de PV destacamos essa integração como contexto para o que a professora aponta como momentos em que o estudante se identifica e analisa a própria vida, podendo assim, realizar um caminho para construir projetos de vida a partir de conhecimentos e fruição da Arte. Durante a entrevista, quando perguntamos sobre como ela realiza o planejamento de suas aulas, a professora sinaliza sobre rodas de conversa, atividades artesanais e espaços de diálogos contextualizados por histórias de artistas locais, nacionais e internacionais, tal qual, releituras de poemas, músicas e textos reflexivos. Como aponta neste trecho da entrevista:

[...] Atividades como (o) que é a vida do artista, né? Por que que o Vicente van Gogh fazia o que fazia? O que levava ele a se sentir assim? Então, o aluno quando via que aquele artista que hoje faz parte da história vivenciou isso, que ele era ser humano igual a nós. Então, o aluno começou a ver que através da arte, da história de muitos. É, (pausa) ali tinha a questão da frustração. Eles talvez não souberam lidar. Ou lidaram muito bem com ela. E a Arte permeou o caminho e, junto com a arte, foi projeto de vida (ENTREVISTA).

Para a THC, a percepção, a emoção, os sentimentos, a criatividade e a imaginação tornam-se processos psicológicos superiores em estreita relação com a Arte. Sob a concepção da natureza essencialmente social e histórica do psiquismo, a Arte torna-se a recriação da realidade material por meio da ação humana intencional que pode transformar o próprio sujeito (BARROCO; SUPERTI, 2014). Ou seja,

[...] A arte é o social em nós, e se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essência sejam individuais. (...) O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções. (...) A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade (VIGOTSKI, 1999, p. 315).

Nesse caminho, a arte é apresentada com uma estrutura específica que a distingue de outros objetos culturais e opera intencionalmente, principalmente evocando emoções e sentimentos, que mobilizam transformações para certas funções psicológicas, como a consciência. Assim, contribui para novas organizações psíquicas, permitindo a vivência de emoções, sentimentos e relações sociais, de forma direta e indireta. A arte, ainda, pode suscitar uma transformação qualitativa nas emoções em vez de comportamentos, como também implicar na catarse, que além de acumular energia, “preparar o indivíduo para ações posteriores, contribui para que a vivência artística tenha função organizadora do comportamento, ou seja, possibilita um processo de generalização que amplia o domínio do sujeito sobre si e o mundo” (BARROCO; SUPERTI, 2014, p. 30).

Seguindo a perspectiva cultural-histórica, que compreende o valor das emoções como aspecto gerador do psiquismo aliado ao conceito de sentido, a Teoria da Subjetividade abarca os sentidos subjetivos como possibilidade da integração do simbólico e do emocional nas experiências humanas (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

A sensibilidade desponta na professora a partir de sua alteridade na ação e relação pedagógica, de forma crítica e reflexiva. Momentos da fala da professora, assim como, nas atividades propostas manifestam seu olhar crítico ao ensino tradicional a partir da constituição de espaços de diálogo, escuta e conscientização a partir de cenários e histórias de vida. Duas atividades dirigidas aos estudantes manifestam elementos simbólicos dessa configuração da professora.

A primeira atividade analisada foi uma Atividade Pedagógica Complementar (APC), produzida para os estudantes dos sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental, encaminhada aos estudantes no momento da pandemia. Ela apresenta o artista José Agradecido, mais conhecido como Profeta Gentileza, com sua história e uma reflexão sobre o que se pode fazer para tornar o mundo melhor e o que os estudantes sabem sobre o Profeta Gentileza. A professora objetiva com a atividade: “Desenvolver o Protagonismo Solidário, através da observação, problematização e participação. Compreender temas importantes que permeiam a sociedade

atual e influenciam diretamente a vida do ser humano no cotidiano (ansiedade, medos, coletivismo etc.)”. Ela ainda solicita na atividade que os estudantes possam dissertar ou reproduzir a própria concepção de gentileza e empatia na visão deles. (Objetivo da APC, produzido pela professora para estudantes do Ensino Fundamental, anos finais).

A segunda APC, produzida para o oitavo ano e encaminhada no momento da pandemia, apresenta a figura 1, indicada a seguir, símbolo de uma organização de mulheres que acreditam “na força da informação e do diálogo educativo como instrumentos para atingir a emancipação feminina” (NÃOMEKAHLO, 2023). A professora mobiliza os estudantes a discutirem sobre a temática de conversar e não conversar. Assim como, convida-os a refletir sobre como poderiam estar se amando ou se maltratando com apoio na letra da música “Enquanto houver sol” do grupo musical Titãs, a professora convida os estudantes a escrever ou a representar sobre algo que fazem que o maltratam, como também, que demonstra amor por si mesmos. Essa atividade segue uma atividade em que a artista Frida Kahlo foi apresentada aos estudantes. No final da página da atividade, ainda, há uma indicação de que o estudante pode usar o verso da folha da atividade para escrever sobre como está se sentindo.



Figura 1: Símbolo da Organização Não me Kahlo

Fonte: Naomekahlo (2023)

A partir dessas atividades poderíamos levantar hipóteses que permeiam as escolhas e produção das atividades, sobre como ela definiu essas temáticas, como identificou a necessidade para cada série, se inseriu questões das metodologias ativas inseridas na formação para o componente (como a metodologia da problematização indicada no objetivo da primeira atividade). Assim como, se aponta um olhar militante quando insere questões com artistas que apresentam um histórico de engajamento político e crítico ao modelo social contemporâneo.

Nesse ponto, caminhamos para o que desponta nesse processo: a integração Arte-PV e o desenvolvimento emocional como possibilidade de aprendizagem para estudantes do componente PV. Para a THC, o processo de escolarização deve se organizar para a superação

dos conceitos espontâneos, por meio dos conceitos teóricos e científicos, a partir de um processo orientado, organizado e sistematizado (ASBAHR, 2020, p. 184).

Dessa forma, a Professora Iracema apresenta atividades que permeiam os conhecimentos artísticos, presentes no currículo de Arte, mas que também propõe um processo de reflexão e autoconhecimento dos indivíduos que realizam a atividade, ao passo que, possa transpor seus conhecimentos para os científicos. Veremos assim, que esse movimento de identificação e alteridade presente na ação pedagógica foram salutares para o momento da pandemia, em sequência, mas não sustentam evidências de uma ação docente sistematizada.

4.1.1.5 A pandemia e a unidade PV-ARTE como cenário humanizador para desenvolvimento ontológico

Na entrevista, quando apontamos sobre como foram suas experiências docentes durante a pandemia, a professora destacou que o Projeto de Vida não só ajudou seus estudantes, mas também, ajudou-a a tomar conhecimento sobre a situação, ao passo que permitiu: controlar sua ansiedade e reconhecer suas emoções. Ela aponta, ainda, a importância da resiliência e como reconhecer suas fragilidades para orientar seus alunos: **“PV nivelou tanto alunos e professores durante a pandemia, tornando-se uma “[...] ponte para a gente superar tudo isso” (ENTREVISTA).**

A fim de compreender como se configurou sua ação e relação docente na pandemia, buscamos nexos na interação das informações levantadas nos instrumentos da pesquisa, como também, em respostas dirigidas a perguntas mais específicas a este tema, como: também recursos subjetivos concernentes a esse campo de inteligibilidade. Na entrevista, Iracema reforça seu otimismo frente a novas situações:

[...] Um professor que nunca vivenciou uma pandemia. Sair dessa pandemia [...], está aqui, tentando se reinventar. Sair da zona de conforto não foi fácil, [...] potencializou a minha busca ao novo. [...] Eu não tenho que ter medo. Eu vou construir um novo e vou reconstruir toda vez que for preciso com a minha resiliência. [...]

Pelo nexos constituído desse enredo e do Completamento de frases, emergem sentidos subjetivos que configuraram a ação docente da professora no que tange ao autoconhecimento no momento da pandemia: “Pandemia: medo.”, “Meu maior medo: ficar sozinha”. Ela apresenta, assim, aspectos subjetivos que confrontam com a sua disponibilidade para colaboração.

Neste trecho da produção escrita a professora desponta o seu desejo de transmitir experiências, otimismo frente a novas situações, sensibilidade na relação pedagógica e, ainda, sua visão de desenvolvimento como transformação: “A meu ver, Arte e Projeto de Vida completam-se no campo das emoções e sensibilidade. Esta junção foi fundamental para entender, suportar e transpor os obstáculos vividos em tempos de pandemia na minha vida pessoal, profissional e do meu aluno” (PRODUÇÃO ESCRITA).

Vemos, nesse momento, que as contradições aparecem na professora em sentidos subjetivos que permeiam o medo, insegurança e frustração, ao passo que, demonstram o enfrentamento das dificuldades constituídas no momento crítico da pandemia.

O cenário da pandemia na ação profissional da Professora Iracema impossibilita o contato presencial com os estudantes no espaço físico escolar. Dessa forma, a professora manifesta novos sentidos subjetivos para sua ação docente como desafiadora e frustrante de não conseguir acessar todos os estudantes neste período. Quando na entrevista foi perguntado sobre como eram as aulas, ela aponta sobre realizar aulas virtuais em que poucos acessavam, mas que esses poucos, sobretudo, foram fundamentais na transição do modelo remoto para o presencial. O fortalecimento de vínculos e o espaço de escuta e diálogo constituídos no ambiente virtual foram recursos subjetivos que foram se configurando na ação docente.

Iracema, em primeiro momento, replica a sala de aula tradicional, para as aulas remotas realizadas via sala de reunião *on-line*. É desafiante para a professora. Nesse momento, parecemos que a professora tentou reproduzir a aula presencial no modelo remoto. Vimos isso quando ela apresenta a sua frustração em não contar com a disponibilidade e a comunicação dos estudantes da mesma forma que nas salas de aula presencial. No entanto, o aumento da participação dos estudantes aconteceu de forma gradativa, ao passo que, a professora adotou outras estratégias didáticas que aprendeu nos momentos formativos e que fortaleceu a relação pedagógica. Desse modo, Iracema pontua que esses estudantes que acompanharam as aulas *on-line* foram essenciais para o retorno às aulas presenciais, pois havia se estabelecido novas formas de comunicação.

Essa análise parte, sobretudo, dessas respostas dadas na entrevista, como também, da subjetividade social implicada nas formações e orientações recebidas durante o contexto da pandemia:

[...] Embora estivessem poucos alunos, não é, acessando. É, quando começava a entender o objetivo de projeto de vida e eu tinha uma aluna que falava assim,

lá vem a professora [...] falar de competência socioemocional, não é? Então, eles começaram a entender que isso estava ajudando ele a passar a pandemia. Então, ele já entrava no WhatsApp do amigo, falava assim, olha, vem para a aula, é diferente. É, a gente está superando junto. Então, eu acho que ela (**as aulas de Projeto de Vida**) estreitou a amizade. Então, o projeto de vida ele aflorou essa coletividade, mesmo sendo online. Eu achei que favoreceu isso. O diálogo, não é? (ENTREVISTA, grifo nosso).

É notável apontar que semanalmente Iracema era convidada a participar das orientações institucionais acerca da pandemia por meio de uma videoconferência pública dirigida ao público da REE-MS. No entanto, vemos que o terceiro momento formativo e o Protocolo de Volta às Aulas foram os recursos que confluíram nesse campo produtivo de subjetividade.

O **otimismo frente a situação de frustração** gerada pelas condições adversas da pandemia e a **sensibilidade de compreender o contexto histórico-cultural dos estudantes** na relação pedagógica configuram sentidos subjetivos sobre ter consciência da situação contextual dos estudantes na participação, ausência e silenciamentos durante as aulas, como também, germinou a criação de um **novo espaço sociorrelacional** pelas aulas virtuais. Desperta-nos, desse modo, que esse levante constitui um novo espaço de produção subjetiva que fortaleceu um sistema de relações entre professora e estudantes, que possibilitou a transição para o momento de retorno às aulas presenciais.

Esse campo de inteligibilidade foi organizado a partir do momento da entrevista sobre como foram as aulas durante a pandemia, com trechos como este:

[...] Mas por outro lado, eu vi que houve qualidade, que aqueles que começaram a entender que o projeto de vida estava ajudando. Eles permaneceram, não perdi nenhum. [...] foi no retorno que aqueles poucos alunos auxiliaram, ajudaram. Eles foram colaboradores para a gente manter a unidade do grupo. Então, da frustração nós construímos a ponte para trazer os outros, para o grupo. [...] (ENTREVISTA).

Assim como no retorno às aulas presenciais, em que nos parece que a importância do componente durante a pandemia influenciou na constituição de um espaço de desenvolvimento que equilibrou a relação professora-estudantes. Ambiente em que se possibilitou o compartilhamento das experiências dos indivíduos e autoconhecimento. **O diálogo e a visão humanizadora da professora permitiram a construção de espaços saudáveis para expressão daqueles que não conseguiam se expressar.**

[...] quando passou a ser presenciais, (o aluno) sentiu vontade de falar. [...] antes da pandemia, ele não falava. Então, a pandemia ela potencializou todo aquele sofrimento dele e, que, com o retorno das aulas, ele sentiu vontade de falar. Porque ele viu o que Projeto de Vida fez. Ou seja, trabalhou os caminhos.

Mostrou para ele sobre o engajamento (**com os outros**), sobre a empatia. Sobre você se colocar no lugar do outro. Então, isso foi fantástico, é ver o aluno falar. Então uns falaram coisa boa, contaram boas experiências e outros as experiências negativas e mesmo as experiências negativas, eles puderam é construir. Ali, a partir daquelas experiências negativas, um caminho positivo, porque se ele colocou para fora, então agora ele vai saber lidar com isso. (ENTREVISTA, grifo nosso).

A professora resgata, assim, recursos da formação realizada sobre desenvolvimento das competências socioemocionais. Nessa formação, a empatia e o engajamento com os outros são vistos como competência socioemocionais, em que a empatia:

[...] diz respeito a colocar-se no lugar dos outros, de forma a compreender suas necessidades e sentimentos. Envolve, além de entender a perspectiva do outro, agir com bondade, compaixão, preocupar-se com seu bem-estar e saber transmitir esse cuidado para que o outro se sinta compreendido” (IAS, 2021, p. 22).

Já Engajamento com os Outros, ensinada como uma macrocompetência socioemocional composta pelas competências: Iniciativa Social, Assertividade e Entusiasmo, relaciona-se à:

[...] motivação, à abertura para interações sociais e é definida pelos interesses e energia direcionados ao mundo externo, pessoas e coisas. Ajuda-nos a ter abertura e motivação para conhecer e dialogar com outras pessoas, a manifestar opiniões, ter assertividade e assumir a liderança em ocasiões que necessitem disso (IAS, 2021, p. 21).

A percepção de educadores sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais em tempos de pandemia está sendo divulgada recentemente na comunidade científica. Na pesquisa de França e Kanaane (2022), enquanto alguns docentes relataram desenvolvimento dessas competências em si, a maioria experimentou sintomas de depressão, cansaço mental e irritabilidade. Apesar disso, a maioria dos docentes acredita que a mobilização das competências socioemocionais na ação pedagógica pode favorecer a motivação dos alunos para a aprendizagem, sendo relevante manifestá-las no ambiente educacional.

Chaves e Haiashida (2021, p. 9) defendem também esta perspectiva em sua pesquisa que identificou a necessidade de uma nova organização nas ações pedagógicas das escolas públicas, em que a educação emocional seja mais efetiva, podendo auxiliar o estudante “a se tornar em um indivíduo realmente estruturado, preparado para encarar as dificuldades vindouras” com o uso de novas formas de ensino, como o ensino pelas metodologias ativas.

Essas autoras tecem seu entendimento a partir de Abed (2014) que assevera que:

Não há como preparar as crianças e jovens para enfrentar os desafios do século XXI sem investir no desenvolvimento de habilidades para selecionar e processar informações, tomar decisões, trabalhar em equipe, resolver problemas, lidar com as emoções (ABED, 2014, p. 6).

Em contraponto a essas teorias dualistas e cartesianas, a leitura histórico-cultural, tecida por Vigotski, sobretudo na sua obra *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico* (2004) e discutida por Orbeta e Bonhomme (2019) tece a emocionalidade como:

[...] fenômenos relacionais situados histórico-culturalmente. (...), pois **Vigotski** entende o ser humano como constituído por contextos e práticas culturais. Assim, para compreender como os afetos se desdobram em determinados tipos de relações, seria necessário refletir sobre o quadro cultural que lhes está subjacente, pelo que não bastaria apenas observar a relação entre as pessoas, mas seria necessário compreender como se articula a relação, rede de significados que medeiam essa relação e a expressão e valorização das emoções. (ORBETA E BONHOMME, 2019, p. 6, grifo nosso, trad. nossa).

Em outro ponto, parece-nos que a professora acena em sua ação pedagógica, sentidos subjetivos relacionados à produção de um espaço favorecedor para o que Mesquita, Batista e Silva (2019) apontam como educação emocionalmente crítica. Esses autores consideram a necessidade de uma escola que não apenas socialize os conhecimentos historicamente sistematizados, mas que também produza a formação de uma recepção emocionalmente crítica da sociedade do capital, assumindo-se como espaço de solidariedade humana radical. Essa integração dialética pelas funções afetivas e cognitivas podem romper com formas de sociabilidade competitivas e individualistas, desenvolvendo novos cenários sociais emancipatórios (MESQUITA; BATISTA; SILVA, 2019).

Coerente a essas perspectivas, a professora configura novos sentidos subjetivos que permearam um novo espaço de aprendizagem, que não necessariamente se fixa no espaço escolar, pois os estudantes que participaram com mais frequência das aulas on-line contribuíram para essa nova qualidade de relação com a professora inserida nas aulas, no formato presencial. Ele “sentiu vontade de falar” (ENTREVISTA) é o resultado de uma professora que habilita um ambiente favorável para que o estudante fale, que acolhe as experiências saudáveis e negativas e que valida a professora como coadjuvante no processo de construção dos projetos de vida.

É oportuno destacar que a professora também construiu soluções alternativas frente às frustrações geradas no contexto da pandemia e com as orientações de biossegurança. Durante a entrevista, a professora mencionou sobre os “alunos pediam socorro para tirar aquela máscara” (ENTREVISTA). Tendo a leitura de que é frágil, tem limitações, mas que acredita na mobilidade da vida e “um dia tudo ia voltar” (ENTREVISTA), “com mais segurança”

(ENTREVISTA), a professora construiu alternativas que facilitasse o convívio e a adaptação às novas exigências do espaço escolar com segurança.

Após a pandemia, os estudantes acessaram um cenário diferente ao que deixaram antes das restrições de isolamento social, em que podiam dialogar e construir seus projetos de vida. Esse diálogo, em nossa compreensão é o diálogo autêntico de produção de subjetividade, fundamental, e que não se torna apenas uma troca comunicativa, mas um engajamento ético, ativo e construtivo; “aquele compreendido como diálogo ontológico”, que posiciona os sujeitos, realiza processos de ressignificação e emerge novidades (BRANCO, 2022, p. 197). Nessa perspectiva, asseguramos a concepção da professora em indicar que o PV foi uma ponte para superar a pandemia.

Iracema propiciou o que podemos conceber como **espaços sociorrelacionais ontológicos**, nos quais os estudantes e ela puderam dialogar de forma autêntica, expressar suas vivências e criar sentidos subjetivos. No processo de autoconhecimento e configuração da ação docente, a qualidade foi constituída pelas experiências vividas no contexto da aprendizagem, tanto por parte da professora como dos estudantes. Desse modo, a "ponte" apontada pela professora permitiu aos estudantes um cenário de produção de subjetividade.

A professora, ainda, construiu ações inovadoras frente às frustrações geradas no contexto da pandemia e com as orientações de biossegurança: “alunos pediam socorro para tirar aquela máscara”. Tendo a leitura de que é frágil, tem limitações, mas que acredita na mobilidade da vida e “um dia tudo ia voltar”, “com mais segurança”, facilitou o convívio e a organização da conduta frente às novas exigências do espaço escolar. Nesse caminho, ressaltamos que essa sensibilidade na relação pedagógica e as suas experiências com o desenvolvimento curricular de Arte foram essenciais para responder nossa hipótese de que a professora poderia ter caído em um desenvolvimentismo emocional nas aulas de Projeto de Vida.

Assim, a **unidade PV-ARTE** configurou novos sentidos subjetivos em sua ação e relação pedagógica, ao passo que, reconhecer os aspectos emocionais na ação pedagógica nos indivíduos constituídos nessa relação com as experiências subjetivas, de outrora, tornou-se um tensionamento na produção subjetiva dos envolvidos frente à crise pandêmica, as frustrações e inseguranças, como também, possibilitou a configuração de novos sentidos subjetivos em relação à aprendizagem e metodologia do componente curricular. Para a TS,

Na aprendizagem configurada de modo subjetivo, os processos tradicionalmente definidos como psíquicos se constituem como processos

subjetivos. Ou seja, a imaginação, as emoções e as operações intelectuais integram-se em uma nova unidade funcional. Assim, os processos de aprender nos quais o aprendiz está implicado emocionalmente organizam-se em configurações subjetivas dentro das quais os processos psíquicos acontecem, sendo as operações intelectuais um momento dentro do fluxo de sentidos subjetivos que caracterizam as configurações subjetivas (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZALEZ REY, 2017, s/p).

Desse modo, a Professora de Projeto de Vida Iracema, **otimista frente a novas situações**, que **compartilha suas experiências com vivacidade**, que assume que **o professor precisa se conhecer para exercer a profissão docente**, que se configura pela **sensibilidade na relação pedagógica**, de forma **humanizada e dialógica**, demonstra-nos a partir de seus recursos subjetivos a possibilidade do exercício profissional com PV, por meio de **cenários socio-relacionais ontológicos** que, inclusive, atuaram com importância em momentos de crise, como expresso no momento da pandemia da Covid-19.

Nesse aspecto não assinalamos a posição de sujeito da professora Iracema, conforme compreende a TS, no entanto, ao permitir o aprendizado dos estudantes sobre si mesmos, em espaços socio-relacionais em que o diálogo e a humanização foram basilares na constituição, a professora Iracema comunica-nos um modo esperançoso e possível do desenvolvimento omnilateral dos sujeitos. Sobretudo, considerando os movimentos pedagógicos desenvolvidos nas aulas do componente Projeto de Vida.

4.2 PROFESSOR ALEX

O professor Alex tem 37 anos, tem formação em Ensino Superior em Comunicação Social, com habilitação para Jornalismo, licenciatura em Filosofia e especialização na área educacional. No momento da entrevista estava solteiro, morando com a família. Confessa a fé católica e possui vínculo com uma comunidade eclesial situada na região onde reside com a família.

Após a formação em Comunicação Social, foi seminarista em formação religiosa para o sacerdócio. Após interromper a formação, finalizando o curso de licenciatura em Filosofia, começa a lecionar em escolas da REE/MS em 2016, no Ensino Médio, com formação técnica profissional em Comunicação. Em seguida, em 2017, assume o componente curricular Projeto de Vida e, desde então, tem se identificado como professor desse componente, assumindo, também, aulas de Sociologia e Filosofia para completar sua carga horária de lotação nas unidades escolares.

Mostrou-se comunicativo, com facilidade para iniciar conversas, apresenta posicionamento crítico, preocupado com a aparência, envolvido com o trabalho e com as atividades religiosas. Possui desejo de constituir família e se tornar militar. Durante a entrevista indicou o trabalho com o Projeto de Vida em mais de três escolas estaduais situadas em quatro regiões da cidade de Campo Grande.

O convite e aceite para participar dessa pesquisa inicia da relação amistosa que o profissional tem com o pesquisador. Na adolescência, ambos participaram de uma atividade extraescolar em uma corporação de fanfarra escolar. Essa relação, que se estende também em encontros e formações em espaços religiosos fortalece, sobretudo, profissionalmente quando participam de uma palestra online sobre Projeto de Vida no ano de 2020, em um seminário online em parceria com uma escola estadual de MS; das formações continuadas para o componente de PV; como também, de uma aula gravada para TV aberta, a partir de um projeto de gravação de aulas remotas no período da pandemia.

Esta pesquisa foi construída, assim, a partir da entrevista realizada dentro de uma cafeteria de uma livraria de um dos shoppings campo-grandenses, após o horário de trabalho dos profissionais envolvidos. A data, horário e local foram acordados, assim como, o processo dialógico intencional que seria constituído a partir daquele momento. No mesmo dia foi aplicado o instrumento de completamento de frases e entregue o instrumento de produção textual. O professor entregou esse último instrumento via aplicativo de conversa duas semanas após a realização da entrevista.

Os momentos de discussão sobre suas experiências e a necessidade de conhecer alguns instrumentos construídos e indicados durante a entrevista, aconteceram posteriormente, de modo informal e online, por meio de aplicativo de conversação *WhatsApp*. As informações desses momentos posteriores à entrevista foram organizadas e integradas à análise e produção teórica da pesquisa.

Encontramos, assim, notícias em que Alex participou e divulgou ações e projetos escolares realizados, aula gravada online disponibilizada em plataforma de acesso público e materiais indicados na entrevista. A partir dessas informações, discorreremos sobre alguns campos de inteligibilidade que se destacaram na configuração subjetiva relacionada à ação docente com o Projeto de Vida do professor Alex.

4.2.1 A configuração subjetiva do Professor de Projeto de Vida Alex

A Teoria da Subjetividade se caracteriza como uma teoria aberta, isso é, vem sendo construída historicamente por seus pesquisadores a partir do aprofundamento de ideias, afinamento de definições e conceitos (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2022). Ela integra-se como sistema vivo, em movimento, adquirindo valor heurístico na sua “capacidade geradora frente aos desafios a que o momento empírico e as novas ideias do pesquisador, constantemente, as expõe (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 25).

Em nosso curso de estudo, o momento empírico se desenvolve na identificação hipotética, levantamento de questionamentos e organização de campos de inteligibilidade a fim de construir indicadores que comunicam a dimensão subjetiva da ação expressa em nosso entrevistado durante os momentos realizados. Afirmamos, assim, nosso compromisso com esse aporte metodológico a fim de apontar a dimensão subjetiva da ação docente com o professor de Projeto de Vida Alex.

O marco inicial se dá a partir do convite feito ao professor para se integrar à pesquisa em que aceitou participar, pela entrevista, mostrando-se disponível em primeiro contato e com dificuldades de horário e local em outro momento. Sugerimos a realização em um espaço confortável, fora do ambiente escolar, em um horário e dia que pudesse contemplar o professor. Alex considerou a tratativa e apareceu no momento e local agendado. A entrevista foi realizada com tranquilidade e durou cerca de 110 minutos. Dentro desse cenário, no entanto, destacamos movimentos contraditórios, como pausas, questionamentos, sinalizados no decorrer da entrevista e nos próximos contatos, por meio de aplicativo de conversa com o professor. Veremos contradições, assim, no decorrer de nossa análise.

Durante a entrevista, após aprovar nossa explicação sobre o processo de construção da pesquisa, o professor assinou o TCLE. Iniciamos, assim, uma conversação utilizando o instrumento Roteiro para Conversação como balizador das questões que poderiam desenhar o momento servindo como disparador de informações que pudessem compor nossa pesquisa. Perguntamos dados para a identificação e construção do perfil do professor e enunciamos as primeiras questões do instrumento.

Em um primeiro momento, Alex apresentou dúvida e resistência às primeiras perguntas da entrevista. Ao identificarmos esse movimento, questionamo-nos se estaria conservando dificuldade de responder por estar também na frente de um formador do componente de PV,

recordando a relação formativa e institucional ao qual também desempenhamos. Verificamos pausas, momentos em que gaguejava, em que pedia para pensar sobre o assunto, ou ainda, respondia com questionamentos, ou se implica se está cansativo realizar a entrevista. Vimos esse movimento em momentos como: [...] “Consegue compreender?”, “Eu vou pensar, tá? Para responder.”, “Realmente é muito subjetivo.”, “Então você consegue entender? Ou de (ou de) verdade não está muito viagem?”, “Não sei se eu consegui responder a sua pergunta.” [...] (ENTREVISTA).

A fim de aproximá-lo da dinamicidade implicada na pesquisa, em que o diálogo extrapola instrumentos estruturados, adequamos a linguagem do Roteiro para Conversação. Dessa forma, aproximamo-nos fisicamente do professor, dirigimo-nos a ele assinalando e confirmando as suas respostas com acréscimos do que seria a próxima questão a ser levantada.

Por exemplo, quando Alex respondeu sobre a necessidade de o professor pensar em seu repertório, seu Projeto de Vida para fazer o mesmo com o estudante, indagamos sobre como esse professor faria com o estudante usando a pergunta do Roteiro: “Qual seria o papel desse professor de Projeto de Vida?” (Roteiro para Conversação). Contudo, percebemos o movimento do professor, a partir de uma pausa para responder, como também, do pedido para ter um tempo para responder, que foi atendido por alguns segundos e interrompido com nossa seguinte intervenção: “Fique à vontade. Isso tudo é válido.”. O professor questiona sobre ser muito subjetivas as perguntas. Validamos o seu questionamento e reorganizamos o questionamento: “Isso. Porque pensa, Alex, você pegou o Projeto de Vida, vamos lá, em 2017, você vai despertar e possibilitar a construção do projeto de vida dos estudantes. Como você se organizou?”.

A Teoria da Subjetividade abarca que o processo da pesquisa construtivo-interpretativa se dá na relação entre sujeitos ou agentes da pesquisa a partir de uma ação teórica e dialógica. Desse modo:

[...] presença dos sujeitos ou agentes no diálogo leva a compreendê-lo como um espaço configurado subjetivamente, constantemente partilhado e em movimento, em que as configurações subjetivas dos envolvidos nele se configuram numa dinâmica tal entre si, que as Produções do espaço dialógico se organizam simultaneamente com as Produções diferenciadas singulares do sujeito ou agentes que participam desse processo (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 87-88).

Nesse sentido, compreendendo que: “[...] toda a relação de instrumentos de pesquisa irá aparecer como momentos do curso dialógico que irá marcando os sistemas de relação que a estruturam” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 88). Além disso,

compreendemos que: “o modelo teórico é um processo vivo que vai demandando aprofundamentos, o emprego de novos instrumentos de pesquisa e a implementação de giros no transcurso do diálogo dentro do qual todo o trabalho de campo vai ser organizando” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 90), inserimos a nossa participação ativa e construtiva nesse cenário.

Verificamos que após esse processo, que decorreu aproximadamente por trinta minutos, as experiências do professor foram expressas com fluidez, despontando, sobretudo, o tempo histórico das suas ações. Percebemos, nesse sentido, que essas tecem a subjetividade social do nosso entrevistado emergindo aspectos da função familiar, como também, das suas vivências nos campos do Jornalismo, Filosofia, sobretudo, da formação religiosa. É oportuno destacar que a apresentação dos campos de inteligibilidade em tópicos, nesta construção, não se propõe ao reducionismo das dimensões subjetivas do Prof. Alex, incompatível com a TS, mas apenas para fins didáticos.

4.2.1.1 O repertório de experiências e a preparação para o exercício profissional docente

O profissional docente que usa seu **repertório de experiências como instrumento na ação docente** é o campo de inteligibilidade que configura as experiências do professor Alex, no momento inicial da entrevista. Ele destaca a importância de o professor pensar em como construiu o seu Projeto de Vida, no sentido de um repertório de vivências, as aprendizagens com a vida, a serem consideradas na ação pedagógica para a construção do projeto de vida dos estudantes. Essa compreensão é manifesta durante a entrevista, sobretudo, no início, como aponta este trecho:

[...] Então acredito que o repertório do professor, ele é importante para a construção do projeto de vida do estudante. No sentido de que ele traz consigo diversas bagagens da vida pessoal e profissional. Pensando a partir do seu próprio projeto de vida e na construção do seu próprio projeto de vida como que seria uma ponte para que chegasse até o estudante levasse a construir **seu próprio projeto de vida** (ENTREVISTA, **grifo nosso**)

Alex comunica, ainda, como decorreu esse movimento em sua vida, haja vista, que o seu acesso profissional à Educação perpassa o não seguimento a outros objetivos, como o sacerdócio e o jornalismo. Veremos mais adiante, que unidades da subjetividade social desses espaços sociais configuram a ação e relação pedagógica do professor.

O fator temporal manifesta no desenvolvimento do seu repertório para se tornar o professor Alex de Projeto de Vida, como expresso neste trecho: “[...] o Alex, que era professor

em 2017 [...] É totalmente diferente hoje do professor Alex, de Projeto de Vida” (ENTREVISTA). Tal qual, nesse trecho: “[...] esse repertório que eu construí a partir da minha própria **vida**, eu não vou dizer da minha própria teoria, mas a minha própria metodologia” (Id., grifo nosso).

Para a TS, o contexto educativo é um espaço sociorrelacional importante para que os indivíduos vivenciem múltiplas experiências que conduzem à produção de novos sentidos subjetivos a partir das suas vivências anteriores. O **desenvolvimento subjetivo**, nessa perspectiva, rompe com a dicotomia de desenvolvimento pessoal e desenvolvimento profissional, compreendendo que há uma relação dialética entre os dois movimentos. Assim a preparação para o exercício docente não implica apenas o âmbito teórico, prático e ou reflexivo, mas, de forma mais abrangente, essa formação implica também nas outras esferas da vida (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019, p. 29-30).

Desse modo, ao vivenciar as experiências com o Projeto de Vida, juntamente às formações e orientações técnicas recebidas no curso da ação profissional, Alex mobilizou sentidos subjetivos de outras esferas de sua vida, como também, esse movimento foi motor de novas produções subjetivas. Podemos tomar nota a partir desse trecho:

[...] Então, acredito que a construção ela passa sim por uma experiência que o professor tem enquanto pessoa. Não enquanto professor. E depois enquanto professor, porque a gente precisa levar em consideração sim, a nossa humanidade, né? Que eu fiz que eu não gostei na minha vida ou da minha vida, (é) o que eu fiz que não deu certo ao longo da minha vida, os meus erros, (é) as minhas frustrações, (é) as minhas decepções, as minhas tristezas, todos aqueles sentimentos que foram envolvidos em diversas situações, as minhas decisões, as minhas incertezas nas minhas decisões. Tudo isso me levaram a ser o Alex que eu sou hoje. E também me levaram a ser o professor Alex de projeto de vida que eu sou há 7 anos. Então, acredito que toda a construção histórica cultural econômica de relações com as pessoas foi importante para que eu pudesse montar uma estratégia metodológica de aula, para que eu levasse o estudante a pensar em ações para o presente e para o futuro (ENTREVISTA).

Morettini (2000) nos ajuda em relação a esse desenvolvimento em larga escala, de forma linear ao criticar a constituição dos professores numa dimensão temporal. Ela destaca a perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento pela atividade em si:

Se os professores constituem-se no transcurso de sua existência, através da apropriação da cultura historicamente acumulada, esse processo acontece numa gradual interiorização do externo, social e a sua transformação em interno, individual. Esse processo produz-se na comunicação e nas relações sociais que os professores estabelecem nos diferentes grupos em que

participam, na atividade que realizam, de acordo com as condições objetivas de vida (MORETTINI, 2000, p. 113-114).

Desse modo, as múltiplas experiências vividas por Alex despontam na configuração subjetiva do seu exercício profissional docente permitindo criar estratégias metodológicas com características dos diversos campos da vida do professor para mobilizar o estudante a construir seu projeto de vida.

Aponta-nos um vislumbre nesse processo histórico constituinte sobre o professor romper com a figura docente que reproduz técnicas e conteúdos previamente programados, toma decisões, descreve gostos e pensamentos, ao transgredir normatizações a fim de superar à condição de agente à sujeito na produção de novos processos de subjetivação. No entanto, tomaremos uma interpretação mais adiante, quando o professor se manifesta sobre as orientações e formações que recebeu para lecionar o componente e que organizamos em um campo de inteligibilidade sobre a formação continuada como recurso técnico e humano.

Por fim, trazemos entendimentos sobre o desenvolvimento subjetivo do professor Alex a partir das sínteses relacionais e didáticas, favorecedoras ou restritivas e apontadas no contexto familiar, religião, outros campos profissionais, como também, as suas experiências como estudante que foram expostas no contexto da pesquisa. Compreendemos que o **repertório das múltiplas experiências vividas** por Alex é visto a partir da TS como o **desenvolvimento subjetivo, que tensiona a sua ação e relação pedagógica**. Ou seja, os sentidos subjetivos gerados em sua história de vida geram novos sentidos subjetivos a partir da relação com outros sujeitos no curso da sua atividade profissional (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019, p. 18).

Desse modo, visamos destacar sentidos subjetivos que emergiram da subjetividade social vividas pelo professor e que se revelaram integradas à configuração subjetiva da ação docente. E, neste passo, seguiremos apontando o aspecto relacional, como aspecto humanizador na Educação e para o que consideramos a construção do cenário sociorrelacional para a aprendizagem em PV.

4.2.2.2 A função parental e a docência como missão e sacerdócio

A subjetividade social de família para o Prof. Alex emerge em sentidos subjetivos por meio de características da **função parental**, como proteção, proximidade afetiva, responsabilidade, devoção e orgulho:

[...] É como se fosse realmente o papel de pai e de filho. Essa relação que eu tenho com o estudante de projeto de vida. Ainda que ele não seja o meu filho, mas a afetividade envolve muito nesse processo. Então precisa ter um. (silêncio) Tem que ter um papel importante assim. O estudante tem que ver no professor de projeto de vida um papel importante na vida dele. Então, também construir o projeto de vida a partir dos desejos. Então, por exemplo, hoje eu não tenho filho, mas o meu desejo de ter filhos me faz com que e o que eu quero de bem para o meu, para o filho que eu não tenho, eu transfiro isso para os meus alunos, eles, eu os tenho como meus filhos e eu quero muito que é assim como eu os tenho como filhos, que sejam, de fato, bons. Porque eu quero o bem deles, então assim, tudo que eu construí na minha vida enquanto pessoa, os meus erros, os meus acertos, eles são importantes na construção do projeto de vida do estudante (ENTREVISTA).

As múltiplas experiências vividas em contextos familiares integram-se na produção de novos sentidos subjetivos e emergem caracterizando a subjetividade da relação docente de Alex em outros momentos da entrevista, assim como, em outros instrumentos, como: “[...] me sinto pai muito feliz, orgulhoso, assim, pelo filho, sabe? Por saber que o caminho talvez que ele pensou em algum momento na vida dele trilhar, ele pode não trilhar mais a partir daquela aula. Que a minha ideia é mudar uma vida a cada aula” (ENTREVISTA); “10. Eu desejo: ter filhos.”, “20. Os estudantes: são minha vida, ainda que me frustram muitas vezes.”, “27. Eu me importo: com minha família” (COMPLEMENTAMENTO DE FRASES).

Durante a medida de isolamento social no tempo da Covid-19, os sentidos identificados emergem integrados ao contexto do professor na casa onde vive. O professor destaca que se sentiu seguro, amado e saudável emocionalmente em casa por estar próximo afetivamente com a sua família: “Eu estava me sentindo realmente muito seguro em casa” (ENTREVISTA).

Assim, as experiências relacionais com a família configuram subjetivamente a ação e relação pedagógica do professor no contexto da aprendizagem semelhante ao relacionamento pai-filho, com ênfase na importância da afetividade nesse processo, o desejo de transferir atenção e cuidado, assim como, orgulho, preocupação e felicidade em relação à realização deles. O cenário para aprendizagem também adentra nesse contexto com sentidos subjetivos relacionados ao ambiente familiar, quando o entrevistado fala sobre se sentir seguro e amado em casa, graças ao cuidado de sua família durante o momento pandêmico.

Integrado a esse campo de inteligibilidade, os sentidos subjetivos oriundos das **experiências religiosas** tensionam a ação docente de Alex. O professor expressa que com o passar dos anos têm assumido a **docência como missão e sacerdócio**. Ao não seguir a formação religiosa para o sacerdócio, ele transfere essa realização por meio do ambiente escolar. Ou seja, essa experiência em outro espaço social, assim como o seu vínculo com as atividades religiosas

convergem na sua ação e relação como docente. Este trecho da entrevista aponta unidades dessa interpretação:

[...] Na verdade, não é que eu nasci pronto para ser professor de projeto de vida. A situação é a seguinte. Eh, em 2017, na verdade, em 2016 que foi quando eu pisei na sala de aula pela primeira vez, eu pisei na sala de aula e eu disse assim para mim mesmo: aqui eu encontrei a minha missão. Eu nasci para ser professor. Não de Projeto de Vida, mas para ser professor. Eu entendi que a Educação era a que Deus me chamava no mundo para eu servi-lo. Então, assim, uma coisa é o servir a Deus na Igreja. A outra coisa é servir a Deus na escola sem falar de Deus. Então sempre fiz. Até porque eu fiz Filosofia, porque eu entrei no seminário e eu queria ser padre e eu me formei em Filosofia, mas deixei o seminário. E eu tenho uma relação muito forte com isto na Educação, tipo na sala de aula. Que como se... é como se a sala de aula fosse meu sacerdócio. É como se eu fosse sacerdote ali. Que é o que a missão de vida mesmo sabe. E eu faço da sala de aula isso. A minha essência. Enquanto filho de Deus, vamos dizer assim, então, eu acredito que a minha missão é essa (ENTREVISTA).

Quando o professor nos responde sobre como trabalhar PV tem mobilizado novas formas de pensar e atuar na profissão, os sentidos subjetivos relacionados à docência como sacerdócio, relacionados a uma vocação religiosa, emergem contrapondo à visão do professor como um prestador de serviços:

[...] porque o sacerdote é aquele que serve, né? Então, o meu serviço. E não prestador de serviço. É totalmente diferente quando você fala que é um sacerdote do que um prestador de serviço, porque prestador de serviços presta serviço de qualquer jeito, né? Agora não se presta ao sacerdócio de qualquer jeito. Ou você é, ou você não é. É uma escolha. E isso foi um chamado, inclusive, então eu me senti chamado a ser professor. Eu encontrei um chamado como se alguém ouvisse, como se eu ouvisse uma voz, alguém [que] me chamasse [e] eu fosse, eu respondesse aquela voz dentro da sala de aula. Então, me sinto muito pleno como professor. Isso me faz me realizar profissionalmente (ENTREVISTA).

Nesse curso, verificamos que Alex destaca que não somente a docência em si, mas a docência em PV é algo oferecido como um dom em sua vida, conforme a sua crença. Identificamos que o professor assume esse entendimento, não apenas porque foi formado em um curso de licenciatura, ou porque recebeu formações específicas para lecionar o componente (que iremos destacar ainda em nossa análise), mas também, porque compreende que recebeu um chamado divino, o que tensiona, sobremaneira, a sua compreensão para atuar e se relacionar como docente.

As seguintes respostas abarcam nossa interpretação sobre a docência para o professor nessa significação: “16. Diariamente me esforço: para ser o melhor professor”; “21. O Projeto de Vida: é a vontade de Deus na minha vida e minha missão.”; “29. Eu priorizo: minha vida

espiritual.”; e “Minha vida: tem sentido” (COMPLETAMENTO DE FRASES). E “Então eu faço de projeto de vida como se fosse a minha missão de vida, como se realmente fosse hoje.” (ENTREVISTA).

A compreensão da docência como sacerdócio está inserida no contexto religioso católico. Altino Filho *et al.* (2017) tecem sobre, afirmando que:

[...] o magistério como vocação, indicando um modelo de proximidade com a figura do sacerdote cristão, em que o professor é doador do seu trabalho, capaz de inspirar os indivíduos com os quais se relaciona. Por esse ângulo o trabalho se tornaria gratificante e a relação ensino-aprendizagem aconteceria de fato, tendo por recompensa o reconhecimento perante Deus e os homens (ALTINO *et al.*, 2017, p. 3.139).

Rodriguez (2008) discorre sobre a história da docência constituída pela patrística da Igreja Católica, sobretudo, na Baixa Idade Média. Pelos estudos de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, a autora rememora a construção da função do mestre e da figura do professor e a relação religiosa e catequética implicada no ensino e aprendizagem dos estudantes que, para a autora, reverberam até os dias de hoje, como nos sentidos subjetivos do Professor Alex.

Nessa perspectiva, ainda, a condição de mestre se aproxima de um modelo de santidade e permeia uma relação com o discente, em que o profissional:

[...] realiza-se no amor quando descende para entender e aceitar o aluno. Com essa ação, educa-se e aperfeiçoa a si mesmo, e os velhos conhecimentos renovam-se quando se ensina com dedicação e afincamento. Portanto, aquele que ensina aprende de quem ensina. A figura do professor adquiriu, assim, relevância especial, porque era responsável por transmitir os valores de uma sociedade, inspirada e sustentada pelos valores do Evangelho. [...] a docência como apostolado, e sua identidade profissional estava próxima a um protótipo de “homem quase santo”, ou seja, um modelo ideal de professor, concepção esta, que de certa forma ainda repercute nos dias atuais (RODRÍGUEZ, 2008, p. 47-48).

Desse modo, a subjetividade social de família e religião tensionam subjetivamente a ação docente de Alex no PV, como resultado de sua missão. Como prioriza a relação com seus estudantes e está profundamente investido em suas vidas, estabelece limites para manter um relacionamento profissional, por meio de um ambiente de sala de aula amigável e organizado. Essa compreensão sintetiza nosso campo de inteligibilidade e pode ser mais bem explicitada nesse trecho da entrevista.

[...] ainda que o meu sentimento seja paternal, que ainda que a minha dedicação seja como de um sacerdote que se coloca prontamente e exclusivamente, concretamente, completamente a serviço daquilo, eu sou

professor. Não somos amigos, temos uma relação amigável, então eu estabeleço isso, que é muitas vezes o que eles não têm esse limite e aí eu percebo que até dentro dessa construção do repertório eu percebo que eles gostam muito do professor, que briga, que chama atenção, porque eles não têm isso em casa, porque em casa pode tudo. (ENTREVISTA).

Essa relação amistosa implicada no contexto pedagógico de Alex com seus estudantes proporciona, ainda, um movimento de convencimento de professores de outros componentes sobre a importância do Projeto de Vida.

[...] Quando eu tive que, entre aspas, lutar com os professores que não entenderam a proposta de projeto de vida inicialmente e achavam que era pra tampar buraco, que era enrolação, que não tinha proposta. Então até mesma forma organizada que eu saía da sala de aula com os alunos e que eles respeitavam a sua organização porque havia uma organização anterior, que é a minha de um adulto que pensa e planeja dentro de toda a proposta da escola fez ganhar o espaço. Dos professores da escola, esse reconhecimento, o carinho, poxa [...] (ENTREVISTA).

Desse modo, Alex apresenta contraditoriamente rigidez e descontentamento quando aborda sobre um tipo de professor que leciona o componente de PV. Esse professor seria aquele que assume o PV apenas para “tampar buraco na carga-horária, para não sair da escola” (ENTREVISTA). Para o professor, esse tipo de docente apresenta dificuldades de estabelecer uma relação amistosa com os estudantes.

Nesse sentido, Alex pontua que, diferente do que se espera de outros componentes curriculares em que não necessariamente necessita haver uma relação afetiva com os estudantes para que seja desempenhado a função docente, no PV essa relação é uma estratégia necessária para o seu desempenho. Assim sendo, a subjetividade individual expressa na ação e relação pedagógica do Prof. Alex é tensionada por sentidos subjetivos oriundos de suas experiências familiares e religiosas, o que se integra à sua constituição como professor de Projeto de Vida tecida a outras configurações subjetivas, como veremos a seguir.

De maneira geral, ao estabelecer uma relação de proximidade e proteção com seus alunos, assim como, um desejo de transferir valores e cuidado, como se fossem seus filhos, o professor assume a docência como uma missão e um sacerdócio. Ele manifesta sentidos subjetivos de comprometimento e devoção equivalentes aos dedicados ao exercício religioso, o que implica levantar questionamentos sobre a necessidade de um superprofissional exercer a docência de PV.

4.2.2.3 O existencialismo, a transcendência, o ato terapêutico

Ao passo que a docência é configurada em Alex por sentidos subjetivos relacionados a um dom ou vocação de origem divina, o professor suscita sentidos subjetivos contraditórios de outras configurações subjetivas. Parece-nos que Alex tem o entendimento de que o dom recebido é constituído historicamente a partir de suas experiências formativas vividas, como também, da sua atuação docente.

Dessa forma, apresentaremos um percurso tecido por uma trama caótica de sentidos subjetivos que emergem em Alex, sobretudo, relacionada à compreensão de desenvolvimento humano e aprendizagem e que buscaremos organizar neste tópico por meio dos seguintes núcleos: **a função de psicólogo do professor de PV, questionamentos existenciais como instrumento na ação docente; desenvolvimento como superação e transcendência, aprendizagem como ato terapêutico e religioso.**

Embora tenha realizado a licenciatura como processo formativo para o sacerdócio, o professor perpassou uma formação inicial para o exercício da profissão docente em Filosofia, o que o habilitaria exercer tal função docente. Alex, nesse contexto, insere o uso de **questões existenciais relacionadas ao desenvolvimento humano como estratégia pedagógica para o exercício profissional em PV**. No entanto, associa esta didática ao profissional da Psicologia.

O professor se posiciona como um não profissional de saúde mental, no entanto, critica a necessidade do profissional da Psicologia no espaço escolar e compreende que seu papel está em não abrir ou fechar janelas na vida do estudante, mas ajudá-lo a transcender experiências passadas, de forma reflexiva, a fim de não paralisar a construção de planos futuros, por meio de questões que implicam na própria existência. Levantamos hipóteses se Alex suscita estes sentidos vinculados ao contexto ao qual o Projeto de Vida se constituiu historicamente, conforme aponta, Araújo, Arantes e Pinheiro (2020) com os estudos de Viktor Frankl, na proposta da psicoterapia existencial; como também pela subjetividade social da função do psicólogo escolar; ou ainda, pelas orientações formativas recebidas no curso da ação profissional.

Em primeiro momento, a técnica mais usada na Análise Existencial, ou Logoterapia, é o diálogo socrático, que permite ao terapeuta assumir uma postura dialógica a fim de auxiliar o paciente a “desvelar o dever-ser que ele mesmo conhece através de sua consciência intuitiva”, sem a necessidade de perguntas diretivas. Propondo aos clínicos logoterapeutas que se assemelhem à atitude de Sócrates de se tornar um parteiro que auxiliar a “dar à luz” ao sentido,

com uma pergunta assertiva, essa teoria compreende que o terapeuta “seria um mediador do diálogo do ser humano com sua própria consciência” (AQUINO, 2013, p. 81). Embora o professor não tenha manifestado essa estratégia didática em suas aulas, percebe-se que esse movimento configura a sua ação e relação pedagógica vinculada ao contexto da aprendizagem, como veremos no fim deste tópico.

Nesse enredo, o professor nos remete que PV não se restringe a uma ementa de temáticas, embora apresente durante a entrevista exemplos de trabalhar com elas. mas sim, oportunizar espaços em que os estudantes têm a oportunidade de refletir as experiências vividas, para abrir-se às novas experiências a fim de projetar possibilidades de vida e se desenvolver. O professor aponta que os estudantes podem estar paralisados por “[...] feridas emocionais (ENTREVISTA)”, resultantes de suas vivências, que impedem seu desenvolvimento. Ao serem trabalhadas “[...] questões da própria existência” com o apoio do professor, o estudante transcendê-las-ia a outros níveis de desenvolvimento.

Em outro aspecto, Alex e os estudantes criticam uma **nova função docente**, que poderia ser direcionada ou compartilhada com o profissional da **Psicologia**. Durante a entrevista emergem sentidos subjetivos desse contexto: o primeiro em que o professor aponta num aspecto clínico; em outro momento quando fala sobre a percepção dos estudantes confundirem sua função e as temáticas desenvolvidas em sala de aula com a de um psicólogo; e, por fim, quando responde sobre o que seria fundamental na formação de um professor de PV:

1) [...] E como não tem psicólogo para atender todos os estudantes de uma escola, a ideia é, talvez, colocar projeto de vida para tentar amenizar essa dor. E desafogar um pouco, sabe aquela situação que pode ser pensada em sala de aula de como reverter uma situação para não passar, por exemplo, a coordenação [...] (ENTREVISTA).

2) [...] mas [o] professor é psicólogo, porque parece que sua aula é tão de psicólogo. Eu posso falar, não sou psicólogo, mas eu posso falar como senhor da minha vida. Posso. Se eu puder te ajudar de algum momento em alguma situação, então assim, na cabeça deles, o Projeto de Vida está muito relacionado com a Psicologia. Mas claro que em Filosofia e até mesmo no Jornalismo, eu tive um contato com a Psicologia. (ENTREVISTA).

3) [...] O ideal seria que trabalhar em psicólogo com o professor de projeto de vida, porque o psicólogo ele não tem a licenciatura. Como dizer para ele entender (gagueja) didática, ele vai entender do consultório, o professor vai entender a sala de aula. Então, precisa integrar o consultório e a sala de aula. Para que haja de verdade um projeto, de fato, de vida. (ENTREVISTA).

Parece-nos que a princípio o professor requisita a si a formação em Psicologia para atuar com o Projeto de Vida, contudo, o fato dele ser licenciado já o habilitaria para a função,

conforme o processo de lotação de professores do componente e, de acordo, com os currículos de formação em licenciatura, em que os temas da Psicologia do Desenvolvimento estão inseridos. Em segundo plano, saltam-se sentidos subjetivos relacionados à figura do psicólogo num caráter clínico no professor, como também, à subjetividade social da escola, em que essa perspectiva é muito viva e atuante para pensar sobre os aspectos do ensino e aprendizagem. Em nosso entendimento, a subjetividade social relacionada ao exercício profissional do Psicólogo Escolar, pelo modelo clínico-terapêutico, da metade do século XX tensiona a produção subjetiva da ação docente no professor, que reivindica outro modelo de escola, o que forma a vida e para a vida.

A Psicologia Educacional se organizou inicialmente “como conjunto de saberes que pretende explicar e subsidiar a prática pedagógica”, articulada à Educação e à Formação de Professor, ao passo que, a Psicologia Escolar foi constituída como “campo de atuação de profissionais da psicologia que atuam no âmbito da escola, desempenhando uma função específica, alicerçada na psicologia e que se caracterizou inicialmente por adotar o modelo clínico de intervenção”. O Professor Alex manifesta sentidos subjetivos da subjetividade social do psicólogo escolar daquele contexto histórico, indicado como “hipertrofia da psicologia na educação”, por se distanciar das práticas pedagógicas e seguir em uma tendência reducionista (ANTUNES, 2008, p. 472).

Em nosso entendimento, os conhecimentos teórico-práticos implicados no processo de formação do profissional da Psicologia poderiam garantir subsídios fundamentais para trabalhar o componente e/ou fortalecer o trabalho docente. Segundo as **Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica** (CRP, 2019), a Psicologia e Educação podem assumir um compromisso ético, político e social a fim de garantir direitos, produzir reflexões sobre a complexidade das relações sociais que perpassam o processo de aprendizagem e romper com lógicas que fomentam “análises individualizantes e medicalizantes” (CRP, 2019, 07). O documento ressalta que:

A(o) psicóloga(o), no contexto educativo, ao conhecer as múltiplas determinações da atividade educacional, pode focar mais adequadamente em determinadas áreas de intervenção e desenvolver um trabalho envolvendo toda a comunidade escolar – professores, pais, funcionários, estudantes. Qualquer trabalho realizado com um desses segmentos deve ter como princípio a coletividade, visando o bem de todos e todas (CRP, 2019, p. 43).

No que tange ao trabalho com os estudantes, ao profissional psicólogo “cabe uma prática que conduza a criança e o jovem a descobrir o seu potencial de aprendizagem”. Ou seja, isso

pode ser realizado pelos mediadores culturais que favorecem a expressão das subjetividades. O trabalho do psicólogo na Educação, no entanto, também pode ser realizado em diálogo com os educadores, contribuindo e fortalecendo o papel do professor como principal agente do processo de ensino e aprendizagem (CRP, 2019). Nesse passo, acreditamos que ambas as possibilidades poderiam desenvolver os conhecimentos esperados pelo PV: seja pelo professor licenciado em qualquer área ser subsidiado pelos conhecimentos da Psicologia e/ou trabalhar em comunhão com este profissional, ou ainda, o próprio psicólogo escolar licenciado atuar no componente.

Por fim, o professor Alex se implica na relação pedagógica a partir de questionamentos que mobilizam os estudantes. A subjetividade social do professor institucional de PV, implicada nos documentos orientativos da SED-MS, configuram subjetivamente seu exercício profissional como professor provocador, presente pedagogicamente na ação pedagógica, e acolhedor: “o acolhimento é próprio do professor de projeto de vida” (ENTREVISTA).

Como sintetiza estes trechos do material publicado sobre a etapa do Ensino Fundamental:

Peça chave do processo de desenvolvimento no espaço escolar, o professor do componente Projeto de Vida deve ser um mediador das aprendizagens, além de ser pesquisador, autor e protagonista. Ele precisa ser atento, empático, frequente, para que durante as aulas os estudantes sintam-se confortáveis e confiantes para expressar suas vivências, por meio das diferentes linguagens (verbal, corporal, visual, sonora e digital). Melhor dizendo, sua presença humana e pedagógica deve permear a formação dos estudantes em suas atitudes, valores e princípios, sendo “um esticador de horizontes”, como versa Manoel de Barros (MS, 2021, p. 23-24).

[...] Parte fundamental para exercer a presença pedagógica entre professor e estudantes, **(o acolhimento é)** um momento de ganhar os corações, para assim, impactar com mais assertividade e significado todas as dimensões de suas vidas (MS, 2021, p. 45, grifos nossos).

O professor Alex, nesse passo, insere-se como aquele que medeia, auxilia, orienta, mas que, em nosso entendimento, acolhe o estudante, para que ao receber e refletir sobre “o presente”, tenha oportunidade de avançar em seu desenvolvimento, libertando-se das etapas que o imobiliza e transcendendo para as vindouras. Quando o professor ressalta sobre seu repertório de vida para torná-lo professor de PV, ele menciona: “[...] é o professor de projeto de vida que vai fazer com que estas janelas e portas que foram abertas na vida deles, no consciente e no inconsciente, é, não atrapalhem aquilo que eles desejam para o futuro.” (ENTREVISTA).

Na análise da situação em questão, surge uma clara apreensão e inquietação diante do modo como o professor Alex abraça a ideia de se tornar um "super professor" no contexto do Projeto de Vida, uma abordagem que se assemelha à visão redentora observada na Professora Iracema. Nossa perspectiva é de que o docente ultrapassa os limites de sua função no exercício da docência, assumindo um papel que transcende o propósito educacional estabelecido, o que nos leva a refletir sobre os possíveis impactos dessa postura na sua ação e relação pedagógica.

As produções analisadas caminham, nesse passo, compreendendo a questão temporal relacionada ao desenvolvimento de projetos de vida e abarcando a subjetividade social de PV. Santos, Nascimento e Menezes (2012), Angelin, Zoltowski e Teixeira (2017), Siriani (2019), Oliveira e Benevenuto (2019), Jucá (2020), Silva e Leme (2019), Silva e Masson (2020), Nascimento e Mendes (2020), Nascimento e Nascimento (2021) apontam em seus trabalhos o entendimento de PV associado ao menos ao planejamento do futuro. Pereira e Souza (2020), no entanto, ressalta a questão temporal de forma implícita às experiências vividas pelo sujeito o que se aproxima da questão da temporalidade e a natureza da natureza subjetiva das experiências humanas implicada nas configurações subjetivas.

A importância da presença não somente física, mas pedagógica e relacional do professor é apontada nesse trecho: “[...] E eles precisam simplesmente de alguém que vai lá e passa um remédio que dê carinho, conforto. E se não tiver nada disso, não vai, não vinga o (componente de) projeto de vida. [...]” (ENTREVISTA, grifo nosso). Parece-nos, assim, que elementos da Pedagogia da Presença coadunam com a ação docente de Alex e com princípios da TS. Temos a compreensão de que essa abordagem pedagógica valoriza a importância da riqueza sociorrelacional entre professor e aluno no processo educativo, por meio do diálogo e da escuta e manifestada pelo professor a partir das formações do segundo e terceiro momento formativo.

Nessa perspectiva pedagógica, “fazer-se presente, de forma construtiva, na realidade do educando” é aprendida, e não entendida como um dom - como característica individual intransferível, como vemos nos sentidos subjetivos de Alex (COSTA, 1991). Essa teoria também aponta um paradigma emancipador pela ação educativa tendo como orientação básica:

[...] resgatar o que há de positivo na conduta dos jovens em dificuldade, sem rotulá-los nem classificá-los em categorias baseadas apenas nas suas deficiências. [...] Sem ignorar as exigências e necessidades de ordem social, o educador somente não aceita a perspectiva de que sua função venha a ser apenas adaptar o jovem a isso que aí está. Ele vai mais longe. Ele quer abrir espaços que permitam ao adolescente tornar-se fonte de iniciativa, de liberdade e de compromisso consigo mesmo e com os outros, integrando de

forma positiva as manifestações desencontradas de seu querer-ser (COSTA, 1991, p. 20).

Desse modo, os sentidos subjetivos dessas subjetividades sociais identificados na entrevista de Alex tensionam sua ação e relação pedagógica, assim como, abarcam seu desenvolvimento subjetivo. Ao tomarmos a compreensão do diálogo como perspectiva ontológica e a constituição de um espaço sociorrelacional para que aconteça a aprendizagem, na perspectiva da TS, consideramos que Alex mobiliza a sua ação pedagógica a fim de produzir novos sentidos subjetivos nos estudantes.

Nesse momento, é importante integrarmos a esse cenário os sentidos subjetivos que estão relacionados à concepção de **desenvolvimento** para o professor. Quando questionamos sobre isso, ele apresentou informações equiparando o desenvolvimento à superação, à posição de não saber, transformação e ao alcance da transcendência com auxílio de outrem. Esta compreensão resultou a partir de trechos, como:

[...] Quando eu até sei, mas eu me coloco numa posição de não saber. Para que eu avance ainda mais daquilo que o outro tem a me proporcionar. Porque se eu acho que eu sei tudo, eu não desenvolvo, então por mais que eu sei, eu vou me colocar numa situação de que eu não sei para que eu possa aprender e desenvolver. Então, o desenvolvimento para mim é você alcançar o transcendente, sim, sabe, tipo, você transcender. [...] (ENTREVISTA)

Assim, indagamos sobre **aprendizagem**, juntamente às informações tecidas durante a entrevista e a identificamos relacionada a qualquer tipo de experiência humana, nas diversas dimensões e estilos. O professor aponta que “[...] aprender é estar aberto às experiências. Eu acho que todas as experiências ensinam. Quando eu falo experiência são em todos os aspectos. Assim como a educação integral, ela integra todo o estudante não só no cognitivo, mas emocional. [...]” (ENTREVISTA).

As unidades manifestadas pelo professor nos levam à interpretação sobre seu entendimento de desenvolvimento numa perspectiva inatista, sobretudo, sobre os sentidos subjetivos produzidos no contexto de formação religiosa. No entanto, temos a percepção que Alex, desponta entendimentos relacionados a um desenvolvimento progressivo por estágios, semelhantes aos estudos de Erick Erickson pela teoria do desenvolvimento psicossocial. Nesta linha, o desenvolvimento humano é descrito em oito estágios, desde a infância até a idade adulta, em que cada estágio representa um conflito psicossocial que deve ser resolvido para avançar para o próximo estágio, uma oportunidade para o indivíduo enfrentar um desafio psicológico e se desenvolver emocionalmente e psicologicamente (BORDIGNON, 2007).

Um dos aspectos destacados na pesquisa de Bordignon (2007) indica a dimensão religiosa implicada na relação pedagógica:

[...] O que observamos é que, em sua maioria, em todos os estágios, os professores expressam que vivenciam os valores religiosos relacionados com cada estágio. Qualitativa e quantitativamente os professores são, em sua maioria, consistentes quanto aos valores religiosos abordados. Desde a qualidade da confiança e esperança em Deus, no primeiro estágio, até a capacidade de viver e trabalhar como expressão de um amor universal que tem em vista o bem da humanidade e todos os homens, podemos dizer que eles buscam a experiência religiosa livremente e como expressão de sua fé pessoal e a expressam na comunidade. Encontram na religião os princípios éticos e religiosos para sua vida pessoal e profissional. Também estendem estes princípios em sua prática educativa, nas relações sociais e de trabalho (BORDIGNON, 2007, p. 15).

Em Alex, encontramos manifestações das experiências religiosas em que o professor suscita sentidos subjetivos relacionando professores como prestadores de serviço em contraponto aos que trabalham por uma realização ideal (profissional):

É totalmente diferente quando você fala que é um sacerdote do que um prestador de serviço, porque prestador de serviços e presta serviço de qualquer jeito, né? Agora não se presta ao sacerdócio de qualquer jeito. Ou você é, ou você não é. É uma escolha. É isso foi um chamado inclusive, então eu me senti chamado a ser professor. Eu encontrei chamada como se alguém ouvisse como se eu ouvisse uma voz, alguém me chamasse eu fosse eu respondesse aquela voz dentro da sala de aula, então me sinto muito pleno como professor. Isso me faz me realizar profissionalmente (ENTREVISTA).

Caminhando em nosso percurso descritivo-interpretativo, se vimos que os sentidos subjetivos relacionados ao desenvolvimento estão relacionados à superação, avanço de etapas, transcendência, a partir da relação social e tomamos por hipótese que seguem uma perspectiva de desenvolvimento e estão imbricados à formação religiosa do professor, podemos pensar que as unidades de sentido relacionadas à religiosidade do professor convergem nesse contexto.

Assim, as experiências religiosas de Alex configuram subjetivamente a sua ação pedagógica relacionando a **aprendizagem como um ato terapêutico e religioso**. Surgem no diálogo do professor palavras e termos referentes ao contexto de cura, expurgação de algo ruim (ferida emocional), libertação associados ao movimento de vivências no inconsciente e consciente como sentidos subjetivos relacionados aos aspectos da aprendizagem. Os seguintes trechos apontam nossa análise quando questionamos ao professor sobre como se sente ao perceber que contribui na construção de projetos de vida:

[...] Porque tem que mexer, mas não para deixar o estudante desestruturado ou desmotivado, pelo contrário. Para fazer com que ele entenda. Que, ao

mexer numa ferida que talvez foi aberta. É sinal de que, naquele momento está sendo expurgado, ou está sendo curado tratado, ou uma chaga que (gagueja) impede de avançar, sabe? (ENTREVISTA).

[...] Pensando sempre antes dessa construção no passado que ele (**estudante**) precisava se libertar, acho que é até mesmo esse termo, de coisas que ficaram no consciente e no inconsciente, mas ainda que eu não seja um (gagueja) psicólogo e que eu seja um professor de projeto de vida. Talvez pela questão da filosofia que é a minha formação, eu consigo trabalhar o existencialismo, sabe? Essas questões existenciais que envolvem muitas é nos adolescentes de hoje (ENTREVISTA).

Nesse contexto de análise, nosso primeiro movimento foi suscitar a categoria psicanalítica de resistência por parte dos estudantes, contudo, compreendemos que as respostas do professor são, na verdade, contraditórias se pensarmos nos sentidos subjetivos que manifestaram relacionados à questão da liberdade/libertação no âmbito educacional.

Compreendemos que a subjetividade individual do professor foi tensionada pelas subjetividades sociais dos espaços aos quais ele esteve inserido (ROSSATO, 2019, p. 71). Dessa forma, os sentidos subjetivos presentes na sua formação religiosa tensionam subjetivamente a sua ação docente e a sua relação com os estudantes em que a concepção de desenvolvimento e aprendizagem assumem papel salvífico a partir da concepção teológico-bíblica. Pela formação religiosa cristã, a libertação assume-se como aspecto do divino e aspiração para o divino, presentes nos indivíduos desde a sua concepção, numa perspectiva criacionista.

Na perspectiva teológico-bíblica, a liberdade/libertação é apresentada como um aspecto de escolha e salvação ao qual o “homem está dotado da capacidade de responder por uma livre opção às intenções de Deus para com ele”; admitida como efeito aos “[...] pagãos de outrora, que se sentiam governados pela fatalidade, judeus que se negavam a reconhecer como escravos [...], e também homens de hoje, que aspiram confusamente a uma libertação definitiva” (LEÓN-DUFOUR *et al.*, 2013, p. 535).

Em outro ponto, a Presença Pedagógica implícita no segundo momento formativo em PV aponta a liberdade inserido dentro da atividade educativa como aquela que foge do conceito da aventura humana e é apresentada “como a intenção de alcançar algum objetivo que julgamos relevante, arriscar a segurança biológica, o equilíbrio psíquico e o bem-estar econômico-social nos quais fundamos os alicerces da nossa vida. (...) o produto de um processo educativo frequentemente laborioso e difícil” (COSTA, 2001, p. 69).

Dessa forma, caminhamos com o nosso entendimento de que a expressão da subjetividade do professor Alex é tecida por sentidos subjetivos das múltiplas vivências experienciadas pelo professor em sua vida. Entretanto, as experiências formativas religiosas perfilam maior destaque nas informações que analisamos.

4.2.2.4 A concepção de PV centrada nos aspectos interiores do estudante e a preparação profissional para a docência em PV

Os sentidos subjetivos contraditórios e complexos apresentados no Prof. Alex. indicam **Projeto de Vida como um processo complexo** que envolve reflexão de si e definição de objetivos para o futuro; **um produto, algo pesado e/ou difícil de suportar, que impõe responsabilidades**; como também, **um componente curricular que requisita um professor que dispõe do seu repertório de experiências como instrumento para a ação e relação pedagógica, cuja centralidade é o estudante e seu projeto.**

Os sentidos subjetivos que configuram subjetivamente a concepção de PV para o professor são manifestados a partir dos múltiplos enredos vividos como professor do componente. Como vimos, ele iniciou o seu trabalho como professor de PV no primeiro ano em que o componente foi implementado na REE/MS, ao passo que foi se configurando subjetivamente docente em PV em decorrência do desenvolvimento da proposta institucional como também das experiências na atuação em sala de aula. Ou seja, Alex tornou-se docente nesse componente na medida em que foi atuando e sendo orientado e formado pela instituição.

O professor, inclusive, sinaliza esse campo de inteligibilidade: “[...] Quem deu vida para o Projeto de Vida foi o professor. Ou ele matou logo no começo ou ele deu vida. [...] eu me sinto até muito feliz e orgulhoso por ser um dos primeiros professores. (ENTREVISTA). Esse fragmento foi indicado quase ao final da entrevista quando o professor comenta sobre o que ainda gostaria de contribuir para a entrevista.

Nesse sentido, o professor expressa PV como um **processo de autoconhecimento**, ao passo que, realiza, concomitantemente, esse processo em sua vida, como apontamos no início desta pesquisa. Ao indicar sobre o que falaria para um professor de Projeto de Vida, ele sinaliza e manifesta esse entendimento:

[...] Primeiro: olhar o projeto de vida dele. Segundo: olhar para dentro dele. E olhar para dentro dele é fazer um movimento tão interior em que ele precisa passar pelo processo do autoconhecimento. E quando o professor de Projeto de Vida precisa se conhecer, porque se não, ele jamais entendeu o processo do

autoconhecimento do estudante. Então? Diria para ele olhar o Projeto de Vida, olhar para dentro, mergulhar nesse processo do autoconhecimento. O professor se colocar integralmente de corpo, alma, toda a sua capacidade cognitiva ali a serviço daqueles estudantes. É se perceber naquele processo junto com eles, não é? É, é também, eu também diria assim, você está disposto a construir junto com seu, com seus estudantes, um projeto de vida e entender que cada um deles tem a sua história de vida e que todas as histórias de vida, de uma certa forma, vão conversar com a sua, vão te integrar, porque por muitas vezes já me vi dentro desse processo (ENTREVISTA).

Integrado ao entendimento de **autoconhecimento**, Alex acena sentidos subjetivos relacionados aos aspectos interiores, o que está dentro, onde precisa ser mergulhado: “[...] afetos, emoções e subjetividade” (PRODUÇÃO ESCRITA) e que são fundamentais para o estudante conhecer a si mesmo e identificar suas habilidades e potenciais, sendo um componente que permite o estudante compreender a realidade.

Os aspectos interiores são sinalizados subjetivamente, ainda, como um **fardo: um presente muito pesado**, que **nem todos estão preparados para recebê-lo**. O professor desponta sentidos sobre a importância da sua atuação a fim de acolher e auxiliar o estudante a refletir sobre esse “presente” para que possa avançar em seu desenvolvimento. Para isso, a subjetividade relacionada ao repertório de experiências vividas pelo professor é novamente manifestada no contexto de ajudar o estudante a superar as etapas que o imobilizam e a transcender para as vindouras.

Esse campo de inteligibilidade pode ser analisado a partir deste trecho que é inserido quando questionamos sobre a percepção do professor ao contribuir na construção de projetos de vidas do estudante, anteriormente, ao momento que o professor tece sobre as feridas emocionais, que destacamos quando apontamos sobre a aprendizagem:

[...] Então a ideia é justamente essa, de que pelo menos um estudante seja realmente de fato atingido por toda a proposta (do Projeto de Vida) [...] muitas vezes de encontro a realidade de todos, mas que nem todos estão preparados naquele (dúvida), um presente muito pesado. Tem estudante que não tem força para segurar aquela caixa de presente. Então eu vejo que é como se fosse isso, para não dizer que é um fardo, porque por vezes acaba sendo. (ENTREVISTA).

Consoante ao exposto, o professor manifesta sentidos subjetivos relacionados à subjetividade social de PV como eixo transversal da Educação Integral, que deve ser desenvolvido em todos os componentes. Assim, tomamos inteligibilidade sobre o que o professor de PV teria mais facilidade para trabalhar com a subjetividade, contrariamente aos outros componentes. Ele aponta:

[...] professores de Matemática e Língua Portuguesa, por exemplo, estão se esforçando para enxergar que é dentro do aluno, porque precisou obrigatoriamente contextualizar com as habilidades [...] porque é a Educação Integral, vamos dizer assim. Então, é um desafio para ele. Já para o projeto de vida, não, já é algo mais, é próximo da nossa realidade (PRODUÇÃO ESCRITA).

Embora seja um desafio para os professores de outros componentes enxergar “dentro” do aluno, o Projeto de Vida, como expressa Alex, no componente de PV torna-se diferente, por aproximar-se do contexto do estudante. O professor sinaliza subjetivamente que os projetos de vida são um desafio para todos os professores, mas que esses precisam contextualizar sua ação pedagógica à proposta dos projetos de cada estudante. Esse contexto é apontado por Alex como oportunidade para enxergar o estudante e ajudá-lo a construir um futuro melhor.

Na produção escrita o professor também apresenta sentidos subjetivos que abarcam essa dificuldade da ação pedagógica em PV, acrescentando ainda a falta de uma preparação profissional coerente. O professor discorre, de forma crítica, seu processo formativo como sendo não linear, paulatino, intrincado e com desafios. Assim, ele menciona que os estudantes passaram a contar com mais tempo na escola: “[...] sofreram uma reestruturação na grade de ensino, têm desenvolvido habilidades com educadores sem preparação específica e que deveriam orientar um projeto que esboça a vida do estudante” (PRODUÇÃO ESCRITA).

Nesse ponto, figura-se a fragilidade da formação continuada para os professores de PV e a comunicabilidade da proposta pedagógica do componente ofertada pelos orientativos, que como analisamos não possuem uma linguagem coerente em todas as etapas de ensino. Dessa forma, buscamos gerar inteligibilidade a partir dos sentidos apresentados pelo professor que atuou, de início, a partir de uma prática experimental e a partir de sentidos subjetivos despontados na entrevista, sobretudo, quando questionamos o professor sobre como organiza a sua atividade docente.

Nesse enredo, o professor resgata sua constituição docente a partir do exercício profissional com o Projeto de Vida, que possibilitou-o constituir um motivo de vida, em seu entendimento, atender uma missão-vocação: “[...] que só (gagueja) aconteceu porque tudo isso foi o Projeto de Vida” (ENTREVISTA). Todavia, esses sentidos só puderam ser apresentados após um processo em que Alex manifesta com sentimento de **insegurança** e **persistência** ao atuar com um componente novo em muitas unidades escolares.

As experiências vividas a partir da interpretação das orientações e formações recebidas sobre o componente configuram, primeiramente, insatisfação no professor que expressa sua resposta com expressão de humor: “[...] não tínhamos absolutamente nada de Projeto de Vida, a não ser um papel que tinha uma frase (risada) que eu achei assim um cúmulo do absurdo para o professor” (ENTREVISTA). Além disso, o professor manifesta sentidos subjetivos relacionados ao primeiro momento orientativo de PV como um momento sem vida para o componente, que emerge em sentimento de desconfiança se havia algum projeto institucional de fato para o componente: “[...] o Projeto de Vida chegou para ser implantado no currículo de Mato Grosso do Sul [...] sem projeto e sem nenhuma vida. Chegou bem morto o Projeto para a gente, porque não tinha nada. Então, quem construiu foi o professor” (ENTREVISTA).

O professor assinala que na ausência das orientações decidiu trabalhar com dinâmicas relacionadas às temáticas sugeridas no primeiro orientativo, assim como, outras diversificadas que poderiam se adequar ao contexto do PV. Os conteúdos trabalhados por Alex versaram a princípio sobre a gravidez na adolescência, drogas e violência, que estavam indicados no primeiro documento orientativo para os professores de PV e disponibilizado pela SED.

Em seguida, o professor produziu ações didáticas a fim de desenvolver o protagonismo juvenil nos estudantes, reflexão sobre a realidade e preparação para o mundo do trabalho, com projetos relacionados ao que aprendeu no segundo momento informativo: Violência no Trânsito e Doméstica e familiar – alusão às Campanhas Maio Amarelo e Agosto Lilás; Cuidados sobre Saúde Mental, com auxílio de uma cartilha de automotivação de depressão e suicídio produzido pelo Senado Federal; escrita de currículo e organização para entrevistas de emprego.

A partir do momento formativo com o IAS, o professor apreende as competências socioemocionais e as estratégias implicadas na formação com o IAS em seu exercício docente:

[...] porque quando veio os Diálogos Socioemocionais eu entendi que eu estava no caminho. Um caminho que não tinha nenhuma seta. Para indicar se a gente voltava, se a gente virava. Se a gente ia pra frente ou não, não tinha sinalização nenhuma do nosso trabalho. Quando veio de eu entender que vocês estão caminhando bem, então, começou-se a formar o perfil de Projeto de Vida, as temáticas, as propostas. As avaliações e toda conduta de uma sala de aula. [...] Então eu vejo que eu me organizava antes de toda essa proposta dos Diálogos a partir do meu próprio repertório [...] (ENTREVISTA).

Desse modo, o professor se assegura pelos momentos formativos em produzir aulas para o desenvolvimento do protagonismo e da autoria do estudante. Na entrevista, Alex relata: “Eu achei que era importante organizar minhas aulas, fazendo com que o estudante fosse o

protagonista do seu próprio conhecimento. E aí já entrava a questão da autonomia, da autoria [...]” (ENTREVISTA).

Na sequência, em que as primeiras formações continuadas sobre o componente começaram a ser ofertadas nas escolas onde atuava, o professor suscita o sentido subjetivo de se implicar diretamente na formação: “[...] foi um mergulho muito profundo nas formações da Secretaria de Educação. Então, toda teoria que tinha na formação continuada eu aprendia e pegava para mim e desenvolvia minhas aulas” (ENTREVISTA).

É neste segundo momento formativo aos professores de PV, que identificamos uma experiência significativa que reconfigurou subjetivamente a ação docente do professor Alex, sobretudo, apontando sentidos subjetivos relacionados à finalidade do PV com centralidade no estudante e seu projeto, o uso de estratégias metodológicas mais coerentes a serem desenvolvidas e o olhar sobre um novo critério avaliativo. O professor destaca que realizou “[...] um mergulho muito profundo nas formações da Secretaria de educação. Então, toda teoria que tinha na formação continuada eu aprendia e pegava para mim e desenvolvia minhas aulas” (ENTREVISTA).

Ao passo que se insere nas formações continuadas, Alex aprende sobre a Pedagogia da Presença, competências socioemocionais e metodologias ativas, assim como o desenvolvimento das temáticas que implicam no protagonismo juvenil, dentre outros conceitos. Com isso, desenvolveu sua ação pedagógica a partir de uma abordagem centrada no estudante, em que os estudantes participam do processo de construção e reflexão do conhecimento e aprendem a desenvolver projetos escolares temáticos e de iniciação científica. Nesse movimento, o professor sinaliza sentidos subjetivos relacionando a finalidade do PV como a finalidade da sua missão e que veremos que se implica subjetivamente com a subjetividade individual do professor a partir, inclusive, de suas experiências como estudante.

O professor mobiliza, dessa maneira, uma didática a partir de novos sentidos subjetivos gerados em torno da seguinte expressão inserida em um documento orientador mencionado pelo professor “[...] **o centro de Projeto de Vida é o estudante e o seu projeto**” (ENTREVISTA). Para Alex, o segundo momento formativo, composto pelas formações e orientações em parceria com o ICE suscitou calma e segurança para a sua atuação e a frase mencionada foi decorada e reverberou em sua constituição docente: “[...] caiu no meu coração como uma verdade” (ENTREVISTA).

Percebemos que a configuração subjetiva da ação docente em PV para Alex é registrada pelos sentidos subjetivos produzidos neste momento, mas também, porque se integram às experiências vividas como discente no processo de escolarização básica e universitário. O professor registra, durante a entrevista, dois momentos de quando fora estudante: um em que se ocorreu uma violência verbal de orientação sexual a partir de colegas de classe; assim como outra vivência em que uma professora menorizou a capacidade profissional do professor para se tornar um jornalista de impacto nacional: “[...] assim como aquela minha professora lá na faculdade me disse que eu nunca chegaria no Jornal Nacional. E que eu, provavelmente, daquele jeito, não conseguiria nem chegar na TV Morena” (ENTREVISTA).

Ele resgata essas experiências dolorosas em sua história para tornar-se um profissional responsável por um processo escolar que implica em uma relação pedagógica saudável e não violenta e, assim, emerge sentidos subjetivos relacionados à preocupação com o estudante, com a comunicação não-violenta em sala de aula, como também, suscita este contexto para justificar a questão da avaliação formativa no componente PV.

Trechos da entrevista como “[...] Na verdade, eu encontrei forças dentro da sala de aula quando eu pisei a primeira vez e me vi professor, me vi Alex ali. Eu me dei vida, a vida que aquela professora me matou, entendeu? É isso.” e “[...] Então, quando eu pisei (pela) primeira vez na sala de aula, eu falei, eu nunca vou permitir que nenhum aluno meu sofra bullying, nunca, nunca, nunca vou deixar ninguém falar mal de um aluno meu na minha frente.” demonstram um cenário experiencial ao qual o professor resgata suas vivências para gerar a sua ação e relação pedagógica.

Esse compromisso estrito com a formação recebida aparece no professor como uma “pessoa legalista”, com apoio e dedicação religiosa de cumprimento de mandamentos em nossa hipótese: “[...] Peguei tudo isso e assumi que eu tinha que ser tudo aquilo ‘para eu ser um bom professor de projeto de vida’”.

Neste trecho, no entanto, conseguimos desvelar esse entendimento em que o professor emerge sentidos subjetivos relacionados à subjetividade social de preceitos religiosos:

[...] Como se eu fosse, sabe, aquela pessoa legalista, que segue a lei. Mais ou menos isso. Só que uma coisa é você seguir a lei, outra coisa é você amar o que aquela lei significa, porque você sabe que aquela lei você precisa cumprir, não porque é uma lei, mas porque ela é importante para uma organização. Então, eu peguei todos esses contextos. Todos esses conceitos. Mergulhei profundamente no que eles significavam, entendi o que era cada um deles.

Aprendi na prática como eles se davam ali dentro da sala de aula e nisso surgiu o professor Alex, de projeto de vida. (ENTREVISTA).

A fim de gerar entendimento nesse campo de inteligibilidade, suscitamos uma crítica do professor inserida ao final da entrevista sobre o processo avaliativo em PV. Essa crítica desponta sentidos subjetivos sobre a fragilidade da equipe escolar de considerar os aspectos subjetivos do indivíduo integrados aos cognitivos no processo avaliativo, e, também, de ser complexo a questão do avaliar projetos de vida equiparando-os à própria “avaliação da vida”. As respostas do professor são seguras e enfáticas neste contexto em que é a própria vida que avalia o estudante e que o processo escolar é avaliado nesse sentido, se, de fato, contribuiu para que ele alcançasse novos níveis de desenvolvimento e atendimento das necessidades sociais.

Esse núcleo é organizado a partir desses trechos da entrevista, quando o professor foi conduzido a expor algo que ainda não havíamos tecido:

[...] quem vai dar a nota para a vida do estudante é a própria vida. Não é de uma maneira bem subjetiva, porque, por exemplo, se ele for para uma entrevista de emprego, como eu disse que eu preparo, [...] Vai falar assim, você foi reprovado ali, ele é zero. A vida deu a nota com outro termo para ele. Se ele não entendeu que aquela minha aula, que eu preparei [...] para se portar numa entrevista de emprego, não foi importante para ele, porque não tem nota, ele vai reprovar lá na frente, ele não vai reprovar ali porque ali não tem nota. (ENTREVISTA).

[...] Porque o professor de Projeto de Vida ele tem que estar muito seguro, ele tem que estar muito consciente e ele tem que estar completamente preparado para ele entrar numa sala de aula e fazer com que os estudantes entendam que aquilo não vale nota, mas que é tão importante para a vida dele, que durante todo esse processo ele vai ter que se autoavaliar (ENTREVISTA).

Por fim, o professor ainda rememora o contexto educativo e a representação sobre docência à relação pedagógica, com características da Pedagogia da Presença:

[...] tem que ter alguém que é maior do que o professor para orientar o professor. Se é o professor que vai pegar na mão do aluno para ele construir o projeto de vida, alguém tem que segurar na mão do professor para ajudar nessa construção do projeto de vida do estudante, entendeu?. (ENTREVISTA).

A presença do professor na vida do estudante é mais do que se aproximar, segundo a Pedagogia da Presença, mas: “um ato que envolve consentimento, reciprocidade e respeito mútuo” (COSTA, 2001, p. 35). Assim, nessa perspectiva, a função do educador supera a mera prestação de um serviço eficiente, que envolve a execução de tarefas pré-determinadas de forma coordenada e tecnicamente preparada, e caminha para a libertação do jovem.

A importância de não avaliar apenas com notas, mas considerar **o desenvolvimento dos estudantes ao longo do processo no componente** é apontado por Alex, que se apresenta como responsável por orientar os alunos em suas escolhas e ajudá-los a se autoavaliar. O professor manifesta sentidos subjetivos relacionados à importância de **desconstruir a ideia de que a escola é apenas um espaço para avaliar os alunos com notas e enfatizar a importância de desenvolver habilidades para a vida, como autoconhecimento e autodisciplina**. Assim, o professor configura a sua ação docente com PV, a partir de sentidos subjetivos que emergem da concepção de PV e das experiências vividas nos cenários de aprendizagem integrados centrado no estudante e seu projeto de vida. O que arriscamos apontar que o componente curricular Projeto de Vida se torna uma unidade do modelo pedagógico presente na política pública educacional - eixo transversal da Educação Integral.

4.2.2.5 O jornalismo e a realização profissional na Pandemia e as estratégias metodológicas implicadas no professor institucionalizado da REE/MS

A ação docente de Alex é configurada pelo atendimento às diretrizes da Secretaria de Educação e pela incorporação dos conceitos e metodologias aprendidos nas formações. Esse movimento amalgamado ao desenvolvimento subjetivo na construção do conceito de Projeto de Vida (PV) acena sentidos subjetivos constituídos, ainda, no cenário da pandemia para o professor e que mobilizaram seu exercício profissional docente. Para isso, integramos os campos de inteligibilidade que surgiram nos instrumentos utilizados durante a pesquisa com o professor, assim como dos materiais consultados, como notícias e projetos desenvolvidos. Isso tem influência sobre a ação e relação pedagógica, como temos construído a partir dos campos de inteligibilidade.

Nesse momento de pandemia, novos cenários sociorrelacionais surgiram e o professor é confrontado com esses espaços permeados por sentidos subjetivos de desafio, preocupação e impotência no que se diz à relação pedagógica. Por outro lado, existem também sentidos relacionados ao conforto, bom relacionamento, cuidado familiar e realização como jornalista, advindos de outras subjetividades sociais que também moldam a ação docente do professor. A hipótese que inserimos, neste contexto, é que o professor mobiliza sentidos subjetivos que implicam em desafios na constituição de uma relação pedagógica, tal como havia sido configurada pelas suas experiências anteriores, agora sem a presença física do professor. Essa análise dos sentidos subjetivos constituídos pelo professor durante a pandemia permite aprofundar a compreensão dos desafios enfrentados pelos docentes no modelo remoto.

O professor manifesta que enfrentou **múltiplos desafios ao vivenciar o Projeto de Vida** com seus estudantes, como se preocupar em **tornar as atividades pedagógicas complementares mais dinâmicas e interessantes** para que não fossem apenas mais uma folha de papel no meio das atividades que os alunos já tinham em casa; **despertar o desejo de vida e aproximar os estudantes da escola**, mesmo estando fisicamente distantes; **considerar o contexto socioeconômico** em que estudantes e o professor não tinham acesso à internet ou a um computador, o que tornava ainda mais difícil para eles acompanhar as aulas (o professor utilizou o notebook emprestado de um amigo no início da pandemia até adquirir para si); e se **atentar à saúde emocional dos estudantes**.

O empenho em desenvolver exercícios e projetos que mobilizassem o desenvolvimento dos estudantes, o que se considerou dificultoso de se fazer à distância e de criar e fortalecer vínculos sem a presença física do professor são identificados nesses trechos:

[...] Mas assim, poxa, eu não estou ali do lado do meu aluno. Como que eu vou, por exemplo, trabalhar todas essas questões que são profundas, longe deles? Então, foi um desafio (ENTREVISTA).

[...] estudantes que estavam perdendo a rotina, estavam trocando a noite pelo dia e isso também, gerando uma agravante muito grande na saúde emocional deles. É ficando horas e horas e horas e horas e horas no celular, em jogos online. Então, seria uma disputa, uma rivalidade muito grande travada entre as tecnologias e as aulas remotas de projeto de vida. Então, como ser interessante nesse (...) Como ser interessante? Essa é a palavra, tipo, como tornar o projeto de vida ainda mais? Como aguçar, né? Esse desejo, despertar esse desejo de vida. Enquanto muitos estavam perdendo familiares, muitos estavam morrendo pela (gagueja) pela doença, né? Então, assim: veja, era (...) era um paralelo assim tão grande, um contraste, um antônimo, assim gritante, sabe, entre vida e morte e Projeto de Vida e toda essa questão da pandemia. É aproximar, mas estando longe (ENTREVISTA).

Assim, o professor adaptou dinâmicas, rodas de conversa e atividades temáticas ao contexto online, estimulando os alunos a refletir sobre seus objetivos e planos para o futuro, bem como projetos sociais e científicos, integrando-se aos modelos de feiras científicas desenvolvidas à distância. Lembrou-se também de pensar nos estudantes que estavam se preparando para realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, ainda, no início da pandemia desenvolveu atividades específicas para esse grupo de estudantes.

A saúde emocional dos estudantes permeia sentidos subjetivos relacionados ao vínculo afetivo e preocupações em relação aos estudantes durante a pandemia, como ansiedade, depressão e angústia. A TS compreende que essa relação afetiva entre pessoas tensiona o processo de aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa, uma vez que mobiliza a produção

de sentidos subjetivos que contribuem para a constituição do sujeito que aprende e do sujeito que ensina (ASSUNÇÃO, 2018).

O diálogo, por exemplo, entre a pessoa e o outro pode, nessa relação, se estabelecer como uma forma de provocar esse tensionamento mobilizando novos processos e formações da pessoa ao pensar, refletir, questionar, se posicionar e agir mediante ao diálogo que emerge dessa relação. Portanto, a relação entre essas duas pessoas produzem experiência e quando a experiência é portadora de uma carga emocional mobiliza a produção de sentidos subjetivos (ASSUNÇÃO, 2018, p. 28).

Dessa forma, esses sentidos subjetivos produzidos podem agir como fator de vitalização da constituição do sujeito e seu processo de desenvolvimento, desde que a aprendizagem esteja constituída como uma configuração subjetiva capaz de mobilizar emocionalidade nas novas ações e relações.

Assim, Alex se envolveu com seus alunos e ficou preocupado com aqueles que não entregavam as atividades. Além disso, **a pandemia trouxe um desafio de estabelecer limites entre vida pessoal e profissional**, pelo seu relato, uma vez que o professor estava trabalhando de casa e a rotina de trabalho se confundia com a rotina pessoal. O professor aponta que a pandemia inseriu um contexto que não pertencia à subjetividade social docente: “[...] Nunca passa número para aluno, não se envolva emocionalmente com aluno. E a pandemia trouxe o contrário, né? Passa o telefone pro aluno se preocupe com seu aluno. Então, assim, precisa ter um equilíbrio emocional para você lidar com todas essas questões de maneira adulta, né? (ENTREVISTA).

O estabelecimento de limites também foi implicado neste contexto da entrevista:

[...] Então também mexiam com as nossas emoções, entendeu? Poxa, nosso estudante, agora essa pandemia, como será que ele tá aí? Não entregava as atividades. Então a gente acabava ficando preocupado. (gagueja) nos envolvemos afetivamente, então assim, relatos de colegas de trabalho é de que a pandemia trouxe doenças emocionais na vida deles. Ansiedade, depressão, angústia, aquela pressão era grupo do WhatsApp e a gente perdeu a noção do tempo, então não tinha sábado, não tinha domingo, não tinha horário, não tinha madrugada, não tinha, não tinha sábado, não tinha noite, não tinha dia, não tinha nada. Era, era um dia ininterrupto. Durante praticamente 2 anos. [...] E que aos poucos a gente foi entendendo que era preciso ter limites entre nós mesmos (ENTREVISTA).

Dessa maneira, o professor reconfigura a sua ação e relação pedagógica localizando a sua posição social perante novos sentidos subjetivos produzidos sobre como ensinar PV na pandemia, ao passo que, resgata as unidades experienciadas na sua constituição docente em

relação à função parental: o adulto desta relação é o professor [...] eu nunca perdi de vista que ainda eu estava (...) na minha casa e por mais que (...) a minha cozinha na época era a minha sala de aula (...) ali eu era professor, o filho da (...), neto da (...) (ENTREVISTA).

Em contraste aos desafios apresentados, o professor Alex entrou em contato com sentimentos de **realização ao atuar com PV durante a pandemia**, a partir de casa, por se sentir acolhido em um espaço seguro, próximo a sua família, mas também, por ter a oportunidade de realizar ações relacionadas ao Jornalismo que produziram sentidos subjetivos de contentamento profissionalmente pela subjetividade social relacionada ao exercício profissional em Comunicação Social: “Pandemia: trouxe felicidade” (COMPLEMENTAMENTO DE FRASES).

[...] Inclusive para mim a pandemia foi o melhor momento da minha vida ou melhor, momento profissional ou melhor momento pessoal. Assim, o momento de maior felicidade da minha vida foi estar na minha casa e trabalhar de casa as melhores aulas. Era tipo isso. E ser reconhecido como o professor de Projeto de Vida que estava dando certo de casa com as coisas que estava fazendo e, tipo: nos ajude, professor? Até teve um grupo de Projeto de Vida extraoficial na época que montaram com os professores. E aí de repente eu vi que chegou um *print*. E o *print* era a minha foto (risada). (...) Era a minha foto (...) com a descrição, assim, de uma atividade minha. Eu falei assim: gente, o que eu estou fazendo aí no grupo? Falei: gente, nossa! **E a resposta foi:** eu tentei te procurar de todas as formas e não te encontrei, mas eu queria muito dizer que a sua atividade foi importante para mim, que eu estou usando ela com os meus alunos (ENTREVISTA, grifo nosso).

Dessa maneira, as **estratégias metodológicas desenvolvidos com o PV**, sobretudo, por realizar aulas à distância requisitaram do docente o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação e o aparecimento em televisão pelas aulas gravadas pelo professor em estúdio de TV e transmitida em canal aberto durante a pandemia e pelos monitores e *smartphones* em decorrência das aulas online via videoconferência ou palestras online.

Os sentidos subjetivos expressos, nesse cenário, podem ser analisados neste trecho quando o professor expressa suas satisfações decorrentes do trabalho com o PV, como também, simboliza como se a Educação (pela Pandemia) ofertasse a ele o que intencionava profissionalmente com a sua primeira formação acadêmica:

[...] Então assim, uma satisfação foi, sendo um jornalista enquanto professor dentro da sala de aula, que era a minha casa, porque eu não tive dificuldade. Assim, por exemplo, de: professor, o senhor pode abrir a câmera do, do seu celular? Então, assim. Eh. Professor, será que o senhor poderia conduzir um momento assim com os outros professores, alunos? E até mesmo a questão de gravar as aulas para a Secretaria de Educação. Eh. Foi algo muito bom,

porque enquanto jornalista, eu me realizei profissionalmente porque a minha intenção sempre foi trabalhar no telejornalismo e eu não tive essa oportunidade. A educação me deu essa oportunidade. Me colocou na frente da câmera, porque eu já não estava mais na frente dos alunos na sala de aula **no momento da pandemia**. (Entrevista, grifo nosso).

Ao analisar as notícias geradas pela participação do professor e seus estudantes, verificamos elementos da sua primeira formação acadêmica inserida no contexto de divulgação para publicação das notícias. Um dos projetos realizados pelo professor com suas turmas no formato presencial é a *blitz educativa* em alusão ao mês de conscientização e prevenção de acidentes de trânsito. Desse modo, o professor desenvolvia a temática com as turmas e realizava a finalização no último dia do mês. Alex aponta que esta data é estratégica para os meios de comunicação que tendem a postar as estatísticas e os trabalhos educacionais envolvidos:

[...] eu deixava para marcar no dia 31 porque era estratégico. (...) porque eu sou jornalista, então eu sei como que monta uma estrutura de matéria e no fechamento do mês de maio vai contabilizar o número de acidentes no mês, que chama a atenção da sociedade para o número de acidentes de trânsito. Então já era, nesse sentido, mais esperto para evidenciar o papel dos estudantes dentro da escola. Então, já marcava com a Agetran (...) E aí já ia a TV Morena. Isso era presencial, os alunos paravam os carros com auxílio da Agetran, por segurança (...) e entregavam os panfletos. (ENTREVISTA).

No modelo remoto o professor adaptou essa ação para uma versão online:

[...] Não deixei de fazer a blitz **na pandemia**, estava todo mundo usando o WhatsApp. E aí, o que que eu fiz? Entrei em contato com a Polícia Militar de Trânsito, com o Detran, com a Agetran, e aí tudo era online, tudo era remoto. E aí, como que o jornalismo fez para divulgar as informações com vídeos e como que a gente fazia também para alcançar os estudantes com vídeos e que eu fiz: informação e conteúdo. Tem como gravar um vídeo? E aí eu postava no grupo dos alunos que estavam os pais, postava no grupo dos professores que estavam os professores e fiz com os estudantes. Elaboramos uma *blitz educativa online* (ENTREVISTA, grifo nosso).

Esse campo de inteligibilidade integra-se também à configuração subjetiva que apontamos com sentidos advindos da subjetividade social do professor institucionalizado. Pelo contexto da pandemia, Alex começou a atuar em espaços de aprendizagem para além das unidades escolares às quais trabalhava, como exemplo: participação em uma aula de Projeto de Vida em escola de outra cidade; relato de experiência sobre ser docente em PV para universitários; participação em palestra em uma semana cultural em outra cidade; participação em projetos culturais e feiras científicas nacionais; socialização e reconhecimento de seu trabalho em grupos de professores via aplicativo de conversa; realização de ações educativas em parceria com instituições públicas e os meios de comunicação.

Nesse contexto, resgatamos nossa compreensão sobre o posicionamento legalista do professor, neste núcleo, em que aponta a sua vinculação institucional aos materiais formativos, a justificativa da sua atuação docente, reproduzindo sentidos subjetivos da subjetividade social da Instituição em sua subjetividade individual e manifestando um vínculo que supera a relação institucional com a Secretaria de Educação: “[...] eu organizo as minhas aulas a partir de tudo aquilo que atende a necessidade da Secretaria de Educação porque **ela** pensa não só na sala de aula do professor Alex, mas na realidade social, econômica, cultural dos estudantes da Rede.” (ENTREVISTA, grifo nosso).

Esses sentidos estão ainda presentes a um compromisso formal e vital com a instituição ao relacionar seu trabalho indicando a importância de se trabalhar com o conceito de PV, discutido nos tópicos acima, com temas transversais da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Currículo de Referência em sua prática. Como também distinguir como ser professor de PV nas etapas do Ensino Médio e Fundamental para melhor atender às demandas da Secretaria. O professor leciona PV para as turmas do Ensino Médio desde 2017, como vimos. E para o Ensino Fundamental, a partir de 2020.

A preparação para o exercício profissional, segundo a TS, inicia-se antes da participação em programas formativos específicos, “a incorporação dos futuros professores a esses programas e cursos, com recursos subjetivos importantes já desenvolvidos ou em processo de desenvolvimento, favorece seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento subjetivo nesses espaços” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019, p. 39). Como vimos, as experiências vividas no curso de pesquisa e preparação da prática profissional evidenciam o desenvolvimento individual e emergência de Alex, a partir do seu envolvimento hierárquico na organização institucional a qual pertence que, por sua vez, gerando novos sentidos subjetivos e possibilitando recursos subjetivos para que o docente assuma responsabilidades a partir de projetos próprios em novos espaços de subjetivação.

O professor sinaliza também pelos múltiplos cenários ofertados durante a pandemia, que não se restringiu apenas ao exercício docente com as suas 30 turmas de Projeto de Vida. Percebemos sentidos subjetivos relacionados a esse contentamento integrados à sentidos de um professor que ultrapassa os limites da escola e pertence a uma rede de ensino: “[...] então, assim, eu pude ser professor de Ivinhema. Sabe aquela (dúvida) sentimento assim de expandir? De realmente ser uma rede estadual, eu podia me sentir professor da rede.” (ENTREVISTA).

Em contraponto, o professor aponta falta de apoio, desorganização, falta de investimento formativo e de reconhecimento do trabalho docente por parte da instituição de trabalho mobilizando-o a realizar outras formações que coadunam com a sua prática docente buscando oferecer aos seus estudantes as ferramentas necessárias para a construção de seus projetos de vida.

No momento pós-pandêmico, Alex expressa sentidos subjetivos relacionados à dificuldade do acolhimento dos alunos devido às medidas de distanciamento social. Ele menciona que a falta de contato físico, como abraços e apertos de mão, dificultou a forma como ele costumava acolher seus alunos. Além disso, ele manifesta o retorno às atividades presenciais, no modelo híbrido, em que metade dos estudantes iam para escola e a outra metade realizava atividades remotas, como cansativo e que o acolhimento inicial foi frio e distante. Todavia, o professor demonstrou contentamento em reconhecer que a situação melhorou com o tempo, quando as aulas voltaram ao modelo presencial completo.

Finalizamos nossa análise, a partir de um trecho indicado em uma notícia em que o professor participa. Neste cenário, juntamente a alguns trechos isolados da entrevista e de uma informação do Completamento de Frases, que comunicam inteligibilidade sobre a constituição do professor na pandemia, entendemos o sentido subjetivo de realização e felicidade expresso no professor no momento pandêmico.

Esse núcleo foi identificado a partir desses trechos: “[...] Então a sala de aula foi um espelho pra eu me enxergar como pessoa. Isso me realizou pessoalmente. Isso me faz pleno.” (ENTREVISTA); “19. Sempre me proponho: a fazer melhor; 22. O Projeto de Vida: é a vontade de Deus na minha vida e minha missão; 32. Pandemia: trouxe felicidade.” (COMPLETAMENTO DE FRASES); “Estamos vivendo um momento de transformação e nós precisamos nos reinventar em parcerias que fortalecem o **nosso** processo da educação” (FRAGMENTO DE INFORMAÇÃO PESQUISADA, grifo nosso).

O contexto educativo do Projeto de Vida foi promotor de mudanças subjetivas em Alex a partir das diversas experiências que propiciaram a produção de sentidos subjetivos motores de desenvolvimento. O tensionamento subjetivo implicado das múltiplas experiências formativas institucionais, de autoestudo e de atuação com o PV mobilizaram o professor a se implicar na ação e relação pedagógica com o componente curricular e criar recursos próprios para o desenvolvimento do componente curricular.

A partir dos campos de inteligibilidade permanecemos com dúvidas sobre a emergência do professor como sujeito da sua ação pedagógica, haja vista que, o professor apresenta autoria na ação docente, responsabilidade e posições próprias. No entanto, vemos que Alex se conforma institucionalmente de acordo com os movimentos formativos institucionais, que não têm considerado elementos favorecedores da dimensão subjetiva integrada aos aspectos teórico-práticos, proporcionando recursos subjetivos para a atuação profissional (ROSSATO, 2019; MITJÁNS MARTÍNEZ, GONZÁLEZ REY, 2019).

Por fim, podemos considerar a subjetividade individual do professor Alex organizada subjetivamente, de forma complexa, em uma pessoa concreta, constituída singularmente em um processo dialético pelas múltiplas configurações subjetivas de diferentes espaços sociais integrados - subjetividade social. A construção processual, dialógica e hipotética de informações nesta pesquisa acena a interpretação das produções subjetivas do professor na ação com o Projeto de Vida.

Todavia, distante de esgotar e enquadrar o professor Alex, assim como a professora Iracema, nos campos de inteligibilidade percorridos, destacamos a nossa implicação produtiva, reflexiva e os nossos aspectos subjetivos de pesquisador, apoiados pela vivacidade constituída na proposta metodológica da Epistemologia Qualitativa, que nos apontam o valor heurístico da dimensão subjetiva implicada na produção teórica da pesquisa, pelo caráter construtivo-interpretativa.

5. DISCUSSÕES, LIMITES E PERSPECTIVAS

O Projeto de Vida, gestado na ciência psicológica, integra-se à Educação, gradativamente, a partir das políticas públicas educacionais relacionando-a ao desenvolvimento integral humano pelo processo de escolarização. Atualmente é concebido na BNCC como eixo transversal da educação integral, fundamento pedagógico basilar das práticas pedagógicas contemporâneas. Sousa (2016) apresenta-nos que existem dois movimentos contraditórios desse entendimento no que tange à educação integral: a contemporânea e a sócio-histórica.

Dessa forma, ter analisado o percurso histórico de como o PV foi materializado em um componente curricular, permitiu-nos investigar algumas das unidades simbólica-emocionais das subjetividades sociais que emergiram nos participantes da nossa entrevista. Esse movimento de questionar e contrapor a necessidade e o sentido de inserir cada dispositivo legal ou histórico, assim como eventos, no capítulo relacionado, convidou-nos, a todo momento, com esteio à perspectiva histórico-cultural, a superar uma condição passiva para uma ação com vistas a encontrar os nexos deterministas que dificultam um processo de escolarização voltado à emancipação humana.

Santos, Souza e Uliana (2022) caminharam conosco, sobretudo no final da nossa pesquisa, pontuando a crescente presença do conceito de "Projeto de Vida" em documentos curriculares e legais para orientar políticas educacionais, como também, de um componente curricular que influencia a criação de materiais e reorganiza a escrita de currículos, como resultado de influências internacionais, organizacionais e econômicas. A ideia de "projetar a vida" na verdade estaria relacionada a uma proposta relacionada à formação ou conformação de cidadania específica, visada por um modelo capitalista hegemônico de sociedade.

Interessa-nos discutir o aprofundamento teórico e as diretrizes metodológicas para que os profissionais da educação possam atuar com o componente, assim como, ter recursos subjetivos necessários a fim de produzir práticas sistematizadas e intencionais que visem à construção de projetos de vida emancipadores, que promovam sujeitos da aprendizagem, conforme a TS. Para isso, avaliamos romper com um cenário escolar guiado por gramáticas políticas e pedagógicas que são materializadas em reprodutivismo de técnicas e conceitos.

Podemos inferir, com apoio em Martins, Abrantes e Facci (2020) e Sousa (2016), que a escola deste momento histórico tem um papel crucial na formação dos indivíduos e na transformação da sociedade e, para que isso seja efetivo, é preciso uma educação escolar

sistematizada e pensada pedagogicamente, superando enredos ideológicos, políticos e legais que orientam as políticas públicas e as práticas escolares. Tomar consciência desses determinantes pode impulsionar novas possibilidades que revolucionem a concepção de educação integral contemporânea, visando orientar a projeção de vidas para a vida pública e em sociedade, em uma perspectiva emancipatória e *omnilateral*.

Nessa perspectiva, implica-nos as discrepâncias relacionadas ao entendimento de Projeto de Vida e a sua organização curricular. Embora, o levantamento bibliográfico realizado discorra sobre as temáticas relacionadas à PV estarem voltadas ao autoconhecimento para projeções de futuro, integradas ou não ao campo profissional, ou do aspecto do empreendedorismo, as produções subjetivas dos participantes da nossa entrevista destacam outras propostas didáticas. Dessa forma, o que se ensina hoje em PV?

Silva e Danza (2021) aponta-nos sobre os marcos legais orientarem a implementação do PV na escola sem definição clara do conceito, nem fundamentos teóricos e diretrizes metodológicas. Embora a noção de autoconhecimento e dimensão pessoal aparecerem em alguns documentos, nas pesquisas dos referidos autores, os termos são frequentemente usados de forma implícita ou superficial, sem aprofundamento teórico para orientar os profissionais da Educação na proposição de práticas sistemáticas e intencionais.

Nessa linha, a falta de compreensão de PV suscita a visão romântica e distorcida de PV como uma super disciplina, que está acima das pessoas. A professora Iracema demonstra sentidos subjetivos relacionados a esse contexto, com aspectos salvíficos para a travessia da pandemia. Já Alex pontua sobre estar relacionado a um “fardo”, um produto pesado inconsciente que deve ser cuidado e reconhecido a fim de produzir vida para o indivíduo. O fato de o estudante receber um “fardo” remonta em nós o questionamento sobre simbolizar a tomada de consciência do estudante sobre a sua realidade, em uma perspectiva emancipadora. Desse modo, as aulas de Projeto de Vida de Alex que visavam expurgar as feridas emocionais poderiam na verdade ou levar o estudante à reflexão da própria vida ou ajustar seu entendimento de forma passiva culpabilizando o estudante sobre o contexto em que vive. Ambos os profissionais tecem uma visão redentora sobre o ensino de PV e assumem uma autorresponsabilização pelo futuro dos estudantes, reduzindo a função do professor e da escola. Nossa pesquisa desponta, nesse caminho, um assunto complexo a ser desenvolvido pela comunidade acadêmica em próximas produções.

Nesse passo, surge-nos a visão do componente Projeto de Vida como superior às pessoas, não permitindo que assumam seu papel ativo no desenvolvimento, assumindo condições de sujeitos. Isso é, não percebemos rompimento com as normatizações emergindo para além de agentes na ação profissional (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). A princípio tínhamos a percepção de que o componente não precisaria necessariamente estar relacionado ao desenvolvimento de conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados. Somos cautelosos nessa proposição, inclusive, compreendendo que nossa interpretação possa referendar um cenário de manutenção da sociedade, que resulta em uma abordagem reprodutivista, reducionista e desconectada dos processos de conscientização do estudante e da sua leitura reflexiva da realidade.

No entanto, é notável ressaltar que o modelo contemporâneo educacional é célere em "ensinar" de forma fragmentada a dimensão humana, trabalhando ora com aspectos cognitivos, ora com aspectos emocionais e a nossa compreensão é de que esse modelo não é inocente. Desse modo, compreendemos que os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que emergem no componente curricular PV (autoconhecimento, emoções, sentimentos, comunicação, dentre outros), que já são desenvolvidos historicamente nos currículos das diversas áreas de conhecimento, devem assegurar o acesso ao saber para a transformação dos sujeitos e da sociedade.

Desse modo, o componente curricular Projeto de Vida pode fortalecer o papel da escola como aquela que socializa os conteúdos e proporciona instrumentos necessários para o conhecimento e produção de experiências sistematizados pela humanidade historicamente e problematizando dimensões, como a classe, cultura, religião, as relações de gênero e étnico-raciais que tecem a dimensão subjetiva no processo de ensino e aprendizagem (CFP, 2019).

Essa nossa interpretação carrega as nossas experiências de atuação em uma Rede de Ensino que possui o Projeto de Vida como componente curricular. No entanto, emergem-nos dúvidas sobre como tem sido desenvolvido este componente em outras redes de ensino, como as redes municipais que adotam o mesmo Currículo de Referência, mas não possuem o componente na matriz curricular, ou ainda, as redes privadas de ensino. Será que a ação pedagógica tem sido relacionada às propostas mercadológicas em prol do Capital?

Nossa compreensão, assim, caminha com Marsiglia e Saccomani (2020) e Sousa (2016) quando apresentam possibilidades inseridas da Pedagogia Histórico-Crítica, que podem balizar à ação didática em Projeto de Vida. Para nós, o desenvolvimento integral implícito no

componente pode estar relacionado ao desenvolvimento de habilidades específicas que devem ser trabalhadas no contexto escolar, por meio dos conteúdos de formação operacional. Embora Marsiglia e Saccomani (2020) destaquem essa priorização para a Educação Infantil, acreditamos que, em períodos posteriores, a necessidade de seu desenvolvimento pode promover a integralidade do aprendiz atingindo os objetivos esperados com o componente. Embora tenhamos essa compreensão, também notamos perspectivas e discrepâncias entre as produções subjetivas dos professores pesquisados. Apesar de levarmos em conta a singularidade e o contexto histórico-cultural de cada um, observamos que as ações pedagógicas de Alex e Iracema convergem mais às suas subjetividades, do que à subjetividade social da SED, pelos momentos formativos.

A configuração subjetiva da ação docente de Iracema com o Projeto de Vida foi analisada, em sua complexidade. A professora requisitou as suas experiências docentes com o componente de Arte, de mais de 30 anos, para compor a ação e relação pedagógica em PV. Os campos de inteligibilidade que organizamos permearam o otimismo frente a novas situações e a vontade de compartilhar experiências da professora, da mesma forma que a sua tomada de consciência como superprofissional docente. A sua leitura artística do Projeto de Vida como estratégia pedagógica para o autoconhecimento do estudante constituiu-se em um cenário propício para humanizar relações e para levantar nosso questionamento sobre o desenvolvimento ontológico pela integração do Projeto de Vida e Arte, a partir de um diálogo ontológico, principalmente vivenciado no contexto da pandemia e no retorno às aulas presenciais.

Vimos que a professora assumiu as aulas de PV na pandemia. A fragilidade do contexto social, das relações com a instituição e os estudantes, como também, das formações recebidas produziu experiências significativas e mobilizadoras na professora no que resultou a sua forma de integrar os conhecimentos didáticos de Arte em PV. Achamos interessante essa relação entre Arte e Projeto de Vida como espaço propício para o desenvolvimento estético e conceitual da realidade. Temos o entendimento de que pelos conhecimentos artísticos podemos realizar vivências com os estudantes que possam expressar a emocionalidade, a serem identificadas e conceitualizadas culturalmente no espaço escolar, como podem colaborar Mesquita, Batista e Silva (2019) e Orbeta e Bonhomme (2019) sobre a leitura das emoções e a psicologia da Arte na corrente histórico-cultural.

Araújo, Arantes e Pinheiro (2020, p. 59) destacam que: “é necessário formar docentes que tenham a educação como central em seus projetos de vida, a fim de que possam cumprir essa importante atividade em sala de aula”. Dessa forma, vemos que Iracema se implicou com o Projeto de Vida ao passo que assume o componente de forma integrada ao componente de formação (Arte). Essa integração suscitou segurança para atuar com o PV, para se conhecer diante a um novo componente, desenvolver relações pedagógicas e reconhecer a singularidade de cada aluno com finalidades pedagógicas. Além disso, destacamos a importância relacional da professora em oferecer espaços de acolhimento e diálogo para os alunos, valorizando a positividade e buscando novidades a fim de enfrentar as situações de risco. Iracema alerta-nos para o risco de o Projeto de Vida ser visto como uma disciplina caritativa, sem uma implicação real no desenvolvimento humano dos estudantes. Nesse passo, cabe avançarmos nossos estudos para fortalecer uma proposta de componente que seja integrado aos ideais da educação integral, na concepção sócio-histórica.

A configuração subjetiva da ação docente de Alex com o Projeto de Vida é apresentada teoricamente por uma nova perspectiva para nós. Após produzirmos os campos de inteligibilidade de Iracema, verificamos que com Alex, nossa análise desbravou outras configurações, ao passo de reavaliarmos a primeira análise realizada com a primeira professora. Entendemos que Alex tem mais experiência a serem analisadas pelo fato de coincidir o início da profissão docente com o início da oferta de PV na REE/MS. Alex aprendeu a ser professor sendo professor de PV. Ele manifestou esses contextos de maneira fluida nos instrumentos. A análise, no entanto, permitiu um olhar sobre a tecitura subjetiva dos vários contextos da experiência do professor com o componente.

Dessa forma, os campos de inteligibilidades que construímos a partir das informações do professor compuseram nossa produção teórica contextos novos e contraditórios. O professor desponta um repertório de vivências profissionais, integra a sua religiosidade e outros campos de sua vida como recursos para mudanças subjetivas configurando a sua ação e relação pedagógica. As funções de pai, sacerdote, filósofo e psicólogo (ao qual não é formado, mas pode ter emergido de suas experiências com o espaço terapêutico ou por sua formação em Filosofia, ou ainda, ao viés terapêutico impresso na subjetividade social da escola) são integrados em sua função docente e manifestados em seu exercício profissional, como vimos.

Os dados produzidos por Alex, assim, coadunam aos objetivos dos nossos estudos sobre o surgimento de PV na REE/MS. O professor pontua sobre a concepção de PV estar centrada

nos aspectos interiores do estudante, sobretudo, como finalidade do componente, originado de um momento formativo. Identificamos a importância dessa vivência que configura subjetivamente a ação e relação pedagógica de Alex no contexto escolar.

Apontando o contexto da pandemia em nossa pesquisa, assinalamos que nosso projeto de pesquisa foi germinado no contexto de sofrimento dos professores de Projeto de Vida no momento da pandemia. A primeira versão desse trabalho, inclusive pautou-se para a dimensão subjetiva dos professores nesse recorte situacional. No entanto, vimos que a implementação do Projeto de Vida e de seu professor transcendeu os limites contextuais construídos naquele momento. A pandemia, assim, tornou-se um marco temporal para a implementação do PV no Ensino Fundamental e uma situação no contexto do Ensino Médio.

Desse cenário, avaliamos que como o professor já sabia como trabalhar com o PV antes da pandemia, isso não configurou sentidos subjetivos geradores de danos a sua atuação durante o momento pandêmico. Ao contrário, fê-lo atuar demasiadamente ao passo de se realizar profissionalmente na pandemia e atingir espaços extra institucional. Essa implicação nos suscitou uma questão: foi possível projetar vidas e ser feliz na pandemia? Se analisarmos os sentidos subjetivos apontados pelos professores veremos que Alex se realizou como professor naquele momento e Iracema aprendeu novas formas de se relacionar com os estudantes. Isso nos mobiliza à importância da construção dos sentidos subjetivos por nós e a implicação da dimensão subjetiva na formação docente.

Em outro aspecto, advogamos nossa compreensão sobre a necessidade de se manter e reforçar o ensino de conhecimentos relacionados ao desenvolvimento humano na formação inicial de professores. Rossato e Assunção (2019) destacam a importância de a formação docente voltar para o desenvolvimento humano, a fim de promover a compreensão de saberes e cultura, além de desenvolver recursos subjetivos para organizar ações e relações pedagógicas no contexto escolar. O professor é um dos profissionais do desenvolvimento humano e requisita trabalhar diretamente com pessoas em múltiplos ambiente. As autoras defendem a aprendizagem como uma prática dialógica, na qual o professor estimula o lado ativo e reflexivo do estudante, abrindo novos caminhos para que possam se posicionar como sujeitos da aprendizagem e gerar novos conhecimentos. Inferimos que esta proposta se configura no professor de PV na perspectiva da educação integral sócio-histórica.

Nesse passo, somos levados a uma nova implicação: se o docente de PV não teve uma formação inicial, ou teve uma formação inicial fragilizada, ou ainda, é um professor que não se

envolve com o componente (relembrando dos professores citados por Alex que assumem o componente curricular apenas para fechar sua lotação na escola), como adquirir uma formação continuada em Projeto de Vida?

A Teoria da Subjetividade compreende que as formações contemporâneas que visam na reflexão da prática são pertinentes, contudo, poderiam ultrapassar o plano formal se orientassem no envolvimento subjetivo do professor, considerando suas múltiplas experiências e tomando a aprendizagem como um processo subjetivo (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019). Ou seja, a preparação para o exercício da profissão, nessa perspectiva, reconhece a constituição histórica pelos diversos contextos de vida do professor e que devem ser considerados na formação.

Assim sendo, desconsiderar os conhecimentos e habilidades que o professor já possui e suas vivências seria desvalorizá-lo como promotor da sua história. Vimos isso nas informações dos nossos entrevistados. Os contextos de vida de cada um deles colorem a ação e relação pedagógica em PV. Se os momentos formativos abarcaram essas experiências, ambos professores emergiriam com propostas pedagógicas autorais, criativas e produtoras de subjetividade. No entanto, não temos informações que sinalizem esta emergência em Alex e Iracema. Ambos apresentam configurações relacionadas à subjetividade social de PV para a instituição, ou seja, uma subjetividade social dominante do local onde exercem a profissão.

Em outra perspectiva, Nóvoa (2023) destaca a importância de a formação de professores ser considerada como um espaço central da escola pública e da profissão docente. Segundo o autor, a formação deve ser contínua, mas ao longo de toda a vida profissional - desde a formação inicial até o último dia como professor. Ele destaca a importância dos primeiros anos de profissão para uma vivência autônoma na docência, com base em um modelo de indução profissional, que prevê a integração do professor recém-formado à profissão por meio de apoio e supervisão, consolidando uma perspectiva coletiva e colaborativa da profissão.

Nesse caminho, uma possibilidade formativa pode ser desenvolvida por meio dos entendimentos de Nóvoa (2023) e Mitjás Martínez e González Rey (2019). Abre-nos um questionamento sobre esta integração como uma proposta formativa que contempla a integralidade pelo desenvolvimento subjetivo do docente, ao passo que, integre o professor em espaços dialógicos e coletivos, que ofereça os recursos necessários para a sua ação e relação pedagógica, ao passo que, resgata a sua singularidade a fim de criar possibilidades de atuação e intervenção no contexto escolar.

Em nossa análise contextual identificamos que as concepções de uma pedagogia das competências estavam inseridas na educação contemporânea como resultado da inserção de interesses econômicos para a conformação dos indivíduos. As competências socioemocionais fazem parte desse bojo. Elas apareceram em nossa análise, com destaque, na ação docente da Iracema. Nossas dúvidas recaíram sobre como a professora configurou outros entendimentos de expressão da emocionalidade com o desenvolvimento das competências socioemocionais. Vimos que as atividades da professora se relacionavam considerando esses dois momentos, um que possibilita uma leitura da realidade a partir da identificação e projeção com a história e produção de artistas e, em contradição, questionamentos que suscitam uma função terapêutica para o PV. Em suma, vimos que não há como romantizar o professor de Projeto de Vida, já que ele foi inserido em um contexto histórico-cultural organizado por ideologias e demandas que ultrapassam a sua função docente. Ou seja, foi preparado socioemocionalmente para dar conta das demandas do mercado, para atender um novo modelo toyotista (em nossa visão).

A oferta de diferentes programas de formação de professores, relacionados às parcerias organizacionais, sinalizam em nossa percepção a produção de subjetividades flexíveis (KUENZER, 2017). Temos o conhecimento de que as propostas formativas dos Instituto de Corresponsabilidade para a Educação, Instituto Ayrton Senna e Vivescer são diferentes e vimos que os professores configuraram aspectos desses programas em sua ação docente.

Compreendemos as sutilezas e complexidade que tece a dimensão subjetiva dos professores pesquisados. No entanto, destaca-se que Iracema concebeu PV no contexto da pandemia e a tomou como ponte para superar as dificuldades e frustrações desenvolvidas naquele contexto. Identificamos que as formações dos Diálogos Socioemocionais contribuíram para sua atuação no Ensino Fundamental – terceiro momento formativo. Já para Alex a compreensão de PV é permeada pelas formações recebidas, mas, principalmente, pela que configurou seu entendimento de que a finalidade de PV está centrada no estudante e em seu projeto de vida - segundo momento formativo.

Desse modo, podemos avaliar que não basta ser ofertado uma formação continuada aos professores de PV para que atuem com efetividade. Já que vimos que não há uma formação inicial sobre o componente e há uma fragilidade teórica sobre a sua definição. É necessária que essa formação reconheça e mobilize o desenvolvimento subjetivo do professor e proporcione recursos para o seu exercício profissional. O acesso a múltiplas formações implica em cenários

diferentes de atuação permitindo uma fragilidade na produção e condução do próprio componente, mas também de adaptabilidade dos profissionais (KUENZER, 2017).

Desse contexto, desperta a nossa atenção sobre a funcionalidade de PV dentro da matriz curricular sul-mato-grossense. Os professores foram mobilizados para tomar consciência de si e reconhecer o fator relacional como preponderante para o desenvolvimento do componente quando incentivados a desenvolver uma presença pedagógica, acolhedora e empático. O PV surge em um cenário com a necessidade de se definir um perfil docente. Desse modo, não seria o Projeto de Vida um componente destinado ao exercício de terapeutas com propostas didáticas de tomada de consciência de si e leitura da realidade, destituído do ensino de conteúdos sistematizados, mas implicado na aprendizagem reconhecendo a expressão da emocionalidade e das relações humanas?

O professor Alex suscita, nesse enredo, uma função docente ausente na formação do professor. Ele aponta ainda sobre a leitura de violências realizadas no contexto da aprendizagem do estudante. Iracema, por sua vez, também pontua sobre isso na sua relação com os estudantes. Ela destaca que as aulas de projeto de vida permitiram que os estudantes expressassem as suas vivências. Nesse passo, questionamo-nos. O psicólogo educacional seria um profissional que atenderia as demandas do PV promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes? E ainda, potencializando a assumirem a condição de sujeitos da aprendizagem, como versa a TS?

Por ora, tomamos esta questão como a responder e sentimo-nos impulsionados a garantir e explicitar a atuação dos professores de PV. Vimo-nos limitados de subsídios teóricos e práticos que permitam identificar o trabalho desse professor. Contudo, acreditamos, que a resposta dessa questão possa estar relacionada a surgência do profissional da Psicologia no espaço escolar, contudo, numa atuação humanizadora e de desenvolvimento *omnilateral*. Pensamos que as propostas de Sousa (2016) e Martins, Abrantes e Facci (2020) possam conduzir novas perspectivas a partir da perspectiva histórico-cultural.

Nesse contexto de considerações, apontamos as limitações implicadas em nossa pesquisa. Percebemos que o levantamento bibliográfico realizado não conseguiu associar o descritor Projeto de vida aos campos de ação. Temos a hipótese que pelo fato do componente Projeto de Vida ser recente no cenário brasileiro, as pesquisas direcionadas a esse fim, como também, do professor de Projeto de Vida ainda estão em vias de publicação. Desse modo, nossa pesquisa avança em despontar possibilidades de estudo e problemáticas que podem suscitar

novas leituras e pesquisas que poderão fortalecer o componente e o profissional de PV na contemporaneidade.

Outro fator que gostaríamos de tomar atenção em nossa pesquisa seria compreender que o Projeto de Vida em cenários de escolas de tempo integral e sua efetividade em relação às escolas de tempo parcial. Sousa (2016) tece sobre o desenvolvimento de uma educação que se insere com tempos didáticos dentro e fora da escola contextualizados a uma perspectiva emancipadora. Temos esse entendimento de que a escola humaniza os indivíduos, contribuindo sobremaneira nesse processo de integrá-lo a uma sociedade com ideais de solidariedade e cidadania. O PV, nesse passo, poderia ser um componente curricular que amalgamaria essa relação intra e extraescolar estimulando as potencialidades desenvolvidas nos demais componentes e integrando para os próximos períodos de vida, como o mundo acadêmico e do trabalho. Seria essa uma nova concepção transdisciplinar para o componente? Não conseguimos, por ora, responder.

Por fim, destacamos que este trabalho que tem vistas a investigar as configurações subjetivas da ação docente com o componente curricular Projeto de Vida ultrapassou seus objetivos em dois momentos. A primeira versão desta pesquisa estava relacionada estritamente ao momento da pandemia. No entanto, com a participação dos professores e as informações levantadas, vimos que o cenário da pandemia se tornou apenas um recorte temporal do contexto emergido.

A análise das configurações subjetivas pelos campos de inteligibilidade e do contexto sociorrelacional não puderam garantir o desenvolvimento subjetivo dos professores de PV pesquisados. No entanto, investigar a constituição do cenário e encontrar os nexos que determinam novas produções subjetivas foi essencial para compreendermos que o Projeto de Vida faz parte de um projeto contemporâneo de educação integral, pautado por fragilidades teórico-metodológicas que permearam as configurações subjetivas da ação em Alex e Iracema, tecidas por movimentos contraditórios de sentidos subjetivos relacionados à subjetividade social e individual.

Pelos estudos de Sousa (2016) prosseguimos com ferramentas teóricas capazes de proporcionar a emancipação do estudante considerando o contexto escolar. A perspectiva de educação integral sócio-histórica entende a escola como uma instituição transformadora da realidade que a cerca e estimuladora de múltiplas potencialidades dos seres humanos. Desse modo, o Projeto de Vida poderia ser inserido nesta nova perspectiva reconhecendo-se como

espaço intencional de expressão das vivências discentes e de promoção de novas e criativas formas de ser e transformar a realidade. Sua implementação, no entanto, suscitaria a necessidade de um professor (ou psicólogo licenciado?) preparado para o exercício profissional docente, que considere a importância dialógica para o desenvolvimento subjetivo e a expressão de vivências por ações e relações pedagógicas sistematizadas, que contemplem as histórias de vida dos sujeitos implicados no cenário sociorrelacional e os conhecimentos e habilidades adquiridos e em aquisição.

Ou seja, as ações pedagógicas de Projeto de Vida podem promover a expressão da experiência humana por excelência, sendo um espaço de diálogos autênticos entre os envolvidos no cenário sociorrelacional. A aprendizagem deve ser uma prática dialógica, na qual o professor estimula o lado ativo e reflexivo do estudante, abrindo novos caminhos para que possam se posicionar como sujeitos da aprendizagem e gerar novos conhecimentos. Mas, para isso, é necessário um novo modelo de formação de professores para a implementação do Projeto de Vida, na perspectiva sócio-histórica. O processo de formação deve abranger não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas necessárias para o exercício profissional, mas também o desenvolvimento subjetivo, propiciando mudanças subjetivas que permitam ao professor intervir crítica e criativamente nos processos escolares.

Nesse sentido, a educação integral numa perspectiva sócio-histórica suscita um modelo de PV que pode ser transdisciplinar e transversal, com base no resgate das vivências dos estudantes, do que estão aprendendo, da leitura da realidade e dos novos conhecimentos a serem adquiridos requisitando novos formatos de currículos e projetos pedagógicos concernente a uma escola politécnica de formação *omnilateral* (SOUZA, 2016). Isso é, temos esperança de que emerja um Projeto de Vida que seja promotor do desenvolvimento subjetivo no espaço escolar.

5.1 A FIM DE ENCERRAR POR ORA ESTA DISCUSSÃO

Pane no sistema, alguém me desconfigurou, aonde estão meus olhos de robô?

Eu não sabia, eu não tinha percebido. Eu sempre achei que era vivo.

Pitty

Durante a construção dessa pesquisa, um mundo caótico (pandêmico, temeroso, líquido e apressado) convocou-nos a sair das verdades absolutas em busca de respostas, o que nos levou a tomar consciência de que as muitas delas ampliaram as nossas dúvidas. Entendemos, assim, que somos configurados por verdades fluidas decorrentes de projetos políticos e ideológicos

que culminam na despersonalização e padronização dos nossos aspectos subjetivos – levando-nos sensivelmente a processos desumanizadores.

A canção “Admirável Chip Novo”, de Pitty, emerge nesse momento de estudo, “martelando” em nossa cabeça, de que esse processo, que não implica em mudanças subjetivas qualitativamente, pode ser rompido e superado, sobretudo, pelo processo educacional. Embora não pretendamos esgotar temáticas ou teorias, buscamos fomentar nesse estudo implicações para uma problemática contemporânea no cenário escolar: o professor de Projeto de Vida.

Nosso objetivo principal permeou a investigação das configurações subjetivas relacionadas à ação docente no componente curricular Projeto de Vida na professora Iracema e no professor Alex. Esperamos, dessa maneira, que a apresentação dos campos de inteligibilidade tenha sido frutífero e tenha germinado novas compreensões sobre a importância de se considerar a dimensão subjetiva, como uma proposta ontológica. De fato, as múltiplas experiências das nossas vidas permeiam espaços e relações e rompem, ainda, com barreiras estruturais e atitudinais.

Os professores Iracema e Alex que deram nome aos professores pesquisados, assim como os professores participantes, nos mobilizaram profissionalmente a implicar em um trabalho docente, técnico e científico com propostas que possam fundamentar e preparar o exercício docente dos professores de PV da REE/MS. Nesse percurso, apaixonamo-nos pelo potencial que esse componente pode exercer se bem fundamentado e contextualizado. A perspectiva sócio-histórica de educação integral, apontada por Sousa (2016), pode se tornar um primeiro momento para uma futura produção.

Embora com construtos que podem não caminhar no mesmo entendimento, vemos a necessidade de nos apropriar dos conhecimentos da Pedagogia Histórico-Crítica para aproximá-la das propostas epistemológico-metodológicas da Teoria da Subjetividade. Não foi nossa intenção realizar um embate entre as duas teorias. Ambas, em nosso entendimento garantem um potencial de trabalho e leitura crítica da realidade. Dessa forma, acreditamos que com os conhecimentos dessas, e da Psicologia Histórico-Cultural, podemos criar perspectivas histórico-críticas criativas que rompam com um cenário contemporâneo já desenhado em um emaranhado de conceitos, ideologias e metodologias frágeis.

Podemos avançar e desembaraçar esse cenário reconhecendo a emergência da subjetividade e constituindo sujeitos que rompam com as normatizações. Dessa maneira,

analisar o contexto histórico-cultural do surgimento do componente curricular Projeto de Vida e do professor desse componente foi necessário para encontrarmos esse *novelo embaraçado* ao qual o PV foi constituído e causarmos uma “pane em nosso sistema”. Vimos que o PV não é uma proposta pedagógica inocente, não é um projeto redentorista, mas se fundamenta em dispositivos legais e históricos tensionados por ideologias neoliberais que buscam atender os ditames do capital e conformar subjetividades ao contexto mercadológico produtivo.

Compreender, assim, as mudanças subjetivas produzidas a partir do exercício profissional docente com PV, como também, pelos momentos formativos institucionais e realizados pelos professores em outras instituições nos dirige a questionar sobre a expressão levantada por Saviani (1989), a partir de Sousa (2016), sobre a secundarização do trabalho pedagógico. Estaria, assim, o Projeto de Vida servindo para deslocar a escola da sua função primordial de escolarização e humanização? No entanto, questionamos se a escola contemporânea realiza ainda possui esta preocupação mediante a tantas intervenções e intromissões.

Nesse cenário, não queremos esgotar essa questão nem questionar a importância do diálogo escolar com a sociedade em geral e com as redes de apoio ao qual se ampara para o cuidado protetivo e assistencial dos estudantes. Contudo, consideramos Sousa (2016) em resgatar à escola a sua função humanizadora que perpassa uma escolarização pautada no acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados e o preparo para a vida pós-escola, por meio de uma educação integral sócio-histórica que visa desenvolver as diversas potencialidades do indivíduo a fim de que ele transforme a si e a sociedade.

Desse modo, o Projeto de Vida como componente curricular é complexo porque o conceito em si é complexo. Se pensarmos na perspectiva de que o PV se relaciona ao desenvolvimento humano e adotarmos uma perspectiva de desenvolvimento humano, seu entendimento pode ser facilitado a fim de construir uma ação docente coerente. Esta é a proposta que tecemos no percorrer dessa pesquisa. Temos a percepção de que esse professor, sobretudo, é requisitado aos conhecimentos específicos do desenvolvimento humano e a Pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir com seus conhecimentos.

Se adotamos a perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano, implicada na periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico, constituir um componente curricular com fundamentos nessa perspectiva possa ter mais efetividade. Ou seja, compreender os momentos críticos por uma pedagogia das crises, assim como, as atividades dominantes às

quais engendram esse cenário poderão contribuir, em nossa visão, para o exercício profissional docente do professor de Projeto de Vida.

Outra questão que nos aparente é o método do materialismo histórico-dialético presente na perspectiva histórico-cultural. Nessa linha, pela dialética os germes de um novo processo, a sua contrária está imbuída neste contexto histórico. Ou seja, a proposta de Projeto de Vida que rompe com a versão em voga está já inserida neste contexto. Esperamos nós, com este trabalho e com a qualificação do nosso exercício profissional contribuirmos com cenário científico para que se realize a sua superação.

Assim sendo, gostaríamos de ressaltar que tivemos tensionamentos na escrita dessa pesquisa. Os resultados do processo construtivo-interpretativo da pesquisa perpassam nossa função profissional recente dentro de uma unidade de trabalho com o componente Projeto de Vida. Desse modo, leituras, contradições, posicionamentos e resistências emergiram em atitudes solucionistas para justificar o trabalho institucional às leituras ideológicas. Ou seja, a nossa problemática de conceber um PV como proposta emancipadora, que perpassa a concepção contemporânea de um projeto institucional a uma vertente sócio-histórica, como vimos em Sousa (2016). Assim nossas experiências docentes como formador de professor e como técnico educacional convergiram à função de pesquisador nesse trabalho, que como ressaltamos, não se propõe a esgotar esta temática, mas germinar criações que rompam com as normatizações e nos posicionem como sujeitos, conforme a TS.

A dificuldade de encontrar quais conteúdos referem-se ao Projeto de Vida na lógica conteudista pode se cair nas teorias de desenvolvimento humano reducionista que privilegia ora o desenvolvimento cognitivo ora o emocional. Tivemos o cuidado para não pesar nossas interpretações às vertentes relacionadas ao gerenciamento e inteligência emocional acreditando que muitas dessas propostas podem se direcionar algum romantismo relacionado ao desenvolvimento das emoções ou há um reducionismo identificado como um aspecto do desenvolvimento humano. Acreditamos que as emoções estão integradas e amalgamam as funções psicológicas superiores numa perspectiva histórico-cultural. Dessa forma, pensar numa formação humana que reconheça as emoções é pensar sobretudo a formação integral do indivíduo que pela Teoria da Subjetividade compreendemos pela sua dimensão subjetiva. Ou seja, ao proporcionar experiências múltiplas a fim de preparar o docente para a sua atuação profissional com recursos subjetivos que garantam o seu exercício.

A fim de encerrar, por ora, esta discussão, questionamo-nos quais perguntas poderíamos suscitar para a continuidade dessa pesquisa. Já que, como abordamos, nosso objetivo não fora

esgotar o assunto ou resolver nossa problemática. Em um súbito, emergiram várias delas relacionadas a como, como podemos contribuir com o PV e a preparação do seu profissional docente?

Pensamos que hoje há alguns milhares de docentes deste componente curricular presentes na REE/MS, mas também, no Brasil. Desse modo, a despeito do comentário que nos foi tecido no momento de qualificação dessa pesquisa, em que tocamos em um vespeiro ao discorrermos sobre Projeto de Vida, podemos avançar e convocar os demais pesquisadores a conhecer o Projeto de Vida, a tecer diálogo conosco e constituir pesquisas que mobilizem a qualidade do trabalho pedagógico desse professor, a fim de contribuir com a formação humana dos estudantes pelo processo de escolarização.

Por fim, encerramos nossas discussões integrando duas esperançosas expressões de um desenho animado: **Nunca faz mal continuar procurando por um raio de sol. [...] Ervas daninhas também são flores, basta conhecê-las.**

6. REFERÊNCIAS

- ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em: <https://11nq.com/Yv2B1>. Acesso em 25 jan. 2021.
- ALTINO FILHO, H. V. Magistério: ofício ou sacerdócio? **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 19, n. 1, jan./jun. 2017, p. 3138-3146. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ot2016axixn1.97-107>. Acesso em: 08 maio 2023.
- ANACHE, A. A.; DAMACENO, D. V.; Projeto de Vida e a BNCC: análise exploratória e documental de currículos brasileiros. In: NEGREIROS, F. (Org.) **Psicologia Escolar e a BNCC**. XX: XX, 2023. (no prelo)
- ANGELIN, A. P.; ZOLTOWSKI, A. P. C.; TEIXEIRA, M. A. P. A construção do Projeto de Vida e carreira em estudantes indígenas: um estudo exploratório. **Psicologia & Sociedade** [online]. v. 29, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29i161330>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- ANJOS, R. E.; DUARTE, N. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.
- ANTUNES, M. A. M.. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 469–475, dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kgkH3QxCXKNNvxpbgPwL8Sj/?lang=pt> Acesso em: 25 abr. 2023.
- AQUINO, T. A. A. **Logoterapia e análise existencial: uma introdução ao pensamento de Viktor Frankl**. São Paulo: Paulus, 2013.
- ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V.; PINHEIRO, V. **Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. São Paulo: Summus, 2020.
- ASBAHR, F. S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.
- ASSUNÇÃO, R. **Desenvolvimento humano como processo de (re)construção do sujeito no contexto de um curso de formação de professores**. 2018. 186 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- BALDUINO, M. A. C.. Programa Jovem de Futuro: uma tecnologia educacional do terceiro setor. **Interações** (Campo Grande), v. 21, n. 2, p. 233–243, abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/inter.v21i2.2098>. Acesso em 25 jun. 2023.
- BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T.. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 22–31, jan. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100004>. Acesso em: 30 abr. 2023.
- BENEVIDES, P. S. Psicologia, diferença e epistemologia: percorrendo os (des)caminhos de uma constituição paradoxal. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 19, n. 3, p. 422-479, dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2013v19n3p462>. Acesso em: 28 abr. 2023.

BORDIGNON, N. A. O desenvolvimento psicossocial do jovem adulto em Erik Erikson. **Revista Lasallista de Investigación**, Caldas, v. 4, n. 2, p. 7-16, jul. 2007. Disponível em: <https://11nq.com/xbSz8>. Acesso: 01 maio 2023.

BORGES, F. T.; ALMEIDA, A. R. S.; MOZZER, G. N. S. Linguagem e afetividade: a construção subjetiva da professora em suas narrativas. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 26, n. 1, p. 137-154, Jan./Abr. 2014. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922014000100011>. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRANCO, A. U. Diálogo e Subjetividade: reflexões teóricas. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R.; PUENTES, R. V. (org.) **Teoria da subjetividade como perspectiva crítica: desenvolvimento, implicações e desafios atuais**. Campinas: Alínea, 2022.

BRANDÃO, Z. **Paschoal Lemme**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4712.pdf>. Acesso em: 05 maio de 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base. **Histórico**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em 20 ago. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 26 de junho de 2012a. **Define as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 de junho de 2012. Seção 1, p. 17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 01 maio 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 304, de 09 de agosto de 2000**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 ago. 2000. Seção 1, p. 28. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2000/Reso304.doc>. Acesso em: 07 maio 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 07 maio 2023.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Promulgada em 16 jul. 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 26 ago. 2022.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Promulgada em 10 de nov. 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em 26 ago. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Promulgada em 24 jan. 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 26 ago. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 05 out, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 26 ago.2022.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Promulgada em 18 de set. 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 26 ago. 2022.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**. Outorgada em 25 mar. 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: data de acesso.

BRASIL. Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007a. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 08 mai. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007b. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, [...].** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 06 maio de 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 08 mai. 2023.

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, [...].** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 05 maio 2023.

BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 dez. 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 ago. 2022.

BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 jul. 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 26 ago. 2022.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 dez. 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 27 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** 2018a. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 10 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria Nº 1.432, de 28 dez. de 2018b. **Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.**

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial Nº 17, de 24 abr. 2007c. **Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.**

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Diretoria de pesquisas. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012b. Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf. Acesso em 06 maio 2023.

CARVALHO, S. R.; MARTINS, L. M. Idade adulta, trabalho e desenvolvimento psíquico: a maturidade em tempos de reestruturação produtiva. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.;

FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL (CREI). **Conceito: Marcos legais**. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/marcos-legais>. Acesso em: 26 ago. 2022.

CHAVES, C. M.; HAIASHIDA, K. A. Abordagem das competências socioemocionais no ensino remoto. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1–10, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6040>. Acesso em: 08 maio. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica**. Brasília: CFP, 2019.

COSTA, A. C. G. **Por uma pedagogia da presença**. Brasília: Ministério da Ação Social, 1991.

COSTA, E. M.; MARTINS, J. B. O projeto Vigotskiano para uma psicologia científica: anotações sobre o “Significado Histórico da Crise da Psicologia”. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá, Colômbia, v. 36, n. 3, p. 537-551, 2018. Disponível em: <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/6007/6544>. Acesso em: 20 ago. 2022.

COSTA, M. DE O.; SILVA, L. A. DA .. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e240047, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWmp3zGw4ygSGNvbmN4p/?lang=pt>. Acesso em: 06 maio de 2023.

CUNHA, M. I. Aprendizagem ao longo da vida e avaliação do desempenho profissional. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 559–572, nov. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/DMn557XQ55zD6WLTgQWxGxJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2023.

CUNHA, M. I. DA. Aprendizagem ao longo da vida e avaliação do desempenho profissional. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 16, n. 3, p. 559–572, nov. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/DMn557XQ55zD6WLTgQWxGxJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 maio de 2023.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?: como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes**. (VALPASSOS, J. Trad.). São Paulo: Summus, 2009.

DANTAS, S. S. Identidade política e Projetos de vida: uma contribuição à teoria de Ciampa. **Psicologia & Sociedade** [online]. v. 29. e172030. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29172030>. Acesso em 10 jun. 2022

DANTAS, S. S.; CIAMPA, A. DA C. Projeto de vida e identidade política: um caminho para a emancipação. **Revista de Psicologia**, v. 5, n. 2, p. 138-152, 19 dez. 2014. Disponível em <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/1482>. Acesso em 26 jun. 2022.

DELLAZZANA-ZANON, L. L.; FREITAS, L. B. L. Uma Revisão de Literatura sobre a Definição de Projeto de Vida na Adolescência. **Interação Psicol.**, Curitiba, v. 19, n. 2, p. 281-292, maio/ago. 2015. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/35218>. Acesso em 26 jun. 2022.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores associados, 2004.

FERNANDES, P. F. P.; OLIVEIRA, M. B. Novo Ensino Médio e Projeto de Vida no contexto da prática. **Revista Educação Básica em Foco**, v.3, n.3, julho a setembro de 2022. Disponível em: https://educacaobasicaemfoco.net.br/10/Artigos/Paula_Fernanda_Paiva_Fernandes.pdf. Acesso em: 30/01/2023.

FIGUEIREDO, L. C. M. **Matrizes do Pensamento Psicológico**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

FRANÇA, R. A.; KANAANE, R. A pandemia e o desenvolvimento das competências socioemocionais de professores da educação técnica e profissional. In: Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional Unidade de Pós-graduação, Extensão e Pesquisa, 16, 2021, São Paulo, CSP, Anais do XVI Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional. Disponível: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/1073/19cc4dd0e2b412c036e0408f732c1663.pdf>. Acesso em: 05 maio de 2023.

GALVÃO, M. C. B. Levantamento bibliográfico e pesquisa científica. **Fundamentos de Epidemiologia**. Tradução. Barueri: Manole, 2011. Disponível em http://www2.eerp.usp.br/nepien/DisponibilizarArquivos/Levantamento_bibliografico_Cristian_eGalv.pdf Acesso em: 30 jul. 2022.

GAULEJAC, V. **O sujeito face à sua história:** a démarche “romance familiar e trajetória social”. In: TAKEUTI, Norma Missae; NIEWIADOMSKI, Christophe. (org.). Reinvenções do sujeito social: teorias e práticas biográficas. Porto Alegre: Sulina, 2009.

GONZÁLEZ REY, F. L. A Epistemologia Qualitativa vinte anos depois. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. M.; GONZÁLEZ REY, F. L.; PUENTES, R. V. (org.) **Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade:** discussões sobre educação e saúde. [recurso eletrônico] EDUFU, 2019.

GONZÁLEZ REY, F. L. O que oculta o silêncio epistemológico da Psicologia? **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 8, n. 1, Jan./Jun., 2013. Disponível em https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/Volume8_n1/PPP_Art_2.pdf Acesso em 25 Abr. 2021.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** Os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas: Editora Alínea, 2017.

HURTADO, D. H. **Projetos de vida e projetos vitais:** um estudo sobre projetos de jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social da cidade de São Paulo. 2012. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Competências socioemocionais dos estudantes**. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-criises.html>. Acesso em 20 jun. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Competências socioemocionais:** a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral. 2021. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/12/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional-1.pdf>. Acesso em 20 jun. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais – Abertura ao Novo.** 2020. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/10/instituto-ayrton-senna-macrocompetencia-abertura-ao-novo.pdf>. Acesso em 30 nov. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.**, 65(150): 407-425, maio/ago., 1984. Disponível em https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em 24 ago. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Resultados da segunda edição da pesquisa: **Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil.** 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em 30 out. 2022.

JUCÁ, V. J. S. Adolescência, Ensino Médio e projetos de vida na escola pública. **Estilos da clínica**, 25(3), pp. Vol.25 (3). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/170878> Acesso em 26 jun. 2022.

KOVÁCS, M.J. **Educação para a Morte.** Desafio na Formação de Profissionais de Saúde e Educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

KUENZER, A. Z. Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação. **Educação & Sociedade** [online]. 2017, v. 38, n. 139, pp. 331-354. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>. Acesso 10 jun. 2022.

KUENZER, A. Z.. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 15–39, abr. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LGpgCTxWgVvB3DYzKWWFjwJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 maio de 2023.

LANE, S. T. M. Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. *In*: LANE, S. T. M.; CODO, W. A (Org.). **Psicologia social: o homem em movimento.** 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LEAL, Z. F. R. G.; MASCAGNA, G. C. Adolescência: trabalho, educação e a formação omnilateral. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude, projeto de vida e Ensino Médio. **Educação & Sociedade**, 32 (117), 1067-84. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400010>

LEÓN-DUFOUR, X. et al. **Vocabulário de Teologia Bíblica.** VOIGT, S. (trad.). 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte, 1978.

LIMA, C. P., PRADO, M. B.; SILVA E SOUZA, B. P. Orientação quanto à queixa escolar relativa a adolescentes: especificidades. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2014, v. 18, n. 1. pp. 67-75. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100007>. Acesso em 26 jun. 2022.

LUCCI, M. A. A proposta de Vygotsky: A Psicologia Sócio-histórica. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 10, 2, 2006. Disponível em <https://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf> Acesso 04 Jul 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MACHADO, Nílson José. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MADEIRA-COELHO, C. M. O Conceito de Diálogo na Teoria da Subjetividade. In: MITJÁNS MARTÍNES, A.; TACCA, M. C. V. R.; PUENTES, R. V. **Teoria da Subjetividade como perspectiva crítica: desenvolvimento, implicações e desafios atuais**. Campinas: Alínea, 2022.

MADEIRA-COELHO, C. M.; VAZ, L.; KAISER, P. N. A perspectiva histórico-cultural da subjetividade na educação: desafios e contribuições às práticas pedagógicas e à formação docente. In: ROSSATO, M.; PERES, V. L. A. **Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica**. Curitiba: Appris, 2019.

MAGALHÃES, R. M. C. O Instituto Ayrton Senna e o aprender a aprender: o esvaziamento da educação a partir das competências socioemocionais. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-16, 22 jul. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53364>. Acesso em: 05 maio 2023.

MAGALHÃES NETO, A. C. **Crítica da educação centrada nas competências socioemocionais**. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

MARIA DOS SANTOS, R.; NASCIMENTO, M. A.; DE ARAUJO MENEZES, J. Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 10, n. 1, p. 289-300, Jan. 2012. Disponível em http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2012000100018&lng=en&nrm=iso. Acesso em 11 jun. 2022.

MARSIGLIA, A. C. G.; SACCOMANI, M. C. S. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. (Tese de Livre-Docência em Psicologia da Educação). Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, São Paulo, Brasil, 2011.

MARTINS, L. M. Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Desenvolvimento Humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 345-358, dez. 2011. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 02 Jul 2021.

MARX, K. Manuscritos Econômicos-Filosóficos. In: Erich. **Conceito marxista do homem**. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

MATO GROSSO DO SUL (MS) Secretaria de Estado de Educação. **Projeto de Vida nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2021a. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/Orientacoes-Curriculares-Proj-de-Vida-ANOS-INICIAIS.pdf>. Acesso em 10 jun. 2022.

MATO GROSSO DO SUL (MS) Secretaria de Estado de Educação. **Projeto de Vida nos anos finais do ensino fundamental**. 2021b. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/Orientacoes-Curriculares-ANOS-FINAIS-PV.pdf>. Acesso em 10 jun. 2022.

MATO GROSSO DO SUL (MS). Decreto Normativo n. 15.391, de 16 de março de 2020a. **Dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (SARS-CoV-2), no território sul-matogrossense**. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10115_16_03_2020. Acesso em 01 maio de 2023.

MATO GROSSO DO SUL (MS). Lei n.º 4.973, de 29 de dezembro de 2016. **Cria o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, e dá outras providências**. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9318_30_12_2016. Acesso em: 05 maio 2023.

MATO GROSSO DO SUL (MS). **Portal de Acesso a Cartas de Serviços: Ensino Médio em Tempo Integral - Escola da Autoria**. Disponível em: <https://www.cartasdeservicos.ms.gov.br/ensino-medio-em-tempo-integral-escola-da-autoria/>. Acesso em 20 ago. 2022a.

MATO GROSSO DO SUL (MS). Resolução SED/MS Nº 3.199, de 31 jan. 2017. **Dispõe sobre a organização curricular das escolas estaduais de atendimento em período integral, localizadas nos Municípios de Anastácio, Cassilândia, Coxim, Fátima do Sul e Nova Andradina, participantes do Programa Ensino Médio Inovador da Rede Estadual de Ensino/MS e dá outras providências**. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, n. 9.342, Campo Grande, 02 fev. 2017, p. 5. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9342_02_02_2017. Acesso em: 20 ago. 2022.

MATO GROSSO DO SUL (MS). Resolução/SED n. 3.659, de 27 de dezembro de 2019a. **Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio, nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências**. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10059_30_12_2019. Acesso em: 05 maio 2023.

MATO GROSSO DO SUL (MS). Resolução/SED n. 3.745, de 19 de março de 2020b. **Regulamenta o Decreto n. 15.391, de 16 de março de 2020, e a oferta de Atividades Pedagógicas Complementares nas Unidades Escolares e Centros**. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10120_19_03_2020 Acesso em 01 maio de 2023.

MATO GROSSO DO SUL (MS). Secretaria de Estado de Educação (SED). **#Forma_SED**. Material formativo da Formação Continuada Novas Trajetórias para o Ensino Médio. ed 1. 2021c. 8p.

MATO GROSSO DO SUL (MS). Secretaria de Estado de Educação. **Acesso: Protocolo de Volta às Aulas de MS**. Campo Grande, 25 nov. 2020c. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/ja-acessou-o-protocolo-de-volta-as-aulas-clique-aqui/> Acesso em 05 maio 2023.

MATO GROSSO DO SUL (MS). Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria de Políticas para o Ensino Médio e Educação Profissional. **Itinerários Formativos**: unidades curriculares do Núcleo Integrador do Ensino Médio. 2022b. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/02/IF-UC-do-Nucleo-Integrador.pdf>. Acesso em 20 ago. 2022.

MATO GROSSO DO SUL (MS). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental**. DAHER, H. Q.; FRANÇA, K. B. F.; CABRAL, M. M.S. A. (orgs.). Campo Grande: SED, 2019b. Disponível em: https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/curriculo_v110.pdf. Acesso em 20 ago. 2022.

MATO GROSSO DO SUL (MS). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: ensino médio e novo ensino médio**. DAHER, H. Q.; SANTOS, D. O.; WILHELMS, M. P. (orgs.). Campo Grande: SED, 2021d. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/Curriculo-Novo-Ensino-Medio-v1.1.pdf>. Acesso em 20 ago. 2022.

MATO GROSSO DO SUL (MS). Secretaria de Estado de Educação. **Live sobre resiliência emocional tem participação de professores da REE**. Campo Grande, 17 jul. 2020d. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/live-sobre-resiliencia-emocional-tem-participacao-de-professores-da-ree/> Acesso em 05 maio 2023.

MATO GROSSO DO SUL (MS). Secretaria de Estado de Educação. **Parceria com Instituto Ayrton Senna trata das competências socioemocionais** Campo Grande, 05 nov. 2019c. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/23561-2/> Acesso em 05 maio 2023.

MATO GROSSO DO SUL (MS). Secretaria de Estado de Educação. **Plataforma Vivescer e parceria com Microsoft foram temáticas de Live da SED**. Campo Grande, 22 jun. 2020e. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/plataforma-vivescer-e-parceria-com-microsoft-foram-tematicas-de-live-da-sed/> Acesso em 05 maio 2023.

MATO GROSSO DO SUL (MS). Secretaria de Estado de Educação. **Professores do EMTI participam de curso de formação e aprofundamento na disciplina “Projeto de Vida”**. Campo Grande, 15 mar. 2018. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/23561-2/> Acesso em 05 maio 2023.

MATO GROSSO DO SUL (MS). Secretaria de Estado de Educação. **Programa “Diálogos Socioemocionais” finaliza ações de 2021 com seminário**. Campo Grande, 01 dez. 2021d. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/programa-dialogos-socioemocionais-finaliza-coes-de-2021-com-seminario/> Acesso em 05 maio 2023.

MATO GROSSO DO SUL (MS). Secretaria de Estado de Educação. **SED promove encontro virtual para falar sobre Competências Socioemocionais**. Campo Grande, 08 dez. 2020f. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/sed-promove-encontro-virtual-para-falar-sobre-competencias-socioemocionais/> Acesso em 05 maio 2023.

MATO GROSSO DO SUL (MS). Secretaria de Estado de Educação. **SED renova parceria com Vivescer e oferece cursos e conteúdos para professores da REE**. Campo Grande, 14 out. 2021e. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/sed-renova-parceria-com-vivescer-e-oferece-cursos-e-conteudos-para-professores-da-ree/> Acesso em 05 maio 2023.

MATO GROSSO DO SUL (MS). Secretaria de Estado de Educação. **SED realiza dia de formação sobre competências socioemocionais com profissionais de escolas da REE em Campo Grande**. Campo Grande. 06 ago. 2019d. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/sed-realiza-dia-de-formacao-sobre-competencias-socioemocionais-com-profissionais-de-escolas-da-ree-em-campo-grande/>. Acesso em: 05 maio 2023.

MATO GROSSO DO SUL (MS). Secretaria de Estado de Educação. **Seminário Internacional sobre competências socioemocionais é realizado em MS**. Campo Grande, 06 nov. 2019e. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/seminario-internacional-sobre-competencias-socioemocionais-e-realizado-em-ms/> Acesso em 05 maio 2023.

MEIRELLES, M. C. B.; DAINESE, R.; FRISO, V. A Educação especial no contexto italiano: o projeto de vida, da escola à vida adulta. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 30, n. 57, p. 189–202, 2017. DOI: 10.5902/1984686X19102. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19102>. Acesso em: 26 jun. 2022.

MESQUITA, A. M. de.; BATISTA, J. B.; SILVA, M. M. da. O desenvolvimento de emoções e sentimentos e a formação de valores. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 1–25, 2019. DOI: 10.14393/OBv3n3.a2019-51695. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51695>. Acesso em: 9 maio. 2023.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A Obra de Fernando González Rey: gênese, desenvolvimento e desafios atuais. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R.; PUENTES, R. V. **Teoria da Subjetividade como perspectiva crítica: desenvolvimento, implicações e desafios atuais**. Campinas: Alínea, 2022.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Epistemologia Qualitativa: dificuldades, equívocos e contribuições para outras formas de pesquisa qualitativa. In: MARTÍNEZ, A. M.; GONZÁLEZ REY, F. L.; PUENTES, R. V. (org.) **Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade: discussões sobre educação e saúde**. [recurso eletrônico] EDUFU, 2019.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L. A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da teoria da subjetividade. In: ROSSATO, M.; PERES, V. L. A. **Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica**. Curitiba: Appris, 2019.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica** [livro eletrônico]. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MORETTINI, M. T. A constituição do professor e a atividade docente: implicações da Psicologia histórico-cultural. In: URT, Sonia. (Org.) **Psicologia e práticas educacionais**. Campo Grande: UFMS, 2000.

MUELLER, R. R. Do ‘training within industry’ (twi) para os ‘quatro pilares’ de Delors: a relação histórica entre as tecnologias gerenciais e a educação. 2012. GT09 - Trabalho e Educação. 35ª Reunião Anual da ANPEd. Disponível: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-1820_int.pdf. Acesso em: 30 abr. 2023.

MUELLER, R. R.; CECHINEL, A. A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais. **Educação**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. e48/1–22, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35680>. Acesso em: 10 maio. 2023.

NÃOMEKAHLO. **Quem somos**. Disponível em: <https://naomekahlo.com/sobre-2/sobre/>. Acesso em: 01 abr. 2023.

NASCIMENTO, I. P.; MENDES, D. B. Escolarização e Projeto de vida de jovens da reserva extrativista do Rio Cajari. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Inst. de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ)** V. 9 – N. 20 – Janeiro-Abril de 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/44638/33127>. Acesso em 26 jun. 2022.

NASCIMENTO, I. P.; NASCIMENTO, L. Jovens cegos tateando os seus projetos de vida um estudo sobre suas representações. **ETD - Educação Temática Digital**, 23(3), 716–738, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v23i3.8657625>. Acesso em 10 jun. 2022.

NASCIMENTO, I. P. Educação e Projeto de vida de adolescentes do ensino médio. **EccoS Revista Científica** - Universidade Nove de Julho, São Paulo, n. 31, p. 83-100, maio-ago. 2013. Disponível em <https://doi.org/10.5585/eccos.n31.4328>. Acesso em: 12 abr. 2023.

NÓVOA, A. Jovens professores: o futuro da profissão. **Rev. Int. de Form.de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 8, e023001, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/833/399>. Acesso em 25 abr. 2023.

NOVA ESCOLA. **O que é homologia de processos e como utilizá-la na formação para o ensino híbrido**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20167/o-que-e-homologia-de-processos-e-como-utiliza-la-na-formacao-para-o-ensino-hibrido>. Acesso em: 25 abr. 2023.

OLIVEIRA, E.; BENEVENUTO, M. A. D. R. A contribuição da Pedagogia da Alternância e do projeto profissional jovem nos projetos de vida de jovens egressos da EFA de Jaguaré/ES. **Revista Brasileira De Educação Do Campo**, 2019, 4, e7245. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e7245>. Acesso em 10 jun. 2022.

ORBETA, C. T.; BONHOMME, A. Educación y emociones: coordinadas para una teoría vygotskiana de los afectos. **Revista Psicología Escolar e Educacional**, 2019, 23, e193070. Disponível em: dx.doi.org/10.1590/2175-353920190193070. Acesso em 30 abr. 2023.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Resolução 217 A (III). 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>. Acesso em 25 ago. 2022.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

PATTO, M. H. S. **Mutações do cativoiro**: escritos de psicologia e política. São Paulo: Edusp, 2000.

PEREIRA, J. L. G.; SOUZA, F. C. Formação de Técnico em Agropecuária no Brasil e na Espanha: Projetos de vida da juventude rural. **Revista de Economia e Sociologia Rural** [online]. 2020, v. 58, n. 4, e202404. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9479.2020.202404>. Acesso em 12 jun. 2022.

PINTO, S. N. D. S.; MELO, S. D. G.. Mudanças nas políticas curriculares do ensino médio no Brasil: repercussões da BNCCEM no currículo mineiro. **Educação em Revista**, v. 37, p. e34196, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gHjF9n8vLqPrwzCHb8zzKYB/?lang=pt#>. Acesso em: 14 jan. 2023.

QEDU. **Use dados. Transforme a educação**. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/busca>. Acesso em: 08 maio 2023.

QUEIROZ, D. T.; VALL, J.; SOUZA, A. M. A.; VIEIRA, N. F. C. Observação Participante na Pesquisa Qualitativa. In: **Conceitos e Aplicações na Área da Saúde. Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, abr/jun, V. 2, n. 15, pp. 276-83, 2007. Disponível em: <http://www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a19.pdf>. Acesso em: 26 mai. 18.

RODRIGUES, C. E. S. L. Habilidades socioemocionais: a OCDE e seu projeto de governança educacional global. **37ª Reunião Nacional da Anped**. GT13 - Educação Fundamental. ANPED, 2015.

RODRIGUEZ, M. V. Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*. Maringá, v. 30, n. 1, p. 45-56, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/5099/3307>. Acesso em: 25 abr. 2023.

ROSSATO, M. Contribuições da Epistemologia Qualitativa na mobilização de processos de desenvolvimento humano. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L.; PUENTES, R. V. (org.) **Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade**: discussões sobre educação e saúde. [recurso eletrônico] EDUFU, 2019.

ROSSATO, M.; ASSUNÇÃO, R. O desenvolvimento subjetivo no processo da formação docente. In: ROSSATO, M.; PERES, V. L. A. **Formação de educadores e psicólogos**: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica. Curitiba: Appris, 2019.

ROSSATO, M.; MATOS, J. F.; PAULA, R. M. DE. A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. **Educação em Revista**, v. 34, p. e169376, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/nRTFphY9kYYzx4XSXdRpjGq/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 05 fevereiro 2023.

ROSSATO, M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A subjetividade dos estudantes no processo de superação das dificuldades de aprendizagem: estratégias de ação. In: AYACH, A. A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Org.) **Sociedade contemporânea**: subjetividade e educação. São Paulo: Memnon, 2015.

SANTOS, J. R.; ZABOROSKI, E. Ensino Remoto e Pandemia de CoViD-19: Desafios e oportunidades de alunos e professores. **Revista Interações**, [S. l.], v. 16, n. 55, p. 41–57, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/20865>. Acesso em: 11 maio 2023.

SANTOS, M. A. L; SOUZA, G. R. C, ULIANA, M. B. Sentidos de Projeto de Vida nas reformas curriculares: da participação social ao consumo. **XVII Seminário Regional da ANPAE CO - Políticas Educacionais: resistência e retomada da democracia e do Estado**. Brasília: UnB, 2022. (no prelo).

SANTOS, R. M.; NASCIMENTO, M. A.; MENEZES, J. A. Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y**

Juventud, Manizales, v. 10, n. 1, p. 289-300, Jan. 2012. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2012000100018&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 11/06/2022.

SESSAREGO, C. F. É possível proteger, juridicamente, o projeto de vida? **Redes: R. Eletr. Dir. Soc.**, Canoas, v.5, n. 2, p. 41-57, nov. 2017. Disponível em <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/redes/article/view/3868/pdf>. Acesso em 03 jun. 2022.

SILVA, I. M. M.; LEME, M. I. S. Projetos de Vida e Educação: narrativas de jovens das camadas populares sobre suas experiências. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 44, n. 1, p. 77–92, 2019. DOI: 10.5216/ia.v44i1.55686. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/55686>. Acesso em: 12 jun. 2022.

SILVA, M. A. DA.; SILVA, M. D. A.; FERREIRA, N. S. R.. Governar por números: política da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico para a educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270120, 2022.

SILVA, M. A. M.; DANZA, H. C. **Projeto de vida e Identidade**: articulações e implicações para a educação. SciELO Preprints, 2021. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.2834. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2834/4980>. Acesso em 03 jun. 2022.

SILVA, R. L. N.; MASSON, D.G. Direito fundamental social à educação de qualidade: projeto de vida e possibilidade de dano existencial. **Revista Brasileira de Direito (Passo Fundo)**, v. 16, n.2, p.1. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18256/2238-0604.2020.v16i2.4353>. Acesso em 10 jun. 2022.

SILVA, R. R. D. DA .. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 31, n. 118, p. e0233427, jan. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L3YtRDW6FdDzVsXdswMzDHs/?lang=pt>. Acesso em: 06 maio 2023.

SIRIANI, F. F. **Juventude em desenvolvimento**: as experiências formativas e a construção do Projeto de vida. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas). Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo. Disponível em https://teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100134/tde-20112019-010348/publico/Mestrado_Felix_Fernando_Siriani.pdf Acesso em 26 jun. 2022.

SOUSA, G. J. A. **Educação integral: percursos e ideias sobre formação humana**. 2016. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SOUZA, S. R. **Um estudo sobre as concepções de desenvolvimento humano e suas implicações no contexto socioeducativo**. 2015. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

TEIXEIRA, M. C. O direito à educação nas Constituições brasileiras. In: **Portal Metodista de Periódicos Científicos e Acadêmicos**. v. 5, n. 5, 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/RFD/article/view/464/460>. Acesso em: 05 maio 2023.

TORRES, J. F. P. O Diálogo a Três Vozes na Obra de González Rey: ontologia, epistemologia e método. In: MITJÁNS MARTÍNES, A.; TACCA, M. C. V. R.; PUENTES, R. V. **Teoria da**

Subjetividade como perspectiva crítica: desenvolvimento, implicações e desafios atuais. Campinas: Alínea, 2022.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.* 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). **Ensino médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades.** Brasília: UNESCO, 2003. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000309.pdf>. Acesso em: 06 maio 2023.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos.** UNESCO, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por. Acesso em: 06 maio 2023.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). **Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.** 1996. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso 30 abr. 2023.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC, AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **National education responses to COVID-19: The situation of Latin America and the Caribbean,** OREALC/UNESCO Santiago, Santiago, Chile. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377074_eng Acesso em 12 jun. 2021.

VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. *In: Estudos RBEP,* Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1469> Acesso em: 06 maio 2023.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** BEZERRA, P. (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** NETO, J. C *et al.* (Trads.). 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE I – CARTA DE APRESENTAÇÃO À SED-MS

Campo Grande/MS, 25 de novembro de 2021.

Ilma. Senhora Professora Maria Cecília de Amêndola da Motta
Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

Apresentamos Daniel Ventura Damaceno, acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Curso de Mestrado da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O referido mestrando desenvolve o Projeto de pesquisa intitulado “Dimensões subjetivas da ação docente com o Projeto de Vida no contexto da pandemia”.

Tendo em vista a elaboração de sua dissertação de Mestrado, sob minha orientação, na linha de pesquisa de Processos Psicológicos e suas dimensões socioculturais, na Unidade Universitária de Campo Grande/MS, solicitamos a Vossa Senhoria, a gentileza de disponibilizar seu acesso às informações necessárias para a pesquisa, tais como: entrevistas e preenchimento de instrumentos construídos para a realização da pesquisa, com cinco professores, do componente Projeto de Vida da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, que trabalharam no ano de 2020, no período de pandemia, que estiverem dispostos a colaborar.

Agradecemos, antecipadamente a colaboração.

Atenciosamente,



Prof. Dra. Alexandra Ayach Anache
Programa de Pós-Graduação em Psicologia – UFMS
Orientadora do Projeto

APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Dimensões subjetivas da ação docente com o Projeto de Vida no contexto da pandemia”, desenvolvida pelo pesquisador e psicólogo Daniel Ventura Damaceno (CRP 14/07152-7), mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Curso de Mestrado da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

O objetivo central do estudo será conversar contigo e receber uma produção textual sobre suas vivências, sentimentos e práticas docentes realizadas com o componente curricular de Projeto de Vida durante o período da pandemia da Covid-19, no ano de 2020 e sobre o seu Projeto de Vida. A partir da sua participação, identificaremos recursos para a discussão sobre o desenvolvimento subjetivo de professores, assim como, em uma futura proposta de formação continuada dos profissionais da educação, em especial, aos que atuam com o Projeto de Vida, assim como, possibilidades de atuação dos psicólogos dentro dos espaços educacionais, a partir da perspectiva da Educação Integral.

O convite para a sua participação se deve ao fato de ter sido professor do componente de Projeto de Vida no ano de 2020, em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul durante o momento da pandemia da Covid-19.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não terá prejuízo algum caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação será presencial, respeitando as normas de biossegurança adotadas no ambiente da entrevista e consistirá em uma conversa previamente agendada comigo, com a duração de 40 a 90 minutos, que será registrado, por meio de gravador de voz, se houver a sua autorização; o preenchimento de um questionário sobre as suas concepções acerca da temática desta pesquisa, com duração estimada em 15 minutos; e na produção de um texto a ser entregue posteriormente sobre o seu projeto de vida. Todo o material produzido durante a sua participação será transcrito, digitalizado e armazenado, em arquivos digitais, mas somente o pesquisador terá acesso às mesmas.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS n° 466/2012.

O benefício direto relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é contribuir com novas possibilidades de atuação dos psicólogos dentro dos espaços educacionais, a partir da perspectiva da Educação Integral; ampliar a discussão sobre o desenvolvimento subjetivo; assim como, contribuir na formação continuada dos profissionais da educação, em especial, aos que atuam com o Projeto de Vida.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre a participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. Você poderá também solicitar a transcrição da sua gravação para leitura e estará livre para interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento, solicitando a posse da gravação e transcrição da sua entrevista, sem nenhum prejuízo.

Não estão previstos riscos de grande impacto no decorrer da pesquisa. Contudo, caso durante o processo de entrevista você se sinta desconfortável, você poderá sinalizar ao entrevistador e adiar a continuidade do processo, ou, se desejar, encerrar a entrevista. O pesquisador estará à disposição para encontrar a melhor estratégia necessária de atendimento para quaisquer outras alterações emocionais decorrentes do processo de entrevista.

Em caso de gastos decorrentes de sua participação na pesquisa, você (e seu acompanhante, se houver) será ressarcido. Em caso de eventuais danos decorrentes de sua participação na pesquisa, você será indenizado.

Rubrica do participante Rubrica do pesquisador

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e no formato de dissertação/tese.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do participante da pesquisa e outra do pesquisador. Em caso de dúvidas quanto à sua participação, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável através do e-mail daniel.ventura@ufms.br, do telefone (67) 99226-9514, ou por meio do endereço (profissional) Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Curso de Mestrado - Faculdade de Ciências Humanas. Av. Costa e Silva, s/n, Cep 79070-900, Campo Grande - MS.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias 'Hércules Maymone' – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 67-3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

marque esta opção se você concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada a gravação em áudio.

marque esta opção se você não concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada a gravação em áudio.

Daniel Ventura Damaceno - pesquisador

_____, _____ de _____ de _____
Local e data

Nome e assinatura do participante da pesquisa

_____, _____ de _____ de _____
Local e data

APÊNDICE III – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

ROTEIRO PARA CONVERSAÇÃO

IDADE:

ESCOLARIDADE:

OCUPAÇÃO:

TEMPO DE PROFISSÃO:

QUANTO TEMPO LECIONA O COMPONENTE DE PROJETO DE VIDA:

EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR DO COMPONENTE DE PROJETO DE VIDA:

1. Como o professor pode auxiliar na construção do Projeto de Vida dos estudantes?
2. Qual seria o papel desse professor de Projeto de Vida?
3. O que você sente quando tem a possibilidade de participar da construção de projeto de vida dos seus estudantes?
4. Me fale um pouco da experiência de ser professor de Projeto de Vida no período da Pandemia?
5. Conte para mim suas três maiores satisfações que ocorreram como professor de PV, durante a pandemia.
6. Conte para mim suas três maiores frustrações (tristezas) que ocorreram como professor de PV, durante a pandemia.
7. Como foi o seu retorno às aulas presenciais?
8. Como você organiza a sua atividade docente como professor da disciplina de Projeto de Vida?
9. Em que a sua experiência e preparação para a atuação com o Projeto de Vida dos estudantes mobilizou o seu trabalho como docente?
10. O que seria fundamental na formação de um professor de Projeto de Vida?
 - a. O que você entende como aprendizagem?
 - b. O que você entende como desenvolvimento humano?
11. O que você fez/participou//pesquisou/cursou que lhe auxiliou na condução desse componente?
12. O que você falaria para um professor recém-formado que deseja ser professor de Projeto de Vida?

APÊNDICE IV – COMPLEMENTO DE FRASES

COMPLEMENTO DE FRASES

1. Eu gosto
2. Eu não gosto
3. Eu lamento
4. Eu sofro
5. Eu fracassei
6. Meu maior medo
7. Tenho dúvida
8. A escola
9. Estou preocupado(a)
10. Eu desejo
11. Aprendo
12. Meu problema
13. Eu
14. Prefiro
15. Amo
16. Diariamente me esforço
17. Futuramente
18. Com frequência penso
19. Sempre me proponho
20. Os estudantes
21. O Projeto de Vida
22. Com frequência sinto
23. Aprendo melhor quando
24. Incomoda-me
25. Eu pretendo
26. Se eu pudesse
27. Eu me importo
28. Eu cuido
29. Eu priorizo
30. Minha vida
31. Meus limites
32. Pandemia
33. Frustrações

APÊNDICE V – PRODUÇÃO ESCRITA**QUESTIONÁRIO LIVRE**

Escreva sobre as suas perspectivas como docente do componente curricular Projeto de Vida.

ANEXOS

ANEXO I – PARECER EMITIDO PELA SED-MS



Ofício n. 4979/CFOR/GAB/SED/2021

Campo Grande/MS, 13 de Dezembro de 2021.

Senhora Coordenadora,

Em atenção ao teor da solicitação de autorização, de 25 de novembro de 2021, e consoante documentação apresentada, informa-se que esta Secretaria considera que não há impeditivo para a realização da pesquisa **"Dimensões subjetivas da ação docente com o Projeto de Vida no contexto da pandemia"**, a ser desenvolvida pelo mestrando Daniel Ventura Damaceno.

Segundo o projeto da pesquisa, o *corpus* será construído a partir de estudo exploratório, estudo de referenciais bibliográficos e entrevistas individuais com professores do componente de Projeto de Vida, com o objetivo geral de "Identificar as dimensões subjetivas da ação docente com o componente curricular de Projeto de Vida, no contexto da pandemia de Covid-19".

Para essa finalidade, devem ser observadas as seguintes orientações sobre o desenvolvimento da pesquisa, para que seja possível sua realização:

- Agendamento prévio no setor responsável pelos arquivos a serem pesquisados, e aprovação da gestão das escolas, no sentido de preservar a rotina da instituição, de modo a evitar qualquer alteração decorrente da realização das ações;
- Por envolver os professores, é necessário que os responsáveis tenham conhecimento de todas as atividades que serão realizadas e autorizem formalmente a participação na pesquisa;
- Ocorrências não previstas, durante a realização das ações programadas, devem ser relatadas para que sejam tomadas as medidas necessárias;
- Considerada a importância do trabalho a ser desenvolvido, sugere-se que, ao final, os resultados da pesquisa sejam compartilhados para posterior análise e possíveis encaminhamentos.
- Dado o momento de crise sanitária mundial, orienta-se que sejam atendidos os protocolos de biossegurança, a fim de preservar saúde de pesquisadores e respondentes.

Esta Pasta coloca à disposição a Coordenadoria de Formação Continuada, para esclarecimentos adicionais, se necessário, por intermédio do telefone (67) 3341 4320.

Atenciosamente,

MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA
Secretária de Estado de Educação
Assinado Digitalmente

À Senhora
Profa. Dra. ALEXANDRA AYACH ANACHE
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia - UFMS
Av. Costa e Silva, s/n, Cidade Universitária
79070-900 - CAMPO GRANDE/MS

Elaborado por: junias Este ofício possui anexo(s)
Encaminhado ao(s) email(s): daniel.ventura@ufms.br

Rua Dos Dentistas, 500, Tiradentes - CEP 79043080 - Campo Grande/MS - CNPJ - 02585924000122 - Telefone: (67)3341-0462 - Email: cfor.sedms@gmail.

Assinado digitalmente por MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA:72455195872 - Hora do servidor: 13/12/2021 17:34:55
Este documento é cópia do original. Para conferir o original, acesse o site www.educ.ms.gov.br, e informe o código 0F03A.4307 na opção "Valide aqui seu documento"

Protocolo:	_____
Data:	____/____/____