

PROJETO DE VIDA DAS JUVENTUDES BRASILEIRAS NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ANALISANDO A PROPOSTA

Juliana Franzi *

Resumo: O presente artigo tem como objetivo investigar o tema do projeto de vida na Reforma do Ensino Médio, focalizando sobretudo a análise acerca das Escolas de Tempo Integral e a Base Nacional Comum Curricular. Para tanto, partimos de um posicionamento que reconhece a relevância do trabalho sobre projeto de vida, dada sua intrínseca articulação com a educação em valores. No entanto, tendo em vista o ideário no qual se assentou a implementação da Reforma do Ensino Médio, apresentamos as precauções a serem tomadas em relação ao encaminhamento que o tema pode vir a ganhar, assim como nosso entendimento sobre uma abordagem pedagógica profícua acerca do projeto de vida.

Palavras-chave: Projeto de vida. Escola de Tempo Integral. Base Nacional Comum Curricular. Educação em valores.

LIFE PROJECT OF BRAZILIAN YOUTHS IN THE BRAZILIAN HIGH SCHOOL REFORM: ANALYZING THE PROPOSITION

Abstract: This study seeks to research the issue of the life project in the Brazilian High School Reform, focusing mainly on the analysis of full-time schools and the national guidelines for education in the document named Base Nacional Comum Curricular. For this purpose, we assume a position that considers the importance of the work on life project, given its intrinsic articulation with education in values. Therefore, in light of the idea behind the implementation of the Brazilian High School Reform, we introduce the cautions to be taken regarding the direction the subject may take, as well as our comprehension of a fruitful pedagogical approach to the life project.

Keywords: Life Project. Full-time School. National Guidelines for Education. Education in Values.

1 Escolas de Tempo Integral e a Base Nacional Comum Curricular: desvelando a proposta neoliberal

No bojo da Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017)¹, uma série de propostas neoliberais passou a constituir, de modo mais evidente, o sistema educativo e tal modalidade de ensino. Uma delas é a aposta nas Escolas de Tempo Integral (ETI). À primeira vista, tal aposta pode parecer favorável à formação dos(as) jovens. Entretanto, o reconhecimento de que se trata tão somente de uma investida em uma educação compensatória e assistencialista, voltada apenas para fins pragmáticos, tal como uma formação que visa servir ao mercado de trabalho, vem de longa data.

Paro *et al.* (1988), desde o final da década de 80, já ressaltavam as intenções

subjacentes à ETI, esclarecendo que, quando o prestígio dos internatos ou semi-internatos, outrora destinados a segregar os(as) filhos(as) das classes abastadas, passa a declinar, outro movimento começa a configurar-se: o da segregação dos dominados, via Escolas de Tempo Integral. Desse modo, destacam que a ETI passa a ser proposta especificamente para os segmentos de baixa renda da população.

Borges e Sant’ana, em artigo escrito em 2017, assinalam que o sistema capitalista neoliberal se utiliza da ETI visando amenizar as crises intrínsecas ao capitalismo, transformando-a em política corretiva. Destarte, as ETIs, sustentadas numa visão assistencialista, visam domesticar as classes populares e formá-las para servir como mão de obra barata.

Com efeito, a proposta de oferta de Escolas de Tempo Integral para as classes populares passa a compor os dispositivos legais da educação nacional (BORGES; SANT’ANA, 2017), explicitando-se, sobretudo, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Ademais, no Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001 (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001), e em 2014 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), a educação em tempo integral constitui-se como uma das metas do PNE.

Entretanto, em contexto mais recente, no Brasil, a aposta nas ETIs encontrou, na Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017), um instrumento sem igual para se consolidar.

Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio assume o compromisso com a educação integral², expressando-o por meio da investida em uma educação pautada em competências, considerando-as fundamental para, dentre outros aspectos, “[...] saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais [...]” (BRASIL, 2018, p. 14).

Conforme esclarecem Costa e Silva (2019), ao analisarem a interpretação de entidades representativas da área educacional tal como a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) sobre a BNCC, a investida nos termos “habilidades” e “competências”, tão evidente em tal documento, trata-se de uma forma de

articulação com os interesses mercadológicos, visando beneficiar os negócios no setor privado, como é o caso, por exemplo, da venda de materiais didáticos, da indústria das avaliações e das consultorias (COSTA; SILVA, 2019).

Com base no exposto, entendemos que a utilização reiterada dos termos “habilidades” e “competências” induz o campo educacional a almejar a mesma lógica posta no mercado. Nesse sentido, como elucida Silva (2008, 2018), a proximidade entre as palavras competição e competitividade com o termo competência não é mera casualidade.

A intenção de definir competências aponta ainda para o propósito da padronização, dado que todos(as) – estudantes e docentes – devem atingir as mesmas competências estabelecidas. Por outro lado, ao mesmo tempo em que se anseia pela padronização, paradoxalmente, o documento menciona o respeito às diferenças e diversidades (SILVA, 2018). Sendo marcado, portanto, segundo a autora, por uma polissemia e fluidez, visando adequar o discurso a esses imperativos (SILVA, 2018, p. 11).

Concomitantemente, a BNCC indicou claramente a necessidade de a escola realizar um trabalho voltado para a promoção do projeto de vida dos(as) jovens brasileiros(as), considerando que tais projetos devem promover

[...] reflexões/definições não só em termos de vida afetiva, família, estudo e trabalho, mas também de saúde, bem-estar, relação com o meio ambiente, espaços e tempos para lazer, práticas das culturas corporais, práticas culturais, experiências estéticas, participação social, atuação em âmbito local e global etc.” (BRASIL, 2018, p. 480).

Nessa direção, as ETIs encontram um lócus favorável – dada a maior disponibilidade de tempo – para a abordagem da temática. Para tal, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, no § 7º, do Art. 35-A, aponta que os currículos do ensino médio devem considerar a formação integral dos estudantes, visando oportunizar a construção de seu projeto de vida (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017).

Como é possível observar, no seio da Reforma do Ensino Médio, figuram, com especial destaque, o investimento nas Escolas de Tempo Integral e na temática dos projetos de vida, dentre outros temas que não nos cabe aqui abordar, uma vez que não constituem o escopo de nosso artigo.

Nesse sentido, a BNCC, voltada para a etapa do ensino médio, e as ETIs – que inclusive passam a contar com uma Política de Fomento para a sua Implementação (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017) – assumem o compromisso de viabilizar a discussão acerca dos projetos de vida.

Nessa perspectiva, a forma como a temática é abordada deixa pouca possibilidade para um trabalho profícuo sobre o tema com os(as) jovens, dado que se articula aos interesses mercadológicos e apresenta-se impregnado por ideias neoliberais nas quais a Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017, foi forjada. A despeito de tal olhar crítico, compreendemos, contudo, que o trabalho pedagógico com o tema é da maior relevância, sobretudo com os(as) jovens do ensino médio. Para tanto, visando descrever nosso posicionamento, pontuamos, a seguir, nosso entendimento sobre o conceito de projeto de vida e nossa proposição de uma abordagem pedagógica e metodológica sobre o tema, no seio do sistema escolar.

2 Projetos de vida

Tomamos como central, em nosso trabalho, a articulação entre projeto de vida e a dimensão ética que, do nosso ponto de vista, inexoravelmente o compõe. Isso porque adotamos o conceito elaborado por William Damon, que pontua que o “projeto vital é uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu” (DAMON, 2008, p. 53).

Conforme explica Viviane Pinheiro (2013), o trabalho de Wilian Damon foi influenciado, dentre outras fontes, pelas ideias de Victor Frankl. Sobre tal influência, Hurtado (2012), com base em Damon, Menon e Bronk (2003), esclarece que Frankl foi o primeiro autor no campo da psicologia que desenvolveu o conceito de *purpose*. Como psicólogo humanista e notavelmente marcado pela experiência em um campo de concentração da Segunda Guerra Mundial, Frankl investigou o sentido da vida e a importância de um projeto para a existência humana.

As compreensões de William Damon, respaldadas sobretudo nos estudos de Victor Frankl, revelam-se centrais para nosso trabalho. Isso porque reconhecemos que sua definição de projeto de vida apresenta uma dimensão ligada ao próprio eu – *self* –, mas também a um projeto que estabelece uma conexão com o mundo –

*beyond the self*³. Assim, o projeto de vida indica a busca pela autorrealização, mas também um comprometimento em gerar um benefício social.

Em consonância a tal definição, Kudlowiez e Kafrouni (2014), remetendo-se ao trabalho de D'Angelo Hernandez (2000), indicam que cada indivíduo realiza suas escolhas e traça estratégias para alcançar seus objetivos, com base no pertencimento ao seu contexto social, levando em conta as características de seu meio histórico, social e cultural. Assim, a construção de um projeto de vida evidencia uma intrínseca articulação entre indivíduo e sociedade (KUDLOWIEZ; KAFROUNI, 2014, p. 230).

As relações entre o projeto de vida e a cultura revelam-se, portanto, notáveis. Nessa direção, concordamos com Hanna Danza (2019) que é preciso que a proposta de um trabalho que aborde o tema do projeto de vida não se submeta aos interesses da cultura dominante, mas, sim, assuma a contraposição às ideias liberais. Em concordância com a autora, acreditamos que o tema do projeto de vida não deve ser:

[...] cooptado pelas estruturas de poder da cultura dominante, que incute, por meio do ideário liberal o engodo meritocrático segundo o qual a realização do projeto de vida depende tão somente da dedicação e dos méritos individuais. Pelo contrário, dedicamos esforços para que a reflexão sobre o projeto de vida, permita aos jovens, sobretudo aqueles mais vulneráveis, reconhecer os limites que lhe são impostos, identificar os recursos disponíveis e criar condições para expandir o limitado campo de possibilidades na qual se inserem, a priori, por meio de suas condições socioeconômicas. (DANZA, 2019, p. 19, grifos nossos).

Fazer esse contraponto ao projeto de vida relacionado à lógica meritocrática e individualista não se revela como uma tarefa fácil, dado que, como identificam Maia e Mancebo (2010), ao realizarem um estudo sobre o projeto de vida de jovens do Rio de Janeiro, os sujeitos investigados assumiam a ideia de que o projeto de vida é algo individual, acreditando, de modo inquestionável, que o futuro depende unicamente de cada um, individualmente. Nesse sentido, a competitividade parece balizar crenças, sentimentos, ações que se integram em seus projetos de vida (MAIA; MANCEBO, 2010).

Por conseguinte, assumir a contraposição à lógica meritocrática e

individualista, divulgada pelo ideário neoliberal, pressupõe assumir o projeto de vida sustentado em uma postura ética. Nessa direção, o projeto vital (*purpose*) envolve “implicações para o mundo mais amplo, atribuindo um sentido ético à vida e às ações do indivíduo” (PÁTARO; ARANTES, 2014, p. 145).

Para tal, o projeto de vida contribui no sentido de permitir ao sujeito ter um quadro organizado e estável de intenções, metas, objetivos e ações que transcendem seu autointeresse e a sua autorrealização, conectando o projeto individual ao coletivo, e permitindo ao sujeito participar e transformar ativamente a sociedade (KLEIN; ARANTES, 2016, p. 137).

Logo, é evidente que os projetos de vida, do modo como o defendemos, possuem uma intrínseca articulação com a moralidade (DANZA, 2014; PÁTARO; ARANTES 2014). Consoante a Pátaro e Arantes, os projetos vitais:

Construídos com base em valores morais, expressam um engajamento do sujeito em fazer a diferença no mundo, a partir de seus interesses e potencialidades, em uma postura ativa, otimista e persistente.

O projeto vital constitui-se como elemento essencial e central nos interesses e na identidade do sujeito, permitindo uma compreensão dinâmica dos processos de desenvolvimento moral e construção de valores. Por relacionar-se a elementos significativos e aos interesses pessoais, permite ainda que a moralidade seja compreendida a partir da articulação de aspectos cognitivos e afetivos. (PÁTARO; ARANTES, 2014, p. 146).

Conforme nos explica Puig (2007), a origem da moralidade reside na decisão sobre como queremos viver: decisão que aponta para nossa eterna incompletude, uma vez que não somos seres acabados e programados, ou seja, temos a possibilidade fazer escolhas e tomar decisões constantemente. Dito de outro modo, entendemos que a construção do projeto de vida revela notavelmente essa possibilidade de decisão e escolha sobre como viver a nossa vida.

Assim, tendo em vista tais apontamentos, Danza (2014) aclara a intrínseca articulação entre projetos de vida e moralidade:

Se a origem da moralidade assenta-se na indeterminação de “como viver a vida”, em muito se assemelha com a busca que culmina na elaboração de um projeto de vida. Por este motivo, todo empreendimento que vise estabelecer um projeto de vida é

impregnado pela moral do sujeito que o constrói. (DANZA, 2014, p. 60).

Com base no reconhecimento de que, portanto, o projeto vital está articulado à moralidade, confiamos que o sistema escolar possui um papel deveras valioso na direção de permitir que os(as) estudantes construam seus projetos de vida. Para tal, a educação em valores deve permitir que este processo os mobilize a refletir sobre toda a complexidade do sistema de valores, e favoreça escolhas conscientes e pautadas em “valores socialmente desejáveis” (PÁTARO; ARAÚJO; ARANTES, 2004; ARAÚJO, 2008) como a justiça, o respeito e a solidariedade. Sobre o conceito de “valores socialmente desejáveis”, Pátaro, Araújo e Arantes (2004) esclarecem que existem alguns valores, sobretudo aqueles expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, como a democracia e a justiça que

[...] apesar de não deverem ser impostos a toda e qualquer cultura existente no planeta, para nós, ocidentais e brasileiros, são desejáveis e devem ser universalizados no contexto social” (PÁTARO; ARAÚJO; ARANTES, 2004, p. 8).

Destarte, abordaremos posteriormente a função social da escola, no sentido de promover um trabalho pedagógico sobre os projetos de vida. Consideramos que esse trabalho deve ser realizado sobretudo com os(as) jovens do ensino médio, que se encontram em um momento singular para a realização de suas escolhas não apenas profissionais, mas também relacionadas a diversos âmbitos de suas vidas.

Cabe esclarecer que Danza e Arantes (2014), amparando-se em Boutinet (2002), apontam que, apesar do projeto de vida remeter especialmente ao futuro, tal projeto “estabelece fortes vínculos com todas as instâncias constituintes da tripartição do tempo: o passado, o presente e o futuro” (DANZA; ARANTES, 2014, p. 170).

Em convergência com este entendimento, Marcelino, Catão e Lima (2009) explicam que o projeto de vida se constrói desde a infância, sendo marcado por uma dialética entre a subjetividade e a objetividade. “A construção do projeto de vida é uma configuração humana do ser cidadão, sujeito de sua história individual/social, uma criação analítica, crítica e articulada” (MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009, p. 547).

A despeito de tal *continuum* temporal – implicando uma construção que se inicia desde o início da vida – o projeto vital, consoante Pinheiro (2013), ganha consistência na juventude. Reportando-se ao estudo de Inhelder e Piaget (1976), Pinheiro (2013) explica que é nessa fase que os projetos e ideais impactam notavelmente a construção da personalidade dos sujeitos e favorecem a autonomia moral. Com efeito, como afirma Danza (2019, p. 31), a juventude é um campo privilegiado de investigações sobre os projetos de vida, representando a maioria dos estudos sobre o tema.

Estimulado por ideias advindas do campo da “psicologia positiva”, a qual busca compreender as virtudes humanas e não somente as fragilidades e patologias, Damon (2008) considera fundamental compreender os valores das juventudes contemporâneas. Como explica Cristina Pátaro (2013), a psicologia positiva é um movimento iniciado ao final da década de 1990, amparando-se principalmente nos aportes teóricos do norte-americano Martin Seligman, o qual buscou pesquisar as potencialidades do ser humano. Essa perspectiva do campo da Psicologia é essencial para os estudos sobre juventude, dado que permite superar a visão negativa que historicamente se estabeleceu em relação aos jovens, considerados como naturalmente rebeldes e problemáticos.

Vale destacar, contudo, que essa escolha revela-se um caminho pouco trilhado, uma vez que o histórico da Psicologia apontou para a compreensão da adolescência como uma fase marcada por conflitos e tormentas, compreensão que se destacou sobremaneira na obra “*Adolescence, its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*”, de Stanley Hall (1904). Ademais, tal visão negativa sobre a adolescência perpassou diferentes estudos no campo da psicanálise, dentre os quais, apenas para citar um exemplo, mencionamos aqui a obra “*Adolescência normal: um enfoque psicanalítico*”, de Aberastury e Knobel (1981).

Na atualidade, porém, diversos estudos têm assumido um movimento de contraposição a tal visão, rechaçando um olhar homogêneo sobre a juventude e visando investigar as singularidades que compõem o ser jovem, em diferentes contextos sociais, econômicos e culturais. Nessa direção, com a qual estamos em plena concordância, podemos citar alguns estudos que têm contribuído

notavelmente, no sentido de desmistificar a juventude como uma fase naturalmente difícil, como os de Mellucci (1997), Ozella e Aguiar (2008), Bock (2004), Coimbra, Bocco e Nascimento (2005), Oliveira (2006) e Franzi e Araújo (2018).

Com base, portanto, no entendimento de que as juventudes assumem características múltiplas, a partir das singularidades de cada contexto social, cultural e econômico, consideramos que, sobretudo para o sujeito jovem, o trabalho com o projeto de vida revela-se fundamental, não apenas no sentido de oportunizar a escolha da profissão – tal como comumente há a tendência de se resumir o projeto de vida à orientação vocacional – mas, ao contrário, confiamos que a temática integra distintas dimensões da vida e articula aspectos afetivos e cognitivos, pressupondo um processo de educação em valores.

3 Projeto de vida e educação em valores

Consideramos que uma abordagem profícua acerca da temática do projeto de vida com os(as) jovens não deve prescindir de um trabalho pedagógico que contemple tanto a dimensão afetiva, como também cognitiva. Isso porque, como salientam Pátaro e Arantes (2014), os projetos vitais amparam-se em ambos os aspectos. Segundo as autoras, tais projetos:

[...] não são formulados apenas a partir de intenções cognitivas, mas também de intenções afetivas, integrando-se à identidade do sujeito e sendo construídos com base tanto em princípios e valores morais - vistos estes como impessoais e universais -, quanto nos interesses pessoais, desejos e relações estabelecidas entre os seres humanos. Enfatizar o papel e a influência desses elementos nas pesquisas em psicologia moral implica a opção por uma visão mais abrangente de moralidade. (PÁTARO; ARANTES, 2014, p. 146, grifos nossos).

Entretanto, as pesquisas no campo da moralidade, na perspectiva clássica, consideraram, durante um longo percurso histórico, quase que exclusivamente a moralidade pautada nos aspectos cognitivos. Na Filosofia, diversos foram os filósofos que apresentaram tal compreensão, dentre os quais Immanuel Kant, sobretudo em sua obra “Fundamentação da Metafísica dos Costumes” (2003), que teve especial destaque, nesse sentido. E os desdobramentos dessa compreensão foram notavelmente sentidos na área da Psicologia, principalmente nos trabalhos de

Lawrence Kohlberg (1989, 1992).

Como esclarecem Danza e Arantes (2014):

Se fôssemos retomar a construção histórica dos conceitos de moral, observaríamos já em suas origens o forte apelo concedido aos aspectos cognitivos e, de modo contrário, a negligência e até mesmo a desvalorização dos componentes afetivos ligados à moral. Muitos são os filósofos, sobretudo da Grécia Antiga, que se dedicaram a esta desvalorização e, mais recentemente, o Iluminismo adotou de modo ainda mais forte estas ideias, concedendo à razão um status muito superior aos sentimentos e as emoções, que passaram a ser encarados como algo negativo, desejável de ser contido. (DANZA; ARANTES, 2014, p. 169).

Contudo, diferentes estudos atuais têm apontado para a indissociabilidade entre cognição e afetividade no pensamento e nas ações humanas, dentre os quais, apenas para citar alguns exemplos, mencionamos: Moreno e Sastre (2010, 2002), Timón e Sastre (2003) Danza e Arantes (2014), Arantes (2003a, 2003b, 2000); Franzi e Araújo (2013, 2019); Pátaro e Arantes (2014); Souza e Vasconcelos (2009).

Apesar de tais investigações que apontam para um entendimento mais amplo e complexo acerca da moralidade, os reflexos dessa lógica, que desconsidera a necessidade de abordagem da dimensão afetiva, foram, de certo modo, transpostos para o ambiente escolar e se revelam até os dias atuais.

No seio da escola, somos mais conduzidos a aprender os conteúdos científicos do que mobilizados a desenvolver uma aprendizagem emocional que nos ajude a reconhecer nossos objetivos, as ações para lográ-los e as formas para sustentá-los, de modo ético, diante dos conflitos inerentes à vida humana. De tal modo, a escola pouco tem colaborado para que os projetos de vida possam ser construídos pelos(as) próprios(as) estudantes de modo consciente e sobretudo com uma orientação ética. Sobre tal postura do sistema de educação formal, Araújo pontua que:

A escola que conhecemos tem seu grau de responsabilidade nesse processo de formação que ignora a importância das relações interpessoais e dos conflitos para a formação integral dos seres humanos. Um currículo baseado apenas no mundo externo e limitações espaço-temporais, que justificam as dificuldades que se impõem ao trabalho com as relações humanas, faz com que os sistemas educacionais não cumpram com um importante papel que

lhes é atribuído pela sociedade: a formação de cidadãos e cidadãs autônomos(as) que sociais. (ARAÚJO, 2008, p. 116).

Do nosso ponto de vista, a promoção dos projetos vitais requer um processo educativo que promova a educação em valores, oportunizando um intenso diálogo, no sentido de que as pessoas envolvidas possam aprender a considerar diferentes pontos de vista, exercitando a empatia e a alteridade.

Como descreve Danza (2019), a educação em valores⁴ abarca uma série de propostas metodológicas que aportam para o

[...] desenvolvimento do autoconhecimento, da tomada de decisão, do juízo moral, da resolução de conflitos, da clarificação de valores, da autorregulação, entre outros procedimentos mentais essenciais para a construção do projeto de vida. (DANZA, 2019, p. 60).

Em relação a atividades pedagógicas que estimulem o autoconhecimento, cabe destacar a necessidade de oportunizar práticas que favoreçam aos(às) estudantes o conhecimento de suas crenças, valores e sentimentos, integrando-os à experiência biográfica do sujeito, contribuindo, assim, para sua autoestima, segurança e confiança, promovendo, desse modo, maior probabilidade de que tais valores, decorrentes desse processo, sejam projetados no futuro (DANZA, 2019).

Todo esse trabalho pedagógico, que vise favorecer à construção dos projetos vitais, demanda reconhecimento de que a elaboração de tal processo transcorre em um cenário marcado por escolhas e por conflitos, pois os jovens precisam assumir uma série de escolhas: definir sua identidade, como viver, que tipo de trabalho irão realizar, sua vida afetiva e sexual, os valores que adotarão etc. Nessa direção, “a busca de respostas para tais questões norteará seu desenvolvimento, definindo muitas das atitudes, condutas e tomadas de decisões frente aos eventos vitais” (ZORDAN; WAGNER, 2009, p. 92).

Destarte, um caminho metodológico que avaliamos como promissor para que a escola trabalhe pedagogicamente, nesse sentido, é a metodologia da resolução de conflitos (MORENO; SASTRE, 2002; PINHEIRO, 2011; FRANZI; ARAÚJO, 2019). Contudo, ressaltamos que, ao trazer à tona tal possibilidade, não visamos indicar a utilização dessa metodologia como uma receita a ser imposta, mas, ao contrário, uma possibilidade que irá demandar avaliação e consentimento dos atores

envolvidos em uma comunidade escolar sobre a real viabilidade de colocar tal metodologia em prática.

Entendemos que conflito é “parte natural de nossas vidas” (ARAÚJO, 2008, p. 115), tratando-se de

[...] um elemento fundamental para o processo de desenvolvimento psíquico e moral, uma vez que sua resolução exige reconhecimento dos diferentes pontos de vista entre os envolvidos e requer uma reflexão acerca de si mesmo e das demais pessoas. (FRANZI; ARAÚJO, 2019).

Cabe salientar que esse processo irá requerer dos(das) docentes uma postura de posicionamento, sendo essencial que ele(a) se distancie de uma atitude de neutralidade frente aos conflitos apresentados, visando, com base em “valores socialmente desejáveis” (PÁTARO; ARAÚJO; ARANTES, 2004; ARAÚJO, 2008) e de forma não violenta, orientar os(as) discentes na resolução dos conflitos expostos pelo grupo.

Merece destaque o fato de que nossa proposição se distancia sobremaneira de uma abordagem que articula a temática do projeto de vida ao empreendedorismo. Acreditamos que a BNCC deixa brechas para esse tipo de articulação, que, não raro, tem se feito notável em materiais didáticos que visam abordar o tema. Aqui, mencionamos os trabalhos de Fraiman (2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2016a, 2016b, 2016c, 2016d, 2016e, 2016f, 2016g, 2016h, 2016i)⁵, que têm ganhado visibilidade, nesse sentido, revelando-se como materiais didáticos que se destinam desde a educação infantil até o ensino médio. Essa articulação entre projeto de vida e empreendedorismo, do nosso ponto de vista, acaba por incorrer no risco de enfatizar a temática do mundo do trabalho, utilizando uma linguagem que se presta à lógica capitalista e aos ideais neoliberais. Contudo, dado os limites deste artigo, não enveredamos com maior profundidade em tal análise, que demandaria maiores esforços para apreciar como, de modo equivocado, a nosso entender, o tema dos projetos de vida tem se manifestado principalmente na produção dos materiais didáticos, que evidentemente impactam a práxis docente.

Considerações finais

Confiamos ter apresentado, neste artigo, os argumentos que expressam nossa profunda preocupação com a abordagem da temática do projeto de vida conforme se revelou na BNCC e na proposta das ETIs, dado que, conforme já expressamos, há uma série de indícios que expressam uma tentativa de cooptar a temática aos interesses mercadológicos e aos ideais neoliberais.

De modo distinto, nossa proposição pedagógica e metodológica atribui à educação em valores um lugar essencial para a promoção da construção dos projetos vitais, reconhecendo não apenas a importância de uma abordagem escolar acerca da orientação vocacional, mas, sim, um trabalho mais amplo, que oportunize uma reflexão sobre os distintos âmbitos da vida dos(das) estudantes, e permita um processo educacional que abranja tantos os aspectos cognitivos como também os afetivos.

Para tal, ressaltamos que a educação em valores encontra, na resolução de conflitos, dentre outras propostas metodológicas, um caminho singular, no sentido de permitir formas de resolução não violenta dos conflitos expostos, oportunizando uma reflexão acerca da relevância de nos pautarmos em valores morais como a justiça e o respeito, por exemplo, considerados como “valores socialmente desejáveis” (PÁTARO; ARAÚJO; ARANTES, 2004; ARAÚJO, 2008), com vistas à construção dos projetos de vida.

O caminho que propomos para a educação escolar não se trata de uma imposição, mas sim uma possibilidade que, a partir da aquiescência dos atores educacionais, pode colaborar para a construção dos projetos vitais dos(as) jovens.

Nesses termos, reconhecemos como uma abordagem possível, no sentido de fazermos enfrentamento à lógica mercadológica que visa se apropriar de um trabalho pedagógico acerca dos projetos de vida.

Notas

* Juliana Franzi é doutora em educação pela Universidade de São Paulo (USP) e professora da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA - Foz do Iguaçu - PR). E-mail: juliana.franzi@unila.edu.br

¹ Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases

da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 18 de jul. 2020.

² O conceito de educação integral aqui utilizado não é sinônimo de Escola de Tempo Integral, pois o documento esclarece que a educação integral tal como defendida independe da duração da jornada escolar (BRASIL, 2018, p. 14).

³ Como esclarece Hurtado (2012), a expressão *beyond the self* pode ser traduzida como “além da própria individualidade”.

⁴ Danza (2019) dá preferência à utilização do termo “educação em valores” em detrimento do termo “educação moral”. Segundo a autora, essa opção se dá em virtude da busca por evitar qualquer confusão com a proposta da disciplina “Educação Moral e Cívica”, ofertada no Brasil, durante a Ditadura Militar, dado que tal oferta revelou pautar-se na doutrinação e na manipulação dos(as) estudantes.

⁵ Hanna C. Danza (2019), em sua pesquisa de Doutorado, iniciou um trabalho com jovens partindo das proposições didáticas de Leo Fraiman. Contudo, ao deparar-se com alguns pontos críticos, acabou por apresentar uma proposta pedagógica de sua própria autoria concernente aos projetos de vida e articulando-os com a educação em valores. Segundo Danza (2019), há aspectos interessantes da proposta de Fraiman, mas há alguns pontos que merecem revisão. Sobre a crítica à articulação com o empreendedorismo, Danza (2019) pontua que Fraiman: “confere demasiada ênfase no desenvolvimento do empreendedorismo e das habilidades típicas do mundo corporativo, tais como a liderança” (DANZA, 2019, p. 58).

Referências

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Mauricio. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artmed, 1981.

ARANTES, Valéria Amorim. Afetividade e Cognição: rompendo a dicotomia na educação. **Videtur (USP)**, Porto, v. 23, n.1, p. 5-16, 2003a.

ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003b.

ARANTES, Valéria Amorim. Cognição, afetividade e moralidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 137-153, dez. 2000.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 193-204, ago. 2008.

ARAUJO, Ulisses Ferreira de. Resolução de Conflitos e Assembléias Escolares. **CADERNOS DE EDUCAÇÃO (UFPEL)**, v. 31, p. 115-131, 2008.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, Apr. 2004.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do projeto**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BORGES, Edmar José; SANT´ANA, Izabella Mendes. A política de educação em tempo integral: apropriações do ideário neoliberal. **LAPLAGE em Revista**, v. 3, p. 178-189, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014.

BRASIL. Lei 13.415. **Diário Oficial da União**, 17.2.2017a, Seção 1, p.1.

COIMBRA, Cecília; BOCCO, Fernanda; NASCIMENTO, Maria Livia. Subvertendo o conceito de adolescência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia** [online], Rio de Janeiro, vol. 57, n.1, 2005.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, e240047, 2019.

DAMON, William. **O que o Jovem quer da Vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2008.

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

DANZA, Hanna Cebel. **Projetos de vida e educação moral**: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. 261 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

DANZA, Hanna Cebel. **Conservação e mudança dos projetos de vida dos**

jovens: um estudo longitudinal sobre educação em valores. 246 p. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

DANZA, Hanna Cebel; ARANTES, Valéria Amorim. **Valores, Sentimentos e Projetos de Vida:** Um estudo com jovens estudantes da cidade de São Paulo. *Revista NUPEM* (Impresso), 2014 v. 6, p. 169-189.

FRAIMAN, Leonardo de Perwin. **Projeto de vida e atitude empreendedora:** 9º ano: Ensino fundamental. 2. ed. São Paulo: Editora FTD S.A | Metodologia OPEE, 2019a. 128 p.

FRAIMAN, Leonardo de Perwin. **Projeto de vida e atitude empreendedora:** 1º série: Ensino médio. 2. ed. São Paulo: Editora FTD S.A | Metodologia OPEE, 2019b. 144 p.

FRAIMAN, Leonardo de Perwin. **Projeto de vida e atitude empreendedora:** 2º série: Ensino médio. 1. ed. São Paulo: Editora FTD S.A | Metodologia OPEE, 2019c. 144 p.

FRAIMAN, Leonardo de Perwin. **Projeto de vida e atitude empreendedora:** 3º série: Ensino médio. 2. ed. São Paulo: Editora FTD S.A | Metodologia OPEE, 2019d. 144 p.

FRAIMAN, Leonardo de Perwin. **Empreendedorismo e projeto de vida:** 1º ano: Ensino fundamental. 1º. ed. São Paulo: Editora FTD S.A | Metodologia OPEE, 2016a. 73 p.

FRAIMAN, Leonardo de Perwin. **Empreendedorismo e projeto de vida:** 2º ano: Ensino fundamental. 1. ed. São Paulo: Editora FTD S.A | Metodologia OPEE, 2016b. 73 p.

FRAIMAN, Leonardo de Perwin. **Empreendedorismo e projeto de vida:** 3º ano: Ensino fundamental. 1. ed. São Paulo: Editora FTD S.A | Metodologia OPEE, 2016c. 73 p.

FRAIMAN, Leonardo de Perwin. **Empreendedorismo e projeto de vida:** 4º ano: Ensino fundamental. 1. ed. São Paulo: Editora FTD S.A | Metodologia OPEE, 2016d. 73 p.

FRAIMAN, Leonardo de Perwin. **Empreendedorismo e projeto de vida:** 5º ano: Ensino fundamental. 1. ed. São Paulo: Editora FTD S.A | Metodologia OPEE, 2016e. 73 p.

FRAIMAN, Leonardo de Perwin. **Empreendedorismo e projeto de vida:** 6º ano: Ensino fundamental. 1. ed. São Paulo: Editora FTD S.A | Metodologia OPEE, 2016f. 79 p.

FRAIMAN, Leonardo de Perwin. **Empreendedorismo e projeto de vida:** 8º ano:

Ensino fundamental. 1. ed. São Paulo: Editora FTD S.A | Metodologia OPEE, 2016g. 80 p.

FRAIMAN, Leonardo de Perwin. **Empreendedorismo e projeto de vida: Educação infantil**. 1. ed. São Paulo: Editora FTD S.A | Metodologia OPEE, 2016h. 65p.

FRAIMAN, Leonardo de Perwin. **Empreendedorismo e projeto de vida: 7º ano: Ensino fundamental**. 1. ed. São Paulo: Editora FTD S.A | Metodologia OPEE, 2016i. 79 p.

FRANZI, Juliana; ARAUJO, Ulisses Ferreira de. Adolescência e juventude: implicações do debate conceitual para a reflexão sobre as relações afetivas, amorosas e sexuais entre os jovens. **NOTANDUM (USP)**, v. XXI, 2018, p. 79-86.

FRANZI, Juliana; ARAUJO, Ulisses Ferreira de. Novos aportes na psicologia moral: a perspectiva da Teoria dos modelos organizadores do pensamento. Revista **NUPEM** (Impresso), v. 5, 2013, p. 53.

FRANZI, Juliana; ARAUJO, Ulisses Ferreira de. Do amor como falta: uma abordagem pedagógica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e215111, 2019.

HALL, Graville Stanley **Adolescence, its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education**. New York: Appleton and Company, vol. 1, 1904.

HURTADO, Daniela Haertel. **Projetos de vida e projetos vitais: um estudo sobre projetos de jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social da cidade de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.

INHELDER, Bärbel; PIAGET, Jean. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.

KANT, Immanuel. **Fundamentación de la metafísica de las costumbres**. Madrid: Ediciones Encuentros, 2003.

KOHLBERG, Lawrence. Estádios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. In: TURIEL, E. et al. (orgs.). **El mundo social en la mente infantil**. Madrid: Alianza Editorial, 1989.

KOHLBERG, Lawrence. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao: Desclée, 1992.

KLEIN, Ana Maria; ARANTES, Valéria Amorim. Projetos de vida de jovens estudantes do Ensino Médio e a escola. **Educação e Realidade**, v. 41, p. 135-154, 2016.

KUDLOWIEZ, Sara; KAFROUNI, Roberta. Gravidez na Adolescência e Construção de um Projeto de Vida. **Psico** (PUCRS. Impresso), v. 45, p. 228-238, 2014.

MARCELINO, Maria Quitéria dos Santos; CATAO, Maria de Fátima Fernandes Martins; LIMA, Claudia Maria Pereira de. Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 29, n. 3, p. 544-557, 2009.

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

MORENO, Montserrat; SASTRE, Genoveva. **Cómo construimos universos: amor, cooperacion y conflicto**. Barcelona: Gedisa, 2010.

MORENO, Monserrat; SASTRE, Genoveva. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade**. São Paulo: Moderna, 2002.

OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes de. Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 11, n. 2, Aug. 2006
OZELLA, Sergio; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan./abr. 2008.

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. **Integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida de jovens: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. Preconceito, moralidade e educação moral para a diversidade. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 215-233, 2011.

PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. **Sentimentos, emoções e projetos vitais da juventude: um estudo exploratório na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2011.

PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. Juventude e projetos vitais na sociedade contemporânea. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v. 30, n. 4, p. 641-642, 2013.

PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira; ARANTES, Valéria Amorim. A dimensão afetiva dos projetos vitais: Um estudo com jovens paranaenses. **Psicologia em Estudo (Impresso)**, v. 19, p. 143-154, 2014.

PÁTARO, Cristina Cristina Satiê de Oliveira; ARAÚJO, Ulisses Ferreira de; ARANTES, Valéria Amorim. **Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade - Módulo Ética**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. 38p.

PARO, Vitor Henrique et al. A Escola Pública de Tempo Integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), São Paulo, v. 65, n.65, 1988, p. 11-20.

PUIG, Josep Maria. Aprender a viver. In: ARAÚJO, Ulisses Ferreira de; PUIG, Josep Maria; ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

SILVA, Mônica Ribeiro. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O RESGATE DE UM EMPOEIRADO DISCURSO. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018.

SOUZA, Leonardo Lemos de; VASCONCELOS, Mario Sergio. Juízo e ação moral: desafios teóricos em psicologia. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 21, n. 3, 2009.

TIMON, Mónica Herrero; SASTRE, Genoveva Vilarrasa. Los sentimientos en el ámbito de la moral. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 29, n. 2, Dec. 2003.

ZORDAN, Eliana Piccoli; WAGNER, Adriana. Projetos vitais de adultos jovens solteiros: uma reflexão sobre o lugar do casamento. **Contextos Clínic**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 91-96, 2009.

Recebido em: agosto de 2020.

Aprovado em: dezembro de 2020.