

PROJETO DE VIDA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO

LIFE PROJECT IN ELEMENTARY SCHOOL: IMPLEMENTATION CHALLENGES

Gidalti Guedes da Silva¹

<https://orcid.org/0000-0002-9051-4720>

Helen Carla Santos Matos²

<https://orcid.org/0000-0001-9665-8349>

Renato de Oliveira Brito³

<https://orcid.org/0000-0002-9345-2529>

Resumo:

Este artigo tem por objetivo apresentar uma análise dos principais desafios enfrentados no processo de implementação do ensino de Projeto de vida, enquanto componente curricular do Ensino Fundamental, no intuito de oferecer subsídios para gestores educacionais voltados para esta demanda. Foi realizado um estudo de caso com docentes que atuam no Ensino Fundamental, em escola da rede privada do Distrito Federal, de natureza confessional e filantrópica. O estudo de caso se deu por meio de uma pesquisa qualitativa, com uso de análise documental e de entrevista semiestruturada. A pesquisa relevou gradual crescimento da relevância do ensino de Projeto de vida na legislação educacional brasileira, a partir da LDB (1996) até a BNCC (2018) e as diretrizes curriculares do Distrito Federal para o Ensino Fundamental (2018). Neste sentido, constatou-se que a referida instituição de ensino desenvolveu diretrizes curriculares que deram ênfase ao Projeto de vida para o Ensino Fundamental, indo além do preconizado pelos parâmetros legais. Por fim, a pesquisa revelou que os desafios mais significativos para implementação do projeto de vida no Ensino Fundamental são: o perfil docente, a interdisciplinaridade, a adesão da família e as condições para o aconselhamento.

Palavras-chave: projeto de vida, ensino fundamental, gestão educacional, políticas educacionais.

¹ Mestre em Educação (UFRO), doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPEduc), da Universidade Católica de Brasília (UCB). E-mail: gidalti.gs@gmail.com.

² Mestre em Educação (UCB), Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPEduc), da Universidade Católica de Brasília (UCB). E-mail: helencarlamatos@yahoo.com.

³ Mestre e Doutor em Educação (UCB), Docente-Pesquisador Permanente e Coordenador do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPEduc), da Universidade Católica de Brasília (UCB). E-mail: renatoorios@gmail.com.

Abstract:

This article aims to present an analysis of the main challenges faced in the process of implementing the Life Project teaching, as a curricular component of Elementary School, in order to provide subsidies for educational managers facing this demand. A case study was carried out with teachers who work in Elementary School, in a private school in the Federal District, which is confessional and philanthropic in nature. The case study was carried out through qualitative research, using document analysis and semi-structured interviews. The research revealed a gradual increase in the relevance of the teaching of Life Project in Brazilian educational legislation, from the LDB (1996) to the BNCC (2018) and the curricular guidelines of the Federal District for Elementary Education (2018). In this sense, it was found that the aforementioned educational institution developed curricular guidelines that emphasized the Life Project for Elementary School, going beyond what was recommended by the legal parameters. Finally, the research revealed that the most significant challenges for implementing the life project in Elementary School are: the teaching profile, interdisciplinarity, family adherence and the conditions for counseling.

Keywords: life project, elementary school, educational management, educational policies.

INTRODUÇÃO

A relevância das propostas pedagógicas é diretamente proporcional ao seu diálogo com as prementes demandas socioculturais e econômicas. Neste sentido, ao passo que a sociedade muda, é preciso mudar também a educação. A sociedade contemporânea tem enfrentado transformações intensas e ininterruptas que impactam direta e indiretamente na constituição das identidades dos sujeitos e, por conseguinte, das coletividades sociais.

Nessa perspectiva, destaca-se o sociólogo Bauman (2004) que, em *Amor Líquido*, ressalta a fragilidade dos laços humanos diante da liquidez cultural (simbólica e material) impulsionada pelo processo de globalização econômica e tecnológica. Em outra obra, *Identidade*, Bauman (2005) constata o sentimento de insegurança e ansiedade presente nos sujeitos frente às novas dinâmicas do mercado de trabalho e da emergência de novas tecnologias de comunicação que promovem novas formas de interação social que alteraram significativamente o papel das instituições socializadoras tradicionais como a família, a religião e a escola.

Diante desta realidade líquida e incerta, ficam cada vez mais enfraquecidos os parâmetros externos socializadores que auxiliam no delineamento das identidades e do sentimento de pertença a uma totalidade social. William Damon (2009) alerta que, como consequência destas recentes transformações, um dos traços que mais caracterizam as crianças e adolescentes contemporâneos é que poucos constroem projetos vitais e possuem clareza de suas aspirações para o futuro. São marcados por um sentimento de insegurança, dúvida crônica e angústia diante das possíveis escolhas pessoais e profissionais.

Como consequência, apresentam-se desinteressados e pouco comprometidos com a carreira profissional, com a família e outras responsabilidades sociais e comunitárias. Em seu estudo sobre a relevância dos projetos vitais para a juventude contemporânea, o autor afirma:

O que exatamente quero dizer com projeto vital? Trata-se de uma *preocupação suprema*. É a máxima resposta à questão *Por quê? Por que* está fazendo isso? *Por que* isso tem importância para você? *Por que* isso é importante? Um projeto

vital é uma razão mais profunda para os objetivos e motivos imediatos que orientam a vida cotidiana (DAMON, 2009, p.43).

Cada vez mais torna-se necessário que os sujeitos desenvolvam autonomia na construção de suas identidades e projetos de vida. De igual modo, que desenvolvam a habilidade de refletir sobre suas experiências, de demonstrar sensibilidade para o “outro”, de cultivar a responsabilidade ética com a coletividade social, ao passo que trilham os caminhos de realização pessoal e profissional.

Desta forma, partimos do pressuposto que o componente curricular projeto de vida merece destaque nas pesquisas e projetos pedagógicos, em resposta à demanda sociocultural contemporânea. Compreendemos que os educadores podem contribuir para que os educandos tenham a oportunidade de construir projetos vitais, que auxiliam no desenvolvimento de seu sentido de vida, o que interferirá diretamente em sua saúde psicológica, com relevantes impactos nos ciclos sociais com os quais se relacionam.

É sob esta inspiração que propomos o presente artigo, que tem por objetivo apresentar uma análise dos principais desafios enfrentados no processo de implementação do ensino de Projeto de vida, enquanto componente curricular do Ensino Fundamental.

O artigo está dividido em quatro seções, além desse tópico introdutório e das considerações finais. A primeira seção é dedicada a uma breve descrição do percurso metodológico da pesquisa. Na segunda seção apresentamos o contexto legal no qual o Projeto de vida se insere. Para tanto, buscamos compreender o lugar do Projeto de vida nos parâmetros legais para o Ensino Fundamental desde a promulgação das Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996), com recorte final dado às atuais diretrizes curriculares do Distrito Federal para projeto de vida no Ensino Fundamental. Na segunda seção apresentamos, por meio de análise documental, uma contextualização da proposta curricular do Grupo Educacional onde estão situados a escola e os docentes entrevistados. Por fim, na terceira seção, apresentamos breve análise das entrevistas, realizadas com dois docentes que, em 2021, protagonizaram a implementação do projeto de vida no Ensino Fundamental.

Ademais, cabe destacar que os fundamentos teóricos para ensino de Projeto de vida foram abordados no decorrer das análises, fazendo jus ao processo reflexivo essencial para as pesquisas no campo da educação.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para cumprir os objetivos propostos, realizamos um estudo de caso com dois docentes que atuam como protagonistas no processo de implementação do Projeto de vida no Ensino Fundamental. O *locus vivendi* da prática pedagógica destes docentes é uma escola de Educação Básica da rede privada do Distrito Federal, de natureza confessional e filantrópica.

Vale salientar que, no contexto deste trabalho, o termo pesquisa é “[...] concebido como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender, não se preocupando única e/ou aprioristicamente com princípios, leis e generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o observador-investigador” (GARNICA, 1997, p.111).

Neste sentido, o estudo de caso se deu por meio de uma Pesquisa Qualitativa, uma vez que buscou a compreensão das vivências e dos significados atribuídos pelos sujeitos enquanto protagonistas no ensino de Projeto de vida para o Ensino Fundamental. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram análise documental e entrevista semiestruturada.

A análise documental serviu de base para a compreensão do contexto legal, político-institucional e curricular no qual os docentes entrevistados atuam. A interpretação dos saberes e significados destes docentes deve ser realizada na relação com o seu contexto vivencial, uma vez que a consciência dos sujeitos estudados se constitui no mundo e não fora dele. Os documentos selecionados vão desde os parâmetros legais preconizados pelo Ministério da Educação, passando pelas diretrizes curriculares do Distrito Federal e, por fim, as diretrizes curriculares locais, da instituição de ensino onde a pesquisa foi realizada.

Para realização desta etapa da pesquisa, optamos pela utilização da Entrevista Centrada no Problema. Segundo Uwe Flick:

[...] é caracterizada por três critérios centrais: *centralização no problema* (ou seja, a orientação do pesquisador para um problema social relevante); *orientação ao objeto* (isto é, que os métodos sejam desenvolvidos ou modificados com respeito a um objeto de pesquisa); e, por fim, *orientação ao processo* no processo de pesquisa e no entendimento do objeto de pesquisa (FLICK, 2009, p.154).

Especificamente, utilizamos a entrevista semiestruturada, que prevê a utilização de um guia de entrevista, um gravador e um pós-escrito (protocolo de entrevista). “Com base no guia de entrevista, o entrevistador deve decidir quando introduzir seu interesse centrado no problema na forma de questões, a fim de diferenciar ainda mais o tópico” (Flick, 2009, p.154). Neste caso, as perguntas deveriam auxiliar no esclarecimento dos desafios mais significativos para o ensino de projeto de vida, ainda em processo de implementação na escola.

O PROJETO DE VIDA NOS PARÂMETROS LEGAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A primeira menção legal do Projeto de vida apresenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/1996, que em seu Art. 35-A, § 7º, afirma: “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”.

Encontramos somente esta menção na LDB, referindo-se especialmente ao Ensino Médio e não ao Fundamental. Ainda assim, vale ressaltar alguns elementos, tais como a ênfase na formação integral do sujeito, superando concepções tradicionais de ensino que enfatizam apenas o aspecto cognitivo, o raciocínio lógico e a memorização, ao passo que desconsideram outros elementos da subjetividade humana.

Aqui as concepções tradicionais equivalem à Tendência Liberal Tradicional categorizada por José Carlos Libâneo (1985), na qual o papel da escola consiste em preparar o intelectual e o aluno deve se portar como receptor passivo dos conteúdos apresentados pelo professor, sob forte disciplina. Durante o período Militar no Brasil, a Tendência Liberal Tecnicista também foi

amplamente difundida, pois visava a adaptação e treinamento, conforme demandas de mercado profissional.

Após o processo de redemocratização brasileira, ocorrido na década de 1980, as políticas educacionais passaram a abrigar outras tendências pedagógicas para além das tendências Tradicional e Tecnicista. Dentre as quais destacamos pensadores da Escola Nova, como Dewey, Montessori e Piaget, bem como pensadores brasileiros como Álvaro Vieira Pinto, Paulo Freire, Ruben Alves e Dermeval Saviani (GADOTI, 2006). Estes pensadores consideram a complexidade, a integralidade e elementos da subjetividade humana, além de reconhecerem a centralidade do aluno, tomando-o como sujeito ativo no processo de aprendizagem.⁴

Dois anos após a promulgação da LDB foram aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. O documento alertou para a importância dos educadores desenvolverem propostas pedagógicas que auxiliem na constituição da identidade de cada educando, como um processo de aprendizagem e desenvolvimento da personalidade. Afirma o documento:

A elaboração da identidade e do projeto de vida implica construir um conjunto de valores que oriente a perspectiva de vida: quem eu sou, quem eu quero ser, o que quero para mim e para a sociedade. Isso exige uma busca de autoconhecimento, compreensão da sociedade e do lugar social em que está inserido (BRASIL, 1998, p.109)

Fica notória a influência de correntes de pensamento orientadas pela fenomenologia, quando se busca uma relação de diálogo entre sujeito e objeto. A aprendizagem, neste aspecto, se constitui como processo que integra o conhecimento de si ao conhecimento do mundo. A concepção existencialista do ser humano também está evidente quando se reconhece que a constituição da identidade se dá na própria existência dos sujeitos, como resultado da relação entre a pessoa e o mundo, por meio das múltiplas experiências vivenciadas desde a mais tenra idade. O educando é convidado não a buscar a mera adaptação ao meio, mas a refletir e agir de forma autônoma (livre e responsável), no processo de construção cotidiana de sua própria identidade, sempre vinculada às expectativas de futuro, ao seu projeto de vida.

Além dos pressupostos teóricos, os PCN para o Ensino Fundamental propõem um método considerado mais eficaz para o ensino de Projeto de vida: “Os espaços específicos para reflexão sobre questões juvenis: [...] os grupos de amigos devem priorizar temáticas ligadas diretamente aos desafios que a construção da identidade e de projeto de vida coloca aos alunos, sem impor o tema” (BRASIL, 1998, 130).

Nesse ponto o espaço vivencial mais promissor para a reflexão sobre temas existenciais e sobre as expectativas de futuro e presente não é a aula tradicional, limitada pelas abordagens restritas aos conteúdos disciplinares. Propõe-se uma abordagem interdisciplinar, na qual os “grupos de amigos” sejam formados de modo semelhante aos grupos terapêuticos de apoio, ou

⁴ O processo de redemocratização abriu espaço para os pensadores e tendências pedagógicas mencionadas acima, embora isso não signifique que as tendências Tradicional e Tecnicista tenham sido abandonadas nas práticas pedagógicas no cotidiano das escolas. Podemos afirmar que a redemocratização abre espaço para o fortalecimento de novas propostas pedagógicas, que se antagonizam às antigas em um movimento histórico intergeracional de mudanças no cenário educacional brasileiro.

mesmo, semelhante aos Círculos de Cultura freirianos, ligeiramente adaptados aos temas relacionados aos projetos vitais. O protagonismo juvenil e a aprendizagem colaborativa também estão presentes nesta proposta.

Em 2013 o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica abordou o tema do projeto de vida, embora o tenha feito somente quando tratou do Ensino Médio: “Pesquisas realizadas com estudantes mostram a necessidade de essa etapa educacional adotar procedimentos que guardem maior relação com o projeto de vida dos estudantes como forma de ampliação da permanência e do sucesso dos mesmos na escola (BRASIL, 2013, p.155).

O documento reconhece o projeto de vida como elemento que contribui para a permanência e o sucesso dos estudantes. Nesse sentido, Damon (2009, p.43) alega que “um propósito pode organizar uma vida inteira, concedendo-lhe não apenas significado, como também inspiração e motivação para o aprendizado contínuo e realização”.

Em 2018, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular foi o documento que mais tratou dos projetos vitais de forma integrada a outras competências e habilidades. Observamos que ao longo do documento, a ênfase no Ensino Médio como ciclo educacional privilegiado para o ensino do projeto de vida foi mantida. Entretanto, a BNCC insere o projeto de vida como uma das competências gerais para toda a Educação Básica:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p.9)

Logo, o projeto de vida é apresentado como componente interdisciplinar capaz de integrar saberes e vivências diversas, essenciais para o desenvolvimento de uma consciência crítica e autônoma. Há um compromisso declarado com a educação integral do ser humano, rompendo com a fragmentação do conhecimento, integrando saberes teóricos com as situações da vida cotidiana. A BNCC (2018) ressalta a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende. Também, reconhece o valor do protagonismo do estudante para a aprendizagem e para a construção de seu projeto de vida.

Ainda conforme a BNCC, o projeto de vida

[...] é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos. (BRASIL, 2018, p.15)

Além de estar em consonância com os pontos abordados anteriormente, esse conceito remonta ao que afirma Damon (2009) sobre a necessidade das crianças e jovens saberem lidar com frustrações e de não evitarem as dificuldades encontradas em seu caminho, quando se colocam na busca de seus objetivos pessoais, profissionais e sociopolíticos. Além disso, percebemos mais uma vez a indissociabilidade entre a constituição da identidade dos sujeitos e a construção dos projetos vitais.

Outro ponto importante que a BNCC traz é a relação entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, no tocante ao projeto de vida. Tal relação fica evidente quando afirma que “[...] o

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

Dentre tantos outros trechos da BNCC que tratam do projeto de vida, recordamos o que fala da necessidade da relação com o “outro” para o amadurecimento da identidade. Os projetos vitais necessitam levar em conta as relações comunitárias, sociais e políticas, não podendo simplesmente ficar restritos aos anseios individuais relacionados às conquistas profissionais e materiais. Tal defesa encontra amplo fundamento em sociólogos, cientistas políticos e filósofos contemporâneos, uma vez que o reconhecimento da alteridade é crucial para a construção de uma sociedade democrática.

Para além de critérios morais e legais, o reconhecimento da alteridade e o cuidado são valores que encontram bases ontológicas. Dentre os autores brasileiros, destacamos Leonardo Boff (2005), que reconhece o cuidado como elementos constituinte essencial do ser humano, o que torna este cuidado essencial um princípio ontológico para um novo *ethos*.

A relação entre a identidade, projetos vitais e os valores éticos cruciais para a sociedade contemporânea é evidenciada no documento *Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental*, especialmente quando trata do eixo transversal Educação para Diversidade e para a Cidadania, e Educação em e para os Direitos Humanos, educação para sustentabilidade. Ao concluir o último ano do Ensino Fundamental, o educando deve ser capaz de:

Reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana, assim como os princípios éticos (familiares, religiosos e culturais) que possam alicerçar essa coexistência e a construção de projetos de vida. Construir projetos de vida assentados em princípios e valores éticos. (Governo do Distrito Federal, 2018, p.310)

Sobre este ponto, Adorno (2000), em *Educação e Emancipação*, faz enfática defesa do compromisso com uma educação contra a barbárie, contra relações objetificadas que legitimam a violência, os abusos, e o trato do outro como inferior, como menos digno. Para Freire (2002) a amorosidade é elemento essencial para a prática educativa, o que se estende ao trato entre os educandos.

Jung Mo Sung ao escrever *Conhecimento e Solidariedade*, afirma que a educação para que o sujeito seja criativo e proativo é o mínimo que o mercado de trabalho está exigindo. “Mas isso não basta, é preciso também educar para a solidariedade, um tema que até as empresas estão discutindo. Elas estão percebendo que, se cada pessoa luta por si [somente], a empresa vai mal e todos perdem” (SUNG, 2002, p.46). Neste sentido, a construção de projetos de vida não deve ocorrer à revelia de sua dimensão ética, comunitária e cívica. Ao mediar a reflexão e a construção sobre o Projeto de vida, o educador deve buscar a superação da fragmentação do olhar, que nos impede de perceber os vínculos de interdependência que constituem nossa condição humana.

CONTEXTUALIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROJETO DE VIDA

A escola está situada no contexto de um Grupo Educacional que já iniciou a implementação do projeto de vida na estrutura curricular dos variados ciclos educacionais. A primeira etapa desta

implementação ocorreu em 2019, com a criação do Grupo de Trabalho Propósito de Vida (GTPV), que teve por missão inicial construir as diretrizes curriculares para todas as instituições mantidas pelo Grupo. O resultado foi a criação do Programa Propósito de Vida, que representa uma síntese criativa entre os parâmetros legais estabelecidos pelo Ministério da Educação e os princípios e valores defendidos pelo Grupo Educacional.

No final do ano de 2019, todas as instituições de ensino foram desafiadas a reconstruírem suas propostas curriculares locais, tomando por base as novas diretrizes. Vale destacar que esse dado foi confirmado pelos docentes entrevistados, quando questionados sobre os fundamentos legais e diretrizes curriculares que serviram de base para as práticas pedagógicas do projeto de vida.

Em 2021, após o exercício de planejamento curricular desenvolvido no ano anterior, o Projeto de vida passou a compor as práticas pedagógicas das variadas instituições do Grupo Educacional. Trata-se de uma primeira experiência, que já apresenta muitos elementos de relevância para análise. Também neste ano, de forma concomitante às primeiras iniciativas pedagógicas, o GTPV propôs a oferta de curso de pós-graduação *lato sensu* visando a formação continuada das lideranças organizacionais e dos educadores, para que atuem de forma protagonista na implementação do componente curricular projeto de vida em suas respectivas instituições. O curso foi denominado “Educação, Protagonismo e Propósito de Vida” e tem sido ofertado gratuitamente para os educadores.

Após esta breve contextualização, passemos à análise dos documentos que fundamentam o processo de implementação do projeto de vida nas instituições mantidas pelo referido Grupo Educacional. Começamos pelo documento *Programa Propósito de Vida*, que propõe um conceito de Projeto de Vida:

Projeto de vida é a ação de construir-se, integralmente, como pessoa, num processo dinâmico que faz com que a vida se movimente impulsionada por um sentido maior que o próprio eu, profundamente comprometido com a promoção da vida, e dos demais valores cristãos. (UBEC, 2020, p.26)

O conceito confirma abordagens presentes na proposta curricular nacional e do Distrito Federal, acentuando o protagonismo do sujeito, bem como a dinâmica da existência humana. Contudo, há aqui um aprofundamento do conceito de projeto de vida, quando vinculado à noção de propósito existencial, inspirado por valores, no caso, valores cristãos. Esta forma de conceber o projeto de vida não se restringe

A noção de propósito oferece ao educando a possibilidade de atribuir maior significado e sentido à sua existência, o que nos faz recordar os estudos desenvolvidos por Victor Frankl (1991), que confirmam a relação entre a construção de sentido com a saúde psicológica, bem como a resiliência dos sujeitos frente às lutas da vida.

Já a Proposta Político-Pedagógica-Pastoral, ao abordar o tema do projeto de vida, afirma:

As diretrizes contemporâneas da educação brasileira, em plena consonância com postulados dos santos fundadores das congregações associadas à UBEC, exortam educação integral, desenvolvimento de habilidades variadas, formação profissional e cidadã, preparação para uma vida organizada a partir de um projeto de vida edificante e libertador.” (UBEC, 2019, p.44)

O texto reconhece que há uma consonância entre os fundamentos legais para a educação no Brasil e os valores defendidos pela instituição educacional. Embora, vale ressaltar o termo libertador como um adjetivo ao projeto de vida, que aparece como algo próprio deste documento. A vinculação do projeto de vida como aspecto libertário, principalmente na constituição das identidades dos sujeitos, apresenta-se como ênfase nos normativos da UBEC, que faz defesa deste elemento como essencial para sua práxis educativa.

Ao tratar do projeto de vida no Ensino Fundamental, o documento diz:

A estrutura curricular da Educação Infantil, organizada pelos campos de experiência, é substituída por um currículo que passa a ser organizado por componentes curriculares agrupadas por áreas de conhecimento, a saber: área de Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física), área de Matemática, área de Ciências da Natureza (Ciências) e área de Ciências Humanas (História e Geografia). Somem-se, ainda, a esses componentes curriculares, Ensino Religioso e todos os projetos das Unidades de Missão cujos escopos visam ao desenvolvimento de habilidades ligadas ao Empreendedorismo, à Educação Financeira e ao Projeto de Vida (UBEC, 2019, p.50. *Grifo nosso*).

A estrutura curricular já indica que o projeto de vida não deve se restringir à uma disciplina específica, mas compor projetos pedagógicos interdisciplinares integradores. Logo, podemos inferir a possibilidade de o projeto de vida ser conduzido como eixo transversal, permitindo aos docentes estabelecerem a interface dos conteúdos disciplinares com o projeto de vida.

Outro ponto interessante é que a perspectiva libertária presente na citação anterior não impede a integração do projeto de vida a habilidades essenciais para a vida no atual contexto democrático capitalista, por meio do empreendedorismo e da educação financeira. Neste sentido, a construção da autonomia do educando não implica em postura de negação do mundo, mas de emancipação da consciência crítica do mundo, a partir da qual o sujeito passa a discernir melhor suas escolhas, ora em movimentos de adaptação aos novos contextos, ora em movimentos de emancipação dos mesmos.

Ainda conforme o Programa Propósito de Vida (UBEC, 2020), em seu anexo, conhecemos a Matriz Socioemocional que estabelece as seguintes competências para serem desenvolvidas no percurso formativo do Ensino Fundamental, a saber: empatia e cooperação, autoconhecimento, autonomia, autocuidado, autogestão, argumentação, comunicação, cultura digital e pensamento crítico. Estes documentos foram utilizados pelos docentes da escola, objeto deste estudo, enquanto orientações basilares para o planejamento pedagógico para ensino de projeto de vida nas instituições que atuam no ensino fundamental, mantidas pela UBEC.

IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE VIDA NO ENSINO FUNDAMENTAL: COM A PALAVRA, OS DOCENTES

Nesta seção apresentamos uma breve análise dos relatos dos desafios de implementação do projeto de vida, enquanto componente curricular do Ensino Fundamental. Os docentes entrevistados são professores efetivos da instituição de ensino. O primeiro docente receberá o pseudônimo de João, é do sexo masculino, 35 anos, possui graduações em Filosofia e Teologia, especializações em juventude e em gestão educacional e possui mestrado em educação. Atua na escola como Coordenador de Pastoralidade e como professor de Projeto de Vida. João também atua coordenando as práticas pedagógicas relacionadas ao Projeto de Vida. A segunda docente, de

pseudônimo de Maria, 45 anos, é graduada em Fisioterapia e em Pedagogia, contudo, para poder atuar no ensino de projeto de vida, viu-se impelida a buscar formação complementar na área de *coaching* infantil. Maria atua como professora de Ensino Religioso e de Projeto de Vida nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme os entrevistados, em 2020, a Escola já iniciou o ensino de projeto de vida no Ensino Médio e, em 2021 deu início à implementação deste componente curricular nos demais ciclos da Educação Básica. Os docentes entrevistados atuam especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Caminhando para a conclusão do presente artigo, os subtópicos abaixo elencados retratam os maiores desafios enfrentados na implementação do projeto de vida no referido ciclo educacional.

O PERFIL DOCENTE

A descrição dos docentes entrevistados revela elementos importantes do perfil docente que a escola estabeleceu para o ensino de projeto de vida. Conforme os relatos, os docentes que desejam atuar com este componente curricular precisam ter formação no campo das ciências humanas. A escola não buscou docentes com formação específica em Psicologia, mas que tenham saberes mínimos relacionados às dinâmicas da subjetividade e construção da identidade dos educandos.

No decurso da entrevista, o professor João reconheceu que há a necessidade de cursos e formações “mais periódicas” para os docentes de projeto de vida. Mas, para além do aspecto formal do currículo, tanto João quanto Maria salientaram a necessidade de que os docentes tenham sensibilidade e empatia com seus educandos. Aqui, as competências relacionais e a amorosidade são traços desejados na personalidade do educador.

A professora Maria enfatizou algo que merece destaque:

Eu preciso primeiro conhecer a proposta do meu projeto [de vida] para depois eu oferecer para o outro, porque eu não vendo um produto sem fazer a experiência dele primeiro. Como é que eu vou dizer que uma coisa é boa sem eu ter experienciado isso na minha vida?

Professor João constatou que no ensino de projeto de vida os docentes que conseguiram êxito são os que “encantam os alunos”.

Para nós termos os educadores que encantam os alunos, que são os professores de projeto de vida, eles [os educadores] têm que ser realizados em seus projetos de vida. Não dá para você chamar um professor para poder estar facilitando esta disciplina, se de fato ele não brilha os olhos, se ele não é feliz, se não está realizado em seu projeto de vida. [...] Essa é uma preocupação nossa, que os educadores de projeto de vida são aqueles que encantam todos os outros educadores e os estudantes. [...] Tem que ter um perfil docente, caso contrário eu posso frustrar os nossos estudantes.

Estes relatos deixam latente a necessidade de o docente ter vivido sua própria experiência de autoconhecimento e de (re)construção de seu projeto de vida. Que ele demonstre maior entusiasmo e engajamento pessoal, que esteja aberto para o diálogo, para a escuta, para o não-julgamento e demonstrando flexibilidade. Mais além, em outro momento da entrevista, professor

João voltou a enfatizar a necessidade deste perfil diferenciado do professor de projeto de vida, perfil capaz de influenciar também os outros educadores da Escola.

Esta preocupação com o perfil docente vem ao encontro das orientações dadas por Damon. O autor identifica fatores cruciais para termos êxito na implementação do projeto de vida. Dentre eles:

Perceba com atenção a centelha e, depois, atice as chamas; tire partido de oportunidades simples para iniciar um diálogo; seja receptivo e apoie as centelhas de interesse; fale sobre o seu próprio propósito e os significados que encontra em seu trabalho; transmita a sabedoria sobre o lado prático da vida; apresente seus filhos a potenciais mentores; encoraje uma atitude empreendedora; alimente uma postura otimista; inspire a responsabilidade nas crianças (DAMON, 2009, p.171).

O docente que não possuir abertura para ressignificar sua prática pedagógica, assumindo os elementos indicados por Damon, tende a fracassar no ensino de projeto de vida.

INTERDISCIPLINARIDADE

A Escola optou por implementar o projeto de vida para os anos iniciais do Ensino Fundamental de modo integrado à disciplina Ensino Religioso. Os docentes salientaram o desafio de estabelecer a interface entre os conteúdos. Para tanto, propõem aos educandos os seus projetos vitais precisam ser avaliados, tendo por parâmetro os valores de suas respectivas matrizes religiosas. A partir dos anos finais do Ensino Fundamental, os conteúdos são apresentados como componentes curriculares autônomos. Estas primeiras experiências pedagógicas já estão levantando dúvidas sobre a proposta pedagógica para os anos iniciais, supondo que o projeto de vida também tenha também maior autonomia do Ensino Religioso.

Os projetos interdisciplinares têm sido utilizados como estratégia pedagógica que promove maior diálogo entre os docentes de outras áreas do conhecimento. Além de Redação, Matemática e Ciências da Natureza, um dos diálogos mais fecundos tem ocorrido entre Ensino Religioso, Projeto de Vida e Artes. Para professora Maria, “[...] na disciplina de artes, a criança se expressa de uma forma tremenda”. O próximo passo será “encaixar” no projeto a disciplina de Música. Os relatos dos docentes indicaram que as atividades lúdicas são elemento central na mediação pedagógica e que quanto maior a interdisciplinaridade, maior tem sido a adesão e comprometimento da parte dos estudantes.

ADESÃO DA FAMÍLIA

Ao ser questionada sobre o impacto nos estudantes do ensino fundamental da disciplina projeto de vida, professora Maria salientou a dificuldade que a Escola tem enfrentado de conseguir maior envolvimento das famílias nas atividades propostas.

[...] algumas atividades que devem ser realizadas com as famílias, alguns alunos voltam frustrados, “porque os meus pais não têm tempo pra mim”. Essa é uma fala que tem sido recorrente. As crianças têm se queixado que as famílias não têm tido tempo.

William Damon ressalta que “o elemento mais próximo de um pré-requisito para uma cultura de projetos vitais é a noção de comunidade. Quando pais, professores e outros adultos que

participam da vida das crianças compartilham essa noção, eles fortalecem mutuamente seus esforços” (2009, p.176).

Nesse sentido, quando se implementa o projeto de vida, um dos movimentos reflexivos consiste na busca do autoconhecimento, do olhar pra si próprio na relação com o mundo. Tal movimento implica na experiência vivencial com a família, com a religião e outros grupos de maior relevância no processo de socialização. Os relatos dos docentes indicaram que, especialmente no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, a adesão da família é variável de impacto no nível de participação e envolvimento dos educandos, sobretudo

CONDIÇÕES PARA O ACONSELHAMENTO

Quando questionada sobre os maiores desafios enfrentados na implementação do projeto de vida, professora Maria enfatizou:

[...] o tempo! Esse tempo para essas atividades parece que passa muito rápido. E a escuta para estas crianças e adolescentes, ela tem que ser uma escuta ativa. Eu não posso falar para você: então está bom, depois a gente conversa. A pessoa precisa ser ouvida naquele momento.

Aparentemente, Maria levanta um questionamento acerca do tempo. Ao considerarmos esta fala somada a outros momentos da entrevista, fica evidente que a professora nutre a preocupação de que a Escola ofereça aos estudantes a oportunidade para momentos de aconselhamento. A esse respeito, professor João relatou que os alunos do Ensino Médio já participam de um projeto que envolve momentos de escuta qualificada e aconselhamento, no âmbito da Escola. Entretanto, para o Ensino Fundamental esta proposta não foi colocada em prática.

O aconselhamento no âmbito escolar pode ocorrer nos termos do que propõe Rollo May (1998), em *A arte do aconselhamento psicológico*. Não se trata de uma psicoterapia aprofundada, mas de uma escuta qualificada, que se utiliza de princípios e técnicas elementares do aconselhamento psicológico, podendo ser exercida por profissionais dos mais variados campos de atuação, no intuito de desenvolver relações de cuidado entre lideranças e integrantes da comunidade escolar, da empresa, da comunidade de fé etc.

Ao abordar temas existenciais durante as aulas ou projetos interdisciplinares, os docentes de projeto de vida podem estabelecer vínculos de confiança e promover uma abertura para que os educandos confidenciem suas crises pessoais e traumas que dificultam a construção de seu projeto de vida. De fato, a escola não substituirá o trabalho das terapias mais profundas com apoio do profissional da psicologia, mas poderá promover relações de ajuda que contribuam significativamente para a saúde psicológica e emocional dos educandos e dos educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo foi compreender quais os principais desafios têm sido enfrentados por docentes que atuam como protagonistas na implementação do projeto de vida. Para tanto, buscamos contextualizar a fala e experiência de tais docentes, tanto no tocante aos parâmetros legais, quanto na realidade institucional na qual estão inseridos.

Os parâmetros legais e as diretrizes curriculares da instituição indicaram a necessidade de maior ampliação do conceito de projeto de vida, comumente reduzido à sua relação com os projetos profissionais. Embora a dimensão da profissão esteja presente, o projeto de vida está diretamente associado ao processo de construção social do educando (SOUSA; ALVES, 2019). A relação entre projetos vitais e a construção da identidade dos sujeitos está presente também nos saberes dos docentes entrevistados.

Esta compreensão mais aprofundada sobre os projetos vitais teve impacto direto nas falas dos docentes entrevistados, a ponto de indicarem como maiores desafios: o perfil docente, a interdisciplinaridade, a adesão da família e as condições para o aconselhamento. Caso não partilhassem destes conceitos, os docentes não manifestariam interesse em oferecer um maior suporte afetivo e psicológico aos estudantes.

Os três primeiros desafios apresentados possuem relação direta com o nível de engajamento dos atores envolvidos no ensino de projeto de vida (seja da escola seja da família), enquanto o último desafio apresentado está relacionado à estrutura pedagógica prevista pela escola, o que envolve decisões de cunho administrativo.

Vale avaliarmos que os docentes entrevistados atuam em uma instituição que reconhece a relevância do projeto de vida desde sua gestão estratégica, passando por suas principais lideranças organizacionais. Isto faz com que os projetos e práticas pedagógicas encontrem mais apoio institucional para que sejam executados a contento, desde a alocação de recursos, atribuição de carga horária, planejamento pedagógico qualificado e aquisição de material didático.

Outras escolas, no processo de implementação do projeto de vida, além de levarem em consideração os quatro desafios elencados acima, precisam avaliar a necessidade de maior comprometimento institucional. Caso contrário, os docentes que atuam neste campo encontrarão ainda mais desafios, que podem se tornar obstáculos, impossibilitando que o componente curricular projeto de vida seja implementado satisfatoriamente e, por conseguinte, deixando de trazer inúmeros benefícios para os educandos.

Por fim, considerando a análise documental presente na pesquisa, vale ressaltar que os percursos pedagógicos voltados para o ensino de projeto de vida nas escolas não são restritos a uma disciplina específica, mas devem assumir uma abordagem transdisciplinar, além de figurar em projetos integradores, trilhas de aprendizagem e outras experiências formativas que transcendam a sala de aula.

Esperamos que o presente estudo possa servir de subsídio para educadores que têm se ocupado da implementação do ensino de Projeto de vida em suas escolas, como foco especial no Ensino Fundamental, anos iniciais.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2000.
- BOFF, L. O cuidado essencial: princípio de um novo ethos. **Revista Inclusão Social**, v. 1, n. 1, 28-35, 2005. <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1503>.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 2020. <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/572694>

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

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

FRANKL, Victor. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002.

GADOTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2006.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Currículo do Novo Ensino Médio**. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do DF, 2020. http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/Curr%C3%ADculo-do-Novo-Ensino-M%C3%A9dio_3a-vers%C3%A3o_4set20.pdf

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental**. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do DF, 2018. https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental_17dez18.pdf

MAY, R. **A arte do aconselhamento psicológico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SOUSA, M.A.M.; ALVES, M. Z. Projetos de vida, um conceito em construção. **Revista de Ciências Humanas**, v.20, n.02, 2019. <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3387/pdf>

SUNG, J. M. **Conhecimento e solidariedade: educar para a superação da exclusão social**. São Paulo, SP: Salesiana, 2002.

SYMANSKI, H., ALMEIDA, L. R., PRANDINI, R. C. A. R. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília, DF: Liber Livro, 2004.

UNIÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO CATÓLICA. **Programa propósito de vida**. Brasília, DF: UBEC, 2020.

UNIÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO CATÓLICA. **Proposta político-pedagógica-pastoral: Educação Básica**. Brasília, DF: UBEC, 2019.

Recebido em: 26/08/2022

Aceito em: 19/02/2023