



INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA
CAMPUS BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

KALIANA SILVA SANTOS

PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Brasília/DF

2021

KALIANA SILVA SANTOS

PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Brasília do Instituto Federal de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Dr^a. Simone Braz Ferreira Gontijo

Brasília/DF

2021

S237 Santos, Kaliana Silva
Projeto de vida no Ensino Médio Integrado / Kaliana Silva Santos.
– Brasília, 2021.
137 f. : il. color.

Orientadora: Simone Braz Ferreira Gontijo.
Dissertação (Mestrado) — Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Brasília, Mestrado Profissional em Educação
Profissional e Tecnológica, 2021.

1. Projeto de vida. 2. Educação profissional e tecnológica.
3. Evasão escolar. 4. Permanência estudantil. I. Gontijo, Simone
Braz Ferreira. II. Título.

CDU: 373.5:377

Elaborado com os dados fornecidos pelo autor.

Dedico este trabalho a meu filho, cujas conversas infindáveis ajudaram-me a consolidar o tema deste estudo. A ele, que é minha fonte de inspiração diária, motivo de estar sempre buscando ir além.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é a palavra que me resume neste momento e, sendo assim, não poderia deixar de agradecer primeiramente a Deus, Senhor Altíssimo e Todo-Poderoso, que nos rege e nos guia incessantemente.

Meus pais, cuja ajuda incondicional me fez chegar até aqui, e, com todo o zelo, cuidado e proteção, auxiliaram-me em todas as etapas da pesquisa.

Agradeço também a todos aqueles que contribuíram, diretamente ou indiretamente, para a realização deste trabalho. Àqueles que, nos momentos difíceis, não se furtaram a oferecer um ombro amigo, palavras reconfortantes e atitudes acolhedoras. Foram muitos os desafios ao longo deste trajeto e, sem a ajuda e carinho dessas pessoas, não seria possível tal empreitada. Nomes como Lucas Ponzo, Mariana Queiroz, Beta, Raquel Pólvora, Darlan, entre outros, estarão sempre na minha memória.

Enfim, foram vários meses dedicados à conclusão de um trabalho que envolve leitura, concentração, cuidado e meticulosidade, e os agradecimentos são extensivos a todos aqueles que estiveram envolvidos nessa atmosfera juntamente comigo e elucidaram algum aspecto pertinente, seja relacionado diretamente à pesquisa, ou seja em algum ramo da vida pessoal.

A melhor maneira de ser feliz é contribuir para felicidade dos outros.
Confúcio

RESUMO

Esta dissertação está vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e teve como objetivo desenvolver uma sequência didática relativa à elaboração do projeto de vida, com vistas à promoção do protagonismo e pertencimento discente dos estudantes do curso de Ensino Médio Integrado (EMI) em Informática do Instituto Federal da Bahia (IFBA), Campus Ilhéus. O referencial teórico assentou-se nos pilares: adolescências e juventudes; evasão e retenção escolar; permanência e êxito estudantil; pertencimento acadêmico e protagonismo discente; e aprendizagem dialógica como fundamento da prática interventiva. A metodologia da pesquisa, de caráter qualitativo e de cunho translacional, foi realizada a partir da pesquisa-ação. Acredita-se que a identidade social do estudante na escola é construída por meio de múltiplas vivências com seus pares e a escola pode potencializar essa construção de forma positiva e significativa. A sequência didática, produto educacional desta pesquisa, visa dialogar com as inquietações e dúvidas juvenis promovendo a projeção de perspectivas relacionadas ao curso e à vida, de forma a auxiliar numa permanência saudável e construtiva na escola, que culmine com a elaboração de um projeto de vida. Destaca-se que a permanência do estudante na escola com êxito é uma dimensão da democratização da educação. Os dados da pesquisa indicam que os estudantes, em sua maioria, apresentam planos e expectativas em relação ao ensino médio integrado que, por vezes, não correspondem à realidade do curso ofertado. O produto educacional foi avaliado por especialistas em da área de educação e analisaram a sequência didática a partir das categorias conceitual, pedagógica e comunicacional, indicadas por Kaplún (2003) para análise de materiais didáticos. As revisões sugeridas foram incorporadas ao produto educacional. Conclui-se que o projeto de vida é uma temática que deve ser desenvolvida ao longo do ensino médio integrado, de forma gradativa e contínua, nos três ou quatro anos de sua duração, pois a abrangência do projeto de vida vai além da vida escolar, abrange as potencialidades pessoais e avança para a sociedade numa forma de agregar valor à vida de outras pessoas.

Palavras-Chave: Projeto de vida. Educação profissional e tecnológica. Evasão e retenção escolar. Permanência estudantil.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) (Professional Master's Program in Professional and Technological Education) and aimed to develop a didactic sequence related to the preparation of the life project with a view to promoting the protagonism and student belonging of the students of the Ensino Médio Integrado (EMI) (Integrated High School) course in Informatics at the Instituto Federal da Bahia (IFBA) (Federal Institute of Bahia), Ilhéus campus. The theoretical framework was based on the pillars: adolescence and youth; school dropout and retention; permanence and student success; academic belonging and student protagonism; and dialogic learning as the foundation of interventional practice. The research methodology, of a qualitative and translational nature, was carried out based on action research. It is believed that the student's social identity at school is built through multiple experiences with their peers and the school can enhance this construction in a positive and significant way. The didactic sequence, educational product of this research, aims to dialogue with youth concerns and doubts, promoting the projection of perspectives related to the course and life in order to assist in a healthy and constructive stay at school, culminating in the development of a life project. It is noteworthy that the successful permanence of the student in school is a dimension of the democratization of education. The survey data indicate that most students have plans and expectations in relation to integrated secondary education that sometimes do not correspond to the reality of the course offered. The educational product, evaluated by specialists in the field of education, analyzed the didactic sequence from the conceptual, pedagogical and communicational categories, indicated by Kaplún (2003) for the analysis of didactic materials. Suggested revisions have been incorporated into the educational product. It is concluded that the life project is a theme that must be developed throughout the integrated high school, gradually and continuously over the three or four years of its duration, as the scope of the life project goes beyond school life, it encompasses the potentialities and advances to society in a way to add value to the lives of other people.

Keywords: Life project. Professional and technological education. School dropout and retention. Student stay.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FIC	Formação Inicial e Continuada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFBA	Instituto Federal da Bahia
MEC	Ministério da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
DUA	Desenho Universal de Aprendizagem
TEA	Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

<u>APRESENTAÇÃO</u>	<u>13</u>
<u>1 INTRODUÇÃO</u>	<u>14</u>
<u>2 REFERENCIAL TEÓRICO</u>	<u>19</u>
<u>2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL</u>	<u>19</u>
<u>2.2 EVASÃO, ABANDONO E RETENÇÃO ESCOLAR</u>	<u>24</u>
<u>2.3 JUVENTUDES E ESCOLA</u>	<u>29</u>
<u>2.4 PROTAGONISMO DISCENTE E PERTENCIMENTO ESCOLAR</u>	<u>34</u>
<u>2.5 O PROJETO DE VIDA NO ÂMBITO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR</u>	<u>40</u>
<u>3 METODOLOGIA</u>	<u>45</u>
<u>4 ANÁLISE DOS DADOS</u>	<u>53</u>
<u>4.1 PRODUTO EDUCACIONAL</u>	<u>54</u>
<u>4.2 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL</u>	<u>62</u>
<u>4.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO</u>	<u>63</u>
<u>4.3.1 ANÁLISE DO PRODUTO EDUCACIONAL</u>	<u>65</u>
<u>4.3.1.2 CATEGORIA CONCEITUAL</u>	<u>66</u>
<u>4.3.2.3 CATEGORIA PEDAGÓGICA</u>	<u>67</u>
<u>4.3.3.4 CATEGORIA COMUNICACIONAL</u>	<u>70</u>
<u>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	<u>72</u>
<u>REFERÊNCIAS</u>	<u>76</u>
<u>APÊNDICE A – Questionário</u>	<u>83</u>
<u>APÊNDICE B – Questionário aos Estudantes</u>	<u>84</u>
<u>APÊNDICE C – Roteiro de Análise do Produto Educacional</u>	<u>85</u>
<u>ANEXO A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Aluno)</u>	<u>86</u>
<u>ANEXO B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Professor)</u>	<u>87</u>
<u>APÊNDICE D – Produto Educacional</u>	<u>88</u>

APRESENTAÇÃO

Durante as aulas do mestrado, muito foi discutido sobre a evasão escolar presente nos cursos de ensino médio técnico integrado. Diante das discussões em sala de aula e reflexões pessoais, como mestranda, pensei em como desenvolver um produto educacional que fizesse com que esse aluno visualizasse o ensino médio como ‘ponte’ para um projeto pessoal maior, mais abrangente, que fizesse sentido primeiramente para ele e não como os alunos provavelmente estariam vendo: uma obrigação chata e enfadonha para se adequar ao mercado de trabalho. Daí nasceu a ideia de trabalhar com o projeto de vida.

Esse projeto veio com a intenção de trazer luz, clareza e possibilidades ao estudante que, ao desenvolver seu projeto de vida, colocaria os estudos do ensino médio como um degrau na sua ‘escada’ de evolução e desenvolvimento pessoal e como ‘ponte’ para conquistas futuras.

Para a pesquisadora, essa temática é significativa, pois, além dos aspectos já citados, o desejo da pesquisa surgiu de conversas com o filho, um adolescente de 15 anos, inquieto perante as incertezas do futuro. Não saber que carreira seguir, estar em constante autoconhecimento, descobrir o mundo interior e exterior são preocupações recorrentes. Recém-saído do ensino fundamental, o ingresso no ensino médio representa o início da sua projeção do futuro, o vislumbrar de possibilidades à sua volta. As conversas com amigos, a vontade de ter sua própria renda, a ânsia de querer conquistar o mundo invadiu seu imaginário. E essas também são preocupações do seu círculo de amizades.

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma: introdução, onde são apresentados contexto e motivação para a realização da pesquisa; referencial teórico, no qual se apresenta um panorama sucinto sobre educação profissional no Brasil; discutem conceitos de evasão, abandono e retenção escolar; apresenta-se a perspectiva das juventudes e sua relação com a escola; a importância do protagonismo discente e do fomento do sentimento de pertencimento nos estudantes do ensino médio como forma de promoção da permanência e êxito estudantil; e a elaboração do projeto de vida no âmbito da BNCC (BRASIL, 2017); metodologia, onde estão descritos os objetivos, materiais e métodos da pesquisa, bem como seu produto educacional; resultados e discussão, em que é apresentada uma análise do produto por especialistas, por meio de categorias definidas *a priori*, segundo a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011), e considerações finais, onde são retomados os objetivos e apresentadas as limitações do estudo.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade capitalista desenraíza, inclui de modo diverso, segundo suas próprias regras e lógica. A inclusão por ela promovida está pautada em valores mercadológicos, voláteis e superficiais, desumanizando o cidadão que, em busca de melhores condições de vida, assume para si essa nova lógica, esse novo modo de ser, viver e pensar. Esse modelo de “inclusão” preserva em si os traços da exclusão (SOUZA, 2010).

Compreender o modelo capitalista, como se constrói e reconstrói, como se alimenta e retroalimenta, é crucial para adotar uma postura mais crítica e consciente, evitando falsas inclusões por uma sociedade essencialmente segregadora e predadora.

A negociação da força de trabalho no mercado capitalista consiste em vender a *capacidade* de trabalho. Uma vez que o trabalhador está desprovido dos meios de produção, aliena sua força de trabalho, isto é, transfere-a a outro. O trabalhador negocia suas capacidades físicas, mentais e humanas de criar valor (HARVEY, 2013).

[...] os trabalhadores individuais terão direitos sobre seu corpo, assim como terão direitos individuais legais no mercado de trabalho. Em princípio, têm o direito de vender sua força de trabalho a quem quiserem, assim como o direito de comprar o que quiserem no mercado com os salários que recebem. O que a forma capitalista da política imperial vem fazendo nos últimos dois séculos é criar esse mundo (HARVEY, 2013, p. 111).

As transformações ocorridas no mundo do trabalho geraram a necessidade de desenvolver conhecimentos, saberes e competências profissionais cada vez mais complexos, e a educação profissional técnica passou a ser considerada como um direito que transcende a esfera educacional. Assim, a educação profissional e tecnológica (EPT) tem

[...] o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar (BRASIL, 2007, p. 41).

A educação profissional diversificou-se e atua de forma dinâmica, preparando os estudantes não só para atuar no mercado profissional, como também dar sequência aos estudos em ensino superior, com ênfase no ensino, pesquisa e extensão.

Nesse contexto, a EPT assume importância ímpar no processo educacional brasileiro e sua evolução histórica percorreu uma trajetória de lutas e conquistas relativas à implantação, consolidação e expansão. São 38 Institutos Federais, 2 centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II, que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), numa malha educacional que cobre todas as regiões do Brasil.

Quanto aos cursos, especificamente nos Institutos Federais (IFs), são atualmente ofertados à comunidade cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria na forma integrada com o ensino médio, mas também subsequentes e concomitantes; formação docente (20% das vagas), licenciaturas e graduações tecnológicas; pós-graduação em especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica; curso de formação inicial e continuada (FIC) (PACHECO, 2011).

A relevância educacional, social, cultural e profissional dos IFs é proporcional à sua abrangência, e a qualidade do ensino ofertado é reconhecida pela comunidade, configurando-se como sonho de muitos estudantes ingressar nessas instituições. Em 2020, foram 2.011.411 inscritos para as 496.333¹ vagas dos IFs. Portanto, o número de inscritos é quase quatro vezes maior que as vagas oferecidas pelos IFs.

Outro dado que indica o reconhecimento da comunidade em relação aos IFs é relativo aos números de matrícula, ingressantes e concluintes. Em 2020, foram realizadas 1.023.303 matrículas, sendo 443.682 ingressantes e 203.612 concluintes. Desses, 92,82% dos estudantes de Institutos Federais, 3,59% dos Centros Federais de Educação Tecnológica, 1,94% das Escolas Técnicas vinculadas e 1,66% do Colégio Dom Pedro II.

Além dessas estatísticas, destacam-se - como indicador de qualidade do ensino da RFEPCT – os resultados de desempenho dos estudantes do ensino médio integrado no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em 2019, pois

Tanto em língua portuguesa quanto em matemática, o desempenho dos alunos de ensino médio integrado é muito bom. Isso mostra que o investimento dos estados nessa modalidade tem trazido um retorno e um melhor desempenho aos alunos que têm acesso a esse tipo de ensino (INEP, 2020, *online*).

¹ Dados retirados da plataforma Nilo Peçanha.

Ingressar numa instituição pública de qualidade e nela permanecer até a diplomação é um direito de todo cidadão. Direito esse assegurado pela Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, que afirma:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Esse direito é reafirmado pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, em seu art. 3º, inciso XIII, que preconiza a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida²” (BRASIL, 1996).

Tem-se, ainda, na Constituição Federal de 1988, como um dos princípios da educação: “Igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, art. 206).

Esses dispositivos legais asseguram o direito de ingresso, permanência e êxito estudantil, aspectos que, na percepção de Dore e Luscher (2011, p. 778), representam uma possibilidade de inclusão pela via educacional:

Do ponto de vista social e individual, a escola representa oportunidade fundamental para enfrentar e superar limitações do contexto, diante de desejos e aspirações dos indivíduos, permitindo-lhes construir novas, mais complexas e mais amplas perspectivas de inserção e de participação na vida social. Contudo, isso requer a permanência do estudante na escola.

Como apontado por Dore e Luscher (2011), a permanência do estudante na escola é uma preocupação concreta, inclusive na RFEPCT. Segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha, em 2017, a taxa de evasão nos cursos técnicos da rede foi de 22,4%; em 2018, foi de 17,2% e, em 2019, 13%. Essa queda nos índices de evasão indica que as políticas e ações pedagógicas adotadas pela rede para conter as taxas de evasão nesse segmento têm demonstrado efetividade.

Portanto, atuar para a permanência estudantil significa atuar de forma sistematizada, planejada e intencional nos espaços escolares, intervindo desde o

² Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018.

momento em que o ingresso do estudante na escola se consolida como processo formal, institucionalizado.

Foi nesse contexto que surgiu a preocupação com a permanência dos estudantes dos cursos de ensino médio integrado no Instituto Federal da Bahia (IFBA), pois, conforme a Plataforma Nilo Peçanha, no *campus* de Ilhéus, em 2017, 24,9% dos alunos do IFBA evadiu no curso médio integrado; em 2018, esse número aumentou para 25,6% e, em 2019, diminuiu para 11,3%. Apesar da queda em 2019, esse percentual ainda é expressivo.

Em artigo publicado em 2019, a BBC news³ retrata o desafio que é manter os jovens no ensino médio, destacando esse como o principal obstáculo à universalização da educação. Segundo o artigo, a taxa de frequência escolar para alunos nesse grupo etário aumentou apenas um ponto percentual em relação aos dois anos anteriores, passando para 88,2% em 2018, ou seja, um total de 8,6 milhões de jovens de 15 a 17 anos.

No Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, meta 3, está previsto que, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos deve ser universalizado e elevado, até o final do período de vigência do PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). No relatório PNE em movimento³, está disposto que, em relação ao percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica, estamos com 84,3% e, quanto ao percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio ou possui educação básica completa, com 55,3%.

Além disso, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) mostram que, em 2018, 11,8% dos jovens estavam fora da escola, o equivalente a 1,1 milhão de pessoas. Esses dados revelam que a potência, a criatividade e o vigor das juventudes representadas no ensino médio, e que deveriam estar sendo desenvolvidos pela escola, muitas vezes estão à mercê da sorte, do acaso, do infortúnio.

Há que se considerar que mudanças são necessárias na tentativa de trazer os jovens ao convívio escolar, pois, mesmo que a escola apresente inúmeros desafios, fora dela as chances de sucesso tornam-se ínfimas.

No âmbito das ações pedagógicas que podem fomentar a permanência e êxito dos estudantes do ensino médio integrado, destacamos o projeto de vida. A LDB

³ Relatório Linha de Base 2018 – INEP. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em: 22 dez. 2020.

(BRASIL, 2017), em seu art. 35A, §7º, aponta 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”.

Portanto, o projeto de vida passa a constituir o currículo das escolas, está reafirmado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e é definido como “eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas” (BRASIL, 2017, p. 472).

O projeto de vida representa uma oportunidade de ressignificação do ensino médio junto aos estudantes, pois

Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida (BRASIL, 2017, p. 472).

Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2017), documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais e competências gerais da educação básica, menciona o projeto de vida na sexta competência, ampliando-o para o mundo do trabalho. Como documento norteador dos currículos escolares, a BNCC (BRASIL, 2017) reitera o foco nas juventudes, no protagonismo discente e no projeto de vida.

Portanto, esta pesquisa parte da seguinte questão: o projeto de vida, como elemento de construção do protagonismo e pertencimento discente, pode auxiliar na permanência e êxito estudantis? Nesse sentido, esta pesquisa buscou desenvolver a sequência didática relativa à elaboração do projeto de vida com vistas à promoção do protagonismo e pertencimento discente.

Configuram-se como objetivos específicos: situar as juventudes, o protagonismo e o pertencimento discente no contexto do ensino médio; caracterizar a evasão escolar no âmbito do ensino médio integrado; caracterizar a aprendizagem dialógica como fundamento da prática interventiva; identificar a existência de trabalhos sobre projeto de vida em desenvolvimento no *campus*; identificar o perfil dos estudantes do EMI em Informática; avaliar a adequação da sequência didática aos seus objetivos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Por um longo período, o ensino profissionalizante foi entendido no Brasil como espaço para criação de mão de obra destinada às classes inferiores, criando-se uma dicotomia entre educação básica e educação profissional, pois a EPT tinha a finalidade de “preparar para o exercício de profissões” (NOGUEIRA; CASTAMAN, 2013).

A educação profissional teve como marco inicial o ano de 1909, com a criação das “Escolas de Aprendizes Artífices” pelo Decreto nº 7.566/1909. Essas escolas foram criadas em função da vinda da família real para o Brasil e atendia os artífices, manufactureiros e aprendizes vindos de Portugal, com o objetivo de dar aos profissionais um espaço de aprendizado similar aos moldes europeus, pois “a educação se desenvolveu na tentativa do reino se aproximar do desenvolvimento europeu e para atender a aristocracia portuguesa e os acordos com ingleses” (NOGUEIRA; CASTAMAN, 2013, p.22404).

No Brasil, a industrialização acelerada após a Primeira Guerra Mundial propagou a implementação de mais cursos técnicos para qualificação dos trabalhadores. Nessa época, houve a primeira de algumas expansões da educação profissional e, em 1930, as escolas de aprendizes vincularam-se ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

Porém, mesmo após a vinculação à área da educação, é importante ressaltar o que o ensino era direcionado para a formação de profissionais específicos, não abrangendo a educação básica e as disciplinas regulares das “escolas comuns”, uma vez que o ensino profissional tinha o objetivo de treinar os trabalhadores para as atividades das indústrias.

Nesse contexto, surgiram centros de ensino especializados para capacitar trabalhadores das fábricas (NOGUEIRA; CASTAMAN, 2013). O ensino era voltado especificamente para o mercado de trabalho, condicionando o indivíduo aos interesses econômicos, portanto, não tinha o objetivo de formar o cidadão de maneira multidimensional.

Esse quadro mudou de forma mais legítima em 1961, quando o ensino profissional foi equiparado ao ensino acadêmico, com a promulgação da Lei nº 4.024, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esse período trouxe mudanças significativas para a educação profissional, no entanto, a dualidade estrutural ainda persistiria por anos.

Com o processo de industrialização cada vez mais intenso, tornou-se urgente uma formação qualificada e, conseqüentemente, aconteceu mais uma expansão da oferta de

educação profissional. Em 1994, por meio da Lei nº 8.948, foram criados os CEFET direcionados aos estudantes trabalhadores, com foco mercadológico.

Em 2004, o Decreto nº 5.154 teve o importante papel de harmonizar a educação propedêutica e profissional, pois visou superar a divisão histórica do ensino médio entre “aqueles que pensam” e “aqueles que executam”. Esse foi um importante avanço em relação às formas aligeiradas e mercadológicas segundo as quais a educação profissional técnica de nível médio vinha sendo organizada no Brasil (PELLISSARI, 2017).

O Ministério da Educação, por meio de sua Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), criou, no final de 2005, o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional. O objetivo foi ampliar a presença dessas instituições em todo o território nacional e, em 2008, a Lei nº 11.741 agregou os CEFET's, unidades descentralizadas de ensino, escolas agrotécnicas, escolas técnicas federais e escolas vinculadas a universidades, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2018, s/n).

Segundo Pacheco (2011, p. 3), iniciou-se “uma nova fase, abandonando o hábito de reproduzir modelos externos e ousando inovar a partir de nossas próprias características, experiências e necessidades”.

Os Institutos Federais (IFs) são autarquias da União pertencentes ao sistema federal de ensino superior, subordinados ao Ministério da Educação (MEC), e estão presentes em todas as regiões do Brasil; por sua oferta diversificada, os jovens buscam na instituição uma maior qualificação e preparo para ingressar no mundo do trabalho. Logo, pensar nos IFs é pensar em juventudes, nas suas múltiplas dimensões, facetas e diferenciações, mas é também pensar na qualidade do ensino.

A qualidade à qual nos referimos neste trabalho é, reconhecidamente, a qualidade social. De cunho mais democrático, a qualidade social nasce para a humanização, a igualdade e a coletividade, como um contraponto ao caráter mercadológico e discriminatório das políticas neoliberais. Essa qualidade educacional, apesar de desejada, nem sempre se torna viável, vindo a esbarrar em inúmeros entraves, dependendo da ideologia do poder atuante, pois políticas de Estado interferem no cotidiano escolar e determinam os rumos da sociedade, visando a uma formação educacional que aprisiona ou liberta o indivíduo, que atende aos anseios imediatos econômicos e urgentes ou que estrutura o cidadão para viver sua integridade em sociedade, sem a subserviência econômica.

Ressalta-se aqui que não negamos o fator econômico, pois seria ingenuidade, mas rejeitamos a negação à qualidade social na educação pública tomando-a a partir de pressupostos econômicos, avaliados por meio de índices de desempenho e de rendimento escolar dos alunos e das escolas.

Um exemplo disso é a concepção de qualidade educacional que emana do Banco Mundial, pois fundamenta-se na adoção de “insumos”, que deverão conduzir a resultados satisfatórios, priorizando o raciocínio linear. Segundo Silva (2009), a concepção de qualidade assentada na racionalidade técnica e nos critérios econômicos serviu e serve de referência para a formulação de políticas para a educação pública no país e, ao

Priorizar os critérios econômicos para atribuir qualidade à educação, os governos e gestores desconsideraram os limites e as imperfeições geradas pelo mercado e sua incapacidade para corrigir questões sociais, que costumam se agravar quando deixadas à mercê dos interesses do capital financeiro e de empresários (SILVA, 2009, p. 222).

Portanto, “a qualidade social na educação não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos a priori e a medidas lineares descontextualizadas” (SILVA, 2009, p. 222).

A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos (SILVA, 2009, p. 225).

É na perspectiva da qualidade social que este trabalho assume a problemática da permanência e êxito estudantil, pois, como afirma Silva (2009, p. 223), as desigualdades sociais, dificuldades enfrentadas no dia a dia, problemas pessoais e familiares, problemas de saúde, financeiros, de transporte que todos – professores, alunos e comunidade escolar – enfrentam e afetam diretamente o ensino e o aprendizado não são mensuráveis em tabelas, índices e gráficos.

Apesar de serem indicadores importantes da realidade educacional, pensar a educação a partir da qualidade social almejada é ir além do que um gráfico e representações numéricas podem revelar sobre a educação. É ter como horizonte o bem comum, o reconhecimento social, a transformação de espaços físicos em locais de

aprendizagens significativas, vivências ricas e construção do cidadão autônomo, crítico e transformador.

Nesse contexto, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2013) como documento balizador dos currículos da educação básica. A Resolução 4/2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seu art. 9º, retrata que a escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem. Nas Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, tem-se como uma ideias-força, entre as dez elencadas: “a democratização do acesso, permanência e sucesso escolar com qualidade social, científica, cultural” (BRASIL, 2013, p. 9).

Nas DCN específicas para o ensino Médio (BRASIL, 2013), a qualidade social é tratada de forma específica, como uma conquista a ser construída coletivamente a partir da relação entre os sujeitos que atuam na escola, compreendendo a educação como “processo de produção e socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores. Produzir e socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola” (BRASIL, 2013, p. 153). Assim, “a qualidade social da educação escolar supõe encontrar alternativas políticas, administrativas e pedagógicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso do indivíduo no sistema escolar, não apenas pela redução da evasão, da repetência e da distorção idade-ano/série, mas também pelo aprendizado efetivo”. (BRASIL, 2013, p. 153).

Para Eyng e Pacievich (2012, p. 4) “alcançar a qualidade social da educação depende de um conjunto de políticas públicas que, em última análise, emergem da intencionalidade do Estado e ultrapassam o âmbito das políticas educacionais”.

Não se trata somente da diminuição da qualidade mensurável por meio de provas e testes, divulgada em forma de índices como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Programme for International Student Assessment (PISA). A qualidade aqui referida é a qualidade social, que, para além de mensurar resultados por meio de provas e índices, tem como intencionalidade o desenvolvimento humano integral em instituições e sistemas educacionais de qualidade (EYNG; PACIEVICH, 2012, p.7).

Assim, a qualidade social na educação implica ações no sentido do desenvolvimento integral do ser humano e

a escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (SILVA, 2009, p. 225).

Veiga (2009, p. 168) alerta que “não existe um padrão ou uma receita única para uma escola de qualidade. Qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir em prol do processo de construção da educação de qualidade”.

Neste trabalho, buscar qualidade social na educação é construir meios para desenvolver a igualdade de oportunidades, desenvolver a integralidade de cada indivíduo, saber transferir os conhecimentos adquiridos na vida escolar no mundo do trabalho. Logo, há fatores subjetivos que medeiam a qualidade educacional, não sendo viável, devido à especificidade da aprendizagem e do trabalho educacional, avaliar sua qualidade utilizando-se dos parâmetros econômicos.

Os Institutos Federais partem da premissa de que, por meio da formação profissional, é possível uma formação cidadã não só para o trabalho, mas em toda sua totalidade e potencialidade. A formação humana integral é um conceito fundamental que permeia a formação profissional dos IFs. Ela não se limita à sala de aula ou à profissionalização, mas é uma formação que prima pela politecnicidade, que conduz à formação plena do cidadão, omnilateral (FRIGOTTO, 1988).

Marx (1982 *apud* Moura; Filho; Silva, 2015), ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica, está claramente sinalizando para essa formação integral do ser humano, ou seja, a formação omnilateral. Essa concepção foi incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politecnicidade ou educação politécnica, em virtude das próprias referências do autor ao termo, assim como de grande parte dos estudiosos de sua obra (MOURA; FILHO; SILVA, 2015, 1060).

É preciso primar pela oferta de uma formação integral, pois entende-se que ela é uma construção do indivíduo que se dá a partir da experiência. Portanto, é fundamental que se tenha um ambiente de aprendizagem no qual a pessoa possa exercer sua liderança, seu protagonismo e, a partir desse aprendizado, modificar o ambiente que a cerca. Essa é a formação humana integral, omnilateral.

No sentido da qualidade social, esta pesquisa se preocupou com a permanência do estudante na escola de ensino médio e seu par antagônico, a evasão. Tema a ser tratado na próxima seção.

2.2 EVASÃO, ABANDONO E RETENÇÃO ESCOLAR

O plano de expansão da educação profissional, promovido pelo Ministério da Educação no final do ano de 2005, reacendeu a preocupação com a evasão escolar, uma vez que a formação integral, isto é, que compreenda aspectos sociais, psicológicos, pedagógicos, afetivos, dentre outros, só é possível com a permanência do aluno na escola.

Segundo a perspectiva adotada neste estudo, a permanência se dá quando o aluno está regularmente matriculado e frequentando as aulas de forma satisfatória. Já o êxito acontece quando o aluno finaliza o curso, com vistas a utilizar seus conhecimentos na vida pessoal e profissional, de forma a ajudá-lo a desenvolver sua integralidade como ser humano e social.

Bourdieu (1998) associa o êxito ao capital cultural existente em cada família e que contribui para o sucesso ou fracasso escolar dos filhos. A família transmite, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar.

A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é uma das responsáveis pelas diferenças iniciais dos estudantes e reverberam nas taxas de êxito e evasão escolar (BOURDIEU, 1998, p. 42).

Definir evasão escolar é tarefa complexa. A literatura apresenta um quadro conceitual bastante diverso em relação a esse tema e nem sempre os conceitos dialogam entre si, gerando ambiguidade e/ou limitação às análises. Neste trabalho, uma das definições considera que

A evasão é um fenômeno caracterizado pelo abandono do curso, rompendo com o vínculo jurídico estabelecido, não renovando o compromisso ou sua manifestação de continuar no estabelecimento de ensino. Esta situação de evasão é vista como abandono, sem intenção de voltar, uma vez que não renovando a matrícula rompe-se o vínculo existente entre aluno e escola (JOHANN, 2012, p. 65).

Outro conceito presente é o de abandono. Autores como Cordeiro e Zarpelon (2011, p. 71) consideram os termos abandono e evasão sinônimos, “compreendendo a

palavra evasão como sinônimo para fuga, desistência ou abandono de algo, podemos dizer que o abandono de um curso na sua trajetória pode ser classificado como evasão”.

Para o Inep, há uma diferença conceitual entre evasão e abandono, pois “abandono quer dizer que o aluno deixa a escola num ano, mas retorna no ano seguinte. Evasão significa que o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema” (INEP, 1998).

Os resultados da PNAD⁴ 2019 materializam esse conceito ao apresentar que, entre os jovens de 11 a 14 anos, o atraso ou abandono escolar atingiu 12,5% e 28,6% das pessoas de 15 a 17 anos. Entre os jovens de 18 a 24 anos, quase 75% estavam atrasados ou abandonaram os estudos, sendo que 11% estavam atrasados e 63,5% não frequentavam escola e não tinham concluído o ensino obrigatório.

Destaca-se que a evasão escolar tem sua curva acentuada na transição do ensino fundamental para o médio, pois o abandono dos jovens de 14 anos é 8,1% e dos jovens de 15 anos fica 14,1%. Aos 19 anos ou mais, o percentual de evasão chega a 18%.

Os dados apontam ainda que houve uma melhora no quadro de conclusão do ensino médio nos últimos três anos, passando de 45% em 2016 para 47,4% em 2018 e 48,8% em 2019. Porém, se esses dados forem relativos à região Nordeste, encontraremos que três em cada cinco adultos (60,1%) não completaram o ensino médio.

A evasão escolar é multicausal, sendo esta a perspectiva adotada para este estudo. Ela pode ocorrer em decorrência de inúmeros fatores categorizados como internos e externos à escola. Dentre os fatores externos, são apontados o trabalho, a desigualdade social, o estudante e a família. Dentre os fatores intraescolares, são apontados a própria escola, a linguagem e o professor (QUEIROZ, 2011).

A pesquisa PNAD⁵ de 2019 aponta que, “entre os principais motivos para a evasão escolar, os mais apontados foram a necessidade de trabalhar (39,1%) e a falta de interesse (29,2%). Entre as mulheres, destaca-se ainda gravidez (23,8%) e afazeres domésticos (11,5%)”.

De maneira geral, esses dados são corroborados por estudos que têm apontado aspectos socioeconômicos como determinantes da evasão escolar, dentre eles: questões familiares, políticas de governo, desemprego, baixo desempenho, reprovação, escola e o próprio estudante (INEP, 2019, s/p).

A evasão escolar no âmbito da educação profissional não é uma exceção. Para Dore, Sales e Castro (2014, p. 386), ela é um “fenômeno complexo, multifacetado e

⁴ Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

⁵ Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

multicausal, atrelado a fatores pessoais, sociais e institucionais, que podem resultar na saída provisória do aluno da escola ou na sua saída definitiva do sistema de ensino”, e pouco estudado.

No caso específico dos cursos técnicos regulares de nível médio dos Institutos Federais, o principal fator motivador da evasão encontrado na pesquisa de Dore, Sales e Castro (2014) foi a necessidade de trabalhar, mas a não identificação do aluno com o contexto da escola técnica também é uma realidade expressada de diferentes formas: preferência pelo ensino médio regular; falta de gosto pela área do curso; falta de motivação/interesse/compromisso com o curso. Além disso, pondera-se que os alunos precisam escolher precocemente, em média com 15 anos de idade, uma carreira técnica e acabam frustrados em relação às expectativas quanto ao curso escolhido.

Dore, Sales e Castro (2014) chamam a atenção para necessidade de se implantarem serviços de orientação profissional nas escolas públicas para evitar a desinformação. Destacamos que esse serviço de orientação deveria ser ofertado pelo próprio IF, antes do ingresso do aluno na instituição. Eventos como *workshops*, oficinas temáticas que tratem do perfil do egresso de cada curso técnico poderiam colaborar para orientar o candidato que pleiteia uma vaga.

Medidas como essas poderiam colaborar para minimizar a evasão escolar, em especial nos cursos técnicos do IFBA - Campus Ilhéus, lócus deste trabalho. Segundo a Plataforma Nilo Peçanha, a evasão escolar no curso técnico alcançou 24,9% em 2017; 25,6% em 2018; 11,3% em 2019. Apesar da queda, ainda é um percentual expressivo.

Para Bourdieu e Champagne (2001), a evasão se dá por uma ótica mais perversa, pois trata-se de uma exclusão constante e gradual dentro da própria escola. É no seu interior que se inicia o processo de exclusão. Os autores consideram que “os alunos e os estudantes de famílias pobres têm todas as probabilidades de conseguir, no final de uma longa escolaridade, muitas vezes pagas com grandes sacrifícios, nada mais do que um diploma muito desvalorizado” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p. 483).

Assim, há um forte investimento dos estudantes e suas famílias sob a perspectiva de que existiria uma garantia de um futuro melhor para aquele que fosse dedicado aos estudos. Porém, depositar as expectativas de “ser alguém na vida” na escolarização não é o suficiente para o mundo do trabalho, cada vez mais voraz, especializado, competitivo e capitalista. Numa outra perspectiva, fora da escola também não há possibilidades. A escola pode representar mais um algoz que ratifica o fracasso, sob o pretexto de que se teve “uma chance”.

Dessa forma, a instituição escolar é vista cada vez mais, tanto pelas famílias como pelos próprios alunos, como um engodo e fonte de uma imensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p. 483).

Não obstante, a escola, nesse aspecto, vai na contramão de sua ideologia e deixa de cumprir sua função primordial de desenvolver a educação integral com vistas à formação de cidadãos íntegros, críticos e transformadores.

A escola está produzindo cada vez mais indivíduos que padecem de uma espécie de um mal-estar crônico instituído, instituído pela experiência, mais ou menos completamente reprimida, do fracasso escolar, absoluto ou relativo, e obrigados a sustentar, frente a si mesmos e aos outros um blefe permanente, uma imagem de si duramente arranhada ou mutilada (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p. 484).

Para Rumberger (2011), as consequências para a sociedade dos alunos desistentes, tanto numa perspectiva individual quanto institucional, são desastrosas. Os fatores individuais são aqueles que englobam os valores, atitudes e comportamentos dos estudantes. Já o institucional focaliza família, escola, comunidade e amigos. Os desistentes causam, ao menos, seis consequências para a sociedade: 1. Custam dinheiro à nação; 2. Desenvolvem-se em atividades criminosas; 3. Têm dificuldades em conseguir e manter um emprego; 4. São propensos a terem problemas de saúde; 5. Quem não conclui o ensino médio ganha salário baixo; 6. Dependentes de programas de bem-estar.

Vale ressaltar que a análise de Rumberger (2011) parte de uma perspectiva capitalista e demonstra uma visão pouco preocupada com o desenvolvimento de capacidades e formação crítica e transformadora do estudante e mais voltada ao retorno que esse cidadão pode dar à sociedade. Porém, numa perspectiva da qualidade social da educação, a escola deixa de cumprir seu papel e coloca, ou mantém, as juventudes em situação de vulnerabilidade social. E, como reafirmam Bourdieu e Champagne (2001, p. 485), exclui mantendo em seu interior os excluídos e

Marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses “marginalizados por dentro” estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente.

Além da evasão e do abandono, outro conceito fundamental é o de retenção escolar. Reter, repetir e reprovar de ano são denominações empregadas para destacar a

permanência do estudante sem êxito na escola, situação também denunciada por Bourdieu e Champagne (2001) e que culmina em abandono e evasão.

Para Rebelo (2009), a retenção dos estudantes em um determinado ano letivo se caracteriza como uma medida administrativa do sistema escolar para aqueles que não alcançaram o mínimo de aprendizagem estipulado em cada legislação. O estudante retido é aquele que permaneceu matriculado por período superior ao tempo previsto para a conclusão de um curso.

Apesar de os estudos demonstrarem que a retenção aponta para um aspecto positivo – auxiliar o estudante com atrasos mais significativos, pois poderão estudar o conteúdo novamente, ou seja, uma nova oportunidade de aprender –, por outro lado, há o aspecto negativo – os estudantes retidos não poderão acompanhar seus colegas, terão colegas mais novos e lidarão com o fato de esses colegas saberem que são repetentes. Esses fatores interferem na autoestima e no processo de aprendizagem. Portanto, a balança pende mais para o negativo do que para o positivo.

Destaca-se que a garantia do acesso e permanência do estudante perpassa as principais legislações brasileiras relativas à educação, mas uma das formas de manter o estudante na escola é fazê-lo sentir-se parte dela, pois, apesar de a universalização do acesso à educação básica estar garantida no campo das políticas públicas, a permanência e o êxito ainda são conquistas a serem buscadas.

A permanência do estudante no Ensino Médio envolve um conjunto de fatores que podem facilitar ou não esse processo, tais como: idade com que ingressam na escola; inclusão ou não no mercado de trabalho; trajetória escolar anterior; taxas de repetência e evasão; aproveitamento dos estudos; infraestrutura oferecida; qualidade do corpo docente, entre outros. Nesse sentido, qualquer política direcionada a esse nível de ensino e ao seu alunado precisa ser pensada de modo que considere, integradamente, esses múltiplos aspectos (MOEHLECKE, 2012, p. 7).

Para o aluno permanecer estudando, é necessário desenvolver uma identidade grupal e social que gere o pertencimento, enraizamento em relação à instituição. Segundo Souza (2010, p. 34), a permanência

Se traduz de forma visível, em sentidos e motivações diversos dos de suas raízes, sustentando a busca de participação em grupos, tribos e comunidades que possibilitem enraizamento e gerem identidade e referência social, ainda que em territórios tão diferentes como os da política, da religião, do entretenimento e da cultura do corpo.

No caso deste trabalho, a escola é um dos territórios nos quais o sentimento de pertencimento deve ser fomentado, não limitando a instituição escolar a um espaço de aquisição de conhecimentos com vistas à formação para o futuro, mas sim agregada à vida, às vivências e às experiências construídas para além dos muros institucionais.

Essa é a educação proposta nos documentos dos IFs. Ela IFs, traz o compromisso com uma educação de qualidade social, que atenda às demandas da contemporaneidade, e, fundamentada no paradigma educacional, acolha as juventudes.

2.3 JUVENTUDES E ESCOLA

O termo “juventudes” apresentado neste trabalho representa as condições de pluralidade e diversidade que envolvem as distintas realidades históricas, sociais e culturais vividas pelos jovens nas escolas de ensino médio.

No campo sociológico, as juventudes ganham protagonismo na medida em que acontece o processo de socialização e a aquisição de papéis sociais. E, devido à diversidade de enfoques sociais, é mais adequado tratarmos das juventudes pelo termo no plural, uma vez que ela é, em si, multifacetada (DAYRELL, 2003).

Sobre isso explica a BNCC (BRASIL, 2017, p. 463),

Adotar essa noção ampliada e plural de juventudes entendida como diversa, dinâmica e participante ativa do processo de formação que deve garantir sua inserção autônoma e crítica no mundo. (...). Considerar que há juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, ainda, assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos.

Essa é a perspectiva de juventudes adotada neste trabalho. Uma juventude brasileira que não é homogênea, tampouco é uma fase que se reduz num rito de passagem da infância para a maturidade. Os jovens não são simples adultos em formação. Dayrell (2016, p. 23) alerta para o sentido de transitoriedade atribuído pela sociedade à juventude:

O jovem é o que ainda não se chegou a ser. Nega-se assim o presente vivido. Dessa forma, é preciso dizer que o jovem não é um pré-adulto. Pensar assim é destituí-lo de sua identidade no presente em função da imagem que projetamos para ele no futuro.

Não se pode negar o presente vivido pelas juventudes, pois perde-se a totalidade da existência juvenil. A escola não pode tomá-la como fase passageira, efêmera, que almeja e tem foco apenas no futuro.

Entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma (DAYRELL, 2003, p. 42).

No Parecer CNE/CEB nº 5/2011, reforça-se a premissa de considerarmos o termo juventudes como adequado à designação dos estudantes do ensino médio, pois compreende a

Condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (BRASIL, 2011, p. 12-13)

As juventudes também não podem ser vistas como retrovisor da sociedade ou mesmo compreendida “apenas pelo critério da faixa de idade, mas sobretudo como um elemento de mudança, não apenas de personalidade, mas também da própria sociedade, pois é através dela que se renova a sua tradição” (ALMEIDA, 2008, p. 17).

Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro (DAYRELL, 2003, p. 41).

É preciso estar atento à problemática juvenil, suas diversas vertentes e interpretações, para evitar o senso comum, os preconceitos arraigados na sociedade e, conseqüentemente, reafirmar perspectivas educacionais que acabam por limitar as expectativas desses sujeitos em constante construção.

Para Seibert (2011), a juventude serve como parâmetro da sociedade que está por vir e auxilia na compreensão de valores contemporâneos, pois pode-se ver as mudanças culturais refletidas de forma mais expressiva nas juventudes do que em outros grupos, na

medida em que passa a ser a síntese da sociedade. E, nesse contexto, o investimento no ensino médio, faixa de escolarização das juventudes, torna-se fundamental.

Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015) afirmam que, conhecendo a percepção das juventudes sobre a escola, pode-se conhecer a consciência crítica dessa geração. Pesquisa recente da Fundação Roberto Marinho (2020) com cerca de 1.500 estudantes de escolas públicas brasileiras, com idades entre 14 e 19 anos, das classes C, D e E levantou que, em geral, o maior sonho dos jovens é a conclusão do ensino superior. Destaca-se que, desses jovens, apenas 50,9% estavam no ensino médio. Portanto, metade deles estavam em séries incompatíveis⁵ com a idade.

Em relação às expectativas de futuro, a pesquisa categorizou os jovens em três perfis: autoconfiantes, resignados e desesperançosos. Os desesperançosos (33%), perfil com mais alto índice, reúne os jovens que têm menos clareza sobre seu futuro, não sabem muito bem qual caminho seguir e que se sentem menos capazes de alcançar seus objetivos. No perfil dos resignados (31%), estão os que têm planos para o futuro relacionados a trabalho, renda e melhoria de vida.

Essa pesquisa é um alerta no tocante à relação juventude e escola, pois apenas os autoconfiantes (28%) se identificam com o formato atual da escola e têm como principal objetivo alcançar a universidade, apesar de não saberem necessariamente o que farão depois. Além disso, a pesquisa ao abordar o que gera engajamento das juventudes com a escola, os jovens apontam que assistir às aulas e encontrar pessoas são as atividades favoritas, mas sinalizam também que as aulas precisam ser mais organizadas, deve haver mais disciplina entre os estudantes, bem como acolhimento de dúvidas e inseguranças (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2020).

A escola constitui-se em instituição privilegiada de promoção de suporte para que as juventudes elaborem seus projetos pessoais e profissionais para a vida adulta (CARRANO, 2011). Dar voz, reconhecer, compreender e exaltar seus valores e culturas são formas de edificar os jovens, preparando-os para o mundo do trabalho com maior segurança.

É necessário considerar o papel da escola frente à cultura juvenil. Esta cultura vem se tornando gradativamente eclética, marcada por manifestações, rituais e símbolos fortes e marcantes que dão sentido ao “estar junto” e promovem o pertencimento e a identidade juvenil coletiva.

⁵ Distorção idade-série: indicador educacional que permite acompanhar o percentual de alunos, em cada série, que têm idade acima da esperada para o ano em que estão matriculados (INEP).

“Os grupos culturais juvenis são decisivos na socialização dos jovens que frequentam a escola de Ensino Médio que, além de alunos, são, também, sujeitos de outros espaços e tempos culturais da cidade” (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 43). Todavia, muitas vezes, essa manifestação perde-se na padronização escolar, tornando esse local descaracterizado em relação aos sujeitos que o ocupam, lugar de tédio, de pouca abertura ao sentido de ser do jovem.

Destaca-se que os jovens se relacionam com a escola e com os conhecimentos a partir de suas vivências e experiências, considerando sua visão de mundo, e permeados por sua realidade. Portanto, nem sempre a escola corresponderá às expectativas das juventudes nela representadas, ainda que essas expectativas sejam relativas à escola “como local de aprendizagem, de construção de saberes, de socialização e de convivência. As percepções são tão distintas como são diferentes as escolas, os professores e os alunos, com suas histórias de vida e sua subjetividade” (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015, p. 36).

Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015, p. 14) afirmam que, historicamente, na educação estão conjugados os domínios “do progresso tecnológico, inserção qualificada, crítica dos atuais modelos de globalização e respeito à diversidade dos direitos humanos, beneficiando eticamente a nação, a sociedade e os indivíduos”. E, no contexto das mudanças no cotidiano das juventudes, destacamos o papel das tecnologias e sua relação com a escola.

No século XXI, os aparatos tecnológicos são diversos, tais como *drones*, impressões tridimensionais, inteligência artificial, robótica. As redes sociais, *smartphones*, aplicativos, dentre outros aparatos tecnológicos, estão presentes na vida das juventudes. Os jovens que hoje frequentam as escolas de ensino médio fazem parte da Geração Z, definição sociológica para pessoas nascidas entre os anos de 1990 e 2010, nativos digitais, conectados, móveis. Não conheceram um mundo sem internet, e essas tecnologias trouxeram uma “reestruturação do que entendemos por conhecimento, das fontes e dos critérios de verdade, e dos sujeitos autorizados e reconhecidos como produtores do conhecimento” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 12).

Assim, esse aparato tecnológico tem influência na percepção de mundo das juventudes, no seu interesse pelo conhecimento e pela escola. Para Homem (2019, p. 96),

Posts, likes e compartilhamento têm mudado a forma como construímos nossos ideais de existência – aquilo que queremos ser, construir e

vivenciar. Até recentemente, essa invenção de nós mesmos se dava a partir de experiências vividas e de referências como os meios de comunicação, a arte e a nossa própria família, em um processo que seguia o ritmo natural da vida.

Contudo, sempre é possível despertar o interesse dos alunos pela escola. Não raro, há relatos de jovens que não veem sentido na escola e no que nela aprendem. Não conseguem associar os conteúdos curriculares com a vida fora dos muros institucionais.

A escola possui seus tempos e espaços estruturados e organizados numa estrutura disciplinar, numa perspectiva diferente das tecnologias que são velozes, interativas e pelas quais os jovens se “inserem e a partir de onde constroem significados” (DUSSEL; QUEVEDO, 2011).

E essa reestruturação não pode deixar incólume a escola, porque é uma instituição baseada em outro tipo de organização do saber, hierárquica e centralizada. Os educadores que aderem a esta posição sustentam que estamos diante de uma mudança de época e que se necessita organizar o ensino nos novos traços de produção dos saberes, como são a hipertextualidade, a interatividade, a conectividade e a coletividade (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 12).

Porém, na pesquisa da Fundação Roberto Marinho (2020), foi identificado que a internet tem sido, em termos de frequência, mais um espaço de recreação do que de aprendizagem, pois cerca de 40% apenas veem/leem conteúdos e postagens na internet e utilizam as piadas e memes como forma de interação, sem que a escola os incentive ou direcione o uso de soluções digitais para fins educacionais.

Sales (2014, p. 233) afirma que vivemos “novas subjetividades fabricadas nas relações sociais estabelecidas por meio das tecnologias digitais” e as juventudes são símbolo do processo de inserção das tecnologias na sociedade, pois interagem de forma efetiva com elas. E, nesse sentido, o currículo do ensino médio como um “artefato cultural produtor de sentidos e significados sobre o mundo e que suas narrativas são centrais nas disputas sobre o que conta e o que deve contar como verdadeiro” acaba por negligenciar essa juventude ciborgue⁶ (SILVA JÚNIOR, 2016, p. 52). No entanto, a pandemia acabou por modificar um pouco essa percepção. As escolas e os professores foram obrigados a lidar com a tecnologia com o contexto pandêmico e, nesse sentido, tiveram que se adequar não por opção, e sim pela situação.

⁶ Definição de Sales (2014).

Essa negligência curricular, segundo Sales (2014), pode estar relacionada à questão geracional, pois alguns professores ainda resistem às transformações que emergem da vivência das juventudes com as tecnologias, à falta de investimento em equipamentos para as escolas e ao pouco investimento na formação de professores no campo das tecnologias.

Portanto, mesmo que políticas públicas venham trazendo incursões no campo das tecnologias e na formação dos professores, ainda há muito a ser realizado para que as juventudes as utilizem a favor das aprendizagens escolares.

Além disso, é fundamental, para a permanência dos jovens na escola, que eles se sintam parte dela e por ela apoiados. Na pesquisa da Fundação Roberto Marinho (2020), quando apresentada aos jovens a afirmação: “minha escola me apoia/acolhe quando eu tenho problemas pessoais”, 59,7% dos que já interromperam os estudos discordaram, 58,8% dos que nunca interromperam os estudos também discordaram. Na afirmativa “minha escola conhece quem sou eu, quais são os meus desejos e preocupações”, 66% dos que já interromperam os estudos discordaram, 59% dos que nunca interromperam os estudos também discordaram.

A pesquisa concluiu que “a percepção de que a escola não os conhece e a falta de pertencimento é maior entre os jovens que já consideraram abandonar os estudos” (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2020, p. 121).

Esse pertencimento pode ser promovido por meio do fomento ao protagonismo discente, tema que perpassa a BNCC (BRASIL, 2017) e que será desenvolvido na próxima seção deste trabalho.

2.4 PROTAGONISMO DISCENTE E PERTENCIMENTO ESCOLAR

A escola, como instituição permanente na formação das juventudes e presente em grande parte da sua vida, deve estar atenta à multiplicidade cultural e ao cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido no qual os jovens estão inseridos. As incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais representam um desafio e, conseqüentemente, oportunidades de exercer o protagonismo e desenvolver o pertencimento podem ser cada vez mais escassas e superficiais.

No contexto escolar, é fundamental que o protagonismo dos estudantes venha ao encontro dos anseios das juventudes, de sua urgência social ante os desafios e exigências da sociedade, entendendo-se que o protagonismo deve “propiciar aos indivíduos sua

independência de atitudes e escolhas e fazer com que ele próprio tome as iniciativas para mudar sua realidade” (SANTANA; PARANHOS; PAGAN, 2017, p.3).

Para Santana, Paranhos e Pagan (2017), protagonismo e inclusão se somam a uma escola aberta à diversidade cultural, propiciando a construção de cidadãos críticos, independentes nas atitudes e escolhas, capazes de mudar a sua realidade. Portanto, o protagonismo vai além da participação, da responsabilidade social, da identidade, da autonomia, a cidadania. Relaciona-se à singularidade, numa perspectiva de dar voz ao sujeito.

Acreditamos que ao dar oportunidade para o aluno pensar sozinho fará ele ser mais independente e crítico quanto ao mundo que o rodeia. Assim, para uma efetiva inclusão, defendemos que se observem primeiro as singularidades dos alunos, e depois se incentive a tomada de decisão deles, fazendo com que eles reflitam sobre suas dificuldades e pensem modos de melhorar sua participação no meio acadêmico (SANTANA; PARANHOS; PAGAN, 2017, p. 3-4).

O protagonismo se faz na participação dos jovens “no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla” (COSTA, 2001, p. 9). Ele também possibilita o autoconhecimento e a autoafirmação, utilizando o espaço escolar como promotor dessa descoberta inicialmente individual, mas gradativamente coletiva, promovida pelo diálogo, interações escolares, compartilhamento de objetivos, construção e complementação de identidades.

Costa (2000, p. 23) firma que “a colaboração produtiva entre jovens e adultos deve ser o núcleo de qualquer sociedade democrática que deseje aperfeiçoar-se, através da continuidade entre o passado, o presente e o futuro”, e essa colaboração inspiradora precisa ser resgatada na escola, em especial na relação entre o professor e o estudante.

Na pesquisa realizada pela Fundação Roberto Marinho (2020), já citada neste trabalho, quando questionado aos jovens “quem te inspira para pensar no trabalho?”, num universo de 1500 entrevistados, apenas 3,7% indicaram o professor. Sabe-se que questões relacionadas à profissionalidade docente influenciam nessa representação, porém o professor é alguém que está cotidianamente com esse jovem e deveria conhecer seus anseios e suas dificuldades. A pesquisa aponta ainda que *youtubers*, artistas e políticos contam com 5,2% das indicações dos estudantes e que a maior porcentagem foi atribuída aos pais, 43,9%. Dessa última porcentagem, podemos inferir que a influência se dá pela via do afeto; somente desse modo é possível desenvolver o sujeito.

O protagonismo também é inserido como forma de desenvolver uma formação cidadã, à medida que gera responsabilidade individual e social, logo “é encarado como via promissora para dar conta tanto de uma urgência social quanto das angústias pessoais dos adolescentes e jovens” (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 413).

Segundo a proposta do Plano Nacional da Juventude (PNJ) (BRASIL, 2018, p. 25), “a garantia dos meios para o protagonismo juvenil depende, em parte, da institucionalização legal das políticas públicas para este grupo”. E as DCN do Ensino Médio constituem um meio legal para essa difusão ao prever que

O projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar entre outras atribuições a de: (...) XXI – participação social e **protagonismo dos estudantes**, como agentes de transformação de suas unidades escolares e de suas comunidades (BRASIL, 2013, p. 179, grifo nosso).

Ações promotoras do protagonismo dos estudantes induzem também a formação do sentimento de pertencimento à escola (VALE; CARVALHO, 2016), sentimento esse que tem suas raízes na crença subjetiva da origem comum que une indivíduos distintos. Os indivíduos pensam em si mesmos como membros de uma coletividade na qual símbolos expressam valores, medos e aspirações.

As relações sociais que se estabelecem na escola, na família, no trabalho ou na comunidade possibilitam que o indivíduo tenha uma percepção crítica de si e da sociedade, podendo, assim, entender sua posição e inserção social construindo a base de respeitabilidade para com o próximo (LOUREIRO; LAYRARGUES; CASTRO, 2002, p. 73).

A respeitabilidade é crucial para o desenvolvimento do pertencimento e de relações sociais positivas entre os indivíduos como um meio de gerar a identidade social, o senso de coletividade, a solidariedade e a cooperação.

Os estudos de Hall (2011), Castro (2015) e Souza (2010) acerca do pertencimento apontam sua estreita relação com a identidade, analisando o desejo e a dificuldade das pessoas em busca de um ‘comum aglutinador’.

Para Souza (2010, p. 34), “essas buscas suscitam a quebra tradicional de fronteiras entre o local e o global, o público e o privado, o comum e o individual e a comunidade e a sociedade, gerando tanto hibridismos quanto novas formas de tensão e de conflito”.

E a escola é palco constante de conflitos e tensões, pois nela a construção da identidade e o pertencimento acontecem incessantemente. Os jovens buscam, no seio institucional, firmar-se como sujeitos, buscar a justiça e igualdade social.

Para Hall (2011, p. 17-18),

[...] o “pertencimento” e a “identidade” não têm solidez de uma rocha, não são garantidos para a vida toda, são bastante negociáveis e revogáveis, e [...] decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”.

Freire (2008, p. 97) afirma que “a identidade do sujeito é um produto das relações com os outros. Nesse sentido, todo indivíduo está povoado de outros grupos internos da sua história”. Portanto, “fomentar o pertencimento na escola é fazer aflorar as identidades das juventudes por meio do protagonismo dando a esses jovens o sentimento de grupo, de acolhimento” (GONTIJO, 2020).

Discutir o pertencimento é levar em conta as identidades culturais de cada jovem, que não ocorrem somente no âmbito local, institucional, mas também no âmbito nacional. Hall (2003, p. 8) considera “os aspectos de nossas identidades que surgem de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais”. Ou seja, as identidades culturais são o elo entre as individualidades do sujeito e suas vivências em um determinado local. A escola necessita enraizar esse laço de forma positiva, para que as memórias formadas no pertencer estudantil expandam para práticas cotidianas saudáveis.

O pertencimento é um sentimento que pode ser gerado voluntária ou involuntariamente, no qual o jovem passa a se identificar com o lugar, as pessoas e os fatos. Quando o jovem se sentir pertencente a um grupo, instituição ou lugar, os vínculos criados, na maioria das vezes, serão positivos.

Freire (2008) afirma que o educador é fundamental na constituição do grupo e, portanto, do sentimento de pertencimento. Mesmo que, em outros espaços, esse sentimento possa ser desenvolvido involuntariamente, na escola, é primordial que ele se dê de forma intencional.

Assim, neste trabalho, o pertencimento é compreendido como “sentimento de inserção do sujeito sentir-se integrado a um todo maior, numa dimensão não apenas

concreta, mas também abstrata e subjetiva”, especialmente em relação à escola (LESTINGE, 2004, p. 40).

Ele está intimamente ligado à identidade cultural, principalmente na sociedade moderna, em que constantes mudanças de padrões fazem com que múltiplos personagens sejam incorporados. Diante das intensas mudanças do mundo globalizado, observa-se que a identidade está, a todo instante, em construção e (re)construção.

Bauman (2003) traz uma outra perspectiva do pertencimento, ao abordá-lo de forma mais ampla, saindo da esfera do sujeito em si, pessoal, individual, e dotando-o de significados e pertencimento a nível de comunidade. Para ele, a procura por pertencer a uma comunidade é uma busca por segurança no mundo atual, pois, diante da dissolução da segurança oferecida pelo Estado e pelas instituições, o indivíduo busca “círculos aconchegantes” como uma forma de “adaptar aquele mundo frio a seu tamanho e medida.” (BAUMAN, 2003, p.72)

Bauman (2003, p. 16) esclarece que, dentro do “círculo aconchegante” as pessoas não precisam provar nada e podem, o que quer que tenham feito, esperar simpatia e ajuda.

[...] como as instituições cambiantes da economia diminuem a experiência de pertencer a algum lugar especial [...] os compromissos das pessoas com os lugares geográficos, como nações, cidades e localidades, aumentam (BAUMAN, 2003, p. 100).

O ambiente em que o sujeito está inserido pode gerar ou não pertencimento, favorecer ou não as interações sociais, gerar experiências e memórias positivas. Nos autores estudados, é muito comum notar o pertencimento visto de forma positiva, agregando valor e identidade à vida do sujeito.

No entanto, é necessário refletir que os jovens, por vezes, se sentem pertencentes a lugares, pessoas e fatos negativos, fixando-se a eles como fuga aos problemas pessoais. Exemplo disso é a criminalidade, a qual o jovem pode buscar como alternativa de acolhimento. Por isso, trabalhar com pertencimento nas escolas, especificamente no EMI, é necessário, bem como fortalecer a autoimagem e os vínculos com os colegas, favorecendo o progresso intelectual, social e afetivo.

Castro (2015) associa o termo resiliência às categorias de pertencimento e identidade. A ideia de flexibilidade, mobilidade, fluidez e mutabilidade trazida pelo

termo demonstra a capacidade transformativa dos sujeitos sociais em sua busca incessante de adaptação ao mundo. Para Castro (2015, p. 236),

a resiliência integra a não-fixidez dessas identidades nas interações que permeiam a construção de comunidades de pertencimento. Esta construção visa a oferecer melhores respostas adaptativas às situações que se apresentam como problemáticas no dia a dia das escolas para alunos e professores.

Castro (2015), em pesquisa realizada com jovens, utilizou a memória dos alunos como forma de demonstrar como é o processo de “tornar-se aluno”. Por meio de fotos e entrevistas, os alunos revisitavam e evocavam sua memória, trazendo à tona lembranças dos “tempos de escola”, momentos coletivos e experiências conjuntas. A partir desses momentos buscou-se compreender como esse pertencimento se solidifica. A pesquisa revelou que a memória escolar se une, nos subseqüentes anos da escolarização, a tantas outras, fazendo sentido daquilo que significou o entendimento sobre tornar-se aluno.

Para Souza (2010, p. 34), “a busca do pertencimento é tão complexa como a da objetivação que fundamenta essa mesma necessidade”, e as dificuldades de enraizamento geram angústias, conflitos e tensões, provocando, muitas vezes, a evasão escolar. Destaca-se que a dimensão da objetividade é complexa e fundamental para evocar nos sujeitos aquilo que é da ordem do subjetivo. Na dinâmica da atualidade, identificar o que objetiva esse pertencimento é um desafio para as escolas.

As buscas do sujeito são múltiplas e variadas, por isso, trabalhar a identidade torna-se tão imprescindível. Somado a isso, tem-se que a afetividade e a cognição formam um par dialético, sendo necessário despertar esse sentimento entre professor e aluno e entre os próprios alunos para que o sujeito se sinta pertencente ao local de estudo.

A temática relativa ao sentimento de pertencimento tem ainda sua atualidade e sua complexidade marcadas pela presença dos meios de comunicação atuando no imaginário social, nas diferentes formas de organização da vida individual e coletiva, na delimitação e criação de interesses que o condicionam. Nesse aspecto, as redes sociais virtuais configuram-se por seu alcance massivo quanto à comunicação e influência entre os jovens, ditando normas, comportamentos e condutas (SOUZA, 2010, p. 34).

A valorização e a construção de uma identidade positiva na escola podem corroborar pertencimento e minimizar angústias. Tanto o protagonismo discente quanto o pertencimento podem promover a autoestima, a autoconfiança e a segurança capazes de

levar o jovem a reconhecer seu potencial criativo e transformador. É fundamental que ele se veja como agente transformador, que gera dinamismo e possibilidades à sua volta, pois assim é capaz de refletir sobre suas escolhas e usar a educação como meio de elevar-se frente à sociedade; construir, reconstruir, agir, intervir como protagonista, primeiramente do seu eu, no seu espaço escolar e, posteriormente, de um contexto social, de uma história, de uma cultura.

No campo das mudanças governamentais voltadas ao Ensino Médio, em 2016, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) motivou a discussão relacionada à questão do projeto de vida e à necessidade de fomentar sua elaboração como elemento orientador da trajetória do estudante. E a elaboração desse projeto é um momento propício para o fomento tanto do protagonismo discente quanto do sentimento de pertencimento.

Como uma das possibilidades para ressignificar a escola para as juventudes, o projeto de vida deve compreender momentos nos quais os jovens possam pensar seus percursos e histórias “tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (BRASIL, 2017, p. 463).

2.5 O PROJETO DE VIDA NO ÂMBITO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Silva (2019) aponta que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do ensino médio está estagnado desde 2011; que temos 1,7 milhão de jovens entre 15 e 17 anos fora de sala de aula; que o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática é hoje menor do que em 1997 e; e que apenas 18% dos jovens de 18 a 24 anos ingressam no ensino superior. Dados como esses indicam que a qualidade social da educação no ensino médio está comprometida, pois não estão sendo garantidos as juventudes o acesso, permanência e êxito no ensino médio.

A BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2017) estabelece aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes das escolas públicas e privadas brasileiras, destacando dez competências gerais que devem ser desenvolvidas nos estudantes na educação básica e, dentre essas competências, está citado o projeto de vida.

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, 2017, p. 9, grifo nosso).

Assim, uma das tarefas das instituições escolares é contribuir para que os jovens possam realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e contribuir para que elaborem seu projeto de vida. Para isso, são fundamentais a redução das desigualdades e o fomento da equidade, dando voz aos jovens em seu contexto, uma vez que “o peso da tradição encontra-se diluído e os caminhos a seguir são mais incertos” (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 44).

A nova organização curricular do ensino médio estabelece os itinerários formativos a serem escolhidos pelos jovens em sua trajetória acadêmica. Nesse contexto, o projeto de vida ganha potência como instrumento de autoconhecimento, pois fazer escolhas ante o processo formativo é uma decisão que pode gerar angústias e incertezas.

O projeto de vida leva os jovens a pensar no seu futuro a partir de suas próprias histórias. Ensina-lhes a pensar sobre as vivências que a sua jornada de vida conta, pois é nessa experiência de cada um que nascem os desejos, as aspirações. Assim, busca desenvolver o processo de identificação do estudante em relação aos seus sonhos, desejos intrínsecos que podem ser potencializados com o trabalho pedagógico.

A pesquisa realizada pela Fundação Roberto Marinho (2020), que relacionou juventudes, educação e projeto de vida, trouxe a importância do trabalho com o projeto de vida, pois os estudantes precisam de orientação, autoconhecimento, descobrindo suas potencialidades e fragilidades, e a escola que tem esse foco prima pela qualidade social da educação.

Destaca-se que a BNCC (BRASIL, 2017) reitera o compromisso com a educação integral, ou seja, formar o sujeito em suas múltiplas dimensões, e isso está condicionado a levar em conta seu contexto histórico e a aplicação do conhecimento adquirido na escola. Desenvolver o projeto de vida contempla essa premissa, pois busca ir ao encontro das expectativas das juventudes, de suas realidades, projetos e ambições. O projeto de vida visa dar sentido ao que os estudantes aprendem, estabelecendo propósitos singulares, intransferíveis. Assim, é proposta a

Superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real [sic], 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, 2017, p. 15).

Além de explicitado nas competências gerais, a BNCC (BRASIL, 2017) também aborda a importância do projeto de vida nas competências específicas na área de ciências humanas e sociais aplicadas para o ensino médio.

Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu **projeto de vida**, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p. 558, grifo nosso).

Portanto, espera-se que, à medida que constrói conscientemente seu projeto de vida, o estudante dota de significado sua existência e o que aprende. Isso o faz perceber outras escolhas e outros trajetos diferentes do seu, gerando uma consciência crítica, fazendo-o opinar, analisar, reconhecer, dimensionar com mais precisão, objetividade e clareza sobre outros projetos de vida diferentes do seu, ressignificando suas escolhas e a própria escola.

É nesse sentido que inferimos que o trabalho com projeto de vida pode desencadear o senso de pertencimento à instituição escolar, fomentando a permanência e contendo a evasão, pois o estudante vê sentido na escola e no que aprende e, conseqüentemente, busca alternativas para não evadir, pois a escola é fundamental em sua vida como cidadão social.

La Taille (2009) considera que a construção de um plano de vida significa priorizar valores, escolher o que é melhor e evitar o que é prejudicial para se chegar à meta destinada. Assim, o estudo dos valores também é importante na elaboração do projeto de vida.

Damon (2009) complementa a elaboração do projeto de vida trazendo a perspectiva de que deve contemplar o outro, numa visão mais altruísta. Ele retrata o projeto como sendo um constructo para além do eu, que se relaciona com o mundo, que gera um propósito maior que suas próprias ambições pessoais e amplia-se num desejo ardente de realizar algo para a sociedade.

Portanto, verifica-se que o projeto de vida é visto sob vários prismas, como formação de uma estrutura psicológica, afirmação da identidade, construção de valores, revertido para benefícios à sociedade, ou seja, são vários os aspectos a serem considerados em sua elaboração. Porém, é consenso a importância do seu

desenvolvimento nas instituições de ensino e isso ratifica o que está posto na BNCC (BRASIL, 2017). As novas formas de trabalho, a volatilidade do mercado, a cultura cada vez mais eclética, as inovações tecnológicas trazem novas maneiras de ser, de viver, de se comportar; transformam valores, paradigmas e práticas, fazendo emergir um novo sujeito, com novas aspirações, isto é, num mundo cada vez mais dinâmico e desafiador para os jovens. Ter um projeto de vida é colocar-se como protagonista de sua história, é traçar um caminho que os orienta nas suas escolhas e decisões e cria um propósito de vida, não é estar à mercê do acaso.

Essa concepção vem ao encontro do que preconiza a formação omnilateral adotada nos institutos federais, ou seja, integrar as dimensões da vida no processo educativo. Para Manacorda (1989, p. 298), “na visão de Marx, a união entre instrução e trabalho industrial não tinha por objetivo simplesmente o aumento da produtividade, mas seu principal objetivo deveria ser o de formação omnilateral do homem, uma formação integral”.

O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2007, p. 40).

Isso, sem dúvida, não é algo fácil, é audacioso para uma realidade multifacetada e diversa como a brasileira, que enfrenta problemas na área educacional e a filosofia dos IFs tenta sanar um problema histórico, estrutural, de divisão entre aqueles que pensam e executam, por isso uma educação integrada, no sentido de superar sua dualidade, que separou o trabalho manual (desvalorizado) e o intelectual (valorizado).

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em (BRASIL, 2007, p. 41).

Articular de maneira integrada os conteúdos propedêuticos do Ensino Médio e a formação técnico-profissional é um desafio diário que se constrói com luta, perseverança e conhecimento, ou seja, os IFs têm como fundamento a articulação integral entre os conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade e a formação

técnica para uma profissão. Como formação humana, o que se busca é garantir às juventudes uma formação da leitura do mundo e da palavra, de forma a atuar como cidadão integrado à sua sociedade política (BRASIL, 2007, p. 41).

O trabalho pedagógico com o projeto de vida pode contribuir para o desenvolvimento desse sujeito que, ora fragmentado, tem na instituição escolar uma oportunidade e um espaço potencial para validação do seu eu, de se autoconhecer, reconhecer suas limitações e virtudes, de enriquecimento do ser social, dar sentido à sua vida, desenvolver suas habilidades, projetando-se com autoconfiança e firmado em valores éticos, morais e sociais, numa sociedade que anseia por transformação. Ele é um catalizador de potencialidades e

Parte de uma preocupação suprema que pode ser definida como a criação de um quadro estável e organizado que revela a intenção de realizar algo cujo significado transcende os limites do eu e se relaciona, também, ao mundo. Trata-se de uma razão motivadora que dota de significado as metas que orientam a vida cotidiana (DAMON, 2008 apud ARANTES; KLEIN, 2016, p. 136).

A partir da perspectiva de projeto de vida adotada neste trabalho, nota-se que ele tem início na escola, mas perdura por toda a vida, uma vez que avança para a sociedade com o objetivo de realizar algo que extrapola a satisfação pessoal e relaciona-se com o mundo.

Ter um projeto vital pode ser entendido como uma necessidade humana de satisfação pessoal e uma maneira de participar ativamente da sociedade, no sentido de transformá-la. Reconhecer-se como sujeito capaz de contribuir com causas que transcendam o autointeresse e, ao mesmo tempo, tragam sentido e satisfação à vida pessoal significa que a fusão entre projeto individual e coletivo foi levada a cabo (ARANTES; KLEIN, 2016, p. 137).

Neste trabalho, propomos o desenvolvimento do trabalho pedagógico com projeto de vida a partir de três pilares: autoconhecimento, eu x o outro e planejamento (PEREIRA; TRANJAN, 2019) E por meio de atividades vivenciadas coletivamente, pois

A experiência possibilita ao ser humano compreender elementos que podem projetar-se muito além daquilo que é notado conscientemente; para tanto, é preciso que as relações estabelecidas pelo sujeito sejam trazidas ao nível da consciência. Esse processo se faz por meio da comunicação, capaz de vincular os resultados da experiência do grupo com as experiências imediatas do indivíduo (DEWEY, 1959 apud ARANTES; KLEIN, 2016, p. 149).

Busca-se ainda, com este trabalho, desenvolver o pertencimento no âmbito escolar como forma de fomentar a permanência e o êxito estudantil, uma vez que se propõe aos estudantes atribuir sentido aos seus estudos, estabelecendo uma relação entre o que vivenciam na escola e sua vida cotidiana e/ou com seus planos e projetos.

3. METODOLOGIA

Este trabalho teve como objetivo geral desenvolver uma sequência didática relativa à elaboração do projeto de vida com vistas à promoção do protagonismo e pertencimento discente. E como objetivos específicos: situar as juventudes, o protagonismo e o pertencimento discente no contexto do ensino médio; caracterizar a evasão escolar no âmbito do ensino médio integrado; caracterizar a aprendizagem dialógica como fundamento da prática interventiva; identificar a existência de trabalhos sobre projeto de vida em desenvolvimento no *campus*; identificar o perfil dos estudantes do EMI em Informática; avaliar a adequação da sequência didática aos seus objetivos.

A pesquisa fundamentou-se na abordagem da pesquisa qualitativa. Destaca-se que, na pesquisa qualitativa, não se busca quantificar valores, dados numéricos, pois o foco é o aprofundamento de uma compreensão social. Os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, ser capaz de produzir novos conhecimentos e informações sem se preocupar em quantificá-los.

Para Minayo (2007), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Pelo caráter interventivo deste trabalho, optou-se por seguir os passos da pesquisa-ação, uma vez que ela não se restringe ao aprofundamento bibliográfico, mas traz em bojo a estruturação e viabilização desses aprofundamentos no meio empírico, no meio social.

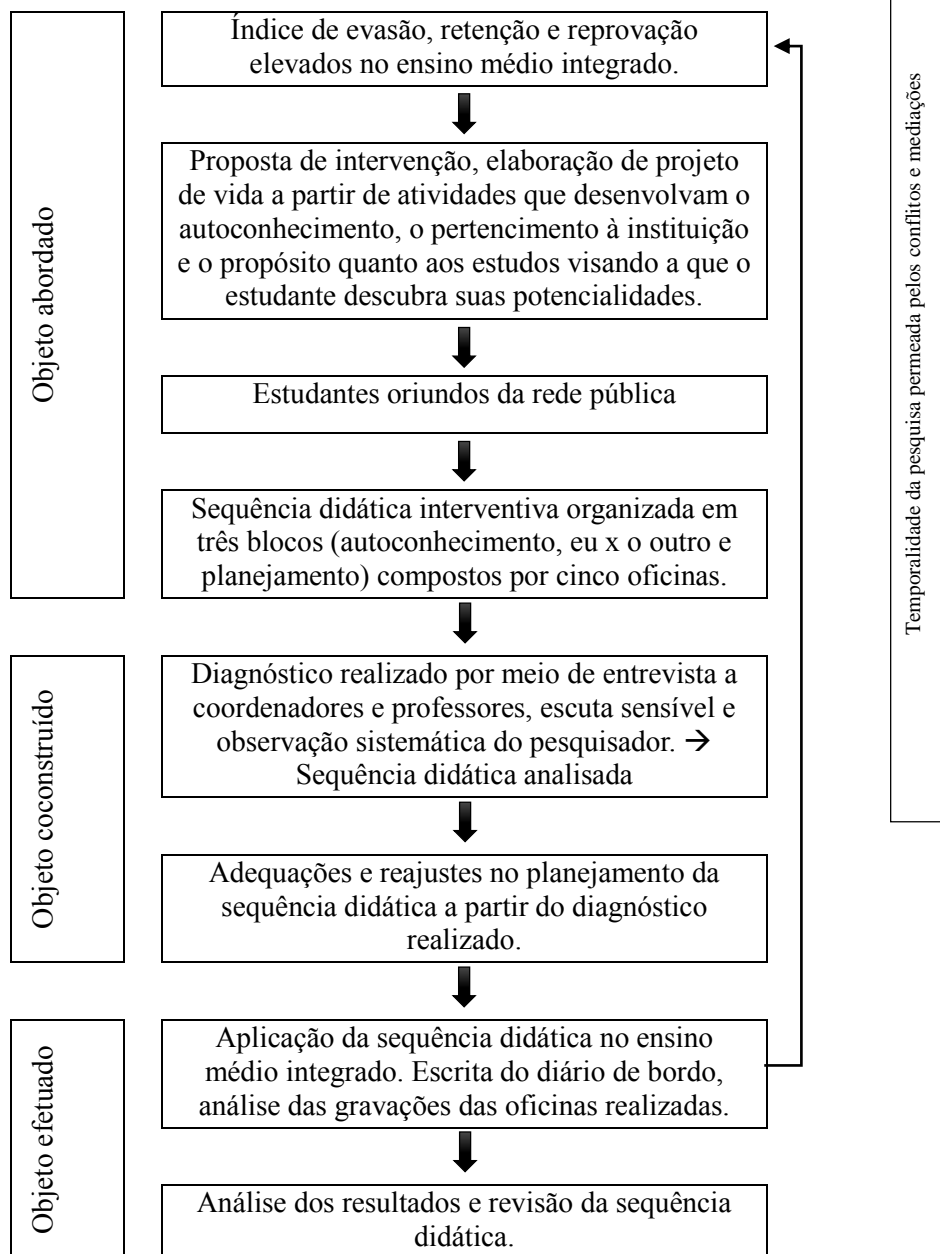
Fonseca (2002, p. 34) define a pesquisa-ação como uma pesquisa que

[...] pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa.

A metodologia da pesquisa-ação, segundo Tripp (2005, p. 446), consiste em “diagnosticar o problema, planejar uma melhora na prática, agir para implantar a melhora planejada, descrever os efeitos da ação e avaliar os resultados da ação”.

Nesta pesquisa, esses passos foram materializados conforme apresenta o Quadro 1.

Quadro 1 – Procedimento da pesquisa-ação



Fonte: Adaptado de Barbier (2007, p. 122).

A escuta sensível é fundamental na pesquisa-ação e, para Barbier (2007, p. 94),

o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias e valores, de símbolos e de mitos (ou a “existencialidade interna”, na minha linguagem). A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara.

A escuta sensível se apoia na totalidade complexa da pessoa: os cinco sentidos. A atitude requerida para a escuta sensível é a de uma abertura holística. Trata-se realmente de entrar numa relação de totalidade com o outro tomado em sua existência dinâmica (BARBIER, 2007, p. 98). Assim, no desenrolar das atividades da sequência didática, a escuta sensível do professor é fundamental para que o estudante progrida no seu autoconhecimento e, conseqüentemente, na elaboração de um projeto de vida excelente.

Destaca-se que a escuta sensível não é um rótulo social, tampouco a projeção de nossas angústias ou de nossos desejos; também não está assentada na interpretação dos fatos. Ela se apoia sobre a totalidade complexa da pessoa, englobando seus cinco sentidos; assim sendo, assemelha-se a uma presença meditativa. A pessoa que se encontra nesse estado meditativo está num estado de hiperobservação de suprema atenção – o contrário de um estado dispersivo de consciência. E, por isso, a escuta é de uma sutileza sem igual. A escuta é uma escuta-ação espontânea, imediata e adapta-se perfeitamente ao acontecimento (BARBIER, 2007, p. 100). Logo, percebe-se a profundidade que a escuta sensível tem, exigindo do pesquisador uma postura de empatia.

Por fim, a pesquisa-ação, neste trabalho, visou “conhecer a realidade do mundo tal qual nós a percebemos nas nossas interações” (BARBIER, 2007, p. 115).

A despeito de a fundamentação da metodologia ter sido construída a partir dos fundamentos da pesquisa-ação, o que implica na relação colaborativa entre seus participantes buscando a reflexão coletiva acerca do problema investigado, os efeitos da pandemia da Covid 19 inviabilizaram que a aproximação fosse realizada de forma plena.

A coleta de dados buscou minimizar a distância imposta pela suspensão das atividades presenciais, a fim de melhor elucidar o problema de pesquisa, elaborar o produto educacional a partir da escuta dos envolvidos na problemática e, avaliar a estratégia criada.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e entrevistas. Os instrumentos são importantes no processo de coleta, conhecimento e validação da pesquisa. Seu uso deve ser estudado, refletido e amadurecido para que não haja superficialidade nas respostas ou que seja possível obter os dados desejados.

Os instrumentos não devem ser aplicados apressadamente ou de qualquer forma, pois os respondentes precisam de reflexão ao responder.

A pesquisa possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar, como um processo permanentemente inacabado. Ela se processa através de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo subsídios para uma intervenção no real (FONSECA, 2002, p. 18).

A pesquisa bibliográfica foi utilizada na pesquisa com a finalidade de situar as juventudes, o protagonismo e o pertencimento discente no contexto do ensino médio; caracterizar a evasão escolar no âmbito do ensino médio integrado; caracterizar a aprendizagem dialógica como fundamento da prática interventiva; desenvolver sequência didática relativa à elaboração do projeto de vida. Ela é um procedimento largamente utilizado nas pesquisas científicas, que oferece um arcabouço teórico para uma futura intervenção pedagógica. Saber o que já foi produzido, debatido, diagnosticado e realizado sobre o tema é imprescindível para que o trabalho produzido seja inovador.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Neste trabalho, a pesquisa bibliográfica foi realizada por meio da consulta a *sites* com base de dados confiáveis como *Scielo*, periódicos, Capes, *Google Acadêmico*. Foram analisados artigos, livros, cadernos de pesquisas, dissertações e teses, entre outros.

A pesquisa documental foi realizada com o objetivo de caracterizar a evasão escolar no âmbito do ensino médio integrado e identificar o perfil dos estudantes do EMI em Informática. Foram acessados os documentos do IFBA, tais como: Estatuto, Organização Didática, Plano de Curso do Ensino Médio Técnico de Informática e Relatório de Desempenho Acadêmico.

Foi também aplicado um questionário (Apêndice A) com questões abertas, de caráter exploratório, com a finalidade de identificar a pertinência da proposta interventiva, a existência de trabalhos sobre projeto de vida em desenvolvimento no *campus*, bem como as principais características, para complementar as informações acerca da evasão e perfil dos estudantes do EMI.

A seguir, apresenta-se o Quadro 2, coerência metodológica da pesquisa.

Quadro 2 – Coerência metodológica

Problema de pesquisa
A elaboração do projeto de vida pode auxiliar na promoção do protagonismo e pertencimento discente?
Objetivo Geral
Desenvolver sequência didática relativa à elaboração do projeto de vida com vistas à promoção do protagonismo e pertencimento discente.

Questões de pesquisa	Objetivos Específicos	Procedimentos/ Instrumentos
Quais características das juventudes, do protagonismo e do pertencimento se inserem no contexto do ensino médio?	Situar as juventudes, o protagonismo e o pertencimento discente no contexto do ensino médio.	Pesquisa bibliográfica
Como a evasão escolar se manifesta no contexto do ensino médio integrado?	Caracterizar a evasão escolar no âmbito do ensino médio integrado.	Pesquisa bibliográfica e documental
Quais as características da aprendizagem dialógica que se adequam à elaboração do projeto de vida?	Caracterizar a aprendizagem dialógica como fundamento da prática interventiva.	Pesquisa bibliográfica
É pertinente desenvolver uma sequência didática sobre projeto de vida? A instituição desenvolve trabalhos pedagógicos relacionados ao projeto de vida?	Identificar a existência de trabalhos sobre projeto de vida em desenvolvimento no <i>campus</i> .	Questionário (Apêndice A) com coordenadores e professores
Qual o perfil dos estudantes do EMI em Informática?	Identificar o perfil dos estudantes do EMI em Informática.	Pesquisa documental
O produto educacional atendeu aos seus objetivos?	Avaliar a adequação da sequência didática aos seus objetivos.	Roteiro de análise (Apêndice C)

Elaborado pela autora, 2020.

A pesquisa foi realizada no Campus Ilhéus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. O IFBA foi criado pela Lei nº 11.892/2008 denominado anteriormente de CEFET. Caracteriza-se como instituição *multicampi*, constituída por 22 (vinte e dois) *campi*, distribuídos em várias cidades da Bahia, além de núcleos avançados, centros de referência e polo de inovação.

Tem o compromisso social de oferecer educação profissional pública, gratuita e de excelência a jovens e trabalhadores, do campo e da cidade. Sua importância e impacto cultural na vida dos baianos é inegável. O IFBA viabiliza o acesso efetivo às conquistas científicas e tecnológicas por meio da oferta de qualificação profissional em diversas áreas de conhecimento, promove a pesquisa aplicada e a inovação e atua fortemente na extensão tecnológica.

Destaca-se que é

Uma instituição comparada às universidades, mas possui estrutura diversa e muito mais ampla. Oferece desde a formação básica, passando por cursos de nível médio, até à graduação e pós-graduação. Hoje, dispõe de cursos superiores, entre eles, formações tecnológicas, bacharelados, engenharias e licenciaturas. Possui, ainda, mais de 40 grupos de pesquisa e projetos de extensão, atendendo a demandas sociais para o desenvolvimento socioeconômico regional (IFBA, 2019)

Vale lembrar que a “Escola de Aprendizizes Artífices”, criada em 1909, localizava-se na cidade de Salvador e oferecia cursos nas oficinas de alfaiataria, encadernação, ferraria, marcenaria e sapataria. A Escola funcionou primeiramente no Pelourinho, no Centro Operário da Bahia (BRASIL, 2019). E, no contexto de expansão da rede federal, foi criado o Campus Ilhéus, lócus desta pesquisa, em Dezembro de 2010.

O Campus Ilhéus iniciou suas atividades em 2011, com o desenvolvimento de dois projetos de extensão: Pró-IFBA, curso preparatório para o ingresso no IFBA Campus Ilhéus ofertado a estudantes das escolas públicas dos municípios de Ilhéus e Itabuna, e o projeto Mulheres Mil, que visa integrar mulheres ao mundo do trabalho através da oferta de cursos de curta duração. Em 2012, o *campus* iniciou os cursos nas modalidades de Ensino Médio Integrado e Subsequente ao Ensino Médio nas seguintes áreas: Técnico em Informática, Técnico em Edificações e Técnico de Segurança do Trabalho (BRASIL, 2019).

O curso ao qual o produto educacional desta pesquisa foi inicialmente destinado foi o ensino médio integrado Técnico em Informática. Esse curso é ofertado no Campus

Ilhéus para atender às novas tendências do mercado de trabalho nacional em seus variados setores, que alavancam cada vez mais a área da Informática como atividade de apoio ao setor produtivo.

Com isso, há a necessidade de inclusão do indivíduo como ser capaz de atender às necessidades geradas no mundo digital. Segundo informações contidas no projeto pedagógico do curso, sua organização curricular contempla as finalidades de preparação do estudante para o mundo do trabalho, para a constituição da cidadania plena e oportunidade de continuidade em outros níveis mais elevados de ensino. De acordo com o Plano de Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática,

O técnico em informática atua na operação e programação de sistemas microprocessados, na instalação e diagnóstico de redes, administração e manutenção de hardware e suporte técnico a usuários de computadores. Ao final do curso, poderá desenvolver: instalação e configuração de sistemas microprocessados, isolados ou em rede; selecionar programas de aplicação a partir das necessidades do usuário; aplicar linguagens e ambientes de programação; identificar arquitetura de redes; executar serviços de administração de sistemas operacionais; dar suporte técnico a usuários de computadores; auxiliar na especificação e construção de sistemas gerenciais e produtivos baseados em tecnologia da informação. (IFBA, 2011, p. 16)

No Campus Ilhéus, em 2019, funcionaram seis turmas do curso EMI em Informática, com uma média de 40 alunos por turma. Desses alunos, 40,70% eram oriundos de escola pública. No referido ano, foram ofertadas 50 novas vagas do curso, segundo os dados da plataforma do IFBA.

O produto educacional foi desenvolvido para ser aplicado no primeiro ano do ensino médio integrado do curso de Técnico em Informática. Inicialmente, participariam da intervenção os estudantes oriundos da escola pública, pois estudos⁷ recentes identificaram que os alunos de escolas públicas estão mais propensos ao insucesso escolar. Os dados presentes no relatório são referentes ao desempenho dos discentes no ano letivo de 2019 e foram coletados a partir da plataforma Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), por meio dos boletins dos discentes.

Esses estudantes têm entre 15 e 16 anos e, em sua maioria, residem nas cidades de Ilhéus, Itabuna e redondezas; a maior parte deles ingressa no IFBA pelo sistema de cotas, sendo, portanto, chamados de cotistas.

⁷ IFBA (2019).

De maneira geral, os discentes oriundos de escola pública, baixa renda familiar e característica étnico-racial preta, parda ou indígena, apresentam, nos primeiros anos, aproveitamento abaixo daquele apresentado por discentes que ingressam por ampla concorrência (IFBA, 2019, p. 9).

O relatório concluiu que “o caso específico do campus Ilhéus sugere a necessidade de um acompanhamento junto aos discentes oriundos de instituições públicas, pois notadamente esse público está mais vulnerável ao insucesso escolar” (IFBA, 2019, p. 10).

Tendo em vista que o produto educacional da pesquisa visa fomentar a permanência estudantil e diante da necessidade demonstrada pelo estudo, foram selecionados os estudantes do 1º ano do ensino médio integrado do curso Técnico em Informática para participar da intervenção, especificamente aqueles que são oriundos de escolas públicas.

Participaram da pesquisa, como respondentes do questionário, a coordenadora de extensão do Campus Ilhéus, dez professores e o coordenador do curso EMI em Informática.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Como técnica de análise dos dados, optou-se pela análise de conteúdo para compreender e inferir novos conhecimentos, pois ela permite a interpretação dos dados pelo pesquisador, sendo que “é preciso penetrar nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 84).

Segundo Bardin (2011, p. 42), a análise de conteúdo apresenta um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

Na análise de conteúdo, é fundamental estar atento a determinadas características metodológicas: objetividade, sistematização e inferência; sua função primordial é o desvendar crítico.

Segundo Bardin (2011, p.15), a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico, em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos) extremamente diversificados. Nesse sentido, as categorias de

análise dos dados desta pesquisa foram definidas *a priori*, segundo os eixos desenvolvidos por Kaplún (2003) para análise de material educativo, a saber: conceitual, pedagógico e comunicacional.

No eixo conceitual, são analisados os conteúdos e pertinência do produto; no eixo pedagógico, analisada a adequação das atividades ao público-alvo; as ideias construtoras do produto e possíveis conflitos conceituais que objetiva provocar; no eixo comunicacional, refere-se à apresentação do produto (KAPLÚN, 2003).

4.1 PRODUTO EDUCACIONAL

De acordo com o Ministério da Educação, ao final de um mestrado profissional, é necessária a apresentação de um produto educacional que possa ser replicado em outras ocasiões. Nesse sentido, este trabalho apresenta, como produto educacional, uma sequência didática intitulada “**Projeto de vida: guia educacional para o ensino médio**”.

Destaca-se que, para Zabala (1998, p. 54-55), na sequência didática, “as atividades que a conformam e as relações que se estabelecem devem nos servir para compreender o valor educacional que têm, as razões que as justificam e a necessidade de introduzir mudanças ou atividades novas que a melhorem”. Assim, ela atende a tipologia de produtos da área de ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por sua natureza interdisciplinar e por ser o ensino formal o campo da pesquisa que abrange este trabalho.

Esta dissertação fundamenta seu produto educacional e, conseqüentemente, a intervenção na educação profissional e tecnológica nos princípios da aprendizagem dialógica. Essa opção deu-se por acreditarmos na construção do conhecimento de forma dialógica, no poder de sua transformação na vida pessoal e no campo social. Também se caracteriza pelo respeito à individualidade e à diversidade, na crença numa educação não impositiva. Esses conceitos, presentes nas ideias de Freire (1967, 1979, 1987), dão suporte teórico para tal discussão.

Outro motivo é a compreensão da natureza da educação como trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, uma educação que liberta o indivíduo, que acredita nas suas potencialidades, sem a necessidade de adequação às amarras da sociedade ou a padrões pré-estabelecidos de sucesso.

A aprendizagem dialógica, como concepção pedagógica, se materializa

[...] nos diálogos que são igualitários, em interações em que se reconhece a inteligência cultural de todas as pessoas, e está orientada para a transformação do grau inicial de conhecimento e do contexto sociocultural, como meio de alcançar o êxito de todos [...] acontece em interações que aumentam a aprendizagem instrumental, favorecendo a criação de sentido pessoal e social, e que são guiadas pelo sentimento de solidariedade, em que a igualdade e a diferença são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores (AUBERT et al., 2008. s/n).

Fundamenta-se em sete princípios que norteiam sua prática pedagógica, a saber: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, criação de sentido, solidariedade, dimensão instrumental e igualdade de diferenças (AUBERT et al., 2008).

No diálogo igualitário a força está nos argumentos mais do que na hierarquia de quem está falando. Nele, todos devem ter a mesma oportunidade de falar e de ser escutado, não importa a função exercida, a classe social ou a idade (AUBERT et al., 2008, s/n)

Na sequência didática, esse princípio se faz presente na postura do professor, uma vez que ele não se coloca como autoridade, pois procura saber o que o estudante traz de conhecimento, a bagagem cultural que ele possui, a sua herança cultural (BOURDIEU, 1998) nas atividades propostas.

A inteligência cultural é outro princípio muito importante, pois vai abarcar a bagagem cultural que o aluno traz e enriquecê-la com conhecimentos acadêmicos. Segundo Aubert et al. (2008, p. 170), “A inteligência cultural está relacionada ao saber acadêmico; como as pessoas têm capacidade de ação e reflexão possuem inteligência relacionada à cultura, associada ao seu contexto particular”. Na sequência didática, a inteligência cultural é fomentada por meio das atividades que trazem personagens históricos, artistas plásticos, sua vida, biografias e histórias como inspiração para os jovens.

O princípio da transformação é o objetivo maior da aplicação do produto educacional. Espera-se que, ao final da sequência, o aluno se conscientize do seu papel na sociedade transformando-a. “A transformação é um princípio que objetiva a superação das desigualdades, atuar como agente transformador da realidade mudando a vida das pessoas” (AUBERT et al., 2008, s/n). Na sequência didática, isso se materializa nos projetos de vida que serão elaborados pelos estudantes, nos propósitos que objetivam alcançar, pois a todo instante as atividades contemplam a necessidade social do projeto de vida.

Já a criação de sentido é observada nas atividades relativas à identidade, e a todo momento os estudantes são motivados a relacionar o que produzem ao que dá sentido à vida. “O mundo atuante entre professor e aluno deve ser o mesmo e dialogar de forma simbiótica. Assim, o aluno comunica-se gradativamente criando o sentido necessário ao seu desenvolvimento” (AUBERT et al., 2008, s/n).

Nas atividades propostas na sequência didática, a solidariedade é protagonista e a competitividade não é motivada. Observa-se esse aspecto especialmente na temática eu x o outro, na qual se exercita a empatia e o altruísmo.

Na dimensão instrumental, os “instrumentos fundamentais, como o diálogo, a reflexão, os conteúdos e habilidades escolares são incluídos na vida social” (AUBERT et al., 2008, s/n). Podemos verificar essa dimensão nas atividades que buscam referências na vida dos alunos e que envolvem reflexões, em especial, acerca do autoconhecimento.

Por fim, “a igualdade de diferenças baseia-se na crença de que todas as pessoas têm o mesmo direito de ser e de viver de forma diferente, e ao mesmo tempo serem tratadas com o mesmo respeito e dignidade” (AUBERT et al., 2008, s/n). A igualdade de diferenças está presente nas atividades em grupo, que simbolizam e buscam formar uma representação grupal sólida para todos os alunos.

Nessa perspectiva, as mudanças ocorridas não ficam restritas à esfera escolar, mas envolvem todo contexto de vida dos jovens, de forma a contribuir para a transformação educacional e social.

Esses fundamentos teóricos estão relacionados a uma visão de educação libertadora, que tem em Freire (1987) seu idealizador e que utiliza o diálogo como ferramenta de libertação e edificação da criticidade do indivíduo. Para ele,

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1987, p. 42).

Para Freire (1967), o diálogo é o ponto central da atividade de ensinar e de aprender, no qual professor e estudante são seres atuantes, igualmente importantes no processo, repleto de sentimentos e significados para ambos os sujeitos.

Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos

na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1967, p. 107).

Para Freire (1967), o diálogo é o potente canalizador que faz a transição da consciência intransitiva do sujeito, ou seja, aquela consciência descompromissada com sua existência e da sociedade para a consciência transitiva, aquela em que o sujeito possui responsabilidade social e política. É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico (FREIRE, 1967, p. 59).

O diálogo constante com o outro, a descoberta do seu lugar no mundo e no espaço, o poder de argumentação vai ampliando a visão pessoal do sujeito e edificando sua criticidade, percebendo-se como agente transformador e criador da realidade que o cerca. Essa é a expectativa que se tem ao trabalhar com a elaboração do projeto de vida – que ele propicie essa transformação criadora.

Na medida, porém, em que amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de seu contorno e aumenta o seu poder de dialogação, não só com o outro homem, mas com o seu mundo, se “transitiva”. Seus interesses e preocupações, agora, se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera vital (FREIRE, 1967, p. 59).

A transitividade crítica é, para Freire (1967), o estágio final dessa conscientização marcada pela profundidade na interpretação dos problemas e onde a educação atinge seu patamar como uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política.

Para alcançar essa conscientização, Freire (1979) desenvolve seis ideias-força necessárias para essa conquista. A conscientização é, nesse sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto frente ao qual nos encontramos para analisá-lo (FREIRE, 1979, p. 4).

A primeira ideia consiste na importância de toda ação educativa estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do seu contexto social. Para ser válida, a educação deve considerar a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – e as condições em que ele vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto (FREIRE, 1979, p. 9). A segunda ideia-força é a reflexão do homem sobre sua situação. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la

(FREIRE, 1979, p. 9). A terceira ideia considera que o homem constrói a si mesmo e chega a ser sujeito à medida que, integrado em seu contexto, reflete sobre esse contexto e se compromete. Nesse sentido, a sequência didática busca esse comprometimento, esse engajamento dos alunos com a construção do projeto de vida. A quarta ideia-força refere-se à criação de cultura a partir das relações conscientes que o homem estabelece com o mundo. A escola é um local propício para essa criação cultural; nela a cultura se cria, se manifesta e se consolida. A quinta ideia-força é que o homem, a partir da criação dessa cultura, é “fazedor de história”. A história não é mais que uma cadeia contínua de épocas caracterizadas, cada uma delas, pelas aspirações, necessidades, valores e “temas” em processo de realização. Na medida em que o homem chega a descobrir e reconhecer, a “captar” estes temas, estas aspirações e as tarefas que supõe sua realização, nessa mesma medida o homem participa de sua época (FREIRE, 1979, p. 21). A sexta ideia diz respeito à educação autêntica e, como tal, liberta o homem da condição de submissão, de expectador e passivo no processo histórico.

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la (FREIRE, 1979, p. 22).

O encadeamento dessas ideias emerge, no educando, sua criticidade em relação ao seu contexto e ao mundo em que está inserido, produzindo, assim, cultura e história. A sequência didática do projeto de vida foi fundamentada nessas ideias-força. Portanto, defende-se a aprendizagem dialógica como prática interventiva visando à construção da visão crítica e reflexiva, do potente papel transformador que cada um possui e na crença de que o professor, com sua postura igualitária, é capaz de formar esse sujeito.

Visando à inclusão de todas as pessoas, o produto educacional desta dissertação foi adaptado para o conceito de desenho universal de aprendizagem (DUA). Essa abordagem, a ser incorporada às atividades da sequência didática, atende à diversidade para que os estudantes possam participar da forma mais plena possível. Segundo Amato e Ribeiro (2018), no desenho universal, procura-se minimizar as barreiras metodológicas de aprendizagem, tornando o currículo acessível aos alunos, possibilitando a utilização de diversos meios de representação do conteúdo, de execução e de engajamento na tarefa.

Atender a esses requisitos faz-se necessário para que a prática pedagógica inclusiva seja efetivada.

Destaca-se que o DUA não é exclusivo para alunos com deficiência, uma vez que não é baseado em déficits de alunos, e sim em características gerais. Amato e Ribeiro (2018, p. 128, grifo nosso) ratificam esse pensamento, ao dizerem que “o DUA mostrou ser uma abordagem eficiente para a criação de ambientes de aprendizagens flexíveis e acessíveis **para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência**”.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, art. 3º, inciso II, o desenho universal é voltado à “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem **usados por todas as pessoas**, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015, grifo nosso). No § 4º da mesma lei, está descrito que “os programas, os projetos e as linhas de pesquisa a serem desenvolvidos com o apoio de organismos públicos de auxílio à pesquisa e de agências de fomento deverão incluir temas voltados para o desenho universal” (BRASIL, 2015). Nesse sentido, nota-se que há um incentivo público no intuito de solidificar essa prática nas escolas.

De acordo com a proposta do DUA, é a escola que deve se adaptar às diferenças dos alunos, e não o contrário. Seu lema é “o que é essencial para alguns é bom para todos” (ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2013; CAST, 2014).

Assim, para o Centro de Tecnologia Especial Aplicada (CAST), citado por Amato e Ribeiro (2018, p. 127), quatro elementos devem ser considerados no DUA:

1. Objetivos: rol dos conhecimentos e habilidades que os alunos devem dominar e desenvolver.
2. Avaliação: verifica o processo de aprendizagem do aluno e faz ajustes no ensino; aponta para o currículo, não para o aluno. Verifica a evolução do aluno ao longo do percurso. Não deve oferecer um único meio de resposta e o resultado é um indicador do conhecimento.
3. Métodos: devem estar de acordo com cada rede; a) afetiva (níveis de desafios diferentes, recompensas, opções de ferramentas, contexto da aprendizagem); b) estratégica (modelos flexíveis de desempenho, feedback contínuo, prática como suporte, oportunidade de mostrar as habilidades); c) reconhecimento (fornecer vários exemplos do conteúdo, várias mídias e recursos). Os métodos devem estar de acordo com a necessidade de cada aluno e incluir todos os alunos num ambiente colaborativo.
4. Materiais: devem estar alinhados com as metas de aprendizagem; envolver os alunos para que se tornem proativos.

Esses componentes devem ser apresentados de diversos modos, com variadas alternativas, para que se alcance a diversidade de alunos presentes em sala de aula, assegurando a efetividade de aprendizagem. Para isso, “utilizam-se diversos meios de apresentação do conteúdo, diversas opções para a realização das atividades (meios de execução) e diversos meios de manter a motivação e o interesse do aluno” (AMATO; RIBEIRO, 2018, p. 127).

A sequência didática proposta neste produto educacional está alinhada aos objetivos da educação profissional à medida que busca uma formação humana integral, omnilateral, que engloba as dimensões de trabalho, ciência e cultura como indissociáveis e indispensáveis à formação do ser.

Além disso, conforme Documento Base da Educação Profissional e Técnica Integrada de Nível Médio, ao considerar o trabalho como princípio educativo, o que

Equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social (BRASIL, 2007, p. 45).

Logo, elaborar um projeto de vida orientado pelos princípios da aprendizagem dialógica pode favorecer a criação do sentimento de pertencimento à instituição, ao curso e ao grupo de estudantes. Construir um projeto de vida de forma personalizada e participativa pode engendrar, desde o início do curso, a busca pela permanência e êxito escolar.

Portanto, na prática pedagógica, a aprendizagem dialógica visa à transformação dos estudantes, iniciada na escola e depois ampliada para o contexto social, por meio do diálogo igualitário, do conhecimento científico contextualizado e da construção de uma visão crítica na qual os indivíduos adquiram outro olhar sobre si mesmo e sobre o outro.

Nesse sentido, a sequência didática foi organizada a partir de três temáticas: 1) autoconhecimento; 2) eu x outro; 3) planejamento. Essas temáticas foram estabelecidas pela Coordenação Geral de Ensino Médio do MEC no documento Orientação Pedagógica para Trabalho com Projeto de Vida como Componente Curricular (PEREIRA; TRANJAN, 2019).

Segundo esse documento, três dessas temáticas devem ser trabalhadas no primeiro ano do ensino médio; no segundo ano, é dada continuidade à temática planejamento e, no

terceiro ano, o trabalho com projeto de vida dedica-se ao tema preparação para o mundo fora da escola.

Destaca-se que, nesse documento, o projeto de vida é considerado uma metodologia que “visa desenvolver habilidades cognitivas e não cognitivas capazes de orientar o estudante no desenvolvimento de um projeto para si” (PEREIRA; TRANJAN, 2019, s/p) e que não se limita à

Escolha profissional, tampouco está dissociada do mundo produtivo, pois contribui para o autoconhecimento, para a capacidade de situar-se no mundo e reconhecer as possibilidades e para o desenvolvimento de valores e habilidades que contribuam para que o estudante faça boas escolhas ao longo da sua trajetória (PEREIRA; TRANJAN, 2019, s/p).

Para cada um dos temas, o documento apresenta as habilidades a serem desenvolvidas, as quais também foram consideradas no planejamento das atividades da sequência didática. O Quadro 3 apresenta essas habilidades.

Quadro 3 – Habilidades relativas ao projeto de vida

Tema	Habilidades
<i>Autoconhecimento</i>	Reconhecer seus defeitos, qualidades e potencialidades; Reconhecer a sua trajetória até o momento e ser capaz de relacioná-la com quem se é (família, amigos, residência etc.); Ser capaz de atribuir sentido à vida (“o que me move”, “o que me faz estar todos os dias neste espaço, neste horário”, etc.); Refletir sobre os próprios sonhos e ambições.
<i>Eu x outro</i>	Valorizar as relações pessoais; Identificar nas relações pessoais apoio para superar as dificuldades; Ser capaz de respeitar as diferenças sem julgamentos; Ser empático; Ser capaz de confrontar valores diversos e respeitá-los; Identificar as mudanças ético-culturais ao longo do tempo; Valorizar a cultura de paz; Demonstrar capacidade em ouvir críticas e aprender com elas; Valorizar o diálogo como forma de resolução de problemas.
<i>Planejamento</i>	Olhar para a Vida como um grande Projeto; Reconhecer os processos de transformação e mudança ao longo da vida; Estabelecer compromisso com seus sonhos; Reconhecer a importância de traçar metas e objetivos; Reconhecer o trabalho/esforço como meio para alcançar seus sonhos; Saber lidar com situações adversas e/ou imprevistos.

Fonte: Pereira e Tranjan (2019).

Logo, pretendeu-se, com este produto educacional, subsidiar a elaboração do projeto de vida e, com isso, possibilitar ao estudante o autoconhecimento, a criação de sentido de estar num curso de ensino médio integrado, fomentar o sentimento de pertencimento e protagonismo. Espera-se que essas ações, *a posteriori*, possam fomentar a permanência e êxito do estudante no ambiente escolar.

4.2 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A avaliação do produto educacional foi planejada para ser realizada de forma concomitante à aplicação da sequência didática no EMI. Esperava-se que a percepção dos estudantes em relação à sequência didática demonstrasse as potencialidades e fragilidades da sequência didática em relação aos seus objetivos e possibilitasse a realização de ajustes. Nesse sentido, foi elaborado um questionário (Apêndice B) a ser aplicado aos estudantes ao final da intervenção. Porém, com o advento da pandemia da Covid 19 e a decretação de isolamento social, a aplicação do produto educacional no IFBA foi inviabilizada devido à suspensão das aulas.

Diante disso, houve a necessidade de redimensionar a pesquisa adaptando-a ao novo contexto mundial. Logo, de forma excepcional, optou-se pela avaliação do produto por professores especialistas no tema.

Os professores foram buscados no *site* do Observatório do ProfEPT: <https://obsprofapt.midi.upt.iftm.edu.br/>. Nesse *site*, o passo a passo para se chegar ao campo de busca é: pessoas >> docentes >> temas de pesquisa >> escolha o assunto. Nesse último, no campo de busca, foram colocadas as seguintes palavras-chave: juventude e juventudes, termo adotado pela BNCC (BRASIL, 2017).

A busca por juventude, no singular, resultou em 15 professores e juventudes, no plural, resultou em 6 professores. Apesar de o termo juventudes estar mais atualizado e de acordo com os documentos oficiais, adotou-se como palavra-chave o termo juventude (no singular) devido ao maior número de professores e, conseqüentemente, um número mais elevado de contribuições /avaliações para o produto educacional.

O produto educacional foi enviado aos professores por *e-mail* no mês de setembro/2020, juntamente com carta de apresentação e roteiro de análise (Apêndice C), e a pesquisadora aguardou o retorno por trinta dias, sendo que, com quinze dias, foi encaminhado um lembrete. Foi solicitado aos professores um parecer crítico. Infelizmente, não houve retorno dos professores selecionados.

Diante da ausência de retorno, foi buscado um novo grupo de avaliadores no Instituto Aliança (IA), organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP), fundada em 2002, cuja missão é educar pessoas, organizações e comunidades para o desenvolvimento humano sustentável. Sendo uma organização do século XXI, o IA, desde a sua fundação, atua em sintonia com demandas dessa nova era, desenvolvendo e aprimorando metodologias e produtos educacionais, inclusive voltadas ao tema projeto de vida.

Dos professores do IA contatados, três avaliaram o produto educacional. Destaca-se a contribuição desses especialistas em função de sua trajetória profissional e experiência com o público jovem.

4.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados da pesquisa foram analisados a partir da metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Inicialmente, foi aplicado o questionário aos professores e ao coordenador do curso de EMI em Informática do Campus Ilhéus.

O questionário foi entregue à coordenadora de extensão do *campus*, lócus da pesquisa, e distribuído a dez professores/coordenadores, porém apenas três questionários foram devolvidos, foram desenvolvidos por dois coordenadores e um professor. Portanto, foram três os respondentes do instrumento, incluindo a coordenadora de extensão.

Os respondentes têm mais de sete anos de trabalho desenvolvido, fato que confere uma visão mais madura e apurada do contexto do *campus* e do curso, visto que a instituição tem nove anos de existência, ou seja, todos os respondentes atuam por mais da metade do tempo da criação da instituição.

Em relação às características predominantes nos estudantes do ensino médio integrado, os respondentes apontaram que eles são participativos, questionadores e que não diferem significativamente dos estudantes do ensino fundamental.

Nesse sentido, destacamos a importância do protagonismo juvenil, termo reconhecidamente fluido e multifacetado, carregado de significado pedagógico e político (FERRETI, ZIBAS, TARTUCE, 2004).

Para Ferreti, Zibas e Tartuce (2004, p. 422), a “promoção do protagonismo juvenil deve se afastar de um mero ativismo social – acrítico e apenas psicologicamente compensatório – ou da simples adaptação dos jovens às perversas condições da atual ordem socioeconômica”. Logo, para que a participação dos estudantes se dê de forma crítica e transformadora, é necessário não se restringir ao debate, em que se corre o risco

de as reflexões não ultrapassarem os termos de discussão e desaguarem em acomodação social. É fundamental considerar o que foi discutido em processos de tomada de decisão, de atitudes e ações corretivas.

O pertencimento também é um ponto que permeia a participação dos estudantes. Os estudos de Hall (2011) mostraram esse termo muito próximo ao de identidade cultural e que a identidade está, a todo momento, construindo e reconstruindo-se. Portanto, infere-se que o estudante que sente pertencer à unidade escolar tem muito mais chances de se tornar participativo e questionador.

Em sua maioria, os respondentes apontaram que os estudantes apresentam as ideias, os planos e expectativas em relação ao curso de EMI em Informática. E que, ao finalizar o curso, eles têm a pretensão de ingressar no ensino superior.

Em relação a isso, verificamos a importância de o curso de ensino médio ser parte de um projeto de vida, ter sentido na vida do estudante. Assim, o fato de se ampliarem as dimensões do currículo e desenvolver o projeto de vida na escola, sob a orientação de um professor, pode ajudar aqueles que têm mais dificuldade em relação ao autoconhecimento.

O autoconhecimento, a resiliência, a empatia, a projeção do futuro, a contribuição para a sociedade, a necessidade de fazer um projeto com propósito para “além do eu”, como proposto por Damon (2009), fazem parte da construção de um projeto de vida. E, como os estudantes se mostram motivados a dar continuidade aos estudos e ingressar no mercado de trabalho, é significativo orientá-los nesse sentido.

Somado a este aspecto de se elaborar um projeto de vida para “além do próprio eu” direcionada para “algo maior”, ou seja, a sociedade, podemos associar as contribuições de Dayrell (2003), quando este retrata o jovem como um sujeito social.

Assim, é necessário também estar atento à estrutura escolar e ao que ela oferece às juventudes, de forma que se constituam plenamente como sujeitos sociais de direitos.

Também foi apontado, de forma unânime, pelos respondentes, que é recorrente a não adaptação dos estudantes ao curso, o que eleva os índices de evasão estudantil. Para Bourdieu e Champagne (2001), mesmo estando dentro da escola, os estudantes podem se sentir excluídos, seja devido à dificuldade de acompanharem as aulas, por causa de fatores familiares, ou seja por questões pessoais. Essas questões pessoais podem ser a autoestima, autoconfiança, base escolar precária, que geram no aluno uma sensação de incapacidade e impotência diante do avançar das aulas. O fato é que essa exclusão é perversa e incrustada na prática escolar, pois perpetua a sensação de não pertencimento à

escola, mesmo estando dentro dela. São “os excluídos do interior”. Nesse sentido, podemos nos questionar: como fazer para resgatar esse aluno que está se afastando das aulas? A escuta sensível e o acompanhamento pedagógico desses alunos seriam suficientes para lhes devolver o engajamento nos estudos? Os excluídos do interior não seriam mais uma forma de “culpar” o aluno pelo seu fraco desempenho na escola? Destaca-se, ainda, que a evasão é um fenômeno multicausal (GONTIJO, 2020). Logo, é necessário investigar suas causas para além da não adaptação ao curso e desenvolver estratégias políticas e pedagógicas para minorar esse fato.

Em relação ao desenvolvimento de trabalhos/projetos com a temática projeto de vida, foi indicado que o Campus Ilhéus possui diversos projetos de extensão, tais como ciência interativa, sexualidade e drogas – alguns voltados especificamente para estudantes com dificuldades de aprendizagem e outros para o estudante em geral. Porém, nenhum voltado a projeto de vida.

Quanto à pertinência da aplicação de uma sequência didática com tema projeto de vida aos estudantes, os respondentes se manifestaram positivamente e sugeriram desenvolver aspectos como: as causas do desestímulo ao curso integrado e os pressupostos do ensino médio integrado.

Infere-se que a aplicação do questionário elucidou a pertinência do trabalho com projeto de vida para o curso EMI em Informática, pois é possível, a partir dos objetivos da sequência didática, vislumbrar o propósito do curso em sua vida, a reflexão do caminho trilhado até agora e a congruência desse caminho com os objetivos futuros. Esses fatores trabalhados podem agregar valor aos estudantes, fazendo-os prosseguir no curso de forma mais consciente e firme.

4.3.1 ANÁLISE DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional apresentado nesta dissertação – “Projeto de vida: um guia educacional para o ensino médio” – consiste em um guia educacional com uma sequência didática voltada à elaboração do projeto de vida no ensino médio.

O produto foi elaborado a partir do documento Orientação Pedagógica para Trabalho com Projeto de Vida (PEREIRA; TRANJAN, 2019), disponibilizado pelo Ministério da Educação às Secretarias de Educação como forma de dar um suporte às escolas no sentido de nortear o trabalho com projeto de vida e dos princípios da aprendizagem dialógica preconizados por Freire (1967).

Está organizado em três blocos temáticos a serem desenvolvidos, preferencialmente, no 1º ano do ensino médio. Cada bloco temático tem a duração aproximada de 5 horas de atividade, que podem ser realizadas sequencialmente ou de forma parcelada, conforme a disponibilidade do professor. As temáticas das oficinas são autoconhecimento, eu x outro e planejamento.

O guia foi analisado por três avaliadores do Instituto Aliança, que tem como missão “Educar pessoas, organizações e comunidades para o desenvolvimento humano sustentável em âmbito nacional”⁸. Os professores avaliadores têm o seguinte perfil:

Avaliador 1 – Graduação em História, especialização em História - Ensino e Pesquisa, mestrado e doutorado em Educação. É professor efetivo do Instituto Federal Catarinense - IFC. Tem experiência nas áreas de História/Educação. Na pesquisa, dedica-se ao estudo de temas como Juventudes, Currículo e Formação de Professores.

Avaliador 2 – Graduado em Pedagogia, com experiência em treinamento e desenvolvimento de jovens e inserção no mercado de trabalho, docência no ensino fundamental. Atuou ainda como coordenador do Projeto Inovações para o Ensino Médio.

Avaliador 3 – Graduado em Pedagogia, doutor em Filosofia e Sociologia da Educação e mestre em Trabalho e Educação (2009), ambos pelo programa de Pós-Graduação em Educação (FACED/UFC). É professor adjunto da Universidade Federal do Ceará (UFC) e desenvolve estudos nas áreas: Movimentos Sociais e Interculturalidade; Juventude(s) e política; Educação de Jovens e Adultos.

O roteiro de análise seguiu as categorias de Kaplún (2003). A seguir, encontram-se as categorias e a contribuição dos avaliadores em relação ao produto educacional.

4.3.1.1 CATEGORIA CONCEITUAL

No eixo conceitual, foram analisados os conteúdos e a pertinência de sua seleção ao Produto Educacional. Os descritores desse eixo são texto autoral; referencial teórico; concepção teórica; clareza de conceitos e argumentos; esclarecimento quanto aos termos técnicos e expressões científicas apresentadas; e relação metodologia e conteúdo. Sobre esse eixo, Kaplún (2003, p. 48) afirma que nele é “preciso escolher as ideias centrais que serão abordadas pelo material, bem como o tema ou temas principais através dos quais se procurará gerar uma experiência de aprendizado”.

⁸ Informação disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/missao_principios.html.

O avaliador 1 considerou as escolhas metodológicas bem fundamentadas e sugeriu a inclusão de um glossário de apoio do professor, uma vez que considerou que os temas são complexos e nem todos possuem familiaridade com a temática.

O avaliador 2 ressaltou a clareza das ideias, elogiou as imagens escolhidas, mas considerou que o referencial teórico poderia ser mais abrangente, o que guarda relação com a sugestão do avaliador 1 quanto à inclusão do glossário.

Dessa forma, foi incluído no Produto Educacional o glossário⁹, que se caracteriza como uma espécie de dicionário anexado à obra, no qual estão explicitados os termos pouco conhecidos, arcaicos, peregrinos, dialetais etc. Portanto, o recurso vai elucidar os professores quanto aos termos mais complexos.

O avaliador 3 considerou a temática do produto educacional pertinente ao ensino médio, ao afirmar: “A temática é valiosa em si, com grande fortuna crítica para a discussão dos temas transversais, habilidades e capacidades socioemocionais e profissionais.”

Também destacou a escrita clara, coesa e diretiva e que a sequência didática apresenta um encadeamento lógico das ideias. Ressaltou que o guia traz uma boa distribuição dos tópicos e subtópicos em consonância com os objetivos explicitados. Este avaliador destacou a importância do tema trabalhado e do produto educacional:

A temática é valiosa em si, com grande fortuna crítica para a discussão dos temas transversais, habilidades e capacidades socioemocionais e profissionais. O guia se apresenta como um importante recurso didático-pedagógico acerca do tema do Projeto de Vida, absolutamente necessário para a reflexão com o público jovem e adolescente em formação, conforme preconiza a legislação (Avaliador 3).

A percepção do avaliador 3 é corroborada pela pesquisa da Fundação Roberto Marinho (2020), segundo a qual muitos estudantes entrevistados se sentem com pouca capacidade para alcançar seus objetivos. Esse resultado reforça a pertinência da temática do produto.

4.3.1.2 CATEGORIA PEDAGÓGICA

No eixo pedagógico, são analisadas a adequação das atividades ao público-alvo, as ideias construtoras do produto e possíveis conflitos conceituais que objetivam provocar. Seus descritores são atividades autorais; texto das atividades de fácil

⁹ Definição do dicionário Aurélio (2008).

compreensão; atividades em consonância com os objetivos propostos; atividades em consonância com o público-alvo; atividades estruturadas de modo a facilitar o desencadeamento das ideias e entendimento do assunto tratado; metodologia adequada ao debate do conteúdo; texto das atividades com informações técnico-metodológicas suficientes para a condução das atividades didáticas; atividades que apresentam relações entre metodologia e conteúdo; atividades que propiciam a reflexão e o pensamento crítico; atividades que evidenciam o resgate dos conhecimentos prévios do público-alvo acerca da temática; atividades que colaboram para a aplicação do conhecimento no cotidiano. Para Kaplún (2003, p. 49), esse eixo “é, ou deveria ser, segundo nos parece, o articulador principal de um material educativo”.

Nesse sentido, o avaliador 1 elogiou as técnicas de dinâmica de grupo e indicou a necessidade de ampliação da carga horária das oficinas para melhor exploração dos temas. “Penso que a escolha das técnicas de dinâmica de grupo é bastante acertada quanto à adequação ao público e me deixou com vontade de mais carga horária para alguns debates” (Avaliador 1).

Freire (1996) ressalta que ensinar exige disponibilidade para o diálogo, pois ele é uma importante ferramenta para que a construção cognitiva aconteça. Também é fundamental que o professor mantenha uma postura dialógica, ou seja, não se coloque em posição superior aos estudantes. Assim, educar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 1996, p. 51).

Além disso, o avaliador 1 ressaltou a relação entre metodologia e conceitos que fundamentam o guia de forma positiva, ao afirmar: “É notório que as escolhas metodológicas estão bem fundamentadas em um conceito de juventudes que se expressam de modos distintos e plurais”.

O produto educacional com tema voltado ao projeto de vida pretende intervir direta e positivamente no mundo através da atuação de jovens mais presentes na sociedade, atuando de acordo com a sua identidade e potencialidade interior.

O avaliador 1 também destacou positivamente a clareza das intenções do guia e objetivos propostos em cada atividade. Sugeriu que as atividades que versam sobre resiliência fossem migradas do tema: eu x o outro para o tema: autoconhecimento, sob a justificativa de que a resiliência se refere à capacidade de lidar com as próprias emoções.

Em relação a essa consideração, ponderamos que

[...] de modo geral, ingleses e norte-americanos entendem a resiliência como resistência ao estresse, enquanto brasileiros e pesquisadores falantes de línguas latinas têm uma concepção que entende a resiliência ora como resistência ao estresse, ora como associada a processos de recuperação e superação de abalos emocionais causados pelo estresse (BRANDÃO; NASCIMENTO, 2011, p. 264).

Desse modo, ratifica-se a necessidade da mudança, uma vez que, no que se refere ao conceito, a resiliência está mais relacionada ao sujeito em si e seus sentimentos. Brandão e Nascimento (2011, p. 264) afirmam que, de modo geral, a resiliência está relacionada à “capacidade para se recuperar de abalos sofridos ou de se abalar e voltar ao que se era antes do abalo – tem mais a ver com o conceito físico da elasticidade do que propriamente de resiliência”.

O avaliador 2 considerou que há boa articulação entre as atividades e os objetivos propostos, seguindo uma lógica compatível com o propósito de criação do guia. Porém, sugeriu que as atividades fossem menos prescritivas e mais reflexivas. “As atividades obedecem a uma lógica mais prescritiva, podendo haver adequações que valorizem mais a reflexão”.

Freire (1979) enfatiza a necessidade da reflexão relacionada à práxis (ação/reflexão) que resulta em conscientização. Conscientização essa que significa assumir um compromisso histórico, ter inserção crítica na história.

Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. A conscientização não pode existir fora das “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1979, p. 15).

As ideias-força propostas por Freire (1979) também retratam a reflexão como fundamental no ato educativo. Segundo o autor, os métodos educativos, quando não adotam a reflexão, reduzem o homem à condição de objeto.

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se) (FREIRE, 1979, p. 19).

Tendo em vista o propósito do projeto de vida, suas peculiaridades e objetivo em promover diferença não só na vida do próprio indivíduo como no contexto que o cerca, é intenção do produto educacional conscientizar o jovem, trazer-lhe autoconhecimento, liberdade para agir de forma autêntica na sociedade.

Atendendo à solicitação, foi incluída no guia educacional, no texto relativo à orientação aos professores, a necessidade de apoio da equipe multidisciplinar da escola ao longo da aplicação da sequência didática. Essa orientação busca salvaguardar os estudantes e professores quanto a possíveis desconfortos ao realizar quaisquer tarefas. Porém, ressalta-se que todas as atividades são estritamente pedagógicas e não têm finalidade terapêutica. Visam, assim, a discussões coletivas pautadas no âmbito da dialogicidade e conscientização.

4.3.1.3 CATEGORIA COMUNICACIONAL

No eixo comunicacional, é avaliada a apresentação do produto. Seus descritores são: estética, organização e diagramação do produto adequadas aos seus objetivos; texto de fácil compreensão ao seu público-alvo; respeito às normas da língua portuguesa; e estrutura de seções interligadas e coerentes. Para Kaplún (2003), essa categoria está relacionada à forma como é apresentado o material educativo.

Ainda que o importante seja o caminho, pode ser que, novamente, se deva rever algumas de nossas definições anteriores: se formos de carro, alguns caminhos não são adequados, porque só podem ser feitos a pé, inclusive para que se veja melhor certos detalhes que não são vistos da janela de um carro (KAPLÚN, 2003, p. 54).

O avaliador 1 considerou a linguagem do guia objetiva. A linguagem que foi empregada “é clara, simples e direta e isso me agrada muito”. De maneira geral, considerou que, se a linguagem do guia tivesse um caráter mais injuntivo, seria melhor para explorar as possibilidades didáticas das técnicas e debates propostos. Também solicitou que fossem realizadas algumas correções ortográficas.

O avaliador 2 considerou a organização do produto adequada aos seus objetivos e a estrutura de seções interligada e coerente. Segundo ele: “A estética, organização e diagramação do produto se apresenta de forma adequada aos seus objetivos. Acredito que o texto é de fácil compreensão ao seu público-alvo.”

Para o avaliador 3, “A escrita é clara, coesa, direta. Situa bem o passo-a-passo [sic] das atividades/oficinas a serem desenvolvidas pelos professores. Apresenta um encadeamento lógico das ideias. Traz uma boa distribuição dos tópicos e subtópicos em consonância com os objetivos explicitados na introdução do documento”.

Infere-se que, na categoria comunicacional, o guia foi avaliado como organizado, claro, de fácil entendimento e acessível ao professor que se dispuser a aplicá-lo.

As imagens escolhidas foram elogiadas, assim como a linguagem, organização e encadeamento das atividades atendendo aos objetivos explicitados, conforme as falas a seguir:

“De modo geral, as imagens foram muito bem escolhidas e o texto é interessante”.
(Avaliador 2)

“A linguagem que você empregou para elaborar o manual é clara, simples e direta e isso me agrada muito [...] Na maioria das vezes é possível compreender com facilidade tuas intenções e os objetivos estão claros [...]” (Avaliador 1)

“Apresenta um encadeamento lógico das ideias. Traz uma boa distribuição dos tópicos e subtópicos em consonância com os objetivos explicitados na introdução do documento”.
(Avaliador 3)

Em síntese, os avaliadores consideraram a escolha pelo tema pertinente em relação ao contexto social e educacional em que nos encontramos hoje, principalmente devido à fluidez, volatilidade e multiplicidade do mercado de trabalho. A linguagem clara e acessível também foi um ponto comum entre todos os avaliadores.

A avaliação realizada foi fundamental para o aperfeiçoamento do guia. Destaca-se a reflexão dos avaliadores quanto ao trabalho com projeto de vida e sua relação com a promoção da permanência e êxito, pois o autoconhecimento pode gerar a evasão do estudante do curso, uma vez que ele pode perceber que esse não seria o melhor caminho para alcançar seus objetivos, fazendo, assim, a migração para outro curso mais condizente com suas potencialidades.

Quanto aos aspectos a serem revistos no guia, destacamos: 1) inclusão do glossário; 2) ampliação da carga horária das oficinas; 3) realocação das atividades com a

temática resiliência; 4) adequação dos comandos das atividades ao modo imperativo; 5) atividades mais reflexivas e 6) correções ortográficas.

Assim, à medida que o projeto de vida é delineado e as aspirações pessoais vêm à tona, o estudante pode se dar conta de que o curso técnico escolhido não faz sentido dentro do seu propósito de vida e optar por um curso mais adequado.

Nesse sentido, considera-se crucial ao professor que está desenvolvendo as atividades do guia orientar os estudantes quanto à permanência na escola, e não ao curso que, porventura, não esteja adequado aos seus anseios, pois, como afirmam Arantes e Klein (2016, p. 139),

O compromisso com o futuro por meio de metas ou programas de vida assume grande importância nesse período, pois pode contribuir para que a geração atual encontre significado na vida e busque caminhos para a realização de suas proposições. Diante de um mundo imprevisível, instável e repleto de oportunidades, ter metas de vida estáveis pode ser uma maneira de guiar as escolhas de cada indivíduo, buscando significados que são duradouros e capazes de transcender interesses imediatos e individualistas.

Acredita-se que as atividades feitas ao final desta sequência didática, como o questionário final e o vídeo elaborado, podem fornecer “pistas”, indícios ao professor acerca das ambições dos estudantes e possibilitar intervenções, de forma a amainar a evasão escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho considera o estudante, na sociedade e no mundo, como ser de consciência plena, agente transformador, dotado de possibilidades e que, potencialmente, usará seus estudos como mola propulsora de descobertas, oportunidades, enriquecimento social e cultural.

Para Arantes e Klein (2016, p. 142),

Nossa humanidade constitui-se por meio da capacidade de escolhermos metas que guiam nossas trajetórias de vida. Formar o ser humano, portanto, implica na consideração de seus projetos, compreendidos como uma construção, fruto de escolhas que se pautam por valores e representam uma orientação, um rumo de vida. A experiência escolar é um elemento constituinte da formação humana; nesse sentido, parece-nos pertinente refletir sobre a relação dessas experiências com os projetos de vida dos jovens.

Os projetos de vida orientam presente e futuro, uma vez que são formulados no hoje, tendo por base experiências e oportunidades vividas e significadas no tempo presente, trazendo a possibilidade do repensar e reconduzir escolhas.

Portanto, um estudante pode avaliar que o curso em que está matriculado não condiz com seus anseios e poderá buscar outros cursos ofertados pela escola ao reconhecê-la como espaço de formação.

A escola, como local de vivências, contribuiu para essa descoberta, para essa nova consciência, para a elaboração do projeto de vida que, potencialmente, pode ser elemento de construção do protagonismo e pertencimento discente.

Para Arantes e Klein (2016, p. 137), ter um projeto de vida

Pode ser entendido como uma necessidade humana de satisfação pessoal e uma maneira de participar ativamente da sociedade, no sentido de transformá-la. Reconhecer-se como sujeito capaz de contribuir com causas que transcendam o autointeresse e, ao mesmo tempo, tragam sentido e satisfação à vida pessoal significa que a fusão entre projeto individual e coletivo foi levada a cabo.

Para Fonseca (1989 apud MACHADO, 2004), os projetos de vida são como a realização de uma vocação, de um chamamento que nasce de aspectos individuais e sociais, ou seja, é o resultado da conjunção entre aspirações individuais e interesses coletivos.

Portanto, o trabalho com projeto de vida não só pode auxiliar na permanência e êxito estudantis como, arriscaria dizer, será fundamental na trajetória escolar desses alunos, na medida em que atua como elemento de construção do protagonismo e pertencimento discente.

Este trabalho teve como objetivo geral desenvolver sequência didática relativa à elaboração do projeto de vida, com vistas à promoção do protagonismo e pertencimento discente. Para tanto, investigou os conceitos de juventudes, o protagonismo e o pertencimento discente no contexto do ensino médio.

Entende-se por juventudes a representação de um sujeito marcado pela diversidade pessoal, social e cultural. Esse sujeito se forma diante da multiplicidade apresentada pela vida, da globalização na sociedade do século XXI, da diversidade cultural em que o cidadão está inserido a todo instante. O termo no plural se ajusta à ideia de representar as distintas realidades históricas, sociais e culturais experimentadas pelas pessoas. Diante da globalização, múltiplas culturas e interação constante, o jovem

internaliza as vertentes culturais, sociais, formando uma identidade pessoal multifacetada. Dayrell (2003) e Hall (2011), autores apresentados nesta pesquisa, ratificam esse posicionamento.

Quanto à caracterização da evasão escolar no âmbito do ensino médio integrado, os estudos realizados demonstram que há poucas pesquisas nessa vertente da educação profissional, não obstante, os dados de evasão na educação básica demonstram que o ensino médio é um dos gargalos da educação brasileira, ou seja, onde muitos alunos evadem e desistem de seguir nos estudos.

No IFBA Campus Ilhéus, a situação não é diferente. Os dados dos anos 2017, 2018, 2019, extraídos da Plataforma Nilo Peçanha, apontam que há uma oscilação da evasão com um aumento no ano de 2018 e uma diminuição considerável no ano de 2019, apesar de não terem sido implementadas novas ações de enfrentamento à evasão.

Em relação à aprendizagem dialógica, fundamento da prática interventiva presente no Produto Educacional, destacaram-se os estudos de Freire (1967, 1979, 1987) e a concepção pedagógica de Aubert et al. (2008), que elenca sete princípios para a aprendizagem dialógica. Esses princípios foram utilizados para a construção da sequência didática do projeto de vida.

A aprendizagem dialógica traduz essencialmente uma relação horizontal entre professor e estudantes, na qual o diálogo, a capacidade de argumentar, de apresentar ideias criativas, de refletir, repensar, criticar dá lugar a uma postura autoritária, rígida e inflexível do professor.

Em relação à existência de trabalhos sobre projeto de vida em desenvolvimento no *campus* do IFBA, constatou-se que não havia nenhum trabalho desenvolvido com essa temática. Isso demonstra que, apesar de haver uma preocupação e interesse do *campus*, ainda não houve uma articulação pedagógica nesse sentido. Assim, o presente trabalho e, mais especificamente, a sequência didática são uma oportunidade de inserção prática na vida escolar dos estudantes desse instituto.

A pesquisa apresenta algumas limitações, entre elas a impossibilidade da aplicação do produto educacional com os estudantes do ensino médio integrado devido ao contexto da pandemia da Covid 19.

Outra limitação é a do tempo, imposta pela própria natureza do curso de mestrado, uma vez que o ideal é, de acordo com os estudos realizados neste trabalho, que o projeto de vida, por sua característica ampla, diversa e dinâmica, seja desenvolvido ao longo do

ensino médio integrado. Portanto, sua aplicação por um curto período seria o início desse trabalho.

Apesar de sua validade para a vida estudantil, ele não se esgota ao término da aplicação da sequência didática, mas continua no decorrer dos estudos. Ele deve extrapolar a vida escolar e ser um guia, um referencial que abrange as potencialidades pessoais rumo à sociedade, numa forma de agregar valor à vida de outras pessoas.

Espera-se que o Produto Educacional aqui encartado possa colaborar com os professores em seu trabalho com a temática e, conseqüentemente, contribuir com os estudantes para a formulação de novos questionamentos acerca de seu Projeto de Vida.

Quanto às possibilidades para novas pesquisas, destaca-se a ampliação da sequência didática descrita no Produto Educacional, sua aplicação junto aos estudantes do Ensino Médio Integrado, bem como a investigação acerca do Projeto de Vida como um tema transversal, uma vez que é na relação indivíduo-sociedade que se dá a construção do projeto de vida, na qual o indivíduo interage com o mundo num processo contínuo e dinâmico de reconstrução das representações sociais.

Assim, diante do universo que a temática abrange, este estudo não a esgota, deixando lacunas para futuros estudos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; WAISELFISZ, J. J. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília, DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.
- ALMEIDA, G. K. F. **A descoberta da juventude pela CUT.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- ALVES, M. M.; RIBEIRO, R.; SIMÕES, F. **Universal Design for Learning (UDL):** contributos para uma escola para todos. *Tecnologia da Informação em Educação, Indagatio Didáctica – Universidade de Aveiro*, v. 5, n. 4, p. 121-146, 2013.
- AMATO, C. A. de L. H.; RIBEIRO, G.R. P. S. Análise da utilização do desenho universal para aprendizagem. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 125-151, jul./dez. 2018.
- ARANTES, V. A.; KLEIN, A. M. 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.
- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCIA, C.; FLECHA, R.; RACIONERO, S. Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona: Hipatia, 2008. Disponível em: <https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/3/bbea4bd3004329144308d8efcc1c8061.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação.** Brasília: Líber Livro Editora, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Z. **Comunidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P; CHAMPAGNE, P. Excluídos do interior. *In*: NOGUEIRA, M; CATANI, A. **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 2001. p. 217-227.
- BRANDAO, J. M.; NASCIMENTO, I. F. G. A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. **Paidea**, v. 21, maio-ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n49/14.pdf> . Acesso em: 6 abr. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 16 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 16 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> Acesso em: 30 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio:** documento base. Brasília, DF: dez. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 25 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais.** Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro2017pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 set. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 5/2011.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 ago. 2019

BRASIL. **Portal MEC.** Criação dos Institutos Federais do Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federalinicial/>. Acesso em: 21 de jul. de 2019.

BRASIL. Secretaria de Governo. Secretaria Nacional de Juventude. **Plano Nacional de Juventude:** proposta de atualização da minuta do Projeto de Lei nº 4.530/2004. Secretaria Nacional de Juventude. Brasília: SNJ, 2018. Disponível em: https://biblioteca.digital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/219/1/SNJ_atualiza%C3%A7%C3%A3o_plano_nacional_juventude_2018.pdf. Acesso em: 4 jan. 2021

CARRANO, P. C. R. O ensino médio na transição da juventude para a vida adulta. *In*: FERREIRA, C. A.; PERES, S. O.; BRAGA, C. N.; CARDOSO, M. L. M. (org.). **Juventude e iniciação científica:** políticas públicas para o ensino médio. Rio de Janeiro: EPSJV: UFRJ, 2011. p. 34-49.

CASTRO, P. A. de. **O tornar-se aluno – identidade e pertencimento:** perspectivas etnográficas. Campina Grande, PB: Eduepb, 2015.

CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY. **Universal design for learning:** theory and practice. CAST, 2012. Disponível em: <http://www.cast.org/udl/>. Acesso em: 29 ago 2021.

CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY. **Universal design for learning: theory and practice**. Wakefield, MA: CAST, 2014. Disponível em: <http://udltheory-practice.cast.org>. Acesso em: 2 set. 2021.

CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY. CAST, 2014. **Universal design for learning: theory and practice** Disponível em: <http://www.cast.org/udl/index.html>. Acesso em: 3 set. 2021.

CORDEIRO, M. J. de J. A.; ZARPELON, S. F. Indígenas cotistas da UEMS: acesso, permanência e evasão dos primeiros ingressantes em 2004. **Educação e fronteiras on-line**, Dourados-MS, v. 1, n. 1, p. 65-79, jan/abr. 2011.

COSTA, A. C. G. da. **Adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2019/01/5c4f471b721a1-5c4f471b721a6adolescencia-educao-e-participao-democratica-pdf>. Acesso em: 4 jan. 2021.

COSTA, A. C. G. da. **Tempo de servir, o protagonismo juvenil passo a passo: um guia para o educador**. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

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

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, 25 out. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

DAYRELL, J. (org.). **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do observatório da juventude da UFMG**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

DORE, R.; LUSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de pesquisa**, Minas Gerais, v. 41, n. 144, p. 774-789, set./dez. 2011.

DORE, R.; SALES, P. E. N.; CASTRO, T. L. Evasão nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de educação profissional de Minas Gerais. *In*: DORE, R.; ARAÚJO, A. C. de; MENDES, J. de S. (org.). **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

DUSSEL, I.; QUEVEDO, L. A. Aprender y enseñar en la cultura digital. *In*: FORO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN; EDUCACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS: LOS DESAFÍOS PEDAGÓGICOS ANTE EL MUNDO DIGITAL, 6., 2011, Buenos Aires. **Anais [...]**. Buenos Aires: Santanilla, 2011.

EYNG, A. M.; PACIEVITCH, T. Do direito de acesso e permanência na escola ao direito à educação de qualidade social. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Junqueira & Marins Editores, 2012.

- FERRETI, C.J.; TARTUCE, G. L.; ZIBAS, D. M. L. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/cp/v34n122/22511.pdf>. Acesso em: 14 maio 2019.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Conscientização**. 3. ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, M. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- FRIGOTTO, G. Formação profissional no 2º grau: em busca do horizonte da Educação Politécnica. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 4, n. 4, Rio de Janeiro, 1988.
- FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Juventudes, educação e projeto de vida: relatório de pesquisa**. Rio de Janeiro: Plano CDE, 2020.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D.T. (org.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GONTIJO, S. B. F. **Pertencimento, protagonismo e resiliência estudantil como elementos da promoção da permanência e êxito acadêmico**. 2020. Não publicado.
- HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- HARVEY, D. **Para entender o capital: livro I**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo, SP: Boitempo, 2013. *E-book* (336 p.). Disponível em: <https://docero.com.br/doc/5c5c15>. Acesso em: 23 nov. 2019.
- HOMEM, M. Posto, logo existo? **Revista GOL**, n. 212, nov. 2019.
- INSTITUTO ALIANÇA. Disponível em: <http://www.institutoalianca.org.br/>. Acesso em: 14 jan. 2021.
- INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA. **Portal IFBA**. Estrutura do Instituto Federal da Bahia. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/ilheus>. Acesso em: 22 dez. 2020.
- INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA. **Ingresso dos discentes no IFBA campus Ilhéus e desempenho acadêmico**. Bahia: IFBA, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA. **Plano do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática**. Bahia: IFBA, 2019. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/ilheus/cursos/tecnico-integrado/plano_de_curso_informatica_integrado.pdf> Acesso em: 14 de out 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Aprovação escolar cresce, enquanto diminuem o abandono e a reprovação**. Brasília, DF: 1998. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/informe-estatistico-do-mec-revelamelhoria-do-rendimento-escolar/21206. Acesso em: 10 nov. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Desempenho do ensino médio melhora no Saeb 2019**. Brasília, DF: 16 set. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/ptbr/assuntos/noticias/saeb/desempenho-do-ensino-medio-melhora-no-saeb-2019>. Acesso em: 21 out. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Projeto educação profissional no Brasil e evasão escolar**. Brasília, DF: 2014. Disponível em: <http://inep.gov.br/educacao-profissional-nobrasil-e-evasao-escolar>. Acesso em: 21 set. 2019.

JOHANN, C. C. **Evasão escolar no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense: um estudo de caso no campus Passo Fundo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.

KAPLÚN, G. **Material educativo: a experiência de aprendizado. Comunicação e educação**. São Paulo, 2003.

LA TAILLE, Y. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

LESTINGE, S. R. **Olhares de educadores ambientais para estudos do meio e pertencimento**. 2004. Tese (Doutorado em Recursos Florestais – Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/11/11150/tde-03022005155740/publico/sandra.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2021.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (org.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Nilson. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras, 2004.

MANACORDA, M. A. Educação e trabalho. **Revista Educação em Questão**, Natal, Rio Grande do Norte, v. 2, n. 2, 1989. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacao>. Acesso em: 14 dez. 2020.

MARTÍN-BARBERO, J. **Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século**. In: MORAES, D. (org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p. 51-79.

- MARTINS, C. H. S.; CARRANO, P. C. R. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.
- MOEHLECKE, S. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49 jan.-abr. 2012.
- MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000401057&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 out. 2020.
- NOGUEIRA, C. G.; CASTAMAN, A. S. Considerações acerca do histórico da educação profissional no Brasil e a criação dos institutos federais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: EDUCERE, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7665_5850.pdf. Acesso em: 11 jun. 2019.
- PACHECO, E. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Ed. Moderna, 2011.
- PELLISSARI, L. B. Dez anos de ensino médio integrado e os desafios da política pública na educação profissional. **Brasil Debate**, 2017. Disponível em: <http://brasildebate.com.br/dez-anos-de-ensino-medio-integrado-e-os-desafios-dapolitica-publica-na-educacao-profissional/>. Acesso em: 12 jun. 2019.
- PEREIRA, W.J.; TRANJAN, P. **Orientações pedagógicas para o trabalho com projeto de vida: diretrizes para elaboração de material pedagógico**. [S. l.]: MEC, 2019. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wpcontent/uploads/2020/01/Orienta%C3%A7%C3%B5es-Pedag%C3%B3gicas-para-trabalho-com-Projeto-de-Vida..pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.
- PLATAFORMA NILO PEÇANHA. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 ago. 2019.
- QUEIROZ, L. D. **Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar inclusão escolar**. 2011. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/25/lucileidedomingosqueirozt13.rtf. Acesso em: 26 mar. 2019.
- REBELO, J. A. S. Efeitos da retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: uma revisão. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2009. Disponível em: <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1258/706>. Acesso em: 7 set. 2019.
- RUMBERGER, R. W. **Dropping out: why students drop out of high school and what can be done about it**. Cambridge: Harvard University Press, 2011. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/58p2c3wp>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SALES, S. R. Tecnologias digitais e juventude ciborgue. *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C.L. (org.) **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p.229-249.

SANTANA, A. M.; PARANHOS, M. C. R.; PAGAN, A. A. O protagonismo discente no contexto das políticas afirmativas em educação científica. **Scientia Plena**, v. 13, n. 5, 2017. Disponível em: <https://www.scienciaplena.org.br/sp/article/view/3417/0>. Acesso em: 13 dez. 2020.

SEIBERT, L. **Juventude e cinema**: as práticas de si na transformação do sujeito ético. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2011.

SILVA, K. C. **Relatório técnico conclusivo**: mapeamento das iniciativas de trabalho com Projeto de Vida e a pertinência da Educação para a Carreira. Produto Educacional (Mestrado em Educação Profissional) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2019.

SILVA, M. A. da. **Qualidade social na educação pública**: algumas aproximações. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200005. Acesso em: 21 jul. 2019.

SILVA JÚNIOR, A. M. **O tempo inteiro eu tenho que estudar**: a relação entre ensino de história, juventude e música urbana no ensino médio. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Ciência Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2016.

SOUZA, M. W. de. O pertencimento ao comum mediático: a sociedade em tempos de transição. **USP**, v. 31, n. 34. São Paulo, 2010.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VALE, L. F. P.; CARVALHO, S. R. O protagonismo como contribuição para o desenvolvimento da identidade do adolescente de escola pública. **Cadernos PDE**, v. 1, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unicentro_leonildedefatimaportelapagnoncelli.pdf. Acesso em: 5 jan. 2021.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade**. Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 25 mar. 2019.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Este questionário faz parte da pesquisa Projeto de vida no Ensino médio integrado, orientada pela Professora Dra. Simone Gontijo. As questões apresentadas não possuem respostas corretas ou incorretas, pois pretendem apenas recolher opiniões pessoais. Além disso, este questionário é anônimo e confidencial e as respostas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos. Sua resposta, pessoal e sincera, é muito importante!

Agradecemos sua colaboração neste estudo e, desde já, coloco-me à disposição para responder quaisquer questões.

Pesquisa aprovada pelo Parecer consubstanciado do CEP nº 3.728.541

Kaliana Silva

1. Nome
2. Que função exerce no IFBA?
3. Há quanto tempo atua na instituição?
4. Quais características predominantes nos estudantes do ensino médio integrado?
5. Você sabe quais são as ideias, os planos ou expectativas que eles têm relação ao curso em que estão matriculados?
6. Qual sua percepção em relação a evasão estudantil? Ela tem relação a falta de adaptação ao curso?
7. O curso desenvolve algum trabalho com a temática projeto de vida?
8. Você considera que a aplicação de uma sequência didática com tema projeto de vida seria pertinente aos alunos do IFBA?
9. Existe algum ponto que considera importante ao desenvolver essa temática com os estudantes?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES
(OBS.: NÃO APLICADO DEVIDO AO CONTEXTO PANDÊMICO)

Este questionário faz parte da pesquisa Projeto de vida no Ensino médio integrado, orientada pela Professora Dra. Simone Gontijo. As questões apresentadas não possuem respostas corretas ou incorretas, pois pretendem apenas recolher opiniões pessoais. Além disso, este questionário é anônimo e confidencial e as respostas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos. Sua resposta, pessoal e sincera, é muito importante!

Agradecemos sua colaboração neste estudo e, desde já, coloco-me à disposição para responder quaisquer questões.

Pesquisa aprovada pelo Parecer consubstanciado do CEP nº 3.728.541

Kaliana Silva

Idade: _____

Gênero: _____

Em relação às atividades relativas ao Projeto de Vida, responda:

1. Elas colaboraram para sua organização dos estudos?
2. Elas colaboraram para que você organizasse um projeto para ser realizado ao longo do curso médio? De que modo?
3. Elas colaboraram para que você organizasse um projeto para ser realizado após o curso médio? De que modo?
4. Ao longo das atividades você mudou a forma como se vê, vê o outro e vê o futuro? Como?
5. Como você vê um projeto de vida agora? Houve alguma mudança em relação a como você via antes?
6. Quais atividades foram você mais gostou? Por quê?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ANÁLISE DO PRODUTO EDUCACIONAL

O roteiro de análise é composto por três eixos, a saber: conceitual, pedagógico e comunicacional. Ele está fundamentado nos estudos de Gabriel Kaplún (2003). Como avaliador você poderá inserir outros elementos que considerar pertinentes ou suprimir descritores, porém é importante avaliar todos os eixos, pois eles se constituem em categorias de análise do meu Produto Educacional.

Agradeço por sua disponibilidade,

Kaliana Silva

No eixo conceitual são analisados os conteúdos e pertinência de sua seleção ao Produto Educacional. Seus descritores são:

1. Texto autoral.
2. Referencial teórico utilizado.
3. Concepção que embasa referencial teórico.
4. Clareza de conceitos e argumentos.
5. Esclarecimento quanto aos termos técnicos e expressões científicas apresentados.
6. Relação metodologia e conteúdo.

No eixo pedagógico é analisada a adequação das atividades ao público-alvo; as ideias construtoras do produto e possíveis conflitos conceituais que objetiva provocar. Seus descritores são:

1. Atividades autorais.
2. Texto das atividades de fácil compreensão.
3. Atividades em consonância com os objetivos propostos.
4. Atividades em consonância com o público-alvo.
5. Atividades estruturadas de modo a facilitar o desencadeamento das ideias e entendimento do assunto tratado.
6. Metodologia adequada ao debate do conteúdo.
7. Texto das atividades com informações técnico-metodológicas suficientes para a condução das atividades didáticas.
8. Atividades que apresentam relações entre metodologia e conteúdo.
9. Atividades que propiciam a reflexão e o pensamento crítico.
10. Atividades que evidenciam o resgate dos conhecimentos prévios do público-alvo acerca da temática.
11. Atividades que colaboram para a aplicação do conhecimento no cotidiano.

O eixo comunicacional refere-se à apresentação do produto e tem como descritores:

1. Estética, organização e diagramação do produto adequadas aos seus objetivos.
2. Texto de fácil compreensão ao seu público-alvo.
3. Respeito as normas da língua portuguesa.
4. Estrutura de seções interligadas e coerentes (se for o caso).

Referências

KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, (27), 46-60. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60> Acesso em 28 abr. 2020.

APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL

PROJETO DE VIDA: GUIA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO

O que você vai encontrar neste guia:

1. Introdução
2. O Projeto de Vida e o desenvolvimento de habilidades
3. Público destinado
4. Desenvolvimento da sequência didática
5. Avaliação
6. Orientações aos professores
7. Planejamento
8. Glossário
9. Referências Bibliográficas
10. Anexos do produto educacional

1. INTRODUÇÃO

Este guia foi elaborado a partir da pesquisa O projeto de vida no Ensino Médio Integrado e apresenta uma sequência didática que tem como objetivo desenvolver ações voltadas para elaboração do projeto de vida.

A sequência didática está organizada em três blocos/ temas centrais: autoconhecimento, eu x outro e planejamento.

Esses blocos temáticos foram pensados considerando que o contexto escolar deve propiciar aos alunos a oportunidade de desenvolver o autoconhecimento, aguçando a percepção de si mesmos. Precisa, também, levá-los a perceber a importância da relação com outro para o seu desenvolvimento pessoal e da convivência social com objetivo de formar cidadãos éticos, críticos, autônomos e comprometidos com o meio que vivem. O planejamento contribui para que o aluno, ao colocar no papel, reflita sobre as relações existentes entre o percurso do seu projeto de vida e seu processo de aprendizagem, trilhando um caminho consciente, autorreflexivo e progressivo.

O trabalho com projeto de vida nas escolas é imprescindível não só devido a importância no progresso de vida do aluno como também perpassa a esfera legal atual estando presente na lei federal 13.415/17, que inclusive altera a Lei de Diretrizes e Bases Educacionais (LDB - Lei 9.394/96): “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção do seu projeto de vida e para formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.” (BRASIL, 2017a, grifo do autor).

Na perspectiva da Inclusão Escolar, este guia contém a abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Na lei 13.146/15 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Art.3º, Inc. II, o desenho universal está descrito como: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva.

Este guia chega a você, professor, com a intenção de ressignificar o tempo/espaço em que o aluno frequenta o ensino médio enriquecendo-o não de forma conteudista, mas trazendo autoconhecimento, plenitude ao mundo jovem, traçando o projeto de vida de forma consciente entre o ser e o querer ser, questionamentos tão corriqueiros nesta etapa da vida e que torna o adolescente singular, único em suas inúmeras inquietações frente ao futuro.

2. O PROJETO DE VIDA E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES

O Projeto de Vida é conceituado como uma metodologia interdimensional que visa desenvolver habilidades cognitivas e não cognitivas capazes de orientar o estudante no desenvolvimento de um projeto para si. (PEREIRA; TRAJAN, 2019).

O Projeto de Vida não é apenas escolha profissional, tampouco está dissociado do mundo produtivo, pois contribui para o autoconhecimento, para a capacidade de situar-se no mundo, reconhecer as possibilidades e para o desenvolvimento de valores e habilidades que contribuam para que o estudante faça boas escolhas ao longo da sua trajetória. (PEREIRA; TRAJAN, 2019).

Damon (2009, p. 53) definiu o projeto de vida como “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu”.

Elenca-se três temas centrais para a organização do componente curricular de Projeto de Vida: Autoconhecimento, Eu x Outro e Planejamento.

São habilidades de Autoconhecimento: reconhecer seus defeitos, qualidades e potencialidades; reconhecer a sua trajetória até o momento e ser capaz de relacioná-la com quem se é (família, amigos, residência etc.); ser capaz de atribuir sentido à vida (“o que me move”, “o que me faz estar todos os dias neste espaço, neste horário.” etc.); refletir sobre os próprios sonhos e ambições.

São habilidades de Eu x Outro: valorizar as relações pessoais; identificar nas relações pessoais apoio para superar as dificuldades; ser capaz de respeitar as diferenças sem julgamentos; ser empático; ser capaz de confrontar valores diversos e respeitá-los; identificar as mudanças ético-culturais ao longo do tempo; valorizar a cultura de paz; demonstrar capacidade em ouvir críticas e aprender com elas; valorizar o diálogo como forma de resolução de problemas.

São habilidades de Planejamento: olhar para a vida como um grande projeto; reconhecer os processos de transformação e mudança ao longo da vida; estabelecer compromisso com seus sonhos; reconhecer a importância de traçar metas e objetivos; reconhecer o trabalho/esforço como meio para alcançar seus sonhos; saber lidar com situações adversas e/ou imprevistos.

É senso comum reduzir o projeto de vida a escolha profissional, limitando assim o amplo espectro que o projeto de vida possui, deixando de analisar demais campos como os afetivos, subjetivos, pessoais, financeiros e sociais. Este produto educacional reconhece a importância e situa a profissão como um aspecto do projeto a ser explorado, não como único, mas juntamente com outras vertentes.

3. PÚBLICO DESTINADO

Este guia educacional foi desenvolvido para o Ensino Médio Integrado e contém atividades didáticas transdisciplinares. Fica a critério do professor fazer as articulações com outras disciplinas já que o Projeto de Vida vai além da sala de aula e da escola, ou seja, nunca termina, é para toda vida.

4. DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Organização da sequência: 3 blocos

Duração de cada oficina 100min. (aprox.).

- Bloco 1 - Autoconhecimento (6 oficinas);
- Bloco 2 - Eu x Outro (7 oficinas);
- Bloco 3 - Planejamento (7 oficinas).

Os encontros devem ser feitos preferencialmente duas vezes por semana, de forma intercalada, pois as oficinas necessitam de reflexão, por parte dos alunos.

Espera-se, que as atividades da sequência contribuam para que o estudante reflita sobre as relações existentes entre os caminhos para a construção de seu Projeto de Vida e o seu processo de aprendizagem.

5. AVALIAÇÃO

A percepção dos estudantes em relação a sequência didática vai demonstrar se essa o auxiliou a vislumbrar seu futuro, o encorajou em algum aspecto do plano pessoal ou mesmo elucidou e serviu para reconsiderar expectativas já refletidas para a sua vida.

O vídeo que será produzido no final da sequência é importante para avaliar se o objetivo final foi alcançado. Espera-se que ao produzir o vídeo os alunos tenham a dimensão de como as atividades impactaram sua formação.

Ao professor é necessário um diário de bordo para registro e avaliação das atividades propostas. Ele auxiliará no diagnóstico dos avanços, melhorias e possíveis falhas no processo.

6. ORIENTAÇÕES AOS PROFESSORES

As atividades realizadas devem obedecer a ordem autoconhecimento; eu x outro e; planejamento.

Em algumas atividades é sugerido gravar a fala dos alunos. Porém, é necessário consentimento dos pais, além de ser esclarecido aos alunos acerca da gravação. No anexo I você encontrará um modelo do Termo de consentimento.

Indica-se que o local de desenvolvimento das oficinas seja sempre o mesmo para gerar o pertencimento dos alunos. A sala deve ser organizada em círculos ou alguma outra forma que favoreça o relaxamento dos alunos e um posicionamento mais igualitário, democrático e acolhedor. Não utilizar a sala em filas.

Recomenda-se que os alunos fiquem à vontade durante a execução das atividades para favorecer a reflexão e a introspecção,

A duração média de cada atividade está sinalizada na sequência, mas é fundamental não sobrecarregar os alunos com muitas atividades num único dia. Então mesmo que não seja possível finalizar todas as atividades num encontro é importante seguir a ordem dos blocos.

Ao final de cada oficina são apresentadas possibilidades de adaptação das atividades, conforme indica o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA). O DUA é desenvolvido para crianças com necessidades específicas e pode ser aplicado com todos os estudantes. Seu lema é “o que é essencial para um, é bom para todos!” (CAST, 2014).

Neste caso, o professor pode utilizar as sugestões apresentadas com os estudantes em geral ou quando houver alunos com necessidades específicas como deficiência auditiva, deficiência visual, surdo-cegueira, transtorno do espectro autista (TEA), altas habilidades, entre outros.

É fundamental a realização de avaliação diagnóstica visando identificar os estudantes que apresentem necessidades específicas.¹⁰ Destacamos que as escolas estejam prontas para atender as necessidades dos estudantes, evitando as “barreiras arquitetônicas” (BRASIL, 2015, art. 3º, inc. IV, b). Uma instituição inclusiva demonstra essa premissa quando trata não só da parte pedagógica, mas em todo o acolhimento dos estudantes desde o momento em que adentra o espaço escolar.

Na realização das oficinas deste Guia, no caso de haver alunos com deficiência auditiva, o professor deve solicitar um intérprete em Libras para garantir sua inclusão nas atividades. Além disso, os textos, poemas, músicas devem ser impressos em Braille para alunos cegos ou impressas em tamanho maior para alunos com baixa visão.

Em relação ao espaço físico para realização das oficinas o professor deve verificar as dimensões de espaço para execução das atividades da sequência, ou seja, pode precisar de cadeiras com tamanhos maiores ou menores para adequação de alunos específicos.

O professor também identificará na sequência didática o termo “atividade padrão” quando se referir a atividade em que não foi indicada uma atividade alternativa ou adaptada ao DUA.

¹⁰ No caso de estudantes com TEA e outros transtornos sugere-se a utilização do modelo de avaliação DENVER¹⁰ (checklist curriculum do modelo de intervenção precoce), caderno avaliação desenvolvido para autistas dividido em áreas de comportamentos.

7. PLANEJAMENTO

BLOCO 1 - AUTOCONHECIMENTO	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar habilidades relacionadas ao autoconhecimento por meio de atividades que fortaleçam a percepção a respeito de si mesmo, da própria identidade de modo que construam valores positivos; • Estimular o altruísmo para potencializar atitudes solidárias e aprimorar a convivência social.

OFICINA 1 – Acolhimento	
<p>O acolhimento é um importante momento para o bem-estar dos alunos. Desejar-lhes boas-vindas e fazer com que se sintam acolhidos é essencial para sentirem a segurança necessária para se desenvolver pessoalmente, psicologicamente e socialmente. Nesta sequência didática em particular, os alunos vão falar sobre questões pessoais, sentimentos, frustrações, anseios e sonhos; além disso, suas falas, em muitos momentos, serão gravadas. Portanto, o professor deve gerar confiança para que todos sintam-se a vontade, assim como tranquilizar os alunos que não queiram se manifestar.</p> <p>Esta aula objetiva promover descontração e entrosamento, além de acolher os alunos propiciando atmosfera harmônica para as demais atividades da sequência.</p>	
DURAÇÃO	100 min.
ATIVIDADES	<p>O professor irá apresentar a sequência didática (utilizar slides ou quadro branco). Falar sobre o objetivo da sequência, a questão do pertencimento e êxito estudantil, a importância de planejar o seu projeto de vida, seus conceitos e repercussões, assim como encarar o curso técnico como meio de conquistar suas metas futuras. O professor deve salientar que questões pessoais serão abordadas e questionadas, que suas falas serão gravadas para fazê-los refletir sobre indagações futuras para esclarecimento próprio, íntimo e pessoal e não com intuito investigativo ou classificatório.</p> <p>Depois, o professor irá abrir a discussão para que os alunos possam falar o que esperam da sequência, seus interesses, dar sugestões, o que gostariam de focar e o que não gostariam de expor. Diante disso, construir um combinado que acompanhará o grupo durante a execução da sequência. Esse combinado ficará</p>

	<p>exposto em cartaz, com as regras e possibilidades de aprofundamento das oficinas.</p> <p>Posteriormente, será realizada uma dinâmica, chamada dinâmica do fósforo. Colocar a sala em círculo e com uma caixa de fósforo em mãos solicitar que os alunos se apresentem no tempo em que o palito estiver aceso. Assim que o palito queimar e não seja mais possível segurar na mão, deve interromper e passar a vez para o colega. Os alunos poderão dizer os nomes, idades, de onde vieram, quais objetivos almejam com o curso em que estão matriculados, quais as expectativas com o projeto a ser realizado.</p>
ATIVIDADES ADAPTADAS	<p>Na dinâmica, o fósforo também pode ser substituído por um cronômetro sonoro em que os alunos vão se apresentar no tempo por ele indicado seguindo a mesma orientação da atividade padrão.</p> <p>No caso de alunos com dificuldade de expressão e/ou oralidade o professor pode permitir que o aluno se expresse através de cartaz ou mapa mentais.</p>
REGISTRO/ AVALIAÇÃO	<p>Ficou claro para os alunos os objetivos da sequência didática? Houve interesse, participação e dúvidas em relação ao que será abordado na sequência?</p> <p>Houve descontração, relaxamento e entrosamento entre os alunos durante a dinâmica?</p>
RECURSOS	Retroprojeter, cartolina, caixa de fósforo, sala de aula em círculo.

OFICINA 2 – Sensibilização	
DURAÇÃO	100 min.
ATIVIDADES	<p>Para sensibilizar os alunos, faça uma leitura compartilhada do poema Verbo ser.</p> <p>Apresentar aos alunos uma breve biografia do autor:</p> <p>Carlos Drummond de Andrade nasceu em 1902, em Itabira (Mg), e faleceu em 1987, no Rio de Janeiro (RJ). Era funcionário público e começou cedo a escrever poesias, contos, crônicas e livros infantis. Foi considerado por muitos o poeta brasileiro mais influente do século XX. Em seus poemas, Drummond desenvolve uma reflexão de caráter existencial, questionando a posição do indivíduo num mundo que se tornava cada vez mais artificial e tecnológico.</p> <p style="text-align: center;"><i>Verbo Ser</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Carlos Drummond de Andrade</i></p>

	<p><i>Que vai ser quando crescer?</i> <i>Vivem perguntando em redor. Que é ser?</i> <i>É ter um corpo, um jeito, um nome? Tenho os três. E sou?</i> <i>Tenho de mudar quando crescer?</i> <i>Usar outro nome, corpo e jeito? Ou a gente só principia a ser quando cresce?</i> <i>É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?</i> <i>Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?</i> <i>Repito: ser, ser, ser. er. r.</i> <i>Que vou ser quando crescer? Sou obrigado a? Posso escolher?</i> <i>Não dá para entender. Não vou ser.</i> <i>Vou crescer assim mesmo.</i> <i>Sem ser Esquecer.</i></p> <p>Conversar com os alunos sobre o gênero literário de Drummond que denota reflexões de caráter existencial. Levantar reflexões como:</p> <p>O que é SER para você? É importante se conhecer, saber o que quer na vida? Você se acha obrigado a seguir algum padrão? Você escolhe seu futuro ou acredita que ele já está escrito? Conduzir a discussão seguindo o princípio diálogo igualitário.</p> <p>*utilizar gravador para “falas” dos alunos e anotar no diário de bordo as questões mais interessantes</p>
<p>ATIVIDADES ADAPTADAS</p>	<p>O poema “Verbo Ser” pode ser projetado em Libras, disponível no Youtube. Link disponível nos recursos necessários.</p> <p>No momento posterior a execução do vídeo, organizar a sala em círculo para que as discussões e debates se iniciem.</p>
<p>REGISTRO/ AVALIAÇÃO</p>	<p>Quais são as percepções dos alunos em relação ao ser?</p> <p>Estão associados a fatores financeiros, ajudar o próximo, fatores familiares, ser reconhecido socialmente, despontar na profissão que escolher?</p> <p>Os aspectos externos (dinheiro, sucesso, poder, reconhecimento) foram mais exaltados ou os aspectos internos (ser honesto, ético, responsável, humano)?</p>
<p>RECURSOS NECESSÁRIOS</p>	<p>Retroprojetor, slide verbo Ser, gravador, diário de bordo.</p> <p>Vídeo “Verbo Ser” em libras</p> <p>Link: https://www.youtube.com/watch?v=xlR0q-RjDUA&t=8s</p> <p>Duração: 2min30</p>

	<p>Poema Verbo Ser: ANDRADE, Carlos Drummond de. Verbo ser. Livros de açúcar: um blog destinado a tudo que é relacionado ao mundo literário.</p> <p>Disponível em: <https://livrosdeacucar.com/2018/07/12/poemas-verbo-ser-carlos-drummond-de-andrade/></p>
--	--

OFICINA 3 – Identidade	
DURAÇÃO	100 min.
ATIVIDADES	<p>Retomar o último verso do poema - Verbo SER trabalhado na oficina anterior: Sem ser esquecer, fazendo o seguinte questionamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como se constrói a identidade? • Como é construída a minha identidade? <p>Após a discussão realizar, em dupla, a seguinte atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada estudante deve deitar-se cada um sobre o papel pardo e um colega faz o contorno do corpo com um pincel atômico. • Cada um vai preencher o corpo com desenhos, recortes de revistas, palavras ou símbolos que remetam as reflexões pessoais levantadas. Depois é a vez do outro colega. • Fixação do cartaz <p>Realizar uma roda de conversa para discutir a tarefa: o que significa cada escolha, como foi o processo de escolha de cada nome ou símbolo?</p>
ATIVIDADE ADAPTADA	<p>Utilizar um boneco articulado (anexo IV e V) na atividade de desenho do corpo. Ele é um material pedagógico acessível feito com peças de papelão conectadas com colchetes metálicos. O recurso conta com um circuito eletrônico de lâmpadas LED e pequenas placas com as “etiquetas escritas pelos alunos” em língua portuguesa e em Braille (é possível adicionar sinais de Libras). Quando essas plaquetas são encaixadas no boneco, as luzes se acendem.</p> <p>O professor deve primeiramente montar o seu boneco articulado mostrando aos alunos como é o passo a passo e depois auxiliá-los nas suas construções.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada estudante irá construir o seu boneco articulado. • O boneco será preenchido com etiquetas transparentes contendo palavras ou símbolos que remetam as reflexões pessoais levantadas sobre a identidade.

	<p>Durante a construção do boneco o professor deve questionar: o que significa cada escolha, como foi o processo de escolha de cada palavra ou símbolo?</p>
REGISTRO/ AVALIAÇÃO	<p>Os alunos construíram uma autopercepção com as reflexões realizadas e a elaboração dos bonecos?</p>
RECURSOS NECESSÁRIOS	<p>Papel pardo, pincel atômico, recortes de revista, recortes de símbolos.</p> <p>Materiais para construção do boneco articulado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 placa de papelão • colchetes metálicos • etiquetas transparentes • pasta transparente • 2m de fio preto • 2 m de fio vermelho • 1 suporte e bateria 3V • 6 LEDS • 12 imãs pequenos • papel alumínio • cola. <p>Ferramentas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tesoura • reglete e punção • estilete • furador

**COMO
MONTAR O
BONECO
ARTICULADO**

***Passo 1** – Utilize o MOLDE (anexo IV) e use-o para contornar o boneco em dois pedaços de papelão diferentes. Você deverá produzir duas peças de cada uma das seguintes partes: cabeça, pescoço, antebraço, braços, mãos, coxas, pernas e pés.

***Passo 2** – Fure as peças do boneco. Encaixe umas nas outras usando os colchetes metálicos. Isso fará o boneco ser articulado (visualizar imagens - anexo V).

***Passo 3** - Corte seis pedaços do fio vermelho e 11 pedaços do fio preto. Desencape as duas pontas dos 17 pedaços.

***Passo 4** - Conecte os fios vermelhos aos colchetes positivos e os fios pretos aos colchetes negativos, como indicado no MOLDE. Pegue a ponta do fio preto que está solta e solde na ponta negativa do suporte de bateria. Faça o mesmo com a ponta do fio vermelho. Coloque a bateria no suporte.


***Passo 5** - Corte as peças de papelão e escreva as palavras ou símbolos referentes a sua identidade nas partes do corpo. Considere uma palavra ou símbolo para a cabeça, uma para o tronco e quatro palavras para os membros. Cole etiquetas com os nomes das palavras ou símbolos em tinta e em braille. Insira um LED em cada uma das peças.

***Passo 6** - Coloque um ímã em cada ponta da peça. Ele deve ser atraído e encaixar no colchete metálico do boneco. Para fechar o circuito e garantir o contato para os LEDs, ligue com papel alumínio a ponta positiva do LED a um dos ímãs e a ponta negativa ao outro.

Pronto! O seu boneco articulado está pronto para usar!

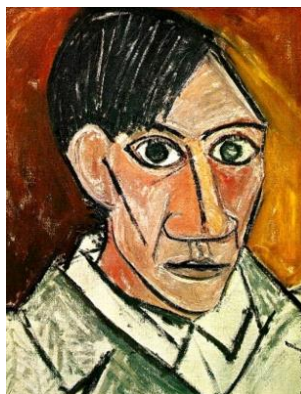
O Boneco Articulado foi originalmente desenvolvido pelo Instituto Rodrigo Mendes - um projeto que trabalha com educação inclusiva, no entanto realizei adaptações para que pudesse se ajustar ao público-alvo (1º ano do ensino médio) e aos objetivos pedagógicos desta oficina.

OFICINA 4 – Identidade

DURAÇÃO	100 min.
ATIVIDADES	<p>Apresentar o vídeo Plano de vida/Projeto de vida (link do vídeo na descrição dos recursos necessários). Perguntar aos alunos: Quem você quer ser no final da sua vida?</p> <p>Com uma música instrumental tocando, os alunos irão refletir sobre a pergunta, sem precisa argumentar, o professor vai, apenas, favorecer a introspecção para que eles possam refletir individualmente.</p> <p>Depois de 20' levar os alunos, se possível, para sala de artes. Os alunos vão fazer autorretratos em telas para pintura.</p> <p>Professor, você pode começar esta atividade conversando com os alunos sobre a importância do autoconhecimento e da necessidade de ser um protagonista da sua vida e autor da sua própria história. Você pode mostrar o autorretrato de pintores famosos como Frida Kalo e Pablo Picasso. Comente que, para que esses pintores fizessem seus autorretratos foi preciso que se reconhecessem como pessoas e conhecessem suas características, seus gostos e suas preferências. Pergunte aos alunos se eles conhecem esses artistas e sabem algo sobre suas vidas.</p> <p>Figura 1 - Las Dos Fridas (em português As Duas Fridas e em inglês The Two Fridas) foi pintado em 1939 e é das pinturas mais celebradas da artista mexicana Frida Kahlo. Frida Kalo foi uma artista plástica mexicana, nasceu em 1907 em Coyacán, México e faleceu em 1954. Embora alguns especialistas em artes plásticas a considerem uma artista surrealista, a própria Frida negava fazer parte desse movimento, pois dizia que não pintava sonhos, mas a própria realidade.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>Audiodescrição: Imagem 1 - mostra uma pintura de um autorretrato quadrado colorido da pintora mexicana Frida Kahlo contendo duas mulheres de mãos</p> </div>

dados. Uma das mulheres segura uma tesoura, veste uma blusa branca de babados e uma saia branca com estampa vermelha. A outra mulher veste blusa e saia marrom, Seu coração também está à mostra. Elas representam a mesma pessoa com personalidades diferentes.

Figura 2 - Autorretrato (1907) é apontada como a obra que anteviu o movimento cubista. Pablo Picasso nasceu em 1881, em Málaga, Espanha e faleceu em 1973 na França. Foi pintor, escultor, ceramista, cenógrafo, poeta e dramaturgo. Considerado um dos maiores e mais influentes artistas do século XX, é conhecido por ser cofundador do Cubismo. O pintor de Málaga demonstrava talento artístico desde jovem pintando de forma realista por toda sua infância e adolescência.



Audiodescrição: Imagem 2 - mostra uma pintura colorida de Pablo Picasso cuja obra contém um rosto do artista (autorretrato) com cabelos pretos e camisa branca com fisionomia séria.

Peça que façam autorretrato não como pintores famosos, mas como estudantes fazendo um exercício de reflexão sobre o que pensam de si mesmo, ou seja, como adolescentes que se reconhecem. Perguntar aos alunos o que seu autorretrato demonstra. Um jovem inquieto, temeroso, apreensivo, aberto, flexível, dinâmico, otimista, pessimista?

ATIVIDADE ADAPTADA

Levar os alunos para o laboratório de informática. O ideal é que os computadores da escola possuam o sistema operacional DOSVOX para garantir acessibilidade de todos.

Nesta oficina, os alunos vão fazer um “avatar” para representar seu autorretrato. Para tanto, os computadores da escola devem ter previamente instalado o serviço online Face Your Manga. É necessário o acesso à internet. O programa vai permitir criar um avatar bem parecido com os alunos e o

	<p>computador acessível vai facilitar a manipulação dos avatares. Depois de criado o boneco virtual é preciso enviá-lo por e-mail, já que não é possível salvar a imagem diretamente no editor.</p> <p>Esclarecer aos alunos que o avatar é uma representação virtual, é uma autoimagem criada com intencionalidade. A autoimagem está ligada a todas as nossas emoções e sentimentos e tudo começa pelo autoconceito que serve de base para autoestima e autoconfiança.</p> <p>Posteriormente, perguntar aos alunos: o que seu autorretrato demonstra? Você sabe que a autoestima está no conceito que você criou a seu respeito? Como você se vê: um jovem temeroso, desacreditado ou até limitado ou um jovem aberto, flexível, dinâmico, otimista? Você sabia que a forma como você se vê hoje é importante para suas conquistas futuras?</p>
<p>REGISTRO/ AVALIAÇÃO</p>	<p>Os alunos fizeram seu autorretrato de forma que ressaltassem seus valores positivos?</p> <p>Registrar no diário de bordo as colocações dos alunos.</p>
<p>RECURSOS NECESSÁRIOS</p>	<p>TV, som, música instrumental, autorretratos de Frida Calo e Picasso, tela para quadro 15x25, tintas guache coloridas.</p> <p>Computadores, acesso à internet, diário de bordo</p> <p>DORNELLAS, Romero. Plano de vida. Projeto de vida. Planejamento de vida. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yO2L8DOQQ7Q> Duração: 5:52</p>
<p>DICAS</p>	<p>*O canal do You Tube: Núcleo de tecnologia educacional de Coxim tem uma série de 4 vídeos explicativos, direcionado a professores, intitulados Tecnologias Assistivas - Dosvox ensinando sobre a utilização desse recurso.</p> <p>* Utilizar o Mouse com acionador - o acionador é um botão que faz a mesma coisa que o clique do mouse. Disponíveis em vários tamanhos e formatos pode ser acionado com o pé, cabeça, braços etc. O acionador é um equipamento de tecnologia assistiva que está disponível no mercado para compra.</p>



Fonte: Instituto Itard

* Para alunos com baixa visão, utilize o seguinte recurso: pressione as teclas (WIN e +). A LUPA será ativada. Faça o teste você mesmo!



Fonte: Instituto Itard

E, para sair desta função pressione as teclas (WIN e ESC).



Fonte: Instituto Itard

OFICINA 5 – Anseios e aspirações

DURAÇÃO	100 min.
ATIVIDADES	<p>Ouvir a música: Eu, caçador de mim, de Milton Nascimento. A letra da música deve ser exposta em retroprojeter ou entregue aos estudantes. Perguntar quem conhece a música e seu autor.</p> <p style="text-align: center;"><i>Eu, caçador de mim</i></p>

Milton Nascimento

*Por tanto amor
 Por tanta emoção
 A vida me fez assim
 Doce ou atroz
 Manso ou feroz
 Eu, caçador de mim
 Preso a canções
 Entregue a paixões
 Que nunca tiveram fim
 Vou me encontrar
 Longe do meu lugar
 Eu, caçador de mim
 [...]
 Nada a temer senão o correr da luta
 Nada a fazer senão esquecer o medo
 Abrir o peito a força, numa procura
 Fugir às armadilhas da mata escura
 Longe se vai
 Sonhando demais
 Mas onde se chega assim
 Vou descobrir o que me faz sentir
 Eu, caçador de mim*

Falar brevemente da biografia de Milton Nascimento, sua infância humilde, filho de empregada doméstica, logo depois órfão, como conseguiu superar o preconceito e encontrar o sucesso na música e na vida. Ouvir uma segunda vez e todos podem cantar. Ler a letra da música com os estudantes e refletir sobre:

- Quais aspirações, medos e anseios que você tem?
- Quais são suas virtudes, no que você é bom, qual a sua melhor qualidade?
- Existe alguma qualidade que você admira em outra pessoa e gostaria de desenvolver?
- No que você acredita que precisa melhorar?
- O que gostaria de mudar em você?
- O que mais valoriza na vida?

*utilizar gravador para “falas” dos alunos e anotar no diário de bordo as questões mais interessantes

	<p>Após a discussão, seguindo o princípio do diálogo igualitário, pedir aos estudantes que produzam um texto a partir das questões discutidas. Recolher o texto e verificar se alguém tem alguma colocação.</p> <p>Este texto será analisado pelo professor para verificar de que forma os alunos se expressaram pela escrita e se os objetivos pretendidos com a música foram alcançados.</p>
<p>ATIVIDADE ADAPTADA</p>	<p>Para fazer esta atividade o professor vai utilizar as pranchas de comunicação alternativas ou aumentativa (CAA) – recurso muito utilizado no desenvolvimento de alunos com dificuldades orais e escritas como os autistas.</p> <p>Projetar a música: Eu, caçador de mim, de Milton Nascimento em libras, disponível no YouTube.</p> <p>Para responder as reflexões propostas, o professor deve criar, previamente, as pranchas de comunicação baixando o software BOARDMAKER que consta com uma biblioteca de símbolos e ferramentas para confecção de pranchas e comunicação.</p> <p>Link disponível nos recursos necessários para baixar esta ferramenta.</p> <p>O professor irá confeccionar cada pergunta (vide “atividade padrão”) e analisar as possíveis respostas de acordo com as possibilidades oferecidas no programa e o conhecimento prévio dos seus alunos. Exemplo:</p> <p><u>Pergunta:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais aspirações, medos e anseios que você tem? <p><u>Possíveis respostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • De não conseguir terminar o ensino médio • De não conseguir um emprego • De não conseguir formar uma família • De não conseguir sucesso e dinheiro <p>Elabore 4 (quatro) respostas para cada pergunta. Coloque como alternativa uma resposta “outros” para permitir que o aluno se explique caso a resposta dele não se encaixe nas opções descritas.</p> <p>Imprimir os cartões com as perguntas e respostas. Utilizar a prancha para colar as perguntas e, posteriormente, as respostas.</p> <p>A cada pergunta feita o aluno vai sinalizar a resposta que mais se adequa ao seu estado, colando na prancha e assim sucessivamente com os demais colegas. O professor vai anotar no diário de bordo as questões que mais chamaram a atenção.</p>
<p>REGISTRO/</p>	<p>Nas discussões realizadas observar: os alunos conseguiram expor suas opiniões, sentimentos e inquietações? Na música</p>

AVALIAÇÃO	analisada os alunos conseguiram realizar uma autopercepção positiva de si mesmos?
RECURSOS NECESSÁRIOS	<p>Letra da música impressa: Eu, caçador de mim, retroprojeter, resumo da biografia de Milton Nascimento, papel pautado, gravador, diário de bordo.</p> <p>BOARDMAKER</p> <p>Link: https://institutoitard.com.br/programas-de-educacao-inclusiva-para-download-gratuito/</p> <p>“Caçador de mim em Libras”</p> <p>Link: https://www.youtube.com/watch?v=pjmIHjFO6xI&t=112s</p> <p>Duração: 3min14`</p>

OFICINA 6 – Resiliência	
DURAÇÃO	100 min.
ATIVIDADES	<p>Exibir o vídeo informativo: Resiliência quando o projeto de vida beira o fracasso.</p> <p>A partir da exposição do vídeo refletir acerca de propósito de vida e sua associação ao projeto de vida. Os alunos deverão fazer duplas, conversar, trocar ideias e refletir sobre o vídeo exibido e o propósito de vida particular diante das adversidades da vida.</p> <p>O professor deve incitar a reflexão fazendo os seguintes levantamentos:</p> <p>O que você entende por resiliência? Qual a importância em adquirir resiliência para que seu projeto de vida seja exitoso?</p> <p>Em dupla será feita a seguinte atividade:</p> <p>Os alunos escreverão como querem estar daqui a 5 anos - dirão 3 metas a serem alcançadas. A dupla deve elaborar 3 estratégias para que ele consiga alcançar seu objetivo. Ambos devem apresentar oralmente e expor no quadro os planos que traçaram um para o outro.</p>
ATIVIDADES ADAPTADAS	<p>Os alunos poderão utilizar o Painel de Votação para a atividade de elaboração de metas. Previamente, o professor deve elaborar 4 (quatro) metas para serem colocadas no painel. Aqui colocarei exemplos de metas possíveis para os alunos, mas o professor pode considerar outras de acordo com o contexto vivenciado.</p>

	<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin-bottom: 10px;"> <p>Meta 1- Terminar o ensino médio</p> <p>Meta 2 – Estar trabalhando, empregado</p> <p>Meta 3 – Estar num curso superior, universidade</p> <p>Meta 4 – Criar o próprio negócio</p> </div> <p>Os alunos vão votar em uma dessas 4 metas e, diante do voto do colega, sua dupla vai elaborar uma estratégia que esse colega vai precisar desenvolver para conseguir alcançar essa meta.</p> <p>O painel contabiliza cada voto, demonstra no visor e, ao final, soma a meta mais votada. O painel vai emitir um som toda vez que o aluno aperta o botão referente a meta escolhida.</p>
<p>REGISTRO/ AVALIAÇÃO</p>	<p>Os colegas apresentaram estratégias viáveis para o outro? As metas apresentadas são de curto, médio ou longo prazo, se configuram como projetos de vida?</p> <p>Anotar no diário de bordo as questões mais relevantes.</p>
<p>RECURSOS NECESSÁRIOS</p>	<p>Vídeo informativo: Resiliência quando o projeto de vida beira o fracasso. Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=9hJnSRc8kQA></p> <p>Duração: 17min23</p> <p>Gravador, diário de bordo, quadro branco.</p> <p>Painel de Votação:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. <u>Para fazer o painel</u> <ul style="list-style-type: none"> • Placa de MDF de 6 mm de 1,55 m por 0,9 m; • Placa de acrílico de 2 mm; • Cola para madeira; • Fita dupla face; • Fita crepe. b. <u>Para fazer a gaveta de som</u> <ul style="list-style-type: none"> • 1 arduino uno; • Cabo para arduino; • 1 módulo MP3 DFPlayer; • 1 fonte de 5 V e 2 A; • 1 protoboard; • 1 buzzer de 5 V; • 5 botões de chave tátil de 1 cm; • 5 displays digitais de LED de 4 dígitos; • 5 resistores de 10 KΩ; • 10 jumpers macho; • 2,8 m de fio de cobre; • Fita isolante;

- Ferro de solda;
 - Estanho para solda;
 - Cola quente.
- c. Ferramentas e utensílios
- Cortadora a laser; Alicates de corte;
 - Descascador de fio;
 - Software Illustrator CS5 ou outro vetorial como o InkScape (para realizar o corte a laser).

Link para baixar os moldes para confecção do Painel de Votação:
<https://diversa.org.br/materiais-pedagogicos/painel-de-votacao/painel-de-votacao-como-fazer/>

PAINEL DE VOTAÇÃO

- Passo 1: Faça o download dos moldes (link nos recursos necessários). Descompacte os arquivos. Abra a pasta “Painel votação”. Envie os arquivos da pasta “Corte Laser” para uma cortadora a laser. O arquivo “Painel_Votação-MDF-3mm” está ajustado para o corte na placa de MDF de 3 mm de espessura e o arquivo “Painel_Votação-Acrílico-2mm” está ajustado para o corte na placa de acrílico de 2 mm de espessura.
 - Passo 2: Simule o encaixe das peças cortadas usando uma fita crepe.
 - Passo 3: Passe cola instantânea nas junções da estrutura para fazer a colagem definitiva. Fique atento para não colar a parte superior da roleta. Será importante ter acesso à parte interna da caixa.
 - Passo 4: Agora, vamos montar as placas de acrílico. Certifique-se de que o adesivo protetor da peça foi retirado antes de começar a colar.
 - Passo 5: A colagem das peças de acrílico deve formar uma espécie de envelope. Para isso, fixe as bordas nas extremidades da peça retangular maior, deixando a parte superior aberta para que os conteúdos da votação possam ser alterados.
- Importante: Não passe cola demais porque o acrílico pode manchar.
- Passo 6: Cole os envelopes no painel, ao lado dos botões.
- Importante – montagem eletrônica:** A seguir, você irá criar o esquema eletrônico do painel. Para montá-lo, aconselhamos que você procure auxílio de pessoas ou instituições com conhecimentos em eletrônica. Tenha em mãos os materiais e utensílios necessários para montagem da parte sonora Site externo listados acima. Para montar a parte eletrônica, você deve seguir o arquivo “Esquema montagem eletrônica”, disponível entre os materiais que você baixou.
- Passo 7: Para rodar o código é necessário instalar uma nova biblioteca na IDE do arduino. Para isso, localize a pasta “TM1637Display”. Descompacte os arquivos. Mova essa pasta para “libraries/bibliotecas” na IDE do arduino.
 - Passo 8: Para montar os botões na protoboard, pegue o fio de cobre e descasque a ponta. Depois, enrole a ponta descascada e a conecte ao botão, prendendo o fio de cobre a ele. Repita esse processo com o segundo fio de cobre e solde as duas junções do fio no botão.
 - Passo 9: Baixe o programa Arduino Site externo, procure “Código arduino” entre as pastas baixadas e abra o arquivo “painel_votacao.ino”. Conecte o arduino UNO com o cabo na porta USB. Na interface de desenvolvimento do arduino, selecione a porta correspondente do Arduino UNO conectado. Carregue o código (upload) no arduino UNO.
 - Passo 10: Fixe os botões com cola quente nos furos correspondentes, já cortados a laser na parte frontal e lateral do painel.
 - Passo 11: Encaixe a tampa do painel na caixa, lembrando que

esta não pode ser colada para garantir o acesso ao esquema eletrônico no caso de algum problema.

- Passo 12: Conecte a fonte de 5V 2A na saída de alimentação do arduíno ou em um adaptador USB para tomada, desde que seja 5V 2A.

- Passo 13: Você pode decorar o painel com seus estudantes da forma que desejar.

Pronto! Você já pode utilizar o Painel de Votação.

O Painel de Votação original foi desenvolvido pelo Instituto Rodrigo Mendes - um projeto que trabalha com educação inclusiva, no entanto realizei adaptações para que pudesse se ajustar ao público-alvo desta sequência - 1º ano do ensino médio e aos objetivos pedagógicos dessa atividade.

BLOCO 2 – EU E O OUTRO

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber a importância da relação com o outro para seu desenvolvimento pessoal e da convivência social para a construção da identidade, para que consigam desenvolver postura ética, com menos preconceitos, que lhes permita valorizar cada vez mais a diversidade como oportunidade de crescimento e vislumbrar diferentes possibilidades para o seu futuro. • Incentivar os alunos a articular valores, objetivos e interesses próprios aos de outras pessoas com as quais convivem para ações de cooperação voltadas para objetivos comuns.
------------------	--

OFICINA 1 – Motivação

DURAÇÃO	150 min.
ATIVIDADES	<p>Exibir o filme <i>Mãos talentosas</i> (duração: 1h30min.) que retrata a história real de um estudante negro que se tornou um médico conceituado na sua especialidade.</p> <p>Para responder em casa, as questões a seguir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que te motiva, o que faz seu olho “brilhar”? • Como o curso técnico se encaixa nos seus projetos pessoais? • Como você se vê no futuro? • O que te irrita profundamente nas pessoas, nas organizações e na sociedade atual? <p><u>Atenção:</u> O professor deve recolher essas respostas pois elas serão utilizadas na oficina seguinte.</p>
ATIVIDADES ADAPTADAS	<p>Para assistir ao filme “Mãos Talentosas” baixar o aplicativo gratuito WhatsCine - disponível para sistemas operacionais Android (Google) ou IOS (Apple).</p> <p>O aplicativo WhatsCine têm acesso a recurso de audiodescrição, legendas e libras oferecendo acessibilidade no cinema para surdos e cegos. Ao ser conectado à rede Wi-fi o aplicativo sincroniza um áudio que descreve o que ocorre na tela com o filme em andamento, o usuário pode então ouvir a narração em seu celular.</p>
REGISTRO/	Diante das respostas verificar se os alunos apresentam o desejo

AVALIAÇÃO	de ascender socialmente ou estão conformados com a sua condição atual. Os alunos conseguiram articular o curso técnico a seus projetos pessoais ou se mostram “perdidos” no ensino médio técnico?
RECURSOS NECESSÁRIOS	Sala de vídeo, filme Mãos talentosas, papel pautado. Fone de ouvido CARTER, Thomas. Mãos talentosas (Leg). Duração: 1h30min. Ficha técnica: Gifted Hands The Ben Carson Story, 2009(EUA). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=U6O6ZpKyXa8 >

OFICINA 2 – Motivação	
DURAÇÃO	100 min.
ATIVIDADES	Colocar a sala em círculo e os alunos devem apresentar as respostas do filme. O professor deve incitar os alunos a refletirem sobre suas respostas com aprofundamentos como: <ul style="list-style-type: none"> • Por quê? • De que forma? • Como você chegou essa conclusão? • Explica melhor essa questão. A apresentação deve seguir o princípio do diálogo igualitário.
ATIVIDADES ADAPTADAS	Vamos utilizar o recurso acessível - Lata de Criação de Histórias para apresentar os símbolos que representam as respostas relativas ao filme e fazer o aprofundamento necessário. Nessa criação, feita a partir de uma lata de tinta usada, os estudantes vão colar em fita de imã os seus símbolos nas laterais da lata. Cada aluno vem a frente da sala e distribui os seus símbolos na lata colando-os. Depois da colagem o professor faz os aprofundamentos da questão: <ul style="list-style-type: none"> • Por quê? • De que forma? • Como você chegou essa conclusão? • Explica melhor essa questão. <p>A Lata de Criação de Histórias serve para construir os elementos de uma narrativa, os alunos elaboram suas próprias histórias e explanam suas ideias e pensamentos. Este recurso acessível foi desenvolvido com o objetivo de trabalhar competências e habilidades voltadas à elaboração de narrativas, à escuta de textos, ao reconto oral e à produção textual facilitando a construção e encadeamento dos pensamentos através de material</p>

	<p>concreto.</p> <p>O professor deve estar atento para conduzir os alunos com deficiência cognitiva e outras dificuldades nessa atividade e fazer os questionamentos avaliando a possibilidade de o aluno conseguir responder ou não. A sensibilidade deve permear o professor neste momento pois para alguns alunos mais tímidos pode ser delicado externar e aprofundar algumas questões pessoais.</p>
REGISTRO/ AVALIAÇÃO	Aprofundar e refletir juntamente com os alunos para investigar a raiz e a origem dos ideais que apresentam. Anotar no diário de bordo.
RECURSOS NECESSÁRIOS	<p>Sala de aula</p> <p>Para confecção da Lata de Criação de Histórias</p> <p><u>Materiais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 lata de tinta de 18 L; • Tinta spray; • Papel toalha ou pano (para limpeza); • Álcool; • Folha adesiva para impressão ou vinil; • Folhas de ímã ou fitas de ímã; • Pasta transparente; • Papel <i>craft</i>, jornal ou plástico (apoio para pintura); • Uma fita dupla face. <p><u>Ferramentas e utensílios</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 celular; • Tesoura; • Reglete e punção; • Máscara; • Luvas para pintura. <p>Link para impressão do alfabeto modelo: https://diversa.org.br/wp-content/uploads/2018/10/lata-criacao-historias-moldes.pdf</p>
DICAS	O professor pode construir a Lata de Criação de Histórias juntamente com os alunos. Essa é uma forma deles participarem de forma mais ativa e interativa no momento posterior, ou seja, nas respostas

<p>LATA DE CRIAÇÃO DE HISTÓRIAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Passo 1: limpe a lata com um pano com álcool e, se precisar, retire os resíduos de tinta com uma espátula ou lixa. A limpeza da lata vai variar de acordo com a tinta de origem. Geralmente, as tintas vendidas nessa proporção são à base de água; nesse caso, água e espátula resolvem. • Passo 2: pinte a lata com spray azul escuro. Prepare sua área de pintura. Vista as luvas e a máscara e aproxime o spray em torno de 30 cm da lata, aplicando a tinta em camadas. Aguarde o tempo de secagem indicado pelo fabricante. Repita o processo, caso avalie necessário. • Passo 3: imprima os símbolos (respostas dos alunos) <p>Passo 4: cole os símbolos impressos em folhas de ímã ou em fitas de ímã. Caso a folha de ímã não seja adesiva, você pode colar com dupla face ou cola comum. O importante é que a figura fique fixa no ímã para fixação na lata. Recorte os símbolos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Passo 5: com a ajuda do reglete de mão e do Alfabeto modelo (link nos recursos necessários), aplique o Braille nos símbolos impressos e imantados. • Passo 6: para o registro das histórias, baixe o aplicativo <i>Estúdio Stop Motion</i>, disponível para Windows Phone, iOS e Android. Pronto! Já pode usar sua Lata de Criação de Histórias. <p>A Lata de Criação de Histórias original foi desenvolvido pelo Instituto Rodrigo Mendes - um projeto que trabalha com educação inclusiva, no entanto realizei adaptações para que pudesse se ajustar ao público-alvo desta sequência -1º ano do ensino médio e aos objetivos pedagógicos dessa atividade.</p> <p>Avisar aos alunos que na próxima aula eles irão receber uma visita ilustre, informar aos alunos quem é para que eles possam elaborar seus questionamentos antecipadamente.</p>
--	---

OFICINA 3 – Construção de referências	
DURAÇÃO	100 min.
ATIVIDADES	<p>É comum encontrar pessoas admiradas por suas conquistas? O que significa ser uma referência? Alguém respeitado, admirado, que serve como inspiração. As conquistas exigem esforço, perseverança, trabalho e dedicação, sendo inviáveis sem ações concretas.</p> <p>Essas reflexões sobre ser uma referência na vida de alguém devem ser realizadas com os alunos fazendo os seguintes</p>

	<p>levantamentos:</p> <p>Você possui alguma referência? Em quem você se espelha? Quais características ele/ela tem? No que acredita? Quais pontos em comum tem entre você e essa pessoa?</p> <p>*utilizar gravador para “falas” dos alunos e anotar no diário de bordo as questões mais interessantes.</p> <p>O professor deve solicitar aos alunos que entreviste alguém que consideram uma referência (utilizar roteiro anexo II). Pode ser da família (pai, mãe, avô, avó), da comunidade em que vivem, da escola ou alguém famoso.</p> <p>* no caso de alguém que não seja possível entrevistar levantar o máximo de informações na internet ou com pessoas mais próximas (no caso de já ser falecida).</p>
REGISTRO/ AVALIAÇÃO	As referências de vida que os alunos possuem demonstram valores aceitos socialmente? Podem ser considerados construtivos para um projeto de vida exitoso?
RECURSOS NECESSÁRIOS	Gravador, diário de bordo, roteiro de entrevista.

OFICINA 4 – Minhas referências	
DURAÇÃO	100 min.
ATIVIDADES	<p>Nesta aula cada aluno vai falar sobre a entrevista (anexo II) que fez, apresentar para a turma, falar quais pontos chamaram mais atenção, o que mais surpreendeu, o que essa pessoa possui que o fez escolher como referência.</p> <p>Nesta atividade o professor pode criar categorias para as entrevistas dos alunos. Por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Categoria 1 – alunos que tiveram como referência os pais, avós ou alguém da família. • Categoria 2 – alunos que tiveram como referência alguém famoso – cantores, artistas, youtubers, políticos • Categoria 3 – alunos que tiveram como referência professores. <p>Os alunos indicam a categoria na qual a entrevista foi realizada. A ordem de apresentação de se dará pela categoria que for mais indicada.</p> <p>O professor deve estimular para que todos os alunos</p>

	participem desse momento, utilizando o princípio do diálogo igualitário. Pode-se utilizar um lugar diferente da sala de aula para fazer esse momento.
REGISTRO/ AVALIAÇÃO	<p>Identificação dos valores e princípios dos entrevistados escolhidos pelos alunos.</p> <p>Observar se algum padrão foi notado por conta da categoria escolhida. Exemplo: o professor notou que os alunos que têm os pais como referência tem mais autoconfiança?</p>
RECURSOS NECESSÁRIOS	Gravador, diário de bordo, roteiro de entrevista

OFICINA 5 – Valores	
DURAÇÃO	100 min.
ATIVIDADES	<p>Dinâmica dos balões</p> <p>Será dado um balão/bexiga para cada aluno. O aluno deverá escrever dentro do balão, num pedaço de papel pequeno, qual valor positivo que o(a) entrevistado(a) possui que o fez escolhê-lo(a) como referência para sua vida.</p> <p>O aluno irá escolher um valor, escreverá no pedaço de papel, colocará dentro do balão e o encherá. Depois do balão cheio irá escrever do lado de fora do balão quais características a sociedade ou ele mesmo possui que o distancia desse valor escolhido. Neste caso pode ser raiva, ansiedade, decepção, timidez, falta de iniciativa, falta de oportunidade, medo, insegurança etc., pode escrever mais de um motivo. Ele deve escolher os motivos e escrevê-los do lado de fora do balão.</p> <p>Depois que os alunos fizerem isso, todos vão jogar o balão para cima durante alguns minutos e os balões vão se misturar, pois não precisa cada um ficar tomando conta do seu balão.</p> <p>Então, cada um segura um balão diferente do seu e, um por vez, se direcionará para o centro da sala. Irá ler o que escrito do lado de fora do balão e dizer:</p> <p>- A partir de agora... (ler o que está do lado de fora do balão) ...será destruído!</p> <p>(estourando o balão com as mãos) e será substituído por... (ler o papel que está dentro do balão)!</p> <p>Assim seguirá sucessivamente até que todos os alunos estourem os balões.</p>

	<p>Ressaltar que os valores expressam princípios gerais, orientações, preferências e crenças de um grupo ou sociedade. De maneira geral, eles são definidos com base nas representações do que um grupo ou sociedade considera desejáveis. Alguns exemplos de valores podem ser empatia, simplicidade, honestidade, liderança, poder, sagacidade, altruísmo, ética, perseverança.</p>
<p>ATIVIDADE ADAPTADA</p>	<p>Nesta oficina o professor pode substituir os balões pelos Bonecos Articulados. Cada aluno pega o seu boneco e escreve numa etiqueta pequena qual valor positivo que o (a) entrevistado (a) possui que o fez escolhê-lo (a) como referência para sua vida. Essa etiqueta é colada na altura do peito do boneco.</p> <p>Depois os alunos vão refletir sobre quais características a sociedade e os sujeitos possuem que o distancia desse valor escolhido, pode escrever mais de um motivo. Colar essas etiquetas com os motivos nas costas do boneco. Cada boneco terá o nome do aluno, pois eles serão trocados.</p> <p><u>Importante:</u> as etiquetas elaboradas devem ser escritas em braile. Cada aluno vai utilizar a reglete e punção para escrever em braile os nomes que escolheu.</p> <p>Os alunos vão trocar aleatoriamente os bonecos com outro colega. Depois da troca, um a um, vão se dirigir ao centro da sala e dizer:</p> <p>- (Nome do colega) a partir de agora vai adotar o (ler a etiqueta com valor colado no peito do boneco) ...como centro da sua vida e dar as costas para (etiquetas com defeitos que o distancia do valor escolhido) !</p> <p>Assim seguirá sucessivamente até que todos os alunos apresentem.</p>
<p>REGISTRO/ AVALIAÇÃO</p>	<p>A dinâmica suscitou valores positivos nos alunos? Os alunos perceberam a importância da relação com o outro para o desenvolvimento pessoal e convivência social? Conseguiram associar de forma satisfatória o curso técnico e seus projetos futuros?</p>
<p>RECURSOS NECESSÁRIOS</p>	<p>Balões ou boneco articulado, pedaços de papel pequeno, pincel atômico, sala de aula em círculo.</p>

OFICINA 6 – Nossa bandeira	
DURAÇÃO	150 min.
ATIVIDADES	<p>Os alunos vão elaborar bandeiras que representem o grupo através de imagens, frases e símbolos.</p> <p>Conversar sobre os vários contextos do símbolo nas diversas áreas do conhecimento, seu uso na religião, cultura, nacionalidade, na representação de força e poder no meio social, no imaginário popular, nas crenças e valores pessoais.</p> <p>Fazer os seguintes questionamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seria possível fazer uma bandeira que identificasse um grupo, assim como a bandeira do Brasil representa o país? • Como seria uma bandeira representando um grupo? • Como simbolizar as habilidades, qualidades grupais e quais elementos deveriam estar presentes nessa bandeira? <p>Nesse encontro os alunos devem formar os grupos, conversar, interagir e determinar qual representatividade o grupo terá. Para isso deverão encontrar pontos de convergências entre os participantes, ideais semelhantes, valores éticos e sociais compartilhados e corroborados por todos.</p> <p>Os alunos deverão explicar como foi construir a bandeira, as dificuldades encontradas para representar o grupo, as dúvidas e reflexões que vieram à tona no momento da execução da bandeira.</p> <p>Fixar as bandeiras para exposição.</p> <p>A bandeira será utilizada posteriormente no festival de encerramento.</p>
ATIVIDADE ADAPTADA	<p>Construir a bandeira de forma interativa. A bandeira interativa é um material pedagógico acessível feito de papel, tecido e componentes eletrônicos básicos. Este recurso apresenta elementos visuais, táteis e sonoros com os quais os estudantes podem interagir. A bandeira é feita sobre uma base de papelão, onde são coladas lâmpadas de LED e os tecidos das cores da bandeira recortados conforme os desenhos geométricos da bandeira do Brasil.</p> <p>Inicialmente, o professor vai construir o modelo explicando aos alunos como deverá ser o passo a passo (ver explicação). Esclarecer aos alunos que, ao construir a bandeira, eles estarão aplicando conhecimentos eletrônicos, físicos e motores.</p>

REGISTRO/ AVALIAÇÃO	Na representação da bandeira, os alunos conseguiram construir uma referência grupal sólida? Houve ações e atitudes que demonstravam sentimento de pertencimento ao espaço e ao grupo?
RECURSOS NECESSÁRIOS	<p>Bandeira do Brasil, cartolinas, recortes de revistas, jornais, imagens e símbolos diversos, cola, canetas coloridas.</p> <p>Materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Papel sulfite; • Tecidos nas cores azul e verde; • 14 LEDs azuis; • Linha azul; • Linha condutiva; • Bateria de 3 V; • Suporte de bateria de 3 V; • Botão. <p>Ferramentas e utensílios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tesoura; • Agulha de costura.
DICA	<p>Se a escola possuir a bandeira do Brasil ou a bandeira do seu Estado ou município trazê-la para sala.</p> <p>Alunos com deficiência motora podem sentir dificuldade de realizar essa atividade por conta das partes de costura. Ver no anexo VI alguns instrumentos que podem facilitar o manuseio dessas ferramentas.</p>
BANDEIRA	<ul style="list-style-type: none"> • Passo 1: Desenhe os moldes da bandeira do Brasil (retângulo, losango e circunferência) num tamanho grande no papel sulfite. Utilize as cores correspondentes da Bandeira do Brasil. • Passo 2: Corte os tecidos utilizando os moldes nas cores correspondentes. <p>Iluminação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Passo 3: Posicione os LEDs na estrutura. Distribua-os de forma regular para que toda bandeira fique iluminada. • Passo 4: Se quiser dar algum efeito de contraste, cole na parte que deseja deixar em menos evidência um pedaço de tecido azul sobre os LEDs. Assim, quando eles forem acionados, as luzes estarão mais fracas que as demais. <p>Costura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Passo 5: Use a linha condutiva e a agulha para costurar as pontas positivas dos LEDs umas às outras. Depois, conecte o fio no ponto positivo do suporte de bateria. Repita o passo, costurando as pontas negativas dos LEDs e depois conecte o fio ao suporte. • Passo 6: Costure a outra ponta do botão ao suporte de bateria. • Passo 7: Sobreponha e costure as partes da bandeira ao tecido verde deixando o suporte de bateria para baixo e crie um bolso

	para protegê-lo. Pronto! Sua bandeira interativa está pronta para usar.
--	---

OFICINA 7 – Planos para o futuro	
DURAÇÃO	100 min.
ATIVIDADES	<p>Professor, diante de um futuro a ser pensado e construído, o adolescente faz muitas perguntas. Ajude-os com reflexões como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quem pode ser uma boa referência para ajudá-lo a traçar a trajetória pessoal e profissional? • O futuro pensado é algo realizável? • Como transformar o que se planejou ou sonhou em ações concretas na direção de sua realização? • Motive os alunos a dar exemplos de como ocorre a transição para a vida adulta. <p>Utilizando o diálogo igualitário, reflita com os alunos sobre as questões acima. Comente que a transição para vida adulta pode acontecer de diversas maneiras: mudando a visão de mundo que se tem, saindo de casa, escolhendo uma profissão, começando a trabalhar, constituindo nova família, entre tantas outras.</p> <p>Muitos adolescentes não planejam a vida e deixam as coisas fluírem, fazendo a passagem para a vida adulta sem pensar no futuro. Pergunte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é melhor: deixar fluir ou planejar? • Por quê? <p>Encerrada essa fase de reflexões e discussões proponha que, em grupos, os alunos reflitam sobre as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que o Projeto de Vida de cada um propõe em relação ao estudo, ao trabalho e à família? • Quais os caminhos que cada um estabeleceu ou precisa estabelecer para que seu Projeto de Vida possa ser posto em prática? <p>Solicite aos grupos que apresentem o produto de suas reflexões em cartaz ou mapa mentais e, em seguida, registre no diário de bordo as conclusões dos alunos.</p> <p>Ao final, reforce à turma que o Projeto de Vida é uma construção que se empreende com esforço, determinação, intencionalidade e o sucesso de seu Projeto de Vida no futuro depende de ações e comportamentos que eles possuem na vida hoje.</p>

ATIVIDADE ADAPTADA	<p>No momento de socialização do produto pode ser utilizada a Lata de criação de Histórias, pois apesar da discussão acontecer em grupo, as narrativas são individuais.</p> <p>Os símbolos já utilizados anteriormente (atividade 2, bloco2) podem se adequar para responder esses questionamentos.</p>
REGISTRO/ AVALIAÇÃO	<p>Avaliar o que prevalece na atividade realizada: se os alunos planejam ou deixam fluir a sua passagem para a vida adulta.</p> <p>Os caminhos estabelecidos para criar o Projeto de vida são executáveis?</p>
RECURSOS NECESSÁRIOS	<p>Cartolina, pilotos coloridos, diário de bordo.</p> <p>Lata de criação de Histórias (oficina 2, bloco 2)</p>

BLOCO 3 – PLANEJAMENTO

OBJETIVOS	<p>Compreender que realizações futuras dependem das decisões e escolhas feitas no presente.</p> <p>Reconhecer o curso médio integrado como motivador e articulador de um projeto de vida de sucesso.</p> <p>Elaborar o projeto de vida com base em reflexões e pilares sólidos interiorizados de forma positiva.</p>
------------------	--

OFICINA 1 – Mapa da vida

DURAÇÃO	100 min.
ATIVIDADES	<p>Nesse encontro os alunos deverão preencher um quadro contendo o PASSADO, PRESENTE e FUTURO.</p> <p>Antes, colocar uma música instrumental para favorecer a introspecção. O professor deve incitar uma reflexão fazendo as seguintes perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De que maneira o passado pode interferir no futuro? • Por que se costuma dizer que a vida só pode ser compreendida olhando para trás? <p>Debater que as decisões tomadas no presente definem o futuro e destacar a importância do seu projeto ser planejado com antecedência. Ampliar essa reflexão, enfatizando a importância da construção do Projeto de Vida.</p> <p>Oralmente, propor aos alunos que identifiquem uma atitude</p>

	<p>ou uma ação pessoal realizada em seu passado que tenha tido alguma consequência positiva ou negativa em sua vida atual. O professor deve fazer as seguintes reflexões juntamente com os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Meu comportamento, atitudes e ações atuais estão me conduzindo para o que realmente eu quero? • Quais competências e habilidades preciso desenvolver no presente para conquistar o futuro que almejo? <p>A partir dessas reflexões preencher o quadro em questão. PASSADO – Como fui no passado? PRESENTE – Como estou no presente? FUTURO – Como pretendo estar no futuro?</p>
<p>ATIVIDADE ADAPTADA</p>	<p>A atividade pode ser realizada com a utilização do Painel interativo. Ele é um material pedagógico acessível que permite o uso de figuras de apoio sobre a palavra a ser formada, assim como de imagens em Libras e de marcação em <u>braille</u>, adicionando também a iluminação como forma de interação.</p> <p>Quando o professor iluminar a palavra PASSADO – os alunos farão o texto em forma escrita ou através de símbolos respondendo à pergunta do Passado.</p> <p>Quando o professor iluminar a palavra PRESENTE – os alunos farão o texto em forma escrita ou através de símbolos respondendo a pergunta do Presente.</p> <p>Quando o professor iluminar a palavra FUTURO – os alunos farão o texto em forma escrita ou através de símbolos respondendo a pergunta do Futuro.</p> <p>O professor deve recolher os textos para leitura e observações no Diário de bordo.</p>
<p>REGISTRO/ AVALIAÇÃO</p>	<p>Os alunos compreenderam que as realizações futuras dependem de escolhas e decisões realizadas no presente?</p>
<p>RECURSOS NECESSÁRIOS</p>	<p>Quadro contendo passado/presente/futuro, som, música instrumental.</p> <p>Link do vídeo ensinando a fazer o painel interativo: https://diversa.org.br/materiais-pedagogicos/painel-interativo/como-fazer/</p> <p>Materiais: Papel paraná ou couro ou papelão; 6 embalagens de margarina de 250g com tampa transparente (devem estar vazias, limpas e secas); 5 metros de fio vermelho (de preferência bitola 22 a 26 AWG); 5 metros de fio preto (de preferência bitola 22 a 26 AWG); 2,5 metros de fita de LED; 1 suporte para bateria de 9</p>

	<p>volts; 1 bateria de 9 volts; Estanho para solda; Esponja de lã de aço; 1 placa de papelão; Tinta spray branca; Velcro adesivo branco; Pastas de plástico leitoso brancas (podem ser de reaproveitamento) ou acetato leitoso branco; Folhas adesivas transparentes para impressão; Papel sulfite A4; Refil de cola quente; Fita crepe; Cola permanente de artesanato.</p> <p>Ferramentas e utensílios: Base de corte; Tesoura; Estilete; Régua de metal; Alicates desencapador; Alicates de corte; Grampeador; Ferro de solda; Vazador ou outra ferramenta que faça furos; Faca de vinco ou agulha de tricô ou qualquer objeto que marque o papelão mas não o corte; Canetinha hidrográfica; Pistola de cola quente; Reglete e punção</p>
<p>PAINEL INTERATIVO</p>	<p>Link com o passo a passo do Painel Interativo: https://diversa.org.br/materiais-pedagogicos/painel-interativo/como-fazer/</p> <p>A escrita luminosa no painel será: Passado/ Presente/ Futuro. Como o painel possui 6 espaços luminosos as sílabas serão divididas ficando distribuído da seguinte forma:</p> <p>Pote de margarina 1 – PAS + sílaba escrita em braile Pote de margarina 2 - AS + sílaba escrita em braille Pote de margarina 3 – DO + sílaba escrita em braille Pote de margarina 4 – imagem de libras com a sílaba PAS Pote de margarina 5 - imagem de libras com a sílaba AS Pote de margarina 6 - imagem de libras com a sílaba DO</p> <p>Fazer o mesmo procedimento com as palavras PRESENTE e FUTURO.</p> <p>O painel interativo original foi desenvolvido pelo Instituto Rodrigo Mendes - um projeto que trabalha com educação inclusiva, no entanto realizei adaptações para que pudesse se ajustar ao público-alvo desta sequência -1º ano do ensino médio e aos objetivos pedagógicos dessa oficina.</p>

OFICINA 2 – Mapa da vida acadêmica	
DURAÇÃO	100 min.

ATIVIDADES	<p>Os alunos vão preencher o mesmo quadro do passado/presente/futuro, agora, em relação a vida acadêmica/estudantil. Podem fazer através de palavras, ilustrações, desenhos, charges, ou seja, da forma que a criatividade permitir. Os alunos devem criar slides para apresentação.</p> <p>Será feito alguns questionamentos para melhor reflexão e preenchimento do quadro:</p> <p>Quais competências e habilidades o curso que estão matriculados fornece, desempenha e ajuda a construir para o seu futuro como pessoa, como profissional, como cidadão? Consideram o conteúdo programático do curso como algo a ser apreendido para que seus projetos de vida avancem?</p> <p>* este quadro será utilizado posteriormente no festival de encerramento</p>
ATIVIDADE ADAPTADA	<p>Para realizar esta atividade os alunos vão refazer os procedimentos da oficina anterior e o professor vai utilizar o painel interativo novamente, no entanto, as respostas agora serão relacionadas especificamente para vida acadêmica.</p>
REGISTRO/ AVALIAÇÃO	<p>Os alunos identificaram as competências e habilidades que o curso médio em que estão matriculados oferece? Fizeram associações salutaras para o futuro? A instituição escolar foi utilizada como espaço e referência nesse percurso? Apresentaram metas de vida associadas com o desempenho nos estudos?</p>
RECURSOS NECESSÁRIOS	<p>Painel Interativo, projetor, quadro contendo passado/presente/futuro, canetas coloridas, cola, imagens, ilustrações.</p>

OFICINA 3 – Início do Planejamento do Festival

DURAÇÃO	100 min.
ATIVIDADES	<p>Planejar e realizar um festival de encerramento para o todo Ensino Médio Integrado. Nesta oficina, dividir a turma em grupos, onde cada grupo ficará responsável por uma parte do festival. Os alunos devem planejar onde será, a média de alunos que vão participar, o que será servido, quais músicas vão tocar, como será arrecadado o dinheiro, quais serviços necessários para que esse festival seja inesquecível.</p>

	<p>O professor utilizará o checklist (anexo III) para auxiliar os alunos nessa atividade.</p> <p>Depois da divisão e as primeiras ideias presentes para o evento, fazer uma analogia entre o planejamento de um evento e o grande evento que é a construção do Projeto de Vida próprio. Levantar os seguintes questionamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • É necessário planejar a festa? • É necessário planejar o futuro? Por quê? • Quais as vantagens desse planejamento? <p>* Professor, a partir desta atividade todas as oficinas subsequentes vão destinar um tempo para a elaboração do festival de encerramento. Seguir o checklist.</p>
REGISTRO/ AVALIAÇÃO	Os alunos perceberam a importância do planejamento para grandes conquistas?
RECURSOS NECESSÁRIOS	Checklist, cartolina, canetas, piloto

OFICINA 4 – Como me vejo no futuro	
DURAÇÃO	100 min.
ATIVIDADES	<p>Os alunos vão preencher e posteriormente, imprimir um banner contendo o quadro abaixo: Como me vejo no futuro, considerando um projeto de vida excelente?</p> <div style="text-align: center;"> <h2>Como me vejo no futuro</h2> <pre> graph TD C1[Como cidadão] --- C2[Como pessoa] --- C3[Como trabalhador] C1 --- M1[Diante dos outros] C2 --- M2[Diante do meio ambiente] C3 --- M3[Diante do sentido da vida] M1 --- B1[Saúde] M2 --- B2[Lazer] M3 --- B3[Vida financeira] B1 --- B2 B2 --- B3 </pre> </div> <p>Depois de preenchido os alunos se reunirão em grupos de 5 e escolherão um banner para socializar com os demais colegas.</p> <p>* este banner será utilizado posteriormente no festival de</p>

	<p>encerramento</p> <p>Conforme anexo III, além dessa atividade os alunos vão verificar quem vai fazer parte do júri técnico que vai compor a mesa do festival, quais os professores vão participar?</p>
ATIVIDADE ADAPTADA	<p>A atividade deve ser impressa em braile para permitir que os alunos cegos participem. O professor pode utilizar o painel interativo adaptado a essa atividade. Para tanto, deve fazer as etiquetas com as perguntas e adaptar no painel.</p>
REGISTRO/ AVALIAÇÃO	<p>Os alunos possuem boas perspectivas para o seu projeto de vida? Como são os projetos de vida apresentados - audaciosos, idealistas, ousados, comuns, sem muitas perspectivas, medianos?</p>
RECURSOS NECESSÁRIOS	<p>Checklist, quadro do projeto de vida, canetas, painel interativo</p>

OFICINA 5 – Vídeos para o Festival	
DURAÇÃO	100 min.
ATIVIDADES	<p>Considerando o que colocaram no quadro do projeto de vida, os alunos deverão produzir um vídeo caseiro (máximo 5min) falando sobre seus projetos futuros e como conseguiram visualizar o curso em que estão matriculados neste percurso de formação. O vídeo será exibido para todos os alunos no Festival de encerramento da sequência didática.</p> <p>Nesta aula os alunos vão produzir seus vídeos individualmente.</p> <p>Conforme anexo III, além dessa atividade os alunos vão verificar o que falta para a elaboração do festival de encerramento, o que já foi decidido e o que ainda está pendente.</p>
ATIVIDADE ADAPTADA	<p>O professor pode incentivar outras formas de apresentação para os alunos que não puderem produzir o vídeo. Uma forma é utilizar os vários recursos assistivos feitos ao longo desta sequência didática.</p>
REGISTRO/ AVALIAÇÃO	<p>Os projetos de vida demonstram preocupação em alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu mas geram consequências para além do eu? Apresentam desejo em promover transformação social, política ou ideológica? Estão sedimentados somente em ter (condições materiais) ou em ser, com projetos ligados a formação de cidadania (condições imateriais)?</p>

RECURSOS NECESSÁRIOS	Celular com câmera, recursos assistivos produzidos na sequência didática, checklist do festival.
-----------------------------	--

OFICINA 6 – Ensaio Geral	
DURAÇÃO	100 min.
ATIVIDADES	<p>Professor, esta aula será dedicada ao ensaio geral que antecede ao Festival: Eu tenho um projeto de vida e você?</p> <p>Nesta aula, os alunos vão organizar o local do evento, fazer um ensaio geral e preparativos finais para realização do festival.</p> <p>Lembrar de confirmar a reserva do auditório para evento.</p> <p>Os slides e banners já devem estar prontos para apresentação.</p>
REGISTRO/ AVALIAÇÃO	Avaliar organização e engajamento dos alunos na atividade.
RECURSOS NECESSÁRIOS	Auditório, retroprojektor, slides, banners

OFICINA 7 – Festival: Eu tenho um projeto de vida e você?	
DURAÇÃO	150 min.
ATIVIDADES	<p>Professor, esta oficina é dedicada a apresentação do festival. O tempo ficará por conta da organização previamente estabelecida e carga horária existente para o evento.</p> <p>O evento acontecerá no auditório e contará com a participação de todo o ensino médio integrado e os professores que comporão a mesa do júri técnico. Os alunos devem decorar o auditório com as atividades realizadas durante a realização da sequência didática, bolas, cartazes e bandeiras.</p> <p>Conforme anexo III, a apresentação inicial será feita pelo professor que irá falar um pouco sobre a experiência realizada da construção do projeto de vida. Depois, um aluno, previamente escolhido, falará sobre a construção da bandeira (a identidade do grupo). Na sequência, os alunos irão apresentar os banners, a atividade Passado/ presente/ futuro em slides e, por último, a apresentação dos vídeos. Logo após, o júri técnico fará sua colocação perante os vídeos apresentados. O júri técnico vai</p>

	<p>contribuir tecendo comentários a respeito dos vídeos a partir de sua experiência pessoal, trazendo uma visão mais madura, retratando os pontos fortes e em quais aspectos os alunos podem explorar mais para que possam enriquecer de forma mais ampla o seu projeto de vida.</p> <p>O público será servido durante a execução do evento.</p> <p>Por fim, serão feitos os agradecimentos com aprendizado adquirido com a realização do projeto, enriquecimento pessoal e grupal conquistado e encerramento do festival.</p>
REGISTRO/ AVALIAÇÃO	Avaliar organização e engajamento dos alunos na atividade.
RECURSOS NECESSÁRIOS	Auditório, retroprojeter, slide passado/presente/futuro, banners, bolas, bandeiras, bandejas, copos descartáveis, som, microfone.

8. GLOSSÁRIO

Os conceitos apresentados no glossário foram construídos pela autora de acordo com os conhecimentos teóricos acumulados durante a pesquisa.

A

Altruísmo – qualidade referente a capacidade de se colocar no lugar do outro.

Atividades didáticas transdisciplinares – atividades que podem ser desenvolvidas de forma integrada com vários professores, que possuem versatilidade para serem desenvolvidas em componentes curriculares diferentes.

Autoconhecimento – processo contínuo de construção da própria identidade, discernindo potencialidades e fragilidades pessoais.

B

Barreiras urbanísticas – existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo. Conceito utilizado na lei de Inclusão de pessoas com deficiência, art. 3º, inc. IV alínea a, da lei 13.146, de 06 de Julho de 2015.

Bloco – divisão por temas específicos para desenvolvimento da sequência didática. Os blocos foram subdivididos em oficinas.

Boardmaker - software desenvolvido especificamente para criação de pranchas de comunicação alternativa.

C

CAA - comunicação aumentativa e alternativa - destina-se a pessoas sem fala ou sem escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade de falar e/ou escrever.

D

Diário de bordo – caderno de anotações e apontamentos utilizado para feedback das atividades e avaliação formativa dos alunos.

Dosvox – sistema operacional gratuito baseado no uso intensivo de síntese de voz que se destina a facilitar o acesso de deficientes visuais a microcomputadores.

DUA – desenho universal de aprendizagem

E

Ensino médio integrado – junção entre o ensino médio e o ensino profissional voltado a uma área específica.

H

Habilidades – segundo a BNCC são práticas, cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

O

Oficinas – divisão das atividades didaticamente organizadas para a construção do objetivo final do trabalho que é o projeto de vida.

P

Punção – instrumento que acompanha a reglete com função de furar levemente.

R

Reglete – instrumento criado para escrita em Braille

Resiliência – termo com origem na física que demonstra capacidade de absorção de situações emocionais de negatividade/ estresse e retorno ao estado original com aprendizagens acumuladas.

T

TEA – Transtorno do Espectro Autista

Tema transversal – temas que perpassam várias áreas do conhecimento, podendo ser trabalhados por diversos componentes curriculares.

Trabalho na perspectiva da educação profissional tecnológica – vínculo entre ensino e trabalho produtivo, ou seja, a junção entre o conhecimento adquirido na teoria e sua aplicação na **prática**.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÖCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. Vol.18, nº2, abril/jun 2020. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815022019361>. Acesso em: 26 set 2021.

BRASIL. Lei Federal nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 26 set 2021.

BRASIL. Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2017/Lei/L13415.htm> Acesso em: 30 ago 2019.

_____. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Ensino Médio. MEC/CNE, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017pdf&Itemid=30192> Acesso em: 21 set 2019.

CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY (CAST). **Universal Design for Learning: theory and practice**. Wakefield, MA: Cast, 2014. Disponível em: <<http://udltheory-practice.cast.org>>. Acesso em: 26 set. 2021.

DAMON, W. O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes (J. Valpassos, Trad.) São Paulo: Summus, 2009.

PEREIRA; TRANJAN. Orientações pedagógicas para o trabalho com projeto de vida. MEC (2019).

SANTOS, Kaliana Silva; GONTIJO, Simone Ferreira. O projeto de vida no ensino médio integrado. Link do artigo: <<http://novapaideia.org/ojs/ojs-2.4.8-3/index.php/RIEP>>

ANEXOS DO PRODUTO EDUCACIONAL

I. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezados pais,

Seu filho (a) está sendo convidado(a) a participar da sequência didática intitulada “O projeto de vida: o êxito estudantil no ensino médio integrado” cujo objetivo é promover o êxito estudantil a partir do fomento do protagonismo e do pertencimento discente. Por meio de uma intervenção pedagógica voltada à elaboração de um projeto de vida, que dê sentido a formação técnica fundamentada em princípios da aprendizagem dialógica a participação do seu filho consistirá em realizar as atividades da sequência.

A participação é voluntária, ou seja, ela não é obrigatória. O (a) senhor (a) tem autonomia para decidir se seu filho(a) pode ou não participar. O (a) aluno (a) não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a realização do aprendizado.

O benefício é possibilitar aos alunos realizar atividades sequenciadas que o ajudarão a orientar seus planos e projetos futuros por meio de atividades mediadas pela presença de um professor habilitado.

O termo é assinado em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o professor. Em caso de dúvida quanto à sequência, entre em contato com o(a) professor(a) responsável.

Cidade, _____ de _____ de _____.

Assinatura professor responsável

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada “O projeto de vida: o êxito estudantil no ensino médio integrado” e concordo em participar”.

Assinatura do responsável:

Nome do participante\ aluno:

II. ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome _____

Idade _____

Profissão _____

Eu sempre gostei de... (indicar o que gostava de fazer na escola, nos momentos livres)

Meus familiares gostariam que eu... (falar sobre as expectativas que os familiares tinham em relação a seu futuro)

Quando criança, eu queria... (contar sobre o sonho que tinha quando era criança)

No mundo em que vivemos, vale mais a pena... (fazer um depoimento pessoal sobre valores)

Se não estudasse, eu... (colocar o que poderia estar fazendo na vida, caso não estudasse)

Prefiro... (descrever as preferências pessoais)

Não consigo me ver fazendo... (informar o que acha que nunca faria)

Para escolher minha profissão, levo em consideração... (falar sobre o que já pensou ser)

III. CHECK LIST

I FESTIVAL - Eu tenho um projeto de vida e você?

Ocasião: Festa de encerramento da sequência didática: Projeto de vida no ensino médio

Dia _____ Hora _____

Média de pessoas / público estimado _____

Reservar auditório 1 semana antes do evento

◆ Confirmar reserva na semana do evento

Oficina 3 (bloco 3): Divisão de equipes:

◆ Decoração (bandeiras, apresentação de banners, bolas);

◆ Comida e bebidas (verificar o que será servido e garçons);

◆ Som (músicas que serão tocadas, assim como técnica);

◆ Arrecadação financeiro (qual forma de arrecadação será utilizada: vaquinha online, arrecadação em trânsito/ semáforo, outros)

Oficina 4: Definir critérios

◆ Ver quem irá compor a mesa de júri técnico (este júri irá comentar sobre os vídeos apresentados, fazer considerações, elogios e ressalvas)

◆ Verificar as decisões da equipe (decoreção, comidas e bebidas, som, arrecadação)

Oficina 5: Elaboração

◆ Verificar como estão os preparativos para o festival (quanto de dinheiro arrecadado, o que será servido, os grupos que irão apresentar já estão com slides prontos? O banner já está impresso?)

Oficina 6: Ensaio e organização do local

- ❖ A escola possui acessibilidade na sua estrutura?
- ❖ O auditório (local onde o evento acontecerá) possui rampas de acesso?
- ❖ Algum aluno possui restrição alimentar? O que pode ser incluído no cardápio para atender esse aluno?
- ❖ Providenciar intérprete em libras para o evento.
- ❖ Separar e sinalizar previamente lugares específicos para alunos que tem baixa visão ou aqueles que necessitam de um espaço maior (cadeirantes) para assistir ao evento.
- ❖ Convidar empresas que trabalhem com produtos específicos para deficientes, cegueira, baixa visão, transtorno do espectro autista (TEA) entre outros para fazer um stand no dia do evento e expor seus produtos.