



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

JALIDIANE MOURA QUEIROGA

**PROJETOS DE VIDA: FUNDAMENTOS ÉTICOS E COM SENTIDO PARA UMA
EDUCAÇÃO PÓS-MODERNA**

**CAMPINA GRANDE - PB
2022**

JALIDIANE MOURA QUEIROGA

**PROJETOS DE VIDA: FUNDAMENTOS ÉTICOS E COM SENTIDO PARA UMA
EDUCAÇÃO PÓS-MODERNA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual da Paraíba como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em História.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Auricélia Lopes Pereira

CAMPINA GRANDE – PB

2022

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

Q3p Queiroga, Jalidiane Moura.

Projetos de vida [manuscrito] : fundamentos éticos e com sentido para uma educação pós-moderna / Jalidiane Moura Queiroga. - 2022.
49 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2022.

"Orientação : Profa. Dra. Auricélia Lopes Pereira, Departamento de História - CEDUC."

1. Educação. 2. Ensino integral. 3. Educação ética . I. Título

21. ed. CDD 370

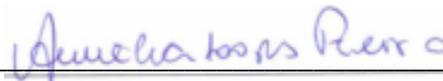
JALIDIANE MOURA QUEIROGA

PROJETOS DE VIDA: FUNDAMENTOS ÉTICOS E COM SENTIDO PARA UMA
EDUCAÇÃO PÓS-MODERNA

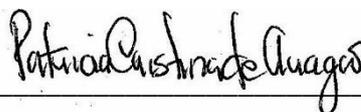
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao curso de Licenciatura Plena em História
da Universidade Estadual da Paraíba como
requisito parcial à obtenção do título de
licenciada em História.

Aprovada em: 25 / 11 / 2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Auricélia Lopes Pereira (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Cristina de Aragão
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. José Adilson Filho
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AGRADECIMENTOS

À Deus, por tamanho amor e misericórdia derramada sobre a minha vida, pois os passos não são apenas meus: nos momentos mais difíceis em seus braços ele me carregou, em seu abraço de pai me embalou, dando-me força e coragem para seguir.

À minha mãe, que com muita garra, dedicação, humildade e honestidade me fez uma pessoa melhor, sendo tantas vezes na vida o meu escudo para que eu pudesse chegar tão longe. Ela é, sem dúvidas, a mulher mais extraordinária que eu já conheci. É meu maior exemplo de pessoa e mulher, a quem devo tudo o que sou.

Aos meus familiares, que me ensinam diariamente os valores mais altos, aqueles da alma, que me incentivaram nos momentos difíceis e compreenderam a minha ausência enquanto eu me dedicava à realização deste trabalho.

Aos meus colegas de turma, com quem convivi intensamente, agradeço pelo companheirismo e pela troca de experiências que me permitiram crescer não apenas como pessoa, mas também como profissional, os levarei para o resto da minha vida.

Aos professores que fizeram parte desse processo, especialmente à minha orientadora agradeço pela oportunidade de “ver mais longe”, porque postada às costas de gigantes.

A todos aqueles que contribuíram, de alguma forma, para a realização deste trabalho.

Tudo pode ser tirado de uma pessoa, exceto uma coisa: a liberdade de escolher sua atitude em qualquer circunstância da vida. Quando a circunstância é boa, devemos desfrutá-la; quando não é favorável devemos transformá-la e quando não pode ser transformada, devemos transformar a nós mesmos.

(Viktor Frankl)

RESUMO

O presente estudo propõe uma investigação sobre como está sendo proposta, problematizada e construída a ideia de projeto de vida nos jovens educandos do Ensino Médio, a partir da disciplina Projeto de Vida, ofertada nas Escolas Cidadãs Integrais e Técnicas. Partindo do pressuposto de que, em uma época marcada por mutações sociais profundas, pela fluidez das relações sociais, econômicas e de produção, pelo individualismo, pluralismo dos valores e das autoridades, fim das utopias, consumismo, massificação e efemeridade, que caracteriza a modernidade líquida do sociólogo polonês Zygmunt Bauman, ou a sociedade complexa de Melucci (2014), que contribui para que vivamos na era da sensação de falta de sentido, ou o que Viktor Frankl (2005) concebe como vazio existencial caracterizado pelo fenômeno de massa; somente uma educação orientada por um sentido ético e valorativo, que promova pessoas conscientes, autônomas, criativas, críticas, responsáveis, comprometidas e decididas, pode ser a bússola norteadora para uma vida com sentido. Para esta investigação a definição de projeto de vida que subsidia este estudo parte do conceito de *purpose*, entendido como multiplicidade de projetos de vida intencionados à realização de ações transcendentais ao self, trazendo implicações para o mundo, pois entendemos que o baixo índice de jovens que demonstram um projeto de vida ético e responsável que os ajudem a desenvolver um bem-estar duradouro, deveria preocupar pais, educadores e a sociedade de forma geral, em benefício da coletividade. Ao longo da pesquisa buscamos refletir sobre o papel que a educação tem no desenvolvimento ético dos indivíduos, uma vez que, para além da transmissão de conteúdos, acreditamos na educação enquanto formadora de seres humanos que dispõem de habilidades para responderem à vida com responsabilidade e sentido. Para tanto, através de pesquisas com professoras e alunos que integram as disciplinas Projeto de Vida no Ensino Médio, pretendemos investigar sobre tais proposituras em diálogo com as concepções de História da Educação. A abordagem metodológica utilizada se baseia na investigação e análise de questionários aplicados a professoras e alunos das três séries do ensino médio de duas escolas selecionadas, ancoradas nas revisões bibliográficas, buscando a percepção dos sujeitos. A efetivação da pesquisa far-se-á, portanto, mediante uma discussão de abordagem hermenêutica, do tipo estudo de caso instrumental e exploratório, com o objetivo de investigar a efetivação das disciplinas Projeto de Vida e tecer algumas considerações sobre a formação que tem sido ofertada aos alunos, analisando de que forma a mesma tem contribuído com a inserção desses jovens no mundo moderno.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Ensino Integral. Projeto de Vida. Sentido da vida.

ABSTRACT

The present study proposes an investigation into how the idea of a life project is being proposed, problematized and constructed in young high school students, based on the Life Project discipline, offered in the Integral and Technical Citizen Schools. Based on the assumption that in an era marked by profound social mutations, the fluidity of social, economic and production relations, individualism, pluralism of values and authorities, the end of utopias, consumerism, massification and ephemerality, which characterize the liquid modernity of Polish sociologist Zygmunt Bauman, or Melucci's complex society (2014), in which it contributes to us living in an era of senselessness, or what Viktor Frankl (2005) conceives as an existential emptiness

characterized by the mass phenomenon; only an education guided by an ethical and value-oriented sense, which promotes people who are aware, autonomous, creative, critical, responsible, committed and decisive, can be the guiding compass for a meaningful life. For this investigation, the definition of life project that subsidizes this study is based on the concept of purpose, understood as a multiplicity of life projects intended to carry out transcendental actions to the self, bringing implications for the world, because we understand that the low rate of young people who demonstrate an ethical and responsible life project that helps them to develop a lasting well-being, should concern parents, educators and society in general for the benefit of the community. Throughout the research we seek to reflect on the role that education has in the ethical development of individuals, since, in addition to the transmission of content, we believe in education as a trainer of human beings who have the skills to respond to life with responsibility and meaning. To this end, through research with teachers and students who are part of Life Project disciplines in high school, we intend to investigate such propositions in dialogue with the concepts of History of Education. The methodological approach used is based on the investigation and analysis of questionnaires applied to teachers and students of the three high school years of two selected schools, anchored in bibliographic reviews, seeking the perception of the subjects. The research will be carried out, therefore, through a discussion of a hermeneutic approach, of the instrumental and exploratory case study type, with the aim of investigating the effectiveness of Life Project disciplines and making some considerations about the training that has been offered to students, analyzing how it has contributed to the insertion of these young people in the modern world.

KEYWORDS: Education. Full time Education. Life Project. Sense of life.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1 – Projeto de vida como eixo central da escola	14
--	----

Gráficos

Gráfico 1 - Da responsabilidade pela construção de projetos de vida éticos	32
Gráfico 2 - Competências desenvolvidas na disciplina	33
Gráfico 3 - Eficácia da proposta do governo para a disciplina	34
Gráfico 4 - Distribuição de aluno por turma	36
Gráfico 5 - Importância atribuída a disciplina Projeto de Vida	36
Gráfico 6 - Contribuição da disciplina por área	37
Gráfico 7 - Contribuição da disciplina por competência	37
Gráfico 8 - Da permanência da disciplina no currículo	38

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 PROJETO DE VIDA: APRESENTAÇÃO INSTITUCIONAL E DOCUMENTAL ...	13
3 EDUCAÇÃO, PROJETO DE VIDA E SENTIDO DA VIDA.....	21
4 PROJETOS DE VIDA: UMA ANÁLISE SOBRE EDUCAÇÃO ÉTICA, COM VALORES E COM SENTIDO NO ENSINO INTEGRAL E TÉCNICO	27
4.1 Ambientação.....	27
4.2 Caracterização dos participantes da pesquisa	29
4.3 Projetos de vida na escola: análise hermêutica dos questionários das professoras participantes.....	29
4.4 Projetos de vida na escola: análise hermêutica dos questionários dos alunos participantes.....	35
4.4.1 Projetos de vida frágeis	39
4.4.2 Projetos de vida idealizados.....	40
4.4.3 Projetos de vida centrados no consumismo e na estabilidade financeira	41
4.4.4 Projetos de vida centrados em intenções altruístas	41
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS.....	47

1. INTRODUÇÃO

*O significado do sentido é o de indicar a estrada do ser
(Viktor Frankl).*

Iniciar esse estudo com Viktor Frankl se deve ao fato de que o interesse por estudar os projetos de vida surgiu a partir de seus escritos sobre o sentido da vida, investigado em sua experiência enquanto prisioneiro em campos de concentração durante o Holocausto nazista. O psiquiatra austríaco, fundador da logoterapia, conhecida como “Terceira Escola Vienense de Psicoterapia” (sendo Freud e Adler fundadores das outras duas), e autor do livro *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*, publicado originalmente em 1946, que se tornou um bestseller mundial, se refere ao sentido da vida como motivação primária do ser humano que se caracteriza como força interior e motriz que busca uma “razão de viver”.

Vivemos em uma sociedade complexa (Melucci, 2004) com estruturas sociais cada vez mais fluídas, sob o domínio da insegurança e das descontinuidades e incertezas, na qual o contexto social moderno reforça e impacta diretamente a produção social dos jovens. Para Zygmunt Bauman (2001) o colossal desafio da sociedade atual, chamada de modernidade líquida ou pós-modernidade, corresponde à fluidez das relações sociais, econômicas e de produção, ao consumo exacerbado, à massificação e à efemeridade. É uma época que corrobora para o desenvolvimento de uma série de patologias específicas, entre elas o esvaziamento da subjetividade, que surge vinculado à perda de valores, provocado por esta cultura líquida, causadora de insegurança existencial no mundo moderno, além de induzir as pessoas ao conformismo e ao totalitarismo. Portanto, em uma época em que experimentamos um vazio existencial através da perda de referências, torna-se necessário encontrarmos uma bússola norteadora.

Ainda sobre a epígrafe acima, ela nos leva a refletir sobre qual lugar a escola tem ocupado na vida dos jovens, qual papel a mesma tem desempenhado e, acima de tudo, nos leva a questionarmos se a escola tem acompanhado as mudanças da sociedade, de forma que ela atenda aos seus anseios e demandas com profundidade, coerência e sentido, pois acreditamos que:

Toda instituição escolar que pretende fomentar a construção de projetos de vida que direcionem de forma significativa alunos e alunas, ao mesmo tempo em que desempenha seu papel de transformação social, precisa compreender, [...] que o formato de escola tradicional não é capaz de suprir tal demanda e, conseqüentemente, faz-se necessário repensar sua função social e a organização dos tempos, espaços e relações escolares (ARAÚJO; ARANTES e PINHEIRO, 2020, p.86)

Atualmente, a educação brasileira tem institucionalizado um ensino tecnicista, aspirado dos modelos empresariais e na gestão pessoal, modelo característico do mercado de trabalho a serviço de uma sociedade de consumo. Em consonância com esse exposto, torna-se ainda preocupante o fato dos jovens educandos não se sentirem mais representados pela escola, ou, a enxergarem mais como um obstáculo para que se permaneça nela do que como um canal para realizações. Esse cenário pode ser percebido através da gritante estatística referente à evasão escolar. Em detrimento disso, temos uma migração em massa de jovens para as redes sociais e inclinados ao desvalor. De acordo com Pinheiro, Rocha e Bellusci:

Diante de uma educação deficiente e carente de reflexão, encontramos jovens despreparados, que não sabem enfrentar as frustrações e as situações de estresse do dia a dia, tornando-se incapazes de responder à vida com autonomia e responsabilidade. Muitos deles se comportam de maneira violenta e/ou se tornam depressivos e recorrem às drogas na tentativa de esquecer os problemas e encontrar prazer, mesmo que seja momentâneo (2017, p. 61).

É nessa perspectiva que o estágio de transição da adolescência, imbricado de mutações e incertezas, pode se tornar potencializador do vazio existencial. Para Erik Erikson (citado por Araújo; Arantes e Pinheiro, 2020, p. 20), a crise da adolescência dá-se de forma bem sucedida com o estabelecimento de um plano de vida, considerado tarefa crucial para o pleno desenvolvimento humano. Precisamos, portanto, refletir se a escola tem conseguido atender às necessidades de formação dos jovens para a sua inserção nesse mundo moderno.

Mesmo considerando que a educação não esteja atendendo às necessidades de formação dos jovens e que ainda precisamos andar muito para alcançar um modelo de educação que transite entre a preparação para a vida e o suporte à formação acadêmica, podemos considerar que a mesma tem passado por reformas significativas passíveis de análises.

Em 2016, foi implantado no Estado da Paraíba o modelo de Escola Cidadã Integral, que deu origem às Escolas Cidadãs Integrais (ECIs) e às Escolas Cidadãs Integrais e Técnicas (ECITs), com o objetivo de oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas; tem também como objetivo formar integralmente os jovens, permitindo-os vivenciar o protagonismo juvenil, desenvolvendo suas potencialidades e competências cognitivas e socioemocionais,

O modelo está centrado no desenvolvimento do Projeto de Vida do/a estudante, de modo que todas as ações devem movimentar os três eixos formativos: Formação Acadêmica de Excelência, Formação de Competências para o século XXI e Formação para a Vida (BRASIL, Secretaria do Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia, 2021, p.36).

Eis a potencialidade do nosso estudo: investigar como está sendo proposta, problematizada, construída e posta em prática a ideia de projeto de vida oferecida pela Escola Cidadã Integral, analisando até que ponto está sendo levada em consideração a contemplação de um sentido ético na construção destes projetos em um modelo educacional que prioriza o ensino técnico, atentando para a desigualdade social, de forma que a educação assegure a possibilidade de conquistas democráticas e pluralistas do mundo comum a partir dos limites e recursos disponíveis, sobretudo, dos jovens que atuam em espaços de exclusão social, de modo que esses projetos não sejam cooptados pelas estruturas de poder da cultura dominante, muito menos pelo desvalor do seu espaço social, bem como possam distanciar-se do ideário liberal e da meritocracia que atribui à realização do projeto de vida a responsabilidade exclusivamente individual.

Partimos do pressuposto de que toda educação tem (ou deveria ter) um fundamento ético, ou seja, no sentido grego, uma proposta para o bem conduzir da existência.¹ Mais a fundo, acreditamos em uma educação orientada para o sentido fundamentada por Viktor Emil Frankl, que, em paralelo teórico com Paulo Freire, também se caracteriza como uma educação libertadora, já que para Freire uma aprendizagem significativa baseia-se em Diálogo-Sentido-Consciência, enquanto que para Frankl, significado existencial baseia-se em Diálogo-Consciência-Sentido (DAMÁSIO; SILVA e AQUINO, 2010, p. 74). Nesse contexto, educar significa, essencialmente, humanizar, respaldando-se na valorização da aprendizagem consciente, ética, criativa e engajada, que proporcione sujeitos capazes de responderem às demandas da vida moderna com sentido e responsabilidade.

O baixo índice de jovens que demonstram um projeto de vida ético e responsável que os ajude a desenvolver um bem-estar duradouro deveria preocupar pais, educadores e a sociedade de forma geral em benefício da coletividade. No entanto, entendemos que para construir um projeto de vida, além exigir que o sujeito conheça a si próprio e o mundo que o cerca, é necessária uma formação humana que explore sentimentos morais, desenvolva habilidades sociocognitiva-emocionais, princípios de ética e cidadania e, principalmente, que ensine valores. Mas, só pode existir valores dentro de uma concepção de educação mais ampla que não restrinja o(s) projeto(s) de vida apenas para o mercado de trabalho ou para o

¹ Observe-se que não estamos falando de moral, partimos aqui da diferenciação entre ética e moral a partir do pensamento foucaultiano: a ética implica sempre em uma escolha individual, diz respeito ao sujeito e sua relação consigo mesmo e com o mundo. Ética como uma arte de existência que tem como eixo a configuração de uma pessoa autônoma, que anuncia sua liberdade na medida em que é capaz de dominar seus impulsos e suas emoções. Ética implica numa força do sujeito sobre si mesmo, enquanto moral implica na força institucional sobre o sujeito, tornando-o submisso, corpo docilizado pelo sistema.

tecnicismo, uma vez que, nesta conjuntura uma educação valorativa dignifica o ser e o orienta para uma vida com sentido.

Dessa forma, objetivamos investigar se a disciplina Projeto de Vida através da Escola Cidadã Integral proporciona amparo ao sujeito, e qual subjetividade tem sido proposta pela mesma. Nesta perspectiva, nosso estudo abre portas para a construção de um ambiente escolar libertador, acolhedor e significativo. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa que articula a História da Educação. Para tanto, nossas abordagens metodológicas estão centradas na análise de narrativas percorridas através de questionários aplicados a professoras e alunos que integram a disciplina Projeto de Vida das turmas de primeiro e terceiro ano do Ensino Médio da Escola Cidadã Integral e Técnica Francisco Ernesto do Rêgo, localizada na cidade de Queimadas e da turma de segundo ano do Ensino Médio da Escola Cidadã Integral Félix Araújo, localizada na cidade de Campina Grande. Estabelecemos alguns diálogos como ponto de partida do referente trabalho, entrelaçando, na discussão, fundamentos teóricos que amparam nossa pesquisa: Frankl (2020), Danza (2019), Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), Pinheiro, Rocha e Bellusci (2017), Goleman e Senge (2015), Miguez (2014), entre outros teóricos que referenciaremos nas próximas sessões.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem hermenêutica, do tipo estudo de caso instrumental e exploratório, com objetivo de investigar a efetivação da disciplina Projeto de Vida e tecer algumas considerações sobre a formação que tem sido ofertada aos alunos, analisando se a mesma tem contribuído com a inserção desses jovens no mundo moderno.

Com a finalidade de explorar esse tema e abarcar nossa problemática, estruturamos esse trabalho em três partes, divididas por capítulos. No primeiro deles, dedicamos à análise dos documentos institucionais do Estado, com objetivo de refletirmos acerca do que foi proposto para ser desenvolvido como projeto de vida. No capítulo seguinte, nos propusemos a fazer uma discussão geral sobre projeto de vida orientado por um sentido ético. E por último, refletiremos acerca das narrativas obtidas por meio dos questionários aplicados às professoras e aos alunos investigados, com o intuito de identificar o caráter do projeto de vida desenvolvido na educação básica.

2.PROJETO DE VIDA: APRESENTAÇÃO INSTITUCIONAL E DOCUMENTAL

Embora a institucionalização da Escola Cidadã Integral, assim como a maioria dos programas e políticas públicas, apresente uma distância considerável entre proposta e efetivação, precisamos analisar o que tem sido proposto enquanto projeto de vida pelo governo e como isto se dá, na prática, analisando distanciamentos, aproximações e finalidades. Para tanto, neste capítulo faremos um levantamento de alguns documentos que regem esse modelo educacional, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Operacionais Das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba (2021) e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio das escolas públicas e privadas das redes estadual e municipal do território paraibano.

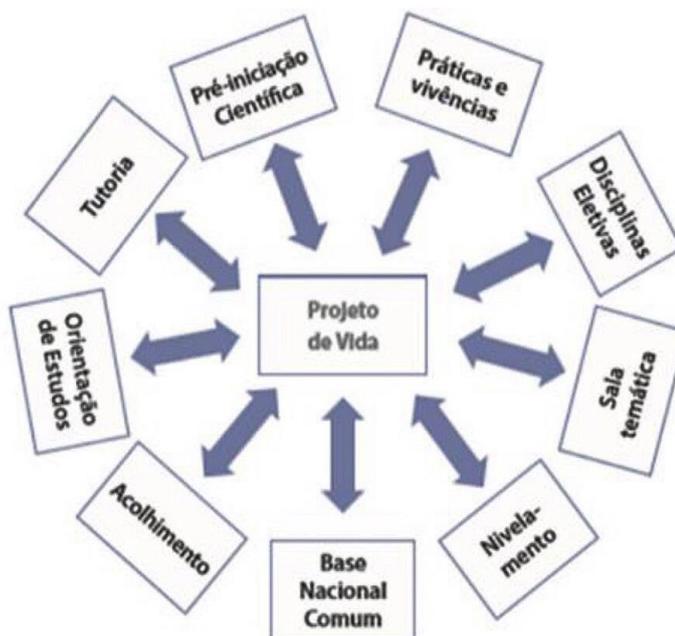
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que se configura enquanto legislação que regulamenta e define o sistema educacional público e privado no território brasileiro, através da Lei 13.415/2017, modificou a estrutura e o funcionamento do Ensino Médio, passando a ter o foco na consolidação dos conhecimentos adquiridos pelos/as estudantes, na preparação básica para o trabalho e cidadania, autonomia intelectual, pensamento crítico e compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos. Desse modo, é posto que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (LDB, 2018, p. 25).

Para isso, o modelo da Escola Cidadã Integral orientado pela LDB possui um desenho curricular que privilegia as disciplinas da Parte Diversificada, com ênfase em Projeto de Vida e Práticas Educativas (Tutoria e Clube de Protagonismo). E como referencial para organização dos currículos é fortalecida a articulação com a BNCC.

Destarte, a BNCC, que tem como objetivo assegurar que todos os estudantes do território brasileiro, sejam de escola pública ou privada, tenham acesso a uma base comum de conhecimentos e habilidades propõe, enquanto compromisso com a educação integral, a “superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 15).

Diante desse contexto, podemos considerar que tais propostas visam superar o ensino tradicional, enciclopédico e bancário, que insere o/a estudante na condição passiva de mero receptor, e lhe atribui a posição do protagonismo juvenil. O intuito agora é que o modelo escolar se centre no projeto de vida de cada estudante, conforme a ilustração abaixo.

Figura 1 – Projeto de vida como eixo central da escola



Fonte: Diretrizes do Programa Ensino Integral - Caderno do Gestor, SEE,SP 2015

Sobre os cuidados com a desigualdade social e a garantia de conquistas democráticas e pluralistas do mundo comum, a partir dos limites e recursos disponíveis, sobretudo, dos jovens que atuam em espaços de exclusão social, de modo que, esses projetos não sejam cooptados pelas estruturas de poder da cultura dominante, bem como possam distanciar-se do ideário liberal e da meritocracia que atribui à realização do projeto de vida de responsabilidade exclusivamente individual, a BNCC (BRASIL, 2018, p.462), sobre as finalidades do Ensino Médio sugere que:

Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho (PARECER CNE/ CEB nº 5/201152; ênfases adicionadas).

Ainda sobre a concepção de educação democrática, a BNCC aponta que “todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias” (BRASIL, 2018, p.465).

Com base nesse compromisso, a escola que acolhe as juventudes proporciona experiências que dentre outras finalidades:

[...] favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 2018, p. 465-466).

No que se refere ao Projeto de Vida enquanto parte do Itinerário Formativo, o Estado da Paraíba regulamentou Propostas Curriculares para as escolas do Estado, que visa fomentar um Itinerário guiado por valores, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências, bem como trabalha as dificuldades e os caminhos promissores dos estudantes. Nessas propostas, Projeto de Vida, na dimensão de currículo, abrange contribuições de autores como Peter Senge, Daniel Goleman, William Damon e José Moran, autores que dispõem de um compromisso ético sobre o assunto, os quais usamos como referências em nossa pesquisa, além de assumir três perspectivas fundamentais: psicológica, sociológica e filosófica.

A concepção de projeto de vida que subsidia tais propostas também está ancorada no conceito de *purpose*, que na tradução literal significa propósito, ou seja, nesse sentido seria a intenção de realizar ou alcançar algo transcendental, que seja significativo para o eu e implique consequências para o mundo. Segundo Damon, Menon e Bronk (2003, apud, Danza, 2019, p.26) “diferentemente do sentido, que pode ser ou não orientado para um fim definido, o propósito é sempre direcionado para uma realização na qual se pode progredir”. Dessa forma, o conceito de projeto de vida ao qual nos referimos não se restringe à concretude de um feito, mas ao sentido que esses projetos proporcionam ao sujeito ao criarem um objetivo para/com propósito firmado com compromisso ético.

Nesse contexto, a Secretaria do Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia, por meio da Proposta Curricular do Ensino Médio, entende que

Desse modo, o projeto de vida é um fenômeno que aparece tanto nos interesses individuais, como na cultura em que o sujeito está inserido. Essa visão reforça ainda mais o porquê de educar para a efetiva construção de projetos de vida nas escolas. O Projeto de Vida oferece um suporte para a transição e inserção no mundo adulto,

auxiliando o jovem na construção de sua própria história em uma realidade multifacetada. Desse modo, a ideia base de projeto de vida é apoiar a juventude nesse processo acelerado de transformação e, por isso mesmo, faz todo sentido que esteja presente na escolarização do mundo contemporâneo (PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia. Proposta Curricular do Ensino Médio, s/d, p.768).

No que se refere à profissionalização, o Estado da Paraíba sugere trabalhar a identidade e o mundo do trabalho, mas “não apenas pensando em uma questão profissional, sensibilizando o estudante para que possa refletir sobre o que deseja ao passo em que desperta as suas potencialidades, tanto nos níveis pessoal e coletivo quanto profissional” (PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia. Proposta Curricular do Ensino Médio, s/d, p. 769).

Portanto, é de interesse do Estado que, vinculado à identidade, sejam desenvolvidas as potencialidades profissionais para o mundo do trabalho. Já sobre a formação acadêmica em nível superior e o ingresso nas universidades, o Estado afirma:

As transformações do mundo atual nos fazem refletir que o ingresso nas universidades e a colocação no mundo do trabalho não refletem, necessariamente, a plenitude e a realização humana. Ou seja, nem sempre o projeto de vida do jovem é fazer um curso superior, fato que, por si só, não garante uma vida cheia de realizações. Dessa forma, o projeto de vida não está ligado apenas à realização profissional, pois transcende toda essa abordagem. Assim, faz-se necessária a escola estar atenta a responder os desafios propostos para o século XXI, considerando as mudanças que percebemos nos planos econômico, tecnológico, social e cultural (PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia. Proposta Curricular do Ensino Médio, s/d, p.769-770).

Outro ponto a ser destacado diz respeito às propostas curriculares do Estado para o Novo Ensino Médio, esse que deve possuir dois blocos articulados e indissociáveis: “a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF). A FGB faz referência à BNCC, já para os IF, os estudantes poderão escolher o que querem aprender, conforme seus interesses e possibilidades que venham a ser ofertadas pela rede escolar” (PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia. Proposta Curricular do Ensino Médio, s/d, p. 772).

Outra questão que gostaríamos de abordar, e essa com mais ênfase, diz respeito aos professores habilitados para ministrar a disciplina, esses que não possuem formação específica, uma vez que o estado não oferta, pois:

Não existe ainda uma formação específica para professor de Projeto de Vida, portanto, o professor de qualquer Componente Curricular poderá ministrar essas aulas, desde que apresente competências e habilidades para tal finalidade. [...] O professor precisa ser hábil e motivar a participação dos estudantes nas aulas, bem como refletir sobre aspectos sociológicos e filosóficos ligados à área das Ciências

Humanas para o desenvolvimento de habilidades e competências para os projetos de vida (PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia. Proposta Curricular do Ensino Médio, s/d, p.783).

No entanto, apesar de professores de qualquer formação inicial ser apta a ministrar as aulas da disciplina, o Estado sinaliza que existe um perfil ideal para esses professores, uma vez que

Valores como solidariedade, responsabilidade, empatia, organização, cidadania, dentre outros, são vitais para as relações humanas. Eles devem ser ensinados e praticados nas escolas através da prática de Competências Socioemocionais no componente curricular Projeto de Vida. Para isso, é necessário que os professores tenham um perfil para lidar não só com habilidades cognitivas, mas também com comportamento e emoções [...] (PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia. Proposta Curricular do Ensino Médio, s/d, p.776).

Por fim, apesar de demonstrar boas propostas e intenções para a educação, a BNCC sobre a educação contemporânea confessa que

Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular (BRASIL, 2018, p.462).

Uma vez tendo apresentado e apontado os principais pontos que documentam/regulamentam as propostas para a disciplina Projeto de Vida, que foi inserida no currículo recentemente e é desconhecida por muitos, faremos então uma discussão mais a fundo e mais direta sobre tais propostas.

Analisando as propostas dos documentos do Ministério da Educação, que visam guiar o ensino comum no Brasil, sobretudo no que diz respeito ao Ensino Médio e à Escola Cidadã Integral, vislumbramos a preocupação que tem sido dedicada aos jovens estudantes.

O objetivo desse modelo escolar, que se centra no projeto de vida de cada estudante, por exemplo, demonstra sua atenção com o mesmo. Por outro lado, não viabiliza sua aplicação de forma efetiva, prática e de qualidade, quando se insere um novo modelo escolar que inclui práticas e vivências, disciplinas eletivas, sala temática, nivelamento, Base Nacional Comum, acolhimento, orientação de estudos, tutoria e pré-iniciação científica, mas, mantém uma formação de professores atrasada correspondente ao modelo de educação do século XIX. A maioria das escolas não possui estrutura física que viabilize tais propostas, fazendo com que estas se tornem desnorteantes, frente a um projeto que não condiz com a realidade da maioria das escolas brasileiras.

Outro ponto solto que identificamos diz respeito ao apoio socioemocional aos estudantes. É perceptível a disposição que tal modelo escolar tem para melhorar a educação, no entanto, além da Escola Integral ter aumentado a demanda para os estudantes, não vislumbramos nenhum componente dedicado especificamente à saúde mental dos jovens. Sabendo que vivemos em uma sociedade potencialmente inclinada a doenças psicossomáticas, na qual cresce cada vez mais o número de jovens ansiosos e com outras patologias associadas, é necessário que a escola forneça essa rede de apoio.

Vale ressaltar que não queremos atribuir ao professor uma função que não seja a sua apesar de que esse modelo de escola já faz isso. Quando o professor tem uma formação meramente disciplinar e em sua atuação precisa exercer outras demandas das quais não teve formação específica, fica evidente a responsabilidade que foi atribuída ao mesmo. No entanto, é dever do Estado providenciar a viabilização aos projetos.

Outra questão que foi percebida na Escola Integral, diz respeito à ideia de protagonismo juvenil/estudantil: percebemos que tem sido confundido com autoridade. Percebe-se o aluno assumindo a posição de poder sobre a educação, fazendo com que o(a) professor(a) tenha que desenvolver métodos que cativem seus interesses, do contrário tem o poder de recusar-se. Diferente da aprendizagem significativa Freireana, baseada em Diálogo-Sentido-Consciência. A proposta do modelo entrega nas mãos dos estudantes autonomia total, e muitas vezes o mesmo não sabe utilizá-la de forma correta e efetiva. Essa autonomia passa a ser entendida como autoridade para decidir a educação que quer e principalmente autonomia para decidir não querer. Não querer assistir, participar, colaborar, ouvir, aprender e respeitar determinadas aulas e espaços pedagógicos.

É importante percebermos como a contemporaneidade lida com o conceito de autonomia. Autonomia, em sua origem no contexto ético, significa leis sobre si mesmo, não significa liberdade gratuita. A autonomia não é uma doação da instituição para o sujeito, mas uma conquista árdua desse próprio sujeito, na medida em que desenvolve valores, virtudes e ética.

Nesse cenário, foi retirado do professor o seu lugar de autoridade do conhecimento. Quando falamos de modernidade líquida e suas mazelas, falamos do afrouxamento nas instituições, ausência de regras e perda de referências. Logo, quando a educação passa a colocar o aluno não apenas como centro, mas como detentor de escolhas autônomas, estamos deixando que adolescentes em fase de mudanças, conflitos, conhecimentos, etc. guiem a educação que eles querem. E aqui depositamos nossa preocupação: Será que as escolhas feitas

nessa fase da vida são feitas com responsabilidade e ética? É preciso considerar que escolhas nesse campo, não implicam numa relação com os prazeres imediatos, mas com valores e responsabilidade, que devem ser aprendidos e, portanto, são critérios para a autonomia a ser conquistada.

Apesar dos documentos analisados não enfatizarem nada sobre alguma formação específica, constatamos que a Secretária de Educação do Estado oferta alguns cursos básicos de formação e, apesar de também não evidenciar nos documentos planejamento norteadores como os demais componentes curriculares, constatamos que como apoio para as aulas de Projeto de Vida é disponibilizado o Material do Educador, que contém quarenta aulas estruturadas de Projeto de Vida para o professor aplicar, separadas por série.

De acordo com as aulas estruturadas, o objetivo do Projeto de Vida, sobretudo para as turmas de primeiros anos, é que o aluno consiga refletir sobre identidade, autoconhecimento e sua existência, para que possa se perceber no mundo e pensar o seu papel diante das problemáticas sociais. No plano são incluídas habilidades e competências como identidade, autoconhecimento, valores, responsabilidade, empatia, autorreflexão, autoestima, autoconfiança, relacionamento interpessoal e social, autogestão e competências para o século XXI, com objetivo de formação do ser autônomo, solidário e competente. Não tivemos acesso aos materiais que as professoras das turmas de segundo e terceiro ano utilizam, pois as mesmas não disponibilizaram e o material não está disponível para acesso na internet, no entanto, a proposta que encontramos para o segundo ano seria a percepção do eu e o mundo, enquanto que para o terceiro ano a proposta muda um pouco, não se configura mais como Projeto de Vida, e sim como pós-médio, voltado para as profissões.

O Material do Educador para as aulas de Projeto de Vida ao qual tivemos acesso, propõe o desenvolvimento de habilidades, competências e valores de grande valia. Em uma sociedade complexa e líquida, na qual o individualismo se torna norma, desenvolver empatia é uma atitude necessária e até nobre. Além disso, a sensação de insegurança, descontrole, esvaziamento da subjetividade, etc. as quais também fazem parte da nossa sociedade, desenvolver habilidades e competências como autoconhecimento, responsabilidade, autogestão, entre outras, pode ser remediador.

No entanto, precisamos entender como essas aulas estruturadas com conteúdos de excelência e com enorme potencial têm sido empenhadas e como os mesmos têm germinado nos alunos. Esta discussão faremos ao analisar os questionários aplicados.

Em suma, percebemos que na proposta para a disciplina Projeto de Vida o objetivo está em proporcionar percepção e perspectivas de si, do seu papel social e dos objetivos de vida, divididos nas três séries do Ensino Médio.

3. EDUCAÇÃO, PROJETO DE VIDA E SENTIDO DA VIDA

Enquanto a sociedade de Sigmund Freud se opunha à liberdade do indivíduo e se configurava em vários aspectos mais rígida e tradicional, a atual se mostra cada vez mais desnorteante e vazia, com ausência de valores e perda de referências. Se para Freud (fundador da Primeira Escola Vienense de Psicoterapia) as principais causas do sofrimento psíquico de sua época correspondiam à repressão e renúncia dos indivíduos aos seus desejos, a nossa época não deveria ter tantas neuroses, tampouco ter a depressão como sendo a doença do nosso século, tendo em vista que o sujeito culturalmente sofre menos castração em seus desejos. Para Alfred Adler (fundador da Segunda Escola Vienense de Psicoterapia) a psicose/neurose é provocada pelo complexo de inferioridade conflitado com o envolvimento social. No entanto, se o desejo de poder e de superioridade são as metas finais dos seres humanos, não teríamos tantas pessoas que atingem tais posições doentes e infelizes. O que talvez Freud e Adler jamais poderiam ter previsto é o grau em que as pragas contemporâneas se alastram e contaminam nossa época. Para Frankl, mesmo que o homem alcance o prazer e poder, sua felicidade (Eudaimonia) só será uma consequência quando o homem encontrar sentido ontológico.

Nenhuma destas duas grandes escolas advertiu que, para além dos distúrbios sexuais ou libidinais, para além do sentimento de inferioridade, o homem pode enfermar porque perde o "sentido" de sua vida e, por conseguinte, anula ou eclipsa uma tendência radical e poderosa que opera no interior de seu ser: a vontade de sentido. Esta vontade, pois, é descoberta no seio do "vazio existencial" (CAPONNETTO, 199, apud MIGUEZ, 2015, p.76).

Frankl, então, influenciou a psicologia a aceitar a importância crucial do sentido da vida, “em uma época em que essas noções eram tidas como fatores marginais do desenvolvimento e incapazes de influenciar as escolhas básicas de uma pessoa sobre como viver” (DANZA, 2019, p. 24). Atualmente, derivações como propósito, satisfação com a vida e projeto de vida têm ganhado cada vez mais importância em decorrência de uma época que não oferece rumos claramente identificáveis.

Em sua experiência nos campos de concentração no Holocausto nazista, onde perdeu seus familiares e enfrentou tormentos psíquicos e torturas físicas sub-humanas, Frankl explicou que a sobrevivência diante das circunstâncias se tornava mais suportável pela capacidade de encontrar e manter um sentido para a vida. A partir disto, Frankl traçou as linhas gerais da logoterapia, que pode ser entendida como “vertente da psicologia clínica que

afirma que ter um projeto de vida (ou um sentido de vida) é a base para a promoção da saúde mental e para a prevenção do que ele chamava de “vazio existencial” (ARAÚJO, ARANTES, PINHEIRO, 2020, p. 19).

Na concepção de Frankl, a motivação primária do ser humano é a sua vontade de sentido, ou seja, o desejo de encontrar um sentido para sua própria existência. Dessa forma, Frankl concebe o homem como um ser projetado em direção a um horizonte de sentido e, acima de tudo, um ser livre capaz de decidir-se e autoconfigurar-se. Portanto, o ser humano é constitutivamente educável. Para Frankl, do ser humano pode ser retirado tudo, menos sua liberdade última de decidir-se. Mesmo sob as circunstâncias dos campos de concentração, o homem pode decidir-se de alguma maneira sobre como acabará sendo: “um típico prisioneiro de campo de concentração, ou então uma pessoa, que também ali permanece sendo ser humano e conserva sua dignidade” (FRANKL, 2020, p.89). Ou seja, “mesmo que tenham sido poucos, não deixou de constituir prova de que no campo de concentração se pode privar a pessoa de tudo, menos da liberdade última de assumir uma atitude alternativa frente às condições dadas” (FRANKL, 2020, p. 88).

Já se tornou evidente que a cultura escolar tradicional que se centra meramente na reprodução disciplinar e cognitiva, na transmissão de conteúdos, conhecimentos e tradições - o que Paulo Freire cunhou como educação bancária, não corresponde às demandas que um indivíduo necessita para integrar a sociedade moderna. Para tanto, o processo de formação humana nas escolas precisa e vem sendo repensado. Percebemos, por exemplo, que as propostas que regem o modelo educacional que visa a formação integral do aluno, tem se preocupado em assegurar-lhes uma formação que esteja em sintonia com seus percursos, histórias e projetos de vida. É preciso promover uma educação que seja capaz de refinar a capacidade humana de encontrar sentidos únicos através da tomada de consciência. Pois, conforme Frankl, quando a vontade de sentido é frustrada, o homem passa a experimentar o vazio existencial e torna-se potencialmente inclinado a neuroses coletivas do nosso tempo, bem como a noogênica (aquela que é causada por um conflito em nível espiritual - ético e moral). Ademais, segundo Miguez (2015, p.13), “há um "nihilismo vivido" muito presente na cultura atual, com o qual as pessoas se enfrentam, marcado muitas vezes por um fatalismo que as impede de ver qualquer sentido na própria existência.”

Vale ressaltar que uma das principais preocupações presentes em nossa proposta vincula-se ao aumento de patologias psicossomáticas na sociedade no geral, atreladas ao vazio existencial e à subjetividade que surge vinculada à perda de valores provocada por uma

cultura moderna. Segundo Vieira, Estanislau, Bressan e Bordin (2014, p. 13): “10 a 20% das crianças e adolescentes apresentam algum tipo de transtorno mental”. Precisamos, portanto, introduzir mais efeitos catalisadores na educação, impulsionando a capacidade de consciência, indicando a estrada do ser e formando pessoas que vejam sentido em seu projeto de vida e por ela se responsabilizem.

Compreendendo que o vazio existencial se configura como falta de conteúdo para a própria existência, entendemos, portanto, que a vontade de sentido representa o valor da sobrevivência. No que concerne à educação, esta precisa oferecer perspectivas vitais que superem a falta de conteúdo existencial, voltadas para os valores (e aqui inclui a ética), consciência, responsabilidade e sentido, para que a mesma venha a formar um sujeito íntegro.

Desse modo, buscamos difundir que o desenvolvimento pessoal dos jovens orientado ao sentido precisa mais do que nunca fazer parte do papel da educação. Não se trata de a escola dar, entregar um projeto de vida ao aluno, uma vez que o sentido da vida não pode ser dado, pois deixaria de ser ontológico e passaria a se configurar enquanto moralização. Mas assumir a responsabilidade enquanto agente formadora de pessoas que precisam ser inseridas em uma sociedade imbricada de demandas em todos os níveis humanos. Ou seja, precisamos rever qual ser humano a educação está formando e para qual futuro ele está sendo conduzido, portanto, fazendo jus à sua tradução do latim, em que educar (ducere) significa “conduzir”, buscando a revalorização dos valores mais elevados do homem, bem como a valorização do protagonismo, consciência e da capacidade decisória, entendendo que estes só serão possíveis para um sujeito formado no campo ético. Precisamos, pois,

[...] promover uma formação centrada no sentido, orientando o estudante para a finalidade da sua existência, pois, se o ensino não alcança o existencial, ele não está educando, mas sim treinando os seus alunos. A cura das neuroses do nosso tempo se dará através de um sistema educacional que aponte as possibilidades de encontrar um sentido em meio às frustrações do dia a dia, mostrando que a superação dos problemas e dos traumas adquiridos no passado tornará a pessoa mais madura e experiente (PINHEIRO, ROCHA E BELLUSCI, 2017, p. 73-74).

Diante disso, fica claro que quando falamos em Projeto de Vida enquanto disciplina do Programa Ensino Integral, entende-se que a mesma deve ser responsável pela orientação dos jovens no sentido do encontro de seus projetos de vida, calcados não apenas na profissão, no mercado de trabalho, mas na ética, implicando, quando assim falamos, em questões que dialogam com a felicidade, com a alegria, com o bem, com a responsabilidade e com os valores de forma geral que elevam o ser humano para além da engenharia capitalista que modela toda elevação em termos de poder e de dinheiro.

Partindo desse entendimento amplo de projeto de vida, nos propomos a avaliar como está sendo proposta e praticada a ideia de projeto de vida nas Escolas Cidadãs Integrals, analisando se a mesma tem cumprido o compromisso de “formar pessoas que vejam sentido na sua trajetória e por ela se responsabilizem, contribuindo, assim, para a construção de um mundo mais justo, solidário e feliz” (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p.112).

Ao pensar sobre o papel da educação na vida dos jovens educandos e qual o lugar que a mesma tem ocupado na vida dos mesmos, nos deparamos com prognósticos não satisfatórios. A educação tem deixado de ser vista como uma oportunidade de vida, e em consonância com essa problemática, temos jovens cada vez mais destituídos de sentido. E, se antes tínhamos um modelo de educação tradicional que “virava as costas” para os alunos e suas vivências, agora vemos o inverso; tendo a escola que lutar incessantemente pela aproximação com os alunos.

Segundo Pinheiro, Rocha e Bellusci:

Atualmente, a educação brasileira tem feito das instituições de ensino um lugar de treinamento para o mercado de trabalho, onde se considera apenas as habilidades e competências do aluno, preparando-o para tornar-se um cidadão que aceita as regras impostas pelo sistema político, econômico e social vigente (2017, p. 61).

É a partir desta inquietação que somos impulsionados a investigar se/como a educação tem contribuído com um conceito mais amplo de sentido de vida e valores. Apesar de existirem inúmeros autores que vêm refletindo sobre tais proposituras no cenário educacional, tais estudos são recentes e precisam ser ampliados, uma vez que ainda temos muito a melhorar quando se trata da educação do nosso país.

Em síntese, o contexto social e cultural moderno no qual estamos inseridos interfere diretamente na produção social dos jovens e na forma como se relacionam com o tempo, com o futuro e com a vida. Diante disso, acreditamos que a crise atual da educação tem vínculos estreitos com a falta de sentido, a perda da subjetividade e o esvaziamento. A falta de referências seguras como parâmetros e ausência de esperança no futuro são aspectos que precisam ser difundidos no ambiente escolar, de forma que venha a oferecer perspectivas vitais.

Podemos considerar que a proposta do Ensino Integral de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção do projeto de vida dos/as estudantes é o que temos de mais próximo de um ensino orientado a um sentido ético. De acordo com os documentos, tratar de Projeto de Vida na escola diz respeito à ação intencional de pensar políticas públicas educacionais para o desenvolvimento saudável da juventude. Remete a uma perspectiva do

indivíduo para com seu futuro. Mas, como podemos falar de projeto de vida com base no desenvolvimento humano, se o modelo de Escola Cidadã Integral destitui e desvaloriza as disciplinas das áreas de ciências humanas? Em um currículo em que ocorre um esvaziamento do saber das humanidades com a redução das aulas das disciplinas de História, Sociologia, Filosofia e Geografia, no qual a primazia é voltada para a formação técnica e profissional com vistas à produtividade e ao mercado, não se pode existir projeto de vida.

O Novo Ensino Médio que, gradativamente, a partir do ano de 2022, começou a ser implementado nas escolas, tem como característica o currículo agrupado por áreas do conhecimento. O seu caráter flexível possibilita que em algum dos anos alguma disciplina possa acabar não sendo estudada, com exceção de Matemática e Língua Portuguesa. Em um currículo excessivamente interdisciplinar que chega a ser vago e principalmente sem perspectivas de planejamento, chega a ser ilusório acreditar que vai ser assegurado integralmente o ensino-aprendizagem curricular das disciplinas de qualidade, enquanto na mesma via precisa caminhar em sintonia com cada projeto de vida. Digo, essa massa no qual tem se constituído o ensino é propositalmente desnorteante. É nesse sentido que precisamos nos alertar para que/quem manobra essa massa.

Como podemos considerar que um/a professor/a de formação acadêmica totalmente desconexa com essas reformas na educação básica e sem formação específica para tal, consiga efetivar e se sentir responsável por projetos de vida de, por vezes, inúmeras turmas de alunos? Como podemos considerar que as inúmeras juventudes e diversidades fazendo-os se sentirem interlocutores sobre o currículo e o ensino em sintonia com seus percursos e histórias se sintam protagonistas do seu projeto de vida sem o mínimo de planejamento e sem profissional com formação específica? Podemos considerar que o/a professor/a de qualquer área do conhecimento sem formação específica têm capacidade de orientar para o desenvolvimento humano, que articule responsabilidade, ética e valores? Se descuidamos de uma formação específica, trataremos projeto de vida como sinônimo fácil de perspectiva profissional e conceitos como ética, valores e responsabilidade como chavões, invocando assim a moral no lugar da ética, visto que para a moral, basta a palavra vazia, a palavra que nada diz, mas que carrega consigo um tom de verdade e de comando, a exemplo de outras palavras do campo da moral, como pátria e família. Precisamos entender até que ponto as propostas para a construção de um projeto de vida têm coerência e coesão entre teoria e prática.

Apesar de o/a professor/a de qualquer Componente Curricular poder ministrar essas aulas, as propostas curriculares do Estado determinam que além desse/a precisar ser hábil e

motivador/a, precisa refletir sobre aspectos ligados à área das Ciências Humanas. Seria qualquer professor/a com *notório saber* das humanidades? Percebe-se que muito tem sido proposto para pouca preocupação/interesse em como vai ser efetivado.

Imbricado nesse cenário, temos um dos maiores nós górdios da educação brasileira, a saber, a dicotomia entre a formação e o chão da escola, no qual “o quadro alarmante de uma formação de professores em nível inicial não condiz com as necessidades da escola contemporânea” (ARAÚJO; ARANTES E PINHEIRO, 2020, p.15). Sobre este tema caberia uma discussão própria e profunda, mas, por hora, nos ateremos a pensarmos como podem ser propostas mudanças na educação básica uma vez que a formação para professores não estaria direcionada a um modelo de escola que esvazia a teoria e as práticas efetivas e confunde conceitos com palavras de ordem?

Ainda que muito bem estruturadas e fundamentadas, as propostas que regem todas essas reformas, incluindo quando se trata de Projeto de Vida, são desnorteantes e por vezes sem planejamento de efetivação. Por mais inocente e bem intencionado que possa parecer, precisamos tirar as traves dos olhos. Muito se fala em preparação básica para mercado de trabalho como sendo uma das prioridades, senão a principal e única, em detrimento da possibilidade de desinteresse ao ingresso nas universidades e na formação superior. Apesar de inocentes, precisamos atentar para os riscos. Em uma realidade multifacetada como a escola, esse discurso pode ser determinante. Para o/a jovem que vem de uma realidade precária, a prioridade muitas vezes será o financeiro: obter renda financeira o mais rápido possível, logo, um ensino que precocemente já estimula ao mercado de trabalho e não incentiva o desejo de formação ampla e integral (trabalho, corpo e mente), precariza esse/a jovem e disciplina esse corpo apenas para o trabalho. É nesse sentido que precisamos assegurar que a construção destes projetos de vida da Escola Integral seja coerente com a democracia, com o lugar social de cada indivíduo e também com uma educação voltada para valores e para a espiritualidade, entendendo espiritualidade no sentido pensado por Michel Foucault na “hermenêutica do sujeito”: o conceito de espiritualidade, sem relação com religião, implicando na constituição da subjetividade do sujeito por si mesmo.

O modelo de educação que vemos sendo proposto tem financiamento e interesses empresariais. Em suas propostas fica evidente o desejo de fazer da escola uma empresa e do ensino um modelo de gestão. Conceitos como habilidades, competências e autogestão tem sido inseridos com muita força na educação.

4. PROJETOS DE VIDA: UMA ANÁLISE SOBRE EDUCAÇÃO ÉTICA, COM VALORES E COM SENTIDO NO ENSINO INTEGRAL E TÉCNICO

4.1. Ambientação

O presente capítulo destina-se a descrever as concepções e os resultados obtidos da pesquisa por nós desenvolvida, sob alicerce da abordagem metodológica do tipo hermenêutica realizada nas turmas de primeiro e terceiro ano do Ensino Médio da Escola Cidadã Integral e Técnica Francisco Ernesto do Rêgo, localizada na cidade de Queimadas no Estado da Paraíba e, na turma de segundo ano da Escola Cidadã Integral Félix Araújo, localizada na cidade de Campina Grande, também no Estado da Paraíba.

A pesquisa tem como objetivo principal analisar que tipo de projeto de vida tem sido proposto para a educação e como tem se aplicado, na prática, através de dois pontos de vistas: do professor e do aluno, levando em consideração que se trata de um novo componente curricular, passível de análises.

Para essa análise, utilizamos como apoio os estudos de Frankl (2020), Danza (2019), Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), Pinheiro, Rocha e Bellusci (2017), Goleman e Senge (2015), Miguez (2014), entre outros. Concluimos que, para uma Educação moderna, espera-se que esta esteja orientada por um sentido ético e valorativo, que promova pessoas conscientes, autônomas, criativas, críticas, responsáveis, comprometidas e decididas, para que a mesma venha a ser a bússola norteadora para uma vida com sentido.

A partir disso, tecemos diálogos com as três professoras participantes, as quais se dispuseram a contribuir com a pesquisa e disponibilizar as turmas para a mesma. Protocolados e assegurados pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil, aplicamos a pesquisa através de formulários on-line, por meio do *Google Forms*. Foram utilizados dois tipos de formulários que compuseram o instrumento, um destinado às professoras, com o intuito de compreender seu papel, desafios e responsabilidades com a construção dos projetos de vidas e outro aos alunos, com o objetivo de identificar aspectos identitários dos mesmos, investigar seu papel social e suas projeções futuras alinhados aos seus projetos de vida, contendo as seguintes questões:

Questões direcionadas aos alunos:

1. Nome, idade, escola e turma.
2. Qual o nível de importância que você atribui a disciplina projeto de vida?
3. Em quais dessas áreas abaixo a disciplina contribui com o seu desenvolvimento:
Pessoal; social; profissional; estudantil; nenhuma das opções, todas as opções.
4. Quais das opções abaixo a disciplina contribui para a sua vida:

Desenvolver o autoconhecimento; organizar narrativa autobiográfica; sabedoria emocional; construir uma imagem positiva de si mesmo; saber fazer escolhas que atendam às necessidades pessoais e orientadas por uma ética; responsabilidade; reconhecer e respeitar o próximo; construir um projeto de vida coerente com sua identidade e aspirações futuras, nenhuma das opções.

5. Você acha que estudar questões como ética, valores, responsabilidade e sentido são importantes para o seu desenvolvimento?
6. Você se sente responsável ou capaz de transformar a sociedade?
7. Se você pudesse escolher, manteria a disciplina na escola?
8. Como a disciplina contribuiu com o seu projeto de vida?
9. Quais situações vivenciadas na disciplina foram importantes para você?
10. Qual o seu projeto de vida?
11. Como o seu projeto de vida pode impactar o mundo?

Questões direcionadas aos professores:

1. Nome e formação inicial.
2. Como você se tornou professor(a) desta disciplina?
3. Você é professor(a) da disciplina de Projeto de Vida há quanto tempo?
4. Qual a importância da disciplina para você?
5. Em que você acha que sua formação inicial contribui com a disciplina?
6. Qual o seu papel enquanto professor (a) da disciplina?
7. Você se sente responsável pela construção de projetos de vida éticos que sejam capazes de transformar a sociedade?
8. Como se dá a construção de projetos de vida em sua turma?
9. Quais das competências abaixo você desenvolve na disciplina:
Desenvolver o autoconhecimento; organizar narrativa autobiográfica; sabedoria emocional; construir uma imagem positiva de si mesmo; saber fazer escolhas que atendam às

necessidades pessoais e orientadas por uma ética; responsabilidade; reconhecer e respeitar o próximo; construir um projeto de vida coerente com a identidade e aspirações futuras.

10. A partir de quem ou de que você trabalha os conceitos acima citados?
11. Para você, a disciplina tem caráter:
Técnico e profissional; subjetivo e pessoal, profissional e pessoal.
12. Qual a dificuldade você encontra na efetivação da disciplina?
13. A proposta do governo para a disciplina é eficaz?
14. Existe alguma fraqueza no plano do governo para a disciplina? Se sim qual?
15. Foi ofertado algum tipo de formação específica para atuar na disciplina?
16. Se você pudesse escolher, manteria disciplina na escola?
17. Houve alguma experiência vivenciada na disciplina que foi marcante?
18. Como a turma recepciona a disciplina?

4.2 Caracterização dos participantes da pesquisa

O estudo iniciou contando com a participação de 4 escolas e 5 turmas, cada uma com cerca de 20 a 30 alunos, no entanto, por questões burocráticas, foi possível contar apenas com a participação de 2 escolas e 3 turmas. Foram convidados 86 alunos no total. Destes, apenas 43 se comprometeram com a pesquisa, assinando os termos de consentimento e apenas 36 responderam à pesquisa. Dessa forma, nosso universo amostral é composto por 36 estudantes e 3 professoras.

A amostra conta com 24 participantes do sexo feminino e 12 participantes do sexo masculino, com faixa etária entre 14 e 18 anos.

Apesar de entendermos que o sentido da vida pode ser encontrado em qualquer situação, entendemos também que o lugar social muitas vezes também interfere na formação do sujeito, portanto, precisamos também analisar em qual lugar social estes participantes estão inseridos. Tratam-se de escolas públicas, uma delas com alunos oriundos da zona rural, localizada em uma cidade com baixo contingente e, conseqüentemente, pouco industrializada, enquanto a outra é localizada em uma cidade mais urbanizada, em uma região dividida entre classe média e classe baixa.

4.3. Projetos de vida na escola: análise hermenêutica dos questionários das professoras participantes

Para essa análise, escolhemos a abordagem hermenêutica, interpretando os textos e compreendendo seus aspectos.

Para começar, achamos importante conhecer e compreender os aspectos que fazem parte da construção dos projetos de vida por meio da percepção das professoras. Por ordem de série, a professora da turma de primeiro ano que aqui chamaremos de Ana², graduada em História e professora de projeto de vida há 3 anos, quando questionada sobre como se tornou professora da disciplina, respondeu que “Costumo dizer que sou professora de História por escolha, amor e resistência! E há três anos, recebi o desafio que é ser professora de Projeto de Vida, segundo a minha coordenadora, porque tenho o perfil para tal”. Já a professora Joana da turma de segundo ano, tem formação inicial na área de Filosofia, é professora da disciplina desde 2021 e esclarece que “A escola cidadã integral prevê um rodízio de professores nas disciplinas da parte diversificada e a permanência na mesma por no máximo dois anos, por isso estou com a disciplina até 2022”. Por último, a professora Maria da turma de terceiro ano, tem formação na área de Pedagogia, História da Arte e Neuropsicopedagogia, é professora de projeto de vida (ou pós-médio, como chamam esse componente na última série) há 2 anos, “através de uma escolha da gestora”.

Quando falamos em projeto de vida na educação entendemos que sua potencialização está em contribuir na construção de uma vida digna, significativa para si e para a sociedade, pautada em princípios de ética, responsabilidade e cidadania. Ou seja, é a bússola norteadora que orienta o caminho do aluno que, por vezes, não sabe qual seguir, não encontrou, não se acha capaz de encontrar, ou que acabaria sendo determinado, no totalitarismo ou conformismo.

Nesse sentido, sobre a importância da disciplina, a professora Ana respondeu que

Ao longo de minha formação e atuação pedagógica uma das inquietações era a de poder contribuir no empoderamento pessoal e profissional do/a estudante, seguindo na perspectiva de promover uma formação interdimensional. Atuando no Componente Curricular de Projeto de Vida, consigo perceber um caminho para atender a esta inquietação.

Uma das nossas maiores preocupações com o ensino integral, diz respeito ao esvaziamento das subjetividades do eu, em detrimento de um ensino tecnicista. Nessa fala da professora Ana vislumbramos sua atenção com as duas dimensões do aluno, contemplando

² Todos os participantes desta pesquisa receberam nomes fictícios ou pseudônimo adotado por nossa autoria, com o intuito de resguardar as identidades fornecidas, por questões de ética, privacidade, modéstia e conveniência.

seu desenvolvimento pessoal. Essa postura converge com a proposta de projeto de vida para as turmas de primeiros anos, na qual existe uma predominância de ensinamentos voltados para o desenvolvimento pessoal.

Sobre a mesma linha, a professora Joana relata que:

A disciplina de Projeto de vida é de extrema importância ao ser um espaço dedicado a pensar os sonhos dos alunos, assim, temos aulas e conversas bastante enriquecedoras, infelizmente muitas vezes levadas "na brincadeira", ou até mesmo de certa forma uma fuga dos alunos em relação a querer se livrar dessa responsabilidade.

Nesse relato, percebemos sua preocupação em fazer da disciplina um lugar de diálogo e crescimento, apesar da resistência por parte dos alunos.

Já a professora Maria, ao falar sobre a importância da disciplina, deixa um tanto quanto vago ao dizer que “É o carro chefe na vida do ser humano”.

Apesar de não haver formação específica para a disciplina, sabemos que as áreas de Humanas são as mais aptas a assumirem essa função tendo em vista sua bagagem teórica, a qual contempla as complexidades e peculiaridades da sociedade humana. A professora Ana entende que sua formação inicial contribui com a disciplina de Projeto de vida quando afirmou que:

Um dos meus enfoques como professora de Projeto de Vida é estimular práticas solidárias que dialoguem com a premissa da corresponsabilidade no tocante às problemáticas sociais que perpassam a nossa sociedade, objetivando impulsionar uma formação protagonista. Sendo assim, acredito que minha formação base no curso de História contribui bastante nessa perspectiva de discussões sobre pautas sociais.

Idem, a professora Joana acredita que sua formação em Filosofia contribui com a disciplina “Na forma de pensar e ver a vida, com reflexões críticas sobre a realidade”. Por sua vez, a professora Maria acredita que sua contribuição diz respeito ao âmbito profissional, pois, “Contribui de forma direta em ajudar o aluno na decisão a tomar em sua carreira profissional”.

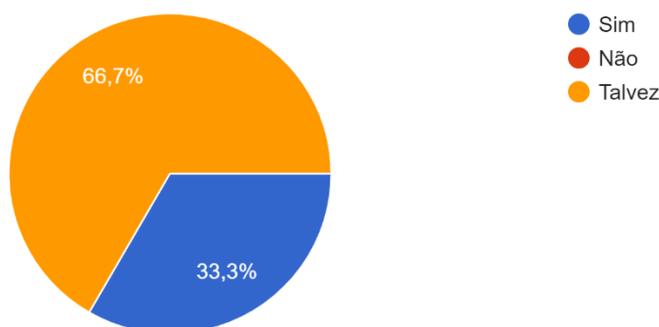
Como já elucidado em capítulos anteriores, entendemos também que o(a) professor(a) de Projeto de Vida tem um papel importante que precisa ser desenvolvido com responsabilidade. Trata-se de contribuir com projetos de vidas éticos e responsáveis. Nesse viés, a professora Ana diz que seu papel enquanto professora da disciplina está em “Apresentar práticas e discussões que promovam a cidadania e o protagonismo juvenil, contribuindo para a formação de um/a jovem autônomo, solidário e competente, de forma a demonstrar a importância dessa formação na construção de seu Projeto de Vida”. Para a

professora Joana seria “Propiciar espaço e momentos de reflexão e possibilidades de diálogos, de autoconhecimento e de construção do Projeto de Vida. Procuo atuar como mediadora neste espaço, levando-os a compreensão do seu papel no mundo e de sua responsabilidade pelo seu próprio futuro”. Diante dessas falas, percebemos que as referidas professoras entendem a responsabilidade de seu papel e buscam contribuir com a formação (educacional e para a vida) do aluno. Já a professora Maria permanece com seu papel restrito no profissionalismo, deixando claro quando fala que seu papel se trata de “Ajudar o aluno na escolha sua carreira profissional”.

Ainda mais a fundo, questionamos as três professoras se elas se sentem responsáveis pela construção de projetos de vida éticos que sejam capazes de transformar a sociedade, e as respostas foram:

Gráfico 1 - Da responsabilidade pela construção de projetos de vida éticos

3 respostas



Fonte: Elaborado automaticamente pelo Google Forms da autora (2022)

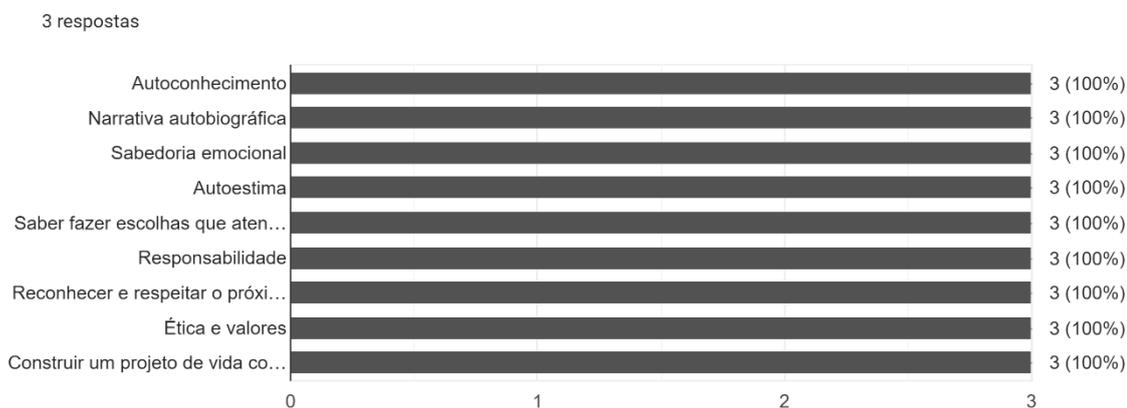
Sabemos que apesar do Ministério da Educação deixar muito vago suas diretrizes e planos para o componente curricular, e o Estado não proporcionar aparatos suficientemente formadores aos professores responsáveis, existem alguns materiais e cursos disponibilizados. Pensando nisso, buscamos investigar como se dá a construção dos projetos de vida em cada turma pesquisada na percepção das professoras. Ana respondeu que “A partir das discussões dos temas abordados nas aulas estruturadas presentes no material utilizado no componente. Busco promover momentos de reflexão, interação e debates”, enquanto para a turma de Joana seria “A partir do seu sonho, as turmas de segundos anos produzem um documento chamado Plano de Ação, que se destina a uma organização de seus projetos de vida, determinando

todos os passos necessários para a sua realização, detalhadamente” e para a professora Maria é “Através de um trabalho em conjunto em prol do crescimento de todos”.

Para as professoras Ana e Joana existe uma maior preocupação e atenção com relação ao trabalho desenvolvidos, por meio das suas falas fica evidente que existe um engajamento para tal, fazem uso de materiais pedagógicos disponibilizados e são mais responsáveis quanto a isso.

Nesse sentido, perguntamos se competências como: autoconhecimento, narrativa autobiográfica, sabedoria emocional, autoestima, saber fazer escolhas que atendam às necessidades pessoais e orientadas por uma ética, responsabilidade, reconhecer e respeitar o próximo, ética e valores e construir um projeto de vida coerente com a identidade e aspirações futuras, fazem parte do desenvolvimento do componente curricular e a resposta foi sim para todas as alternativas, conforme o gráfico:

Gráfico 2 - Competências desenvolvidas na disciplina



Fonte: Elaborado automaticamente pelo *Google Forms* da autora (2022)

Tivemos acesso a alguns materiais pedagógicos que são disponibilizados como apoio ao professor, a exemplo do Material do Educador – Aulas de Projeto de Vida, que contém aulas muito bem estruturadas para serem efetivadas, contendo conteúdos enriquecedores, incluindo valores e responsabilidade. Cabe ao professor(a) usar tais ferramentas de forma positiva, com a crítica de que muitas das atividades sugeridas no material, não condiz com a realidade das escolas, já que há indicações de filmes, músicas e outras metodologias, as quais requerem recursos que muitas escolas não dispõem.

E ao perguntar a partir de quem ou de que as professoras trabalham os conceitos acima citados, Ana respondeu que seria “A partir do material desenvolvido pelo ICE - Instituto de

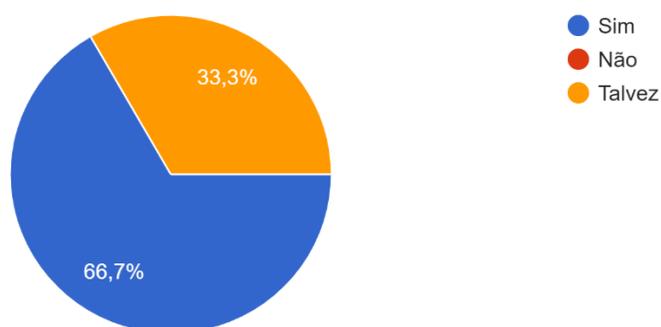
Corresponsabilidade pela Educação”, Joana “A partir do cronograma de aulas determinado pela Secretaria de educação do Estado” e Maria a partir “Da vivência do próprio aluno”.

Sobre a perspectiva de caráter do componente, as três professoras indicaram que é profissional e pessoal. Fica evidente nas falas analisadas que as turmas de primeiro e segundo ano têm desenvolvimento majoritariamente pessoal, enquanto que a turma de terceiro ano, por se tratar da última série da educação básica, está mais voltada para o profissionalismo.

Acerca do governo, perguntamos se existe alguma fraqueza no plano para a disciplina, e a professora Ana respondeu que “Não saberia responder se sim ou não”, para a professora Joana “Sim. O material é obrigatório e desatualizado, pouco dinâmico e com muitas atividades escritas”, e para a professora Maria “Falta de programas que venham incentivar mais o aluno”. E, se a proposta para a disciplina tem sido eficaz, duas professoras responderam que sim, enquanto uma respondeu que talvez, conforme o gráfico:

Gráfico 3 - Eficácia da proposta do governo para a disciplina

3 respostas



Fonte: Elaborado automaticamente pelo Google Forms da autora (2022)

De acordo com suas falas, todas informaram que receberam formação específica para atuar na disciplina, e se pudessem escolher, manteriam a disciplina na escola.

Foi perguntado ainda se houve alguma experiência vivenciada na disciplina que tenha sido marcante, Ana respondeu que:

Eu acho que durante a pandemia, momento no qual muitos de nossos estudantes estiveram mais fragilizados pela situação caótica, as discussões apresentadas por esse componente foram importantes na perspectiva motivacional. Lembro do depoimento de um aluno agradecendo pela aula, pois ele estava muito triste com

alguns problemas pessoais e ansioso, então a aula de projeto de vida, mesmo sendo online naquele momento, foi para o mesmo um alento.

Joana respondeu que

Por exemplo uma roda de conversa e uma atividade onde os alunos foram levados a refletir e compartilhar a interferência da família nos seus sonhos, foi emocionante a partilha de alguns com relação a sentirem que estão decepcionando os pais ao escolherem determinados sonhos, mas continuam tendo a coragem de sonhar os seus próprios sonhos.

E Maria “Sim. Uma aluna que falou em público o quanto eu havia ajudado ela na escolha do seu sonho”.

Diante dessas falas, percebemos o papel que essas professoras tem e tiveram na vida desses alunos. Por isso, acreditamos em uma educação valorativa, pautada por princípios éticos, responsáveis e com sentido.

É importante ressaltar que quando falamos em educação ética e valorativa, se difere totalmente do ensino doutrinário promovido durante a Ditadura Militar através da disciplina de “Educação Moral e Cívica”. Ao contrário, nossa concepção de educação converge com uma educação que proporcione sentido para vida através da consciência, voltado para o desenvolvimento do próprio ser pautado pela ética.

Por fim, e como ponto de partida para o próximo capítulo, perguntamos como as turmas recebem a disciplina. A professora Ana respondeu que

A maioria gosta bastante das aulas, mesmo aqueles que não conseguem ou querem entender a importância da disciplina, costumam gostar, pois esses veem o componente de Projeto de Vida como um momento mais leve no qual eles podem falar sobre vários temas de interesse pessoal e coletivo.

Já a professora Joana relatou que “Esta turma em específico, no geral, não gosta da disciplina e é resistente a algumas atividades propostas”, e a professora Maria afirma que “A princípio não muito amistosamente, mas depois vão aceitando melhor”.

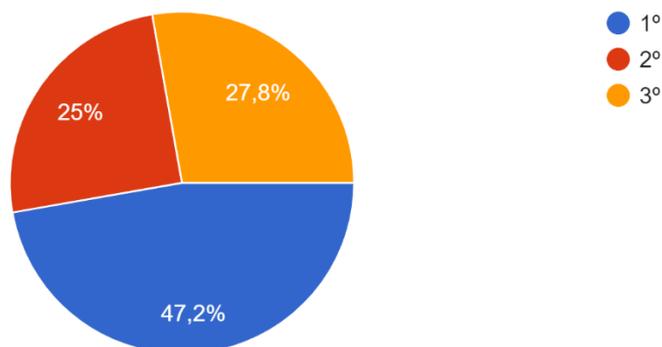
Dessa última análise percebe-se que há uma grande lacuna no que se refere aos documentos que regem e direcionam o componente de Projeto de Vida e sua efetivação. Diante das falas das professoras há desinteresse e resistência por parte dos alunos. É preciso rever o papel das intervenções educativas na construção desses projetos.

4.4 Projetos de vida na escola: análise hermenêutica dos questionários dos alunos participantes

Neste capítulo, nos ateremos a analisar os projetos de vida dos alunos pesquisados, composto por 36 respostas, através do questionário aplicado aos alunos das três séries do ensino médio distribuídos da seguinte forma:

Gráfico 4 - Distribuição de aluno por turma

36 respostas

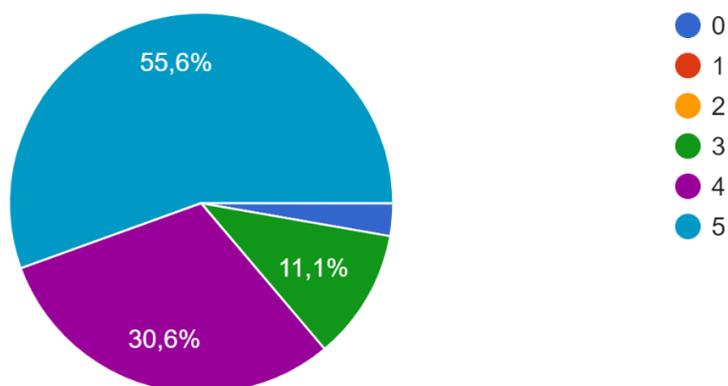


Fonte: Elaborado automaticamente pelo Google Forms da autora (2022)

Inicialmente, questionamos os alunos a respeito do componente curricular, com o intuito de compreender como tem sido recepcionada essa disciplina por meio do ponto de vista dos mesmos. Questionamos qual nível de importância que os alunos atribuem ao componente, de zero a cinco, e o resultado pode ser observado no gráfico abaixo:

Gráfico 5 - Importância atribuída a disciplina Projeto de Vida

36 respostas

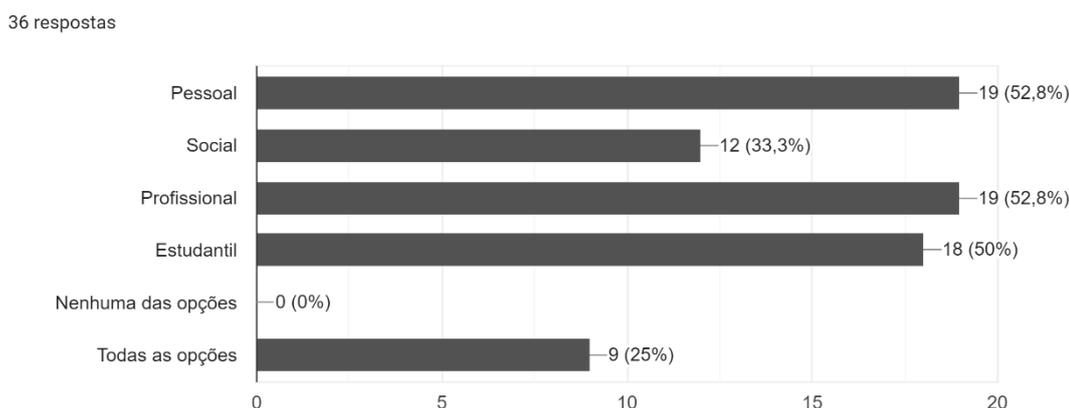


Fonte: Elaborado automaticamente pelo Google Forms da autora (2022)

Apesar do gráfico acima demonstrar que 11,1% dos participantes atribuem nota 3 à relevância do componente e 2,8% nota 0, todos os pesquisados demonstraram contribuição do

componente em algum aspecto de seu desenvolvimento. Pedimos para que marcassem em qual área a disciplina contribui com o desenvolvimento, dentre as opções: pessoal, social, profissional, estudantil, nenhuma das opções e/ou todas as opções. E como podemos observar no gráfico abaixo, nesta etapa, todos os participantes reconhecem a contribuição do componente em seu desempenho.

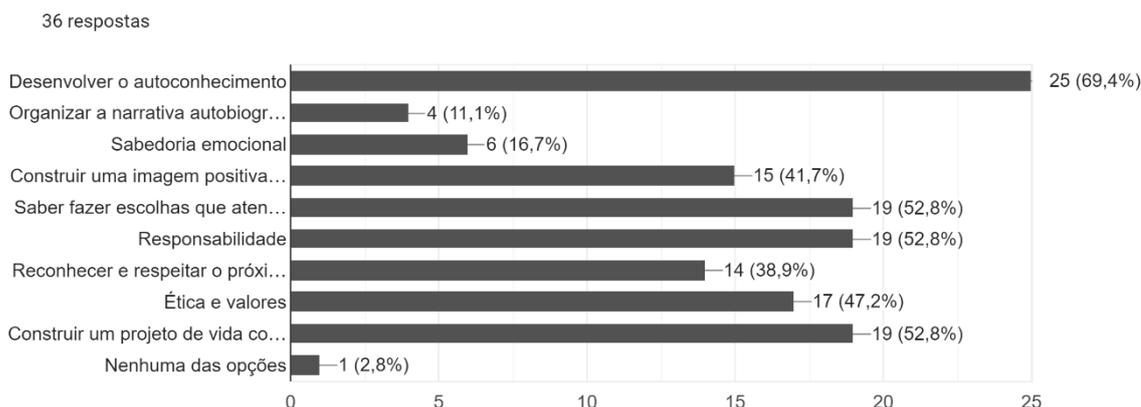
Gráfico 6 - Contribuição da disciplina por área



Fonte: Elaborado automaticamente pelo Google Forms da autora (2022)

Para as professoras, o componente curricular contribui para desenvolver o autoconhecimento; organizar narrativa autobiográfica; sabedoria emocional; construir uma imagem positiva de si mesmo; saber fazer escolhas que atendam às necessidades pessoais e orientadas por uma ética; responsabilidade; reconhecer e respeitar o próximo; construir um projeto de vida coerente com sua identidade e aspirações futuras. Já para os alunos, 69% concordaram que contribui para o autoconhecimento, enquanto somente 11,1% afirmaram que contribui com a organização da narrativa autobiográfica, 16,7% declara que contribui com o desenvolvimento da sabedoria emocional, e 2,8% alega que não teve contribuição de nenhuma das opções (mesmo tendo afirmado na questão anterior que houve contribuição em alguma área pessoal) conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 7 - Contribuição da disciplina por competência



Fonte: Elaborado automaticamente pelo Google Forms da autora (2022)

As habilidades evidenciadas no gráfico acima fazem parte do material direcionado à disciplina e das aulas estruturadas, apontando para uma educação transcendental. Sabemos da importância e do poder que a educação tem de formar pessoas éticas, autônomas, criativas, críticas, responsáveis e comprometidas capazes de possibilitar um ideal de uma humanidade mais justa, plena e equilibrada.

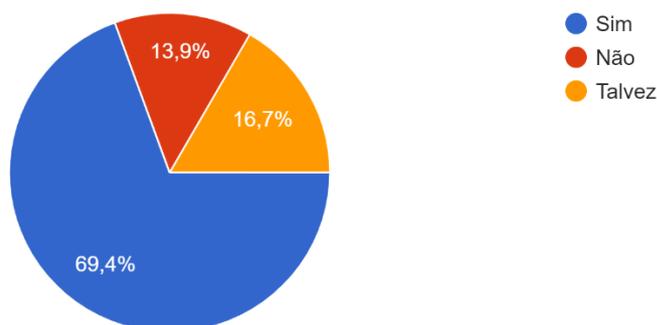
Tais princípios tornam-se imperativos ao contexto educacional na contemporaneidade, que presencia uma crise ética e de valores morais sem precedentes. Além desses elementos, em uma sociedade marcada, exponencialmente, pelo vazio existencial, conforme ressalta Frankl (2017), torna-se prudente uma proposta educativa que incentive as dimensões esboçadas pelos estudiosos aqui focalizados, com a perspectiva de contribuir com mudanças do cenário de inúmeros desafios que enfrenta a conjuntura educacional na atualidade. (2020, p. 47).

Para os alunos pesquisados, 97,2% deles concordam que questões como ética, valores, responsabilidade e sentido são importantes para o seu desenvolvimento (2,8% ficaram no “talvez”). E, 50% afirmam que se sentem responsáveis por transformar a sociedade, 38,9% acreditam que talvez se sintam responsáveis por isso e 11,1% negam essa responsabilidade.

Com intuito de saber sobre o impacto que a disciplina tem causado na vida dos alunos, tendo em vista que se trata de uma disciplina nova, questionamos sobre sua permanência na escola. Ao serem questionados se fosse possível escolher sobre a permanência da disciplina no currículo, obtivemos um resultado não esperado: 13,9% responderam que não escolheriam continuar com a disciplina, conforme mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 8 - Da permanência da disciplina no currículo

36 respostas



Fonte: Elaborado automaticamente pelo Google Forms da autora (2022)

Percebe-se, portanto, que é preciso uma prática mais efetiva da disciplina. Afinal, sentido e responsabilidade precisam caminhar juntos. É por meio de um currículo valorativo, que explore sentimentos éticos e habilidades sociocognitivo-emocionais, incentivando o papel ativo e engajamento dos estudantes que possibilitaremos a construção de projetos de vida sólidos e responsáveis (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p.87).

Em seguida, perguntamos como a disciplina contribui com o seu próprio projeto de vida, quais situações vivenciadas na disciplina foram importantes, qual o seu projeto de vida e como esse projeto pode impactar o mundo.

Para analisar as respostas dos questionamentos acima citados, serão utilizadas as classificações dos projetos baseado em Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), sendo considerados *projetos de vida frágeis* aqueles caracterizados por falta de engajamento, fortes contradições entre as respostas, idealização de uma vida boa, e/ou aceitação de que a vida seja marcada por uma progressão natural sem maiores expectativas, *projetos de vida idealizados* caracterizados por fornecerem muitas indicações sobre o futuro, com projetos de vida sem problemas e/ou centrados na família e no trabalho, *projetos de vida centrados no consumismo e na estabilidade financeira*, caracterizados por atribuírem as conquistas financeiras a real fonte da felicidade e bem estar, e, *projetos de vida centrados em intenções altruístas*, aqueles que somados ao trabalho e à família, existem projeções transcendentais ao self e altruístas com objetivo de impactar a sociedade.

4.4.1. Projetos de vida frágeis

Majoritariamente um grupo de 36,11% dos alunos apresentou projetos de vida bastante frágeis, os quais são descritos de forma vaga e generalizante. Representados por baixo ou sem nenhum engajamento. Os projetos dos alunos com esta classificação demonstram o desinteresse pela disciplina, pelo seu próprio projeto de vida e/ou pelo questionário.

Como exemplo dessa forma de organizar os projetos de vida, podemos citar as respostas de Elisa³, que questionada sobre seu projeto de vida, responde “me formar em Direito” e que seu projeto pode impactar o mundo “com lição do dia a dia”. Elisa elucida seu projeto de forma muito generalizante e superficial, sem demonstrar elementos cognitivos, emocionais, éticos, valorativos e significativos.

Podemos citar ainda as respostas de Vinicius que, de forma muito frágil e vaga relata que seu projeto de vida está “na área da saúde” impactando as “futuras gerações”, Marcela de forma muito confusa relata que “Meu projeto de vida é conseguir realizar todos os meus sonhos e objetivos e cursar Administração que é a profissão que tanto almejo” e sobre o impacto de seu projeto para o mundo, respondeu que “meu projeto de vida vai ter um propósito nas diferentes ações do dia a dia e um autoconhecimento constante para entender as habilidades, competências e dificuldades pessoais, a fim de evoluir constantemente, visando o futuro”, Antônio, por sua vez, tem como projeto de vida “ser um dos grandes empresários” e sobre o impacto para o mundo afirma que “não pensei a respeito ainda”, e por fim, citaremos as respostas de Nicole que, de forma muito imprecisa, disse que “não tem” projeto de vida e sobre o impacto de seu projeto responde que “sei não”.

4.4.2. Projetos de vida idealizados

Nesse grupo, composto por 25% dos alunos pesquisados, encontramos projetos de vida idealizados, generalizados, sem indicações de realizações e aplicabilidade. É comum encontrarmos nesse grupo sonhos ao invés de projetos de vida. Não que meu projeto não possa ser meu sonho. No entanto, há uma diferença, sonhos são planos idealizados e abstratos, projetos são planos traçados e planejados.

Como exemplo dessa categoria, podemos mencionar as respostas de Pedro, em que seu projeto de vida afirma querer “ser jogador de futebol”, e segundo o mesmo “eu acho que mim

³ Todos os participantes desta pesquisa receberam nomes fictícios ou pseudônimos adotados por nossa autoria, com o intuito de resguardar as identidades fornecidas, por questões de ética, privacidade, modéstia e conveniência.

destacando” impactaria o mundo. Pedro não traça ideias claras de como seu projeto pode ser transcendental, tão pouco como pode contribuir com a sociedade.

Bruno, por sua vez fala que “O meu principal projeto de vida é de ter um trabalho que eu ganhe bem para dar uma vida melhor para meus familiares. Mas também tenho sonhos, e um deles é fazer algo que seja útil para o mundo, algo como Albert Einstein, Nikola Tesla, Platão, etc.”, e sobre o impacto de seu projeto para o mundo, responde que “O meu projeto de vida pode mover engrenagens da sociedade, pode evoluir a sociedade e como nós vemos ela, pode mudar”. Sem indicações precisas de como poderá efetivar este projeto, o projeto de Bruno acaba sendo demasiadamente idealizado, bem como, centrado na família. Outro exemplo são as respostas de Olivia, a qual declara que seu projeto é “Ser uma pessoa responsável, confiável com tudo e todos, me formar em Medicina, salvar vidas, ser mais autêntica a tudo, e sempre aprender mais”. Quando perguntada como seu projeto pode impactar o mundo, responde que “Fazendo tudo melhorar, contribuição para com tudo, um futuro melhor”.

4.4.3. Projetos de vida centrados no consumismo e na estabilidade financeira

Nesta categoria, composta pelo menor número de projetos, sendo 8,33% dos alunos pesquisados, temos jovens que atribuem às conquistas financeiras a real definição de sentido, felicidade e bem-estar e em muitos desses projetos, temos a presença da família.

Para Valentina, seu projeto de vida é “Me formar, ter estabilidade financeira e construir minha família”, e a respeito do impacto que seu projeto tem, responde “De forma positiva”. Podemos citar ainda o projeto de Renato que seria “trabalhar para ajudar minha família”, e sobre como pode impactar o mundo com seu projeto, responde “não sei”. Por último, podemos citar as respostas de Sabrina, que sobre seu projeto responde que “Meu sonho é se forma profissionalmente e ter uma vida melhor”, impactando o mundo “Com atitudes e formas de enxergar o mundo de outra maneira”.

4.4.4. Projetos de vida centrados em intenções altruístas

Surpreendentemente um grupo de 30,56% apresentaram projetos centrados intenções transcendentais e altruístas, os quais planejam impactar a sociedade com o trabalho

profissional escolhido. O projeto de Patrícia é um dos exemplos que podemos citar, quando em suas palavras relata que:

Eu estava muito na dúvida entre duas profissões ao qual eu quero exercer futuramente... E eu gosto muito da pedagogia, amo ensinar as crianças e as pessoas falam que eu tenho "dom" pra isso, porém eu fui me aprofundar a conhecer melhor a enfermagem ao qual eu me identifiquei muito. Então eu acho que esse será o meu projeto de vida. Não é uma afirmação concreta, porém eu estou determinada a respeito da enfermagem.

E como poderá impactar o mundo, responde “Cuidando da saúde das pessoas, salvando vidas e distribuindo amor e afeto para as pessoas”.

Apesar de não ter seu projeto definido, Carolina já demonstra ter intenções altruístas. Sobre seu projeto, ela relata que:

Ainda não sei bem que caminho seguir, estou construindo então não tenho uma base muito forte ainda. Eu quero fazer uma boa faculdade e conseguir trabalhar bem naquilo que eu goste; espero talvez criar uma família e viajar bastante, quero conhecer diversas culturas, costumes e especiarias de vários lugares.

E acerca das suas contribuições para um mundo melhor declara “Eu posso tentar melhorar a vida de algumas pessoas; vou estudar pra ter uma condição favorável e doar à instituições, ajudar moradores de rua... também tenho vontade de adotar filho(s)”.

Por fim, podemos ainda citar o projeto de vida de Maiara, que é cursar “Psicologia”, pois assim poderá contribuir “Ajudando pessoas a se sentirem bem consigo mesmo, cuidando de si, sabendo o significado de gratidão e da vida”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa na qual nos empenhamos, despertada pelo interesse de investigar e compreender como os projetos de vida tem se constituído, como tem sido calcadas as projeções do Governo para uma educação humanizadora, pautada em valores, competências e habilidades, capaz de promover condições para que seus estudantes desenvolvam um projeto de vida orientados por um sentido ético, firmado no compromisso social partindo da nossa temporalidade causadora de diversos problemas sociais, entre eles, o vazio existencial, podemos traçar algumas considerações que gostaríamos de chamar de parciais.

Primeiramente, gostaríamos de evidenciar que a ausência de estudos deste caráter, faz com que nossa pesquisa seja incipiente, configurando-se, pois, em um tipo de estudo exploratório no qual não há conclusões fechadas, mas apenas possibilidades de respostas a determinadas questões que devem ter continuidade em outros trabalhos. Também nossa amostra não permite traçar conclusões concretas, tendo em vista que se trata de uma amostra reduzida. Nosso objetivo era envolver o máximo de escolas, alunos(as) e professores(as) possíveis. No entanto, sofremos consequências como atrasos em pareceres do Comitê de Ética, falta de interesse das pessoas pesquisadas, as quais muitas não deram retorno, incluindo professoras convidadas que assumiram o compromisso com a pesquisa, mas não forneciam as respostas, alunos(as) que não assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e principalmente a negligência com a pesquisa, incluindo respostas rápidas e vagas, impossibilitando análises mais concretas.

Ainda que de forma prematura, podemos reconhecer que o novo panorama para o Ensino Médio, que estabelece como premissa o desenvolvimento do projeto de vida, é um enorme avanço comparado ao modelo de educação bancária do século XX. No entanto, precisamos também ressaltar que existem inúmeros entraves imbricados nesse cenário.

O modelo de educação da escola integral tem se configurado similar à modernidade líquida (BAUMAN, 2010): desnorteante, sem referências e tradições. São mudanças sem aplicabilidade, autonomia excessiva fantasiada de protagonismo, sobrecarga destituída de sentido, quantidade confundida com qualidade e tecnicismo sem subjetividade. Diante dessa conjuntura, temos o período de adolescência como estágio de transição permeado por mudanças e incertezas, inserido na alta modernidade, esta acentuada pela perda de tradição e a crise da autoridade, ou seja, dupla condição que reflete na desorientação vital.

Precisamos, portanto, ampliar nossos estudos acerca do que tem sido proposto para educação e como tem sido aplicado no chão da escola. Pois, quando se trata de projeto de vida e mudança do Ensino Médio, vemos documentos muito bem fomentados que não condizem com a realidade na sua efetivação. De forma concreta, podemos perceber tais contradições entre proposta e efetivação, na quantidade de projetos frágeis identificados, na falta de formação específica para os profissionais e nas falas das professoras quando afirmam encontrar resistência por parte dos alunos com relação à disciplina Projeto de Vida.

Entretanto, a despeito dos problemas verificados, entendemos que as mudanças que têm sido pensadas para o Ensino Médio estão no caminho certo, pois, no que se refere às contribuições da disciplina aos projetos de vida dos alunos, temos relatos como o de Patrícia que diz “Ela me ajuda a pensar um pouco mais sobre mim, e isso faz com que eu pense sobre meus sonhos, planos, metas...”, ou como o de Carolina que declara que “A disciplina nos ajuda a olhar pro nosso interior; identificar nossos gostos e com base neles, traçar metas e objetivos”, mas, também temos relatos como o de Beatriz que afirma que a disciplina “Até agora não conseguiu contribuir em nada”, e, portanto, ainda existem lacunas a serem superadas.

Defendemos que a escola deva promover condições efetivas para que professores e alunos possam concretizar um ideal de formação humanizadora de interesse mútuo que estejam para além de fornecer meramente credenciais que possam ser trocadas por um emprego (DANZA, 2019, p.221).

Ainda que estejamos distantes de atingir um modelo de educação satisfatória, reconhecemos que existem escolas e principalmente professores(as), como percebemos em alguns relatos aqui mencionados, que tem se dedicado de forma engajada em assumir a tarefa de contribuir com a formação de jovens com compromisso social.

É papel dessa instituição e de seus membros apresentar a diversidade de caminhos que podem ser trilhados pelos estudantes, exercitar habilidades cognitivas e afetivas que lhes permitam fazer escolhas e estabelecer relações potentes, cultivar valores morais que formem jovens comprometidos com o bem-estar pessoal e coletivo, apoiar as escolhas dos estudantes por meio de ações concretas que contribuam para a realização de seus objetivos, questionar as certezas dos jovens, a fim de que eles problematizem suas crenças e construam modos de compreender a vida que sejam compatíveis com seus valores e a formar cidadãos e cidadãs comprometidos com a transformação da realidade (PUIG, et al., 2018, apud, DANZA, 2019, p. 221).

Mas, como vamos garantir o empenho e o engajamento dos profissionais da educação nessa tarefa quando as mudanças dos cursos de formação não acompanham as mudanças do currículo? Como vamos alcançar uma educação humanizadora com um currículo que esvazia

e destitui as ciências humanas? Acima de tudo, como podemos aplicar um modelo de educação que se centra no projeto de vida de cada aluno quando não se garante tempo e formação adequados para que seja possível o engajamento nessa tarefa?

É diante deste cenário, somado a tantas outras circunstâncias, a exemplo da desvalorização, que as estáticas apontam que somente 2% de jovens brasileiros desejam cursar Pedagogia ou licenciatura, além dos 38% de evasão nos cursos de formação (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p.58).

É preciso transformar os conteúdos educativos de forma significativa, modificar a relação entre docentes e alunos, superando o ensino tradicional, mas sem transferir para o aluno o poder e autoridade sobre a educação, pois, assim se reforça o desvalor do professor, colocando-o em papel secundário, no qual a primazia são os prazeres dos alunos, aos quais os professores precisam curvar-se aos caprichos, como tem se configurado o Ensino Integral. É preciso ainda fomentar métodos ativos de aprendizagem baseados em princípios de ética e cidadania e promover uma formação, de fato, integral, para além dos muros da escola.

Vale ressaltar que nosso objetivo nunca foi falar pelo Estado ou impor um modelo de educação. Mas questionar a noção de Ensino Médio como etapa de preparação para o futuro, que fornece meramente credenciais que possam ser trocadas por um emprego. Pois, quando se trata de educação e projeto de vida, precisamos entender que os valores são condicionantes, portanto, precisam tornar-se fundamentos para educação, e só pode existir valores dentro de uma concepção de educação mais ampla que não restrinjam os projetos de vida apenas para o mercado de trabalho ou para o tecnicismo, mas que contribuam com o desenvolvimento de pessoas autônomas, criativas, críticas, responsáveis, comprometidas e decididas, que sejam capazes de responderem às demandas da vida moderna.

Dessa forma, conseguimos compreender que o panorama que tem sido fomentado pela BNCC para o Ensino Médio, com o desenvolvimento dos projetos de vida dos alunos implementado no currículo, tem intenções no pleno desenvolvimento humano, no entanto, diante dos nossos resultados, ainda temos muito a melhorar. É preciso planejamentos mais assertivos, valorização profissional, investimentos e engajamento em uma via de mão dupla.

Em uma sociedade em que o vazio existencial parece ter se tornado norma, ter um projeto de vida que contribua com o desenvolvimento de habilidades necessárias para a modernidade e que deem sentido à vida, tem sido necessário. Institucionalmente isso tem sido proposto, mas a realidade ainda está um tanto quanto distante, quando percebemos a

fragilidade dos projetos de vida dos alunos, e até mesmo as poucas referências das professoras.

Somente uma educação pautada na ética e na responsabilidade pode ser a bússola norteadora de uma vida com sentido e digna. Dessa forma “para transformar o mundo é necessário implicar-se nele, e a formação dos mais jovens parece ser, há muito, uma das vias mais potentes para atingir esse fim” (DANZA, 2019, p. 215).

REFERÊNCIAS

AQUINO, Thiago Avellar de. Espiritualidade e transcendência. **AUFKLÄRUNG**, João Pessoa, v.7, n.esp., Nov., 2020, p.65-72 DOI: <https://doi.org/10.18012/arf.v7iesp.56740> .

ARAÚJO, Ulisses F.; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. **Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. 1. ed. São Paulo: Summus, 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BRASIL, **LDB** : Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – 2. ed. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.

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

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva; PIO, Camila Aparecida. Ensino médio integral: desafios e perspectivas. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 9, n. 17, p. 60-71, maio/ago. 2017

DAMÁSIO, Bruno F.; DA SILVA, Joilson P.; AQUINO, Thiago A. Avellar de. **Logoterapia & educação: fundamentos e práticas**. São Paulo: Paulus, 2010.

DANZA, Hanna Cebel. **Conservação e mudança dos projetos de vida dos jovens**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) - São Paulo, 2019.

DUARTE, José Lucas Marques; FOSSATTI, Paulo. A produção de sentido em jovens secundaristas à luz da teoria de Viktor Frankl. **Rev. Educ.**, Brasília, ano 43, n. 161, p. 103-122, jan./jun. 2020.

FARIA, Emilianna Siqueira Henrique de. **As contribuições do pensamento de Viktor Frankl para a educação**. 2006. 87 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista, Londrina, 2006.

FODRA, S. M.; NOGUEIRA, M. E. C. O projeto de vida nas escolas do Programa Ensino Integral. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 251–261, 2017. DOI: 10.26843/v10.n2.2017.34.p251 - 261. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/34>. Acesso em: 4 nov. 2022.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Curso dado no Collège de France, 1981-1982. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. Traduzido por Walter O. Schlupp e Carlos C. Aveline. 51. ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: vozes, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GOLEMAN, Daniel; SENGER, Peter. **O foco triplo**. Tradução Cássio de Arantes Leite. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

KLEINI, Ana Maria; ARANTES, Valeria Amorim. Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 135-154, jan./mar. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656117>.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 04 de nov. de 2022.

LIMA, Iranice Aníbal de; ARAÚJO, Ana Cristina Guedes de. **A importância da disciplina projeto de vida no ensino médio integral**. Santa Cruz do Sul, v.1 n.1, mar. 2021 <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/congressointernacional>.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004. 184 p. Resenha de: SALVA, Sueli. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n. 1, p. 155-159, jan./abr. 2010.

MIGUEZ, E. M. **Educação em Viktor Frankl: entre o vazio existencial e o sentido da vida**. 2015. 165 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MIGUEZ, Eloisa Marques. **Educação em busca de sentido: pedagogia inspirada em Viktor Frankl**. São Paulo: Paulus, 2014.

MOREIRA, Jefferson da Silva. Aportes teóricos do pensamento de Paulo Freire e Viktor Frankl à educação: aproximações e distanciamentos. **Revista Discentis**, UNEB, DCHT-XVI, Irecê, v. 8, n. 1, p. 46-57, jun./dez. 2020 <http://revistas.uneb.br/index.php/discentis>

NASCIMENTO, I. P. Educação e Projeto de vida de adolescentes do ensino médio. **EccoS**, São Paulo, n. 31, p. 83-100. maio/ago. 2013.

PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba**. Brasília: MEC, 2021.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular do Ensino Médio**, s/d. Disponível em: <https://pbeduca.see.pb.gov.br/p%C3%A1gina-inicial/propostas-curriculares-da-para%C3%ADba>. Acesso em: 04 de nov. de 2022.

PEREIRA, Ivo Studart. **A ética do sentido da vida na logoterapia de Viktor Frankl**. 2009. 125 f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Filosofia, Fortaleza (CE), 2009.

PEREIRA, Omar Calazans Nogueira. **Políticas públicas de orientação profissional na educação básica: o projeto de vida no programa ensino integral e no programa nova educação**.s/l. s/d. p. 152-157. Disponível em:https://www.researchgate.net/publication/347355709_Politicass_Publicas_de_Orientacao

Profissional_na_Educacao_Basica_O_Projeto_de_Vida_no_Programa_Ensino_Integral_e_no_Programa_Inova_Educacao. Acesso em: 4 nov. 2022.

PINHEIRO, Adriene de Jesus; ROCHA, Aline Cardinale; BELLUSCI, Selma. Logoterapia e sua contribuição para a Educação. **Educação**, Batatais, v. 7, n. 1, p. 59-75, jan./jun. 2017.

SANTOS, David Moises Barreto dos. Educação para sentido na vida e valores: percepção de universitários a partir do livro “Em busca de sentido”, de Viktor Frankl. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 254, p. 230-251, jan./abr. 2019.

SANTOS, F. S.; MARTINS, S. A. Novo ensino médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-27, 2021.
DOI <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.x5786>.

SCHULZ, Almiro. Max Scheler: educar é humanizar. **Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 24, n. 3, p. 552-564, set./dez. 2017 | Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 4 nov. 2022.

SOCORRO, Eduardo Cardoso do; QUEIROZ, Rejane Lima de. A BNCC e a formação: Expectativas e Possibilidades Diante da Reforma do Novo Ensino Médio. **Minerva**, [S. l.], ano 9, v. 1, 4 nov. 2022.

SOUZA, Emiliana Aparecida de; GOMES, Eliseudo Salvino. Educação, um processo de humanização na visão frankliana. **Foro de Educación**, 11(15), pp. 215-228. 2013.
doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.010>.