



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA – PPGECIMA
MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

JOCIELA BARBOZA MORAIS

PROJETO DE VIDA: PARA ALÉM DE UM COMPONENTE CURRICULAR.

SÃO CRISTÓVÃO

2025

JOCIELA BARBOZA MORAIS

PROJETO DE VIDA: PARA ALÉM DE UM COMPONENTE CURRICULAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), para exame de qualificação, como requisito para obtenção do título de mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Linha de pesquisa: Currículo, Didáticas e Métodos de Ensino das Ciências Naturais e Matemática.

Orientadora: Yzila Liziane Farias Maia de Araújo.

SÃO CRISTÓVÃO

2025

JOCIELA BARBOZA MORAIS

PROJETO DE VIDA: PARA ALÉM DE UM COMPONENTE CURRICULAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), para exame de qualificação, como requisito para obtenção do título de mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Aprovada em: 30/06/2025

Banca examinadora

Profa. Dra. Yzila Liziane Farias Maia de Araújo
Orientadora - UFS/PPGECIMA

Profa. Dr^o Erivanildo Lopes da Silva
Membro interno - UFS/PPGECIMA

Profa. Dr^a Helenadja Santos Mot
Membro Externo - IF Bahiano/Campus Valença

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SIBIUFS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

M827p Moraes, Jociela Barboza
Projeto de vida : para além de um componente curricular /
Jociela Barboza Moraes ; orientador Yzila Liziane Farias Maia de
Araújo. – São Cristóvão, SE, 2025.
130 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) -
Universidade Federal de Sergipe, 2025.

1. Educação. 2. Ensino Médio. 3. Escolas de tempo integral. 4.
Currículos – Mudança. 5. Base Nacional Comum Curricular. I.
Araújo, Yzila Liziane Farias Maia de, orient. II. Título.

CDU 37.02



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA - PPGEICIMA



JOCIELA BARBOZA MORAIS

PROJETO DE VIDA: PARA ALÉM DE UM COMPONENTE CURRICULAR

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM
30 DE JUNHO DE 2025

Documento assinado digitalmente
gov.br YZILA LIZIANE FARIAS MAIA DE ARAUJO
Data: 07/07/2025 20:41:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Yzila Liziane Farias Maia de Araujo (orientadora)

PPGEICIMA/UFS
Documento assinado digitalmente
gov.br ERIVANILDO LOPES DA SILVA
Data: 08/07/2025 16:13:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Erivanildo Lopes da Silva (membro interno)
PPGEICIMA/UFS

Documento assinado digitalmente
gov.br HELENADJA SANTOS MOTA
Data: 07/07/2025 20:51:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Helenadja Santos Mota (membro externo)
Instituto Federal da Bahia/IF Bahiano Campus Valença

AGRADECIMENTOS

“Deus é tudo que tenho; por isso, confio nEle”.

Lamentações 3:24 NTLH

A Deus, por ser a fonte de toda força e sabedoria. Sem Ele, nada teria sido possível. Nele encontro o amor incondicional e o amparo constante, que me sustentam e me impulsionam a nunca desistir.

Aos meus pais, Joelson e Jacira, cuja trajetória de vida sempre foi marcada por esforço, dedicação e pelo desejo de proporcionar uma educação de qualidade, alicerçada em valores sólidos e dignos de admiração.

Ao meu esposo, Denill Moraes, por todo o apoio, compreensão e segurança durante o período do curso. Sua presença constante foi fundamental para que eu pudesse seguir até o fim. Ele sempre se orgulhou das minhas conquistas, reconhecendo que cada uma delas também é sua.

Aos meus filhos, Denill Kelsen, Joseph Kauan e Davi Kristopher, pela paciência e maturidade em compreender que as viagens e ausências faziam parte de um processo necessário para a realização de um sonho. O amor de vocês me fortalece diariamente.

À minha irmã Joeline e ao meu cunhado João Almeida, por estarem sempre presentes com palavras de incentivo, orientação, dicas e apoio incondicional. Foram parte essencial dessa caminhada.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Yzila, por confiar no meu potencial desde o início, sendo um estímulo nos momentos mais desafiadores. Sua serenidade, competência e compromisso durante toda a condução da pesquisa contribuíram significativamente para o desenvolvimento deste trabalho.

Embora não tenha tido oficialmente um coorientador, não poderia deixar de expressar minha gratidão ao Prof. Dr. Erivanildo, a quem considero como tal. Sua paciência, diligência e presença constante foram fundamentais para meu aprendizado ao longo de todo o processo.

Aos amigos e companheiros de jornada, tanto no trabalho quanto no curso, que estiveram ao meu lado com apoio, carinho e encorajamento ao longo de toda a trajetória. Em especial, agradeço à Conselheira Susana Azevedo e ao Procurador Dr. João Augusto Bandeira de Melo, pelo exemplo, parceria e inspiração, sobretudo pela defesa e acompanhamento que possibilitaram a concretização deste momento.

RESUMO

A educação contemporânea enfrenta o desafio de se transformar em um espaço de formação integral, onde o estudante não seja apenas um receptor passivo de informações, mas um protagonista ativo no processo de aprendizado. Nesse contexto, o Projeto de Vida do estudante emerge como uma dimensão central e essencial no fazer pedagógico. Este estudo tem como objetivo analisar a importância do Projeto de Vida na prática educativa, destacando sua relação intrínseca com os processos de ensino e aprendizagem e suas implicações para a formação integral do indivíduo, promovendo sua autonomia e engajamento na construção de suas trajetórias pessoais e profissionais, em um mundo BANI (acrônimo em inglês para "frágil, ansioso, não linear e incompreensível"). Além disso, o estudo estabelece conexões entre o aprendizado escolar e a realidade dos estudantes, tornando a educação mais significativa e contextualizada, conforme aporte metodológico de Bernard Charlot, Paulo Freire, Edgar Morin, Gardner, Jamais Cásio, Goleman, Antonio Carlos Gomes da Costa, William Damon, Base Nacional Comum Curricular, Normativas e Cadernos Formativos da Escola da Escolha do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. A pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos, envolvendo estudantes e professores. A coleta de dados foi realizada a partir de um questionário misto on-line, que incluiu perguntas em escala Likert e abertas. A amostra incluiu estudantes que cursaram o ensino médio entre 2017 e 2019 em escolas de tempo integral. Os dados foram analisados utilizando a análise temática, permitindo uma compreensão mais profunda das percepções dos estudantes sobre o Projeto de Vida. A amostra também envolveu professores e coordenadores de área das dezesseis escolas que iniciaram a implantação desse componente curricular em 2017, sendo esse uma metodologia de êxito nas escolas foco da pesquisa. A análise de conteúdo de Bardin (2003) foi aplicada para identificar categorias e subcategorias a partir das respostas. Dessa forma, essa metodologia quantitativa e qualitativa pode possibilitar uma exploração rica das experiências e desafios enfrentados pelos docentes e gestores ao trabalhar o Projeto de Vida. Os resultados indicam que trabalhar o projeto de vida impactou positivamente no fazer pedagógico humanizado dos professores, que, ao trabalhar intencionalmente, olhando o estudante na sua singularidade, isso contribuiu para suas decisões a curto, médio e longo prazo, tanto nos estudos, mercado de trabalho, quanto na vida pessoal. Entretanto, também foram identificados desafios, como a falta de materiais adequados e o despreparo de alguns professores para a execução do componente. Apesar dessas dificuldades, atualmente, muitos estudantes estão no processo de realização de seus Projetos de Vida em um número expressivo, já cursando ou concluindo o ensino superior. Esses resultados reforçam a necessidade de uma abordagem mais integrada e atenta ao Projeto de Vida dentro da organização escolar. Por fim, espera-se que os resultados dessa pesquisa possam contribuir para uma reflexão crítica sobre o Projeto de Vida na promoção do fortalecimento de uma educação integral, quanto à necessidade de uma abordagem multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar que vise ao fortalecimento do protagonismo autêntico dos estudantes e sua conexão para além da sala de aula.

Palavras-chave: BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Competências Socioemocionais. Educação Integral.

ABSTRACT

Contemporary education faces the challenge of transforming itself into a space of integral formation, where the student is not merely a passive recipient of information but an active protagonist in the learning process. In this context, the Student Life Project (Projeto de Vida) emerges as a central and essential dimension in pedagogical practice. This study aims to analyze the importance of the Student Life Project in educational practice, highlighting its intrinsic relationship with teaching and learning processes and its implications for the integral development of the individual, fostering autonomy and engagement in the construction of personal and professional trajectories within a BANI world (fragile, anxious, nonlinear, and incomprehensible). Furthermore, the study establishes connections between school learning and students' realities, making education more meaningful and contextualized, supported by the methodological contributions of Bernard Charlot, Paulo Freire, Edgar Morin, Gardner, Jamais Cáscio, Goleman, Antonio Carlos Gomes da Costa, William Damon, the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC), and the normative and formative documents of the "Escola da Escolha" program by the Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. The research was conducted through a mixed-method approach, combining quantitative and qualitative procedures, and involving students and teachers. Data collection was carried out through an online mixed questionnaire, which included Likert scale items and open-ended questions. The sample included students who attended full-time high schools between 2017 and 2019. Data analysis was based on thematic analysis, enabling a deeper understanding of students' perceptions regarding the Student Life Project. The sample also involved teachers and area coordinators from the sixteen schools that began implementing this curricular component in 2017, recognized as a successful methodology within the institutions under study. Bardin's (2003) content analysis was applied to identify categories and subcategories from the responses. This quantitative and qualitative methodology allowed for a rich exploration of the experiences and challenges faced by teachers and administrators in working with the Student Life Project. The findings indicate that implementing the Student Life Project had a positive impact on the humanized pedagogical practice of teachers who, by intentionally considering the uniqueness of each student, contributed to decision-making in the short, medium, and long term, both in academic and professional choices and in personal life. However, challenges were also identified, such as the lack of adequate materials and the insufficient preparation of some teachers for implementing the component. Despite these limitations, a significant number of students are currently in the process of realizing their Student Life Projects, many of whom are already attending or have completed higher education. These results reinforce the need for a more integrated and attentive approach to the Student Life Project within school organization. Finally, it is expected that the findings of this research will contribute to a critical reflection on the Student Life Project in strengthening integral education and highlight the necessity of a multidisciplinary, interdisciplinary, and transdisciplinary approach aimed at consolidating authentic student protagonism and fostering connections beyond the classroom.

Keywords: BNCC (National Common Core Curriculum). Socioemotional Competencies. Holistic Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Matriz Curricular	24
Figura 2 - Modelo Educa Mais do ICE	30
Figura 3 - Princípios Educativos	31
Figura 4 - Modelo proposto e trabalhado nas escolas de ensino médio em tempo integral no estado de Sergipe	33
Figura 5 - Percurso do Projeto de Vida na Escola	34

LISTA DE GRAFICOS

Grafico 1 - Analise do questionário Likert	81
Grafico 2 - Intensidade por categoria	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Unidades de Ensino por Município	38
Quadro 2 - Teses e dissertações encontradas no BDTD	40
Quadro 3 - Resumos analisados	43
Quadro 4 - Análise dos documentos normativos	44
Quadro 5 - Competências gerais da BNCC e sua relação com o mundo BANI	99
Quadro 6 - Dados	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD – Análise Textual Discursiva

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

BDTD – Base de Dados de Teses e Dissertações

BVS – Biblioteca Virtual da Saúde

CONSED – Conselho Nacional de Secretários da Educação

DASE – Departamento de Apoio ao Sistema Educacional de Sergipe

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FAP – Fenômenos de Aprendizagem

GEM - Global Entrepreneurship Monitor

IAS – Instituto Ayrton Senna

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OMS – Organização Mundial da Saúde

PAT – Princípios Ativos

PNE – Plano Nacional da Educação

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PPGECIMA – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática

PV- Projeto de Vida

SEDUC - Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
OBJETIVOS	13
Objetivo Geral	13
Objetivos Específicos	13
CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO INTEGRAL E PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DE SERGIPE: DIMENSÕES COGNITIVAS E SOCIOEMOCIONAIS NA PERSPECTIVA DA BNCC	14
INTRODUÇÃO	16
REFERENCIAL TEÓRICO	17
METODOLOGIA	35
RESULTADOS E DISCUSSÃO	39
Pesquisa Bibliográfica - Projeto de Vida no Ensino Médio	39
Pesquisa Documental Qualitativa - Projeto de Vida no Ensino Médio	44
Pesquisa Documental Quantitativa - Projeto de Vida no Ensino Médio em Tempo Integral em Sergipe	54
CONSIDERAÇÕES	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
CAPÍTULO II - PROJETO DE VIDA: PERCEPÇÕES E VIVÊNCIAS DE ESTUDANTES EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL	62
INTRODUÇÃO	63
Projeto de vida: um olhar mais ampliado do docente	63
Um diálogo Projeto de Vida: Paulo Freire e Bernard Charlot	65
Projeto de Vida como Estratégia Pedagógica	67
METODOLOGIA	68
RESULTADOS E DISCUSSÃO	69
Categoria 01 - Desenvolvimento Integral	70
Categoria 02 - Desenvolvimento Socioemocional	71
Categoria 03 - Protagonismo Estudantil Autêntico	73
Categoria 04 - Projeção para Futuro	75
Categoria 05 - Pedagogia da Presença	77
Projeto de Vida na Educação: Uma Análise Quantitativa e Qualitativa a Partir das Percepções dos Estudantes (Questionário Likert – Apêndices R e S)	80
Análise das Respostas dos Estudantes (likert)	81
Análise Geral por Categorias (likert)	82

CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	87
CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO NO MUNDO BANI: AÇÕES EDUCATIVAS INTEGRADAS AS COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E SOCIOEMOCIONAIS.	89
INTRODUÇÃO	90
APROFUNDAMENTO TEÓRICO	93
METODOLOGIA	98
RESULTADOS E DISCUSSÃO	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
APÊNDICES	111

INTRODUÇÃO

A discussão sobre o Projeto de Vida no Ensino Médio não se limita a uma inovação curricular; trata-se de um eixo que tensiona concepções de educação, juventude e políticas públicas. Apesar de sua presença crescente em documentos normativos e debates pedagógicos, o termo apresenta múltiplas interpretações e, muitas vezes, sua implementação nas escolas carece de clareza conceitual e de respaldo empírico.

Entretanto, antes de avançar para a análise, torna-se necessário conceituar o que se entende por Projeto de Vida, uma vez que se trata do conceito central deste trabalho. O termo possui polissemia, variando de acordo com as tradições pedagógicas, políticas públicas e interpretações acadêmicas. Na Resolução CNE/CP nº 2/2017, que institui a Base Nacional Comum Curricular, o PV é definido como estratégia pedagógica voltada à reflexão e ao planejamento da trajetória escolar, pessoal e profissional do estudante, de modo a fortalecer sua autonomia, protagonismo e formação integral. Já os referenciais curriculares do estado de Sergipe entendem o PV como eixo transversal articulador do currículo, que possibilita ao jovem desenvolver competências cognitivas e socioemocionais, orientar escolhas e projetar sua inserção social e profissional. Essas definições são centrais, pois evidenciam o caráter tanto normativo quanto formativo do PV, ao mesmo tempo em que apontam para sua função integradora no currículo.

O conceito de Projeto de Vida vem ganhando destaque no cenário educacional, especialmente em um mundo caracterizado pela volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade, agora também ampliado pelas noções do mundo BANI (acrônimo em inglês para "frágil, ansioso, não linear e incompreensível"). Neste contexto, torna-se crucial refletir sobre a importância do Projeto de Vida para além da sala de aula, compreendendo-o como uma ferramenta essencial para a formação integral do indivíduo. Esta pesquisa visa analisar como o Projeto de Vida, embasado em uma perspectiva crítica e holística, pode contribuir para o desenvolvimento de jovens que enfrentam os desafios de um mundo em constante transformação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Cadernos Formativos do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, documento de referência para a Educação em Tempo Integral no Estado de Sergipe, oferecem diretrizes importantes para a incorporação do Projeto de Vida no currículo escolar. No entanto, a aplicabilidade e relevância deste conceito transcendem o ambiente escolar, envolvendo aspectos que tocam a ética, a identidade e a

autonomia dos estudantes, aspectos esses explorados por autores como Bernard Charlot, Paulo Freire e Edgar Morin. Charlot (2000) aponta para a importância de uma educação que se relacione com a vida dos educandos, enquanto Freire (1996) destaca a necessidade de um ensino que promova a emancipação e a conscientização crítica. Morin (2002), por sua vez, defende a educação para a complexidade, preparando os indivíduos para lidar com as incertezas e interdependências do mundo contemporâneo.

Ademais, a teoria das múltiplas inteligências de Howard Gardner (1983) e a inteligência emocional de Daniel Goleman (1995) oferecem bases importantes para compreender o desenvolvimento integral do ser humano, essencial para a construção de um Projeto de Vida significativo. A visão de Antonio Carlos Gomes da Costa (2000) sobre o papel da educação na construção da identidade juvenil e a perspectiva de William Damon (2008) sobre o desenvolvimento do propósito de vida são igualmente fundamentais para embasar esta análise.

O mundo contemporâneo é marcado por um cenário BANI (Brittle, Anxious, Nonlinear, Incomprehensible), caracterizado por fragilidades, ansiedades, não-linearidades e incompreensibilidades. Nesse contexto, a importância do Projeto de Vida vai muito além da sala de aula, tornando-se uma ferramenta essencial para que os jovens possam navegar por esse mundo complexo e incerto. Autores como Bernard Charlot, Paulo Freire, Edgar Morin, Gardner, Goleman, Antonio Carlos Gomes da Costa e William Damon têm destacado a relevância do Projeto de Vida para o desenvolvimento integral dos estudantes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a importância dessa temática no contexto educacional. Neste projeto de mestrado, buscaremos analisar a importância do Projeto de Vida para além da sala de aula, considerando as características do mundo BANI e as contribuições dos diversos autores elencados.

Acreditamos que o Projeto de Vida pode ser um poderoso instrumento de empoderamento e transformação social, formando os jovens a enfrentar os desafios do mundo atual e a construir um futuro mais justo e sustentável.

Conforme supramencionado, este estudo está descrito na forma de capítulos, onde será possível acompanhar no Capítulo 1 a pesquisa mapeia e caracteriza os documentos normativos nacionais, a implementação em Sergipe e a produção científica sobre o tema, relacionando-os aos principais indicadores educacionais. O Capítulo 2 analisa a percepção dos estudantes e professores sobre o PV em escolas de tempo integral no estado, a partir de questionários e análise de conteúdo, identificando categorias que revelam impactos

significativos na vida escolar e pessoal dos jovens. Já o Capítulo 3 discute as competências socioemocionais no cenário contemporâneo caracterizado como mundo BANI, refletindo sobre sua integração à BNCC e sua articulação com o PV como estratégia de formação integral.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Analisar a importância do Projeto de Vida como um eixo estruturante para formação dos estudantes no contexto educacional contemporâneo, considerando os desafios impostos pelo mundo BANI e suas implicações no desenvolvimento integral dos jovens.

Objetivos Específicos

- Mapear e caracterizar os documentos nacionais existentes, a implementação do Projeto de Vida em Sergipe e a produção científica sobre o tema e conceitos correlatos na educação, especificamente no ensino médio, no período de 2012 a 2024;
- Examinar como o Projeto de Vida foi implementado nas escolas, identificando metodologias e estratégias utilizadas para integrá-lo ao currículo;
- Identificar como as competências socioemocionais são fundamentais em um mundo BANI;
- Avaliar o impacto do Projeto de Vida na formação socioemocional e no desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dos estudantes para além da sala de aula.

CAPITULO 1 - FORMAÇÃO INTEGRAL E PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DE SERGIPE: DIMENSÕES COGNITIVAS E SOCIOEMOCIONAIS NA PERSPECTIVA DA BNCC

RESUMO

A temática Projeto de Vida (PV), abordada nesta pesquisa, é relativamente recente nos âmbitos teórico e empírico, especialmente no que diz respeito à sua implementação como componente curricular. O objetivo deste estudo foi mapear e caracterizar quatro dimensões complementares do Projeto de Vida no Ensino Médio: (i) os documentos normativos nacionais que fundamentam sua inclusão como eixo estruturante da etapa; (ii) o processo de implementação dessa política no estado de Sergipe, no período inicial de 2017 a 2019; (iii) a produção científica sobre a temática publicada entre 2012 a 2024, sistematizada a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); e (iv) os impactos da política sobre os indicadores educacionais, com base em dados do Ideb, distorção idade-série e taxas de rendimento escolar. A articulação dessas dimensões possibilita uma análise crítica que relaciona diretrizes normativas, práticas de implementação, produção acadêmica e evidências empíricas, ampliando a compreensão sobre os alcances e limites da política do Projeto de Vida no contexto do ensino médio integral. A pesquisa documental qualitativa identificou 17 documentos, distribuídos em seis categorias: leis, medida provisória, resoluções, portaria, diretrizes curriculares e documentos orientadores, o que revela a densidade normativa e orientadora que rege o Ensino Médio brasileiro. Os quais reforçam a necessidade de uma educação integral e significativa, com o estudante no centro do processo pedagógico. A pesquisa bibliográfica, realizada em repositórios acadêmicos — com destaque para a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) —, utilizou o descritor “Projeto de Vida no Ensino Médio”, e identificou 24 teses e dissertações no período de 2012 a 2024, sendo que 79% dessas produções são oriundas de universidades públicas. A análise da implementação do PV em Sergipe delimitou a pesquisa a 16 escolas pioneiras, que adotaram o componente curricular e promoveram uma pedagogia da presença, aproximando educadores e educandos. Com base nisso, realizou-se uma pesquisa documental quantitativa entre os anos de 2017 e 2023, analisando os indicadores educacionais disponíveis no INEP e no Censo Escolar, como: IDEB, Distorção Idade-Série, Reprovação e Aprovação e Abandono. Os dados revelaram melhoras significativas em todas as variáveis analisadas, sendo a média: redução de 93,75% na Distorção Idade-Série, 62,5% na Reprovação, 93,75% no Abandono e aumento de 87,5% na Aprovação. Os resultados apontam para associações positivas entre o PV e aspectos como Desenvolvimento Integral, Competências Socioemocionais, Rendimento Acadêmico, Protagonismo Estudantil, Pedagogia da Presença e Projeção para o Futuro. As abordagens metodológicas adotadas permitiram uma compreensão ampla e detalhada da percepção do PV nos Centros de Excelência de Ensino Médio em Tempo Integral do estado de Sergipe, oferecendo subsídios relevantes para continuidade do modelo analisado e futuras melhorias educacionais.

Palavras-chave: Ensino Médio. Pesquisa Bibliográfica. Pesquisa documental.

ABSTRACT

The "Life Project" (Projeto de Vida - PV) theme, addressed in this research, is relatively recent in theoretical and empirical fields, especially concerning its implementation as a curricular component. The objective of this study was to map and characterize four complementary dimensions of the Life Project in High School: (i) the national normative documents that support its inclusion as a structuring axis of this educational stage; (ii) the process of implementing this policy in the state of Sergipe, during the initial period from 2017 to 2019; (iii) the scientific production on the topic published between 2012 and 2024, systematized from the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD); and (iv) the policy's impacts on educational indicators, based on Ideb data, age-grade distortion, and school performance rates. The articulation of these dimensions allows for a critical analysis that links normative guidelines, implementation practices, academic production, and empirical evidence, expanding the understanding of the scope and limitations of the Life Project policy in the context of full-time high school. The qualitative documentary research identified 17 documents, distributed into six categories: laws, provisional measures, resolutions, ordinances, curricular guidelines, and guiding documents, which reveals the normative and guiding density that governs the Brazilian High School. These reinforce the need for a comprehensive and meaningful education, with the student at the center of the pedagogical process. The bibliographic research, conducted in academic repositories — with a focus on the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) — used the descriptor "Projeto de Vida no Ensino Médio" and identified 24 theses and dissertations from 2012 to 2024, with 79% of these productions originating from public universities. The analysis of PV implementation in Sergipe delimited the research to 16 pioneering schools that adopted the curricular component and promoted a "pedagogy of presence," bringing educators and students closer. Based on this, a quantitative documentary research was conducted between 2017 and 2023, analyzing educational indicators available at INEP and in the School Census, such as: IDEB, Age-Grade Distortion, Repetition and Promotion, and Dropout. The data revealed significant improvements in all analyzed variables, with the average: a 93.75% reduction in Age-Grade Distortion, 62.5% in Repetition, 93.75% in Dropout, and an 87.5% increase in Promotion. The results point to positive associations between the Life Project and aspects such as Holistic Development, Socioemotional Skills, Academic Performance, Student Empowerment, Pedagogy of Presence, and Future Projection. The methodological approaches adopted allowed for a broad and detailed understanding of the perception of the Life Project in the Full-Time High School Centers of Excellence in the state of Sergipe, offering relevant support for the continuity of the analyzed model and for future educational improvements.

Keywords: Secondary Education. Bibliographic Research. Documentary Research.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta o desafio de formar sujeitos na sua integralidade, capazes de construir sentidos para sua trajetória pessoal, social e profissional em um mundo cada vez mais complexo, dinâmico e marcado por profundas transformações. Nesse cenário, a formação integral do estudante ganha centralidade nos debates educacionais e se concretiza como princípio orientador de políticas públicas voltadas para o Ensino Médio. A proposta do Projeto de Vida (PV), enquanto eixo estruturante do currículo, emerge como resposta a esse desafio, articulando o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e ético-sociais à construção da identidade, à valorização da diversidade e à participação ativa na sociedade conforme, BNCC (2018).

O interesse em desenvolver esta pesquisa sobre a temática Projeto de Vida no Ensino Médio surgiu da experiência profissional vivenciada no processo de implementação e acompanhamento das escolas em tempo integral no estado de Sergipe. Essa atuação permitiu o contato direto com diferentes agentes educacionais — gestores, professores, profissionais da educação, estudantes e famílias — e revelou, por meio da escuta ativa, indícios de que o modelo implantado vinha promovendo transformações significativas no cotidiano escolar. Entretanto, observou-se a ausência de estudos sistematizados que mensurassem os efeitos concretos dessa implementação sobre os indicadores educacionais e, em especial, sobre os processos formativos vivenciados pelos estudantes.

Diante do exposto, a Lei nº 14.945/2024 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) assumem, assim, o compromisso com uma formação centrada no desenvolvimento de competências e na promoção do protagonismo juvenil, considerando os múltiplos contextos que atravessam a vida dos estudantes. Dessa forma, o Projeto de Vida, se consolida como princípio curricular, estratégia pedagógica, componente curricular e competência que visam assegurar aos estudantes, oportunidades de construção de seus projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, constituído pelo autoconhecimento, o reconhecimento do outro, a valorização da diversidade e a reflexão crítica sobre os caminhos possíveis para o presente e o futuro.

Cabe à escola, portanto, desempenhar o papel de mediação intencional, auxiliando os estudantes a se reconhecerem como sujeitos ativos de sua história, capazes de planejar ao se projetar, redefinindo seus desejos diante das demandas sociais, culturais e emocionais que os constituem. Tal qual, corrobora, Costa (2001), onde, para que o jovem possa enfrentar de

maneira efetiva os desafios pessoais que o afligem, é fundamental que ele vivencie um processo autêntico de reconciliação interior — consigo mesmo — e também de reconexão construtiva com os outros. Essa etapa transformadora é uma exigência básica para ressignificar sua presença no convívio social e construir uma participação mais consciente e responsável na sociedade.

Nesse contexto, a presente pesquisa busca investigar como o Projeto de Vida no Ensino Médio e como componente curricular, tendo as escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no estado de Sergipe como escopo de análise, desde a existência da interdisciplinaridade, transversalidade e multidisciplinaridade em seu desenvolvimento com as competências socioemocionais dos estudantes, entendidas como dimensões fundamentais da formação humana integral e, desse, com as demais práticas curriculares, inclusive entre os demais componentes curriculares, até o impacto nos dados educacionais.

REFERENCIAL TEÓRICO

No Brasil, a partir da década de 1930, consolidou-se um movimento de ruptura com a educação tradicional, marcado pela busca de uma reorganização dos princípios escolares. Nesse contexto, Anísio Teixeira (1930) enfatizou que o progresso humano foi impulsionado pela ciência e por sua aplicação às questões sociais. Para o autor, essa mudança exigia que o indivíduo fosse preparado para formular e resolver problemas de forma autônoma, em um cenário de transformações imprevisíveis. Nesse sentido, Teixeira (1930, p. 10) destacou dois princípios fundamentais: “a) Precisamos preparar o homem para indagar e resolver por si os seus problemas; b) Temos de construir a nossa escola, não como preparação para o mundo conhecido, mas para um futuro rigorosamente imprevisível”.

Entre as décadas de 1920 e 1930, delineou-se a proposta de uma educação integral, voltada para o desenvolvimento humano em sua totalidade. Anísio Teixeira, como integrante ativo do movimento dos Pioneiros da Educação Nova, defendeu a reestruturação da escola brasileira com vistas à democratização do acesso e à superação de práticas herdadas do período imperial. Para ele, a educação deveria constituir-se como instrumento de transformação social, assegurando igualdade de oportunidades e ampliando as possibilidades formativas.

Essa concepção atribuía à escola não apenas a função de transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também o desenvolvimento de dimensões sociais, culturais e

éticas dos estudantes. As iniciativas de Teixeira, materializadas em projetos de escolas públicas e em políticas educacionais inovadoras, contribuíram para redefinir o sistema educacional brasileiro. Sua atuação permanece como referência nos debates contemporâneos sobre equidade e educação integral.

Nesse contexto, em 1932, durante a Conferência Nacional de Educação promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE), o grupo escolanovista recebeu do governo de Getúlio Vargas a incumbência de formular diretrizes para uma educação renovadora. O resultado foi o documento *A Reconstrução Educacional do Brasil*, redigido por Fernando de Azevedo e assinado, entre outros, por Anísio Teixeira. Esse texto, posteriormente reconhecido como o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, estabeleceu princípios estruturantes para a redefinição do sistema educacional nacional. De acordo com o manifesto:

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a hierarquia democrática 'pela hierarquia das capacidades', recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação (Manifesto dos Pioneiros, 2006, p. 191).

A reconstrução educacional proposta pelos Pioneiros da Educação Nova defendia a escola como instituição pública, gratuita e laica, acessível a todos os cidadãos. Nessa perspectiva, a escola deveria atuar como organismo social em constante interação com as forças que compõem a sociedade, o que demandava sua reorganização em bases mais flexíveis e adaptáveis.

De acordo com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), entre as atribuições do Estado, a educação ocupa posição central, por exigir dedicação contínua e justificar eventuais sacrifícios. A negligência nesse campo implicaria perdas irreversíveis para gerações futuras, uma vez que os equívocos no processo educacional tendem a se perpetuar. Para os signatários, a educação constitui instrumento fundamental de construção da consciência nacional e de afirmação do pertencimento humano.

A partir do Manifesto, ainda que com avanços graduais, foram instituídas novas legislações. O movimento pela democracia e pela consolidação dos direitos humanos culminou na Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 208, estabeleceu a obrigatoriedade da progressiva extensão do ensino médio e garantiu o acesso aos níveis mais elevados de ensino, pesquisa e produção artística, de acordo com a capacidade de cada indivíduo. O artigo 205, por sua vez, atribuiu à educação a função de promover o

desenvolvimento da pessoa, preparar para o exercício da cidadania e qualificar para o trabalho.

Em consonância com essas diretrizes constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, definiu os princípios gerais da educação brasileira. No artigo 35, a LDB estabelece que o ensino médio constitui a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, onde assegura a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, o prosseguimento dos estudos, a preparação para o trabalho e a formação do cidadão, tendo como finalidade:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BNCC, 2017).

Entre as medidas de maior alcance para a educação brasileira está o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece metas e indicadores para diferentes etapas e modalidades do ensino. O documento reúne diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas voltados à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial, Educação Indígena, Formação de Professores, Valorização do Magistério, bem como Financiamento e Gestão. Trata-se de um instrumento elaborado com participação da sociedade e dos entes federados, o que possibilitou contemplar especificidades regionais desde sua formulação.

Assim sendo, a Emenda Constitucional nº 59/2009 promoveu alterações significativas ao instituir os planos decenais de educação como instrumentos de planejamento estratégico. Essa emenda atribuiu ao PNE a função de articular e orientar a execução das políticas educacionais em todo o território nacional. Ao definir a duração decenal, garantiu a continuidade das políticas para além dos ciclos de governo, assegurando maior estabilidade e coerência no processo de implementação. Assim, os planos devem orientar o planejamento educacional em nível nacional, estadual e municipal, abrangendo um horizonte temporal de dez anos.

Essa periodicidade confere aos planos caráter de planejamento de longo prazo, alinhando metas educacionais às necessidades sociais e aos objetivos de desenvolvimento do país. A emenda também reforçou a relevância da participação social e da articulação institucional na elaboração e monitoramento dos planos, de modo que reflitam uma visão coletiva das prioridades educacionais. Nesse sentido, a Emenda Constitucional nº 59/2009 consolidou os planos decenais como instrumentos centrais para a consolidação de um sistema educacional coeso e orientado por metas de inclusão, qualidade e eficiência.

A Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação, e a Lei nº 8.025/2015, que estabelece o Plano Estadual de Educação de Sergipe, apresentam 20 metas, 10 diretrizes e 56 indicadores. As diretrizes previstas no artigo 2º da Lei nº 8.025/2015 alinham-se às orientações do PNE, demonstrando a articulação entre as dimensões nacional e estadual do planejamento educacional. Essa integração busca assegurar coerência entre os diferentes níveis de governo, de modo a promover avanços coordenados na garantia do direito à educação. Dessa forma segue as diretrizes, prevista na Lei 8.025/2015 no Art. 2, são elas:

- I - Erradicação do analfabetismo;
- II - Universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - Melhoria da qualidade da educação;
- V - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - Valorização dos profissionais da educação;
- X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2015)

Considerando a necessidade de promover ações compartilhadas para a melhoria do ensino médio e a perspectiva de universalização do acesso e permanência de todos os adolescentes de 15 a 17 anos nesta etapa da educação básica, é essencial atender às metas 3 e 6 dos Planos Nacional e Estadual de Educação (PNE e PEE/SE). Portanto, seguem as descrições das metas a serem alcançadas:

- Meta 3 PEE/SE: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrícula no ensino médio para 68% e, até o final do período de vigência deste PEE, para 85%.
- Meta 6 PEE/SE: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) estudantes(as) da Educação Básica (PNE, 2017).

Para apoiar os sistemas de ensino público na implementação de ações que visem a melhoria da qualidade da oferta do ensino médio, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, conforme a meta 7 do PNE e PEE/SE. Além disso, foi adotado critérios técnicos de mérito e desempenho na gestão escolar, com o objetivo de atender à meta 19 do PNE, seguem as descrições das metas a serem alcançadas:

Meta 7 PEE/SE: Fomentar a qualidade da educação básica em todas etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb.

Meta 19 PEE/SE: Efetivar da gestão democrática da educação, tendo como princípios a democracia, a representatividade e a autonomia, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (PNE, 2017).

Assim, como facilitador para o cumprimento das metas, mencionadas acima e previstas nos Planos Nacionais e Estaduais de Educação, foi instituído o Programa de Implementação de Escolas em Tempo Integral, criado pela Medida Provisória nº 746/2016. Este programa visa expandir a oferta de educação em tempo integral e promover uma formação de qualidade que atenda às demandas dos estudantes e da sociedade.

Dessa maneira, ainda conforme a Medida Provisória nº 746/2016, foi definida a proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral, a qual deveria ter por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

Em Sergipe, a educação em tempo integral teve início através da Lei Complementar nº 179/2009, que dispôs sobre a implantação, organização e funcionamento dos Centros Experimentais de Ensino Médio (CEEM). Essa lei implementou imediatamente, em Aracaju, o Colégio Estadual Atheneu Sergipense, o Colégio Estadual Ministro Marco Maciel (atualmente Profa. Maria Ivanda De Carvalho Nascimento) e o Centro Educacional Vitória de Santa Maria. Essas escolas ampliaram sua carga horária e incluíram outras atividades, como: Lazer, Esportes, Atividades lúdicas e Atividades artísticas. Para tanto, o objetivo dessa implementação está previsto no Art. 4º, onde define que,

Os Centros Experimentais de Ensino Médio – CEEM, vinculados à Secretaria de Estado da Educação – SEED, terão por objetivo geral a concepção, o planejamento e a execução de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e qualidade do ensino médio público do Estado de

Sergipe, assegurando a efetividade desse dever do Estado no âmbito da rede pública estadual (Lei 179/2009).

Em 2016, o Governo Federal lançou o Programa de Fomento à Implantação das Escolas em Tempo Integral através da Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, com o objetivo do Programa era apoiar a ampliação da oferta de educação em tempo integral no Ensino Médio, de acordo com critérios estabelecidos pela Portaria, por meio da transferência de recursos para as Secretarias Estaduais de Educação (SEE) que participassem do Programa.

A implementação do ensino médio em tempo integral em Sergipe caracterizou-se por um processo participativo distinto em relação a outros estados brasileiros. Enquanto em diversas unidades da federação a escolha das escolas ocorreu por decisão direta das secretarias de educação, em Sergipe optou-se por realizar consulta prévia às comunidades escolares. Esse processo envolveu a escuta da direção, das equipes pedagógicas e administrativas, do corpo docente, dos estudantes e das famílias, por meio de assembleias decisórias. Como resultado, 16 escolas aprovaram a adesão inicial ao projeto, embora o plano original previsse a inclusão de 60 unidades.

O processo enfrentou resistências, especialmente do sindicato da categoria, que buscou apoio de instituições como o Ministério Público Estadual, a Procuradoria Geral do Estado e a Procuradoria da República. Após intensos debates e negociações, essas instâncias reconheceram a relevância da proposta. Em alguns casos, a adesão foi inicialmente rejeitada em função da mobilização contrária, mas aprovada posteriormente após maior compreensão do projeto. Assim, a escolha das escolas em Sergipe resultou de um processo democrático de consulta e aprovação comunitária, constituindo-se em referência para o próprio Ministério da Educação.

Portanto, para efetivar a implantação do Programa, o Estado regulamentou o funcionamento dos Centros Experimentais de Ensino Médio no modelo integral através do Decreto Estadual Nº 30.505/2017, já constituído pela Lei Complementar no 179/2009. O Estado optou pela implantação gradual dessa modalidade de ensino ante a adesão expressa manifestada pelas unidades escolares, autorizando assim o aumento da jornada escolar justificada por um modelo pedagógico que visa a formação integral e profissional do indivíduo.

No ano de 2017, o Governo do Estado de Sergipe, por meio da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura no ato de adesão à Portaria MEC 1.145/2016, amplia o quantitativo de escolas de tempo integral, de 03 para 17, e apostando num modelo de escola

com inovações em conteúdo, método e gestão dos resultados, essa firma parcerias com as instituições: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, Instituto Sonho Grande e Instituto Natura.

Durante os três primeiros anos de implementação, as escolas contaram com apoio, orientação, acompanhamento e formação oferecidos pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). À época, o ICE já se destacava no cenário educacional brasileiro por propor um modelo de formação integral dos estudantes, com ênfase no desenvolvimento de competências socioemocionais e na construção de projetos de vida, tendo o estudante como referência central das ações pedagógicas.

O ensino médio em tempo integral, consolidado pelo Governo de Sergipe na Rede Pública Estadual, passou por um processo de expansão no ano letivo de 2017. Nesse momento, os antigos Centros Experimentais foram transformados em Centros de Excelência de Ensino Médio da Rede Pública Estadual. De acordo com o Decreto nº 30.907, de 13 de novembro de 2017, além da alteração na nomenclatura, houve mudanças na carga horária multidisciplinar e na organização curricular. O novo modelo passou a integrar áreas de conhecimento em consonância com diretrizes e parâmetros nacionais e locais, incorporando ainda as inovações propostas pelo ICE. Esse processo foi regulamentado pela Matriz Curricular aprovada pelo Conselho Estadual de Educação de Sergipe (CEE/SE), bem como por meio do Plano de Gestão, do Projeto Político-Pedagógico e dos Planos e Programas de Ação definidos para as unidades escolares. Assim sendo, segue a matriz curricular:

Figura 1 - Matriz Curricular

MATRIZ CURRICULAR									
BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CH SEMANAL/ANOS			CH ANUAL/ANOS			CH ENSINO MÉDIO
			1º	2º	3º	1º	2º	3º	TOTAL
	LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	6	6	6	240	240	240	720
		Língua Estrangeira: Inglês	2	2	2	80	80	80	240
		Língua Estrangeira: Espanhol	1	1	1	40	40	40	120
		Educação Física	2	2	2	80	80	80	240
		Arte	1	1	1	40	40	40	120
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	6	6	6	240	240	240	720
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	3	3	3	120	120	120	360
		Química	3	3	3	120	120	120	360
Biologia		3	3	3	120	120	120	360	
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	2	2	80	80	80	240	
	Geografia	2	2	2	80	80	80	240	
	Sociologia	1	1	1	40	40	40	120	
	Filosofia	1	1	1	40	40	40	120	
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM		33	33	33	1320	1320	1320	3960	
PARTE FLEXÍVEL	Disciplinas Eletivas	2	2	2	80	80	80	240	
	Práticas Experimentais	2	2	2	80	80	80	240	
	Orientação de Estudo	4	4	4	160	160	160	480	
	Práticas e Vivências da Aprendizagem	2	2	2	80	80	80	240	
	Projeto de Vida	2	2	0	80	80	0	160	
	Preparação Pós-Médio	0	0	2	0	0	80	80	
TOTAL DA PARTE FLEXÍVEL		12	12	12	480	480	480	1440	
TOTAL DE CARGA HORÁRIA		45	45	45	1800	1800	1800	5400	

Fonte: Conselho Estadual de Educação - Sergipe

Sendo possível conferir que a organização curricular do ensino médio em tempo integral da rede de ensino de Sergipe, traz além dos componentes previstos na Base Nacional Comum Curricular os seguintes componentes na parte diversificada: Eletivas, Práticas Experimentais, Orientação de Estudo, Práticas e Vivências da Aprendizagem, Projeto de Vida e Preparação Pós-Médio, totalizando 5.400 horas ao final dos três anos do ensino médio, tendo estudantes uma jornada escolar diária de 09 horas e 30 minutos (CEE/SE, 2017).

Ainda o Decreto N° 30.907 de 13 de novembro de 2017, corrobora com a Matriz Curricular EMTI, pois afirma a necessidade de um currículo focado não só na aprendizagem acadêmica, mas também nas dimensões afetiva, emocional, social, física, cultural e ética dos estudantes, buscando o envolvimento da família, promoção do diálogo e geração de altas expectativas por parte de todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

É fato que ao longo do tempo, muitos educadores e pesquisadores no âmbito educacional tem se aprimorado e lutando em prol de uma educação que dialogue com a realidade dinâmica dos educandos. Pois, é fato, assim como relatou Delors (2010), a educação não se limita às paredes da sala de aula. É um processo contínuo que ocorre em diversos ambientes e situações, moldando o desenvolvimento pessoal, social e intelectual dos indivíduos.

Visto que, ao ampliar a visão para além do espaço escolar tradicional, descobrimos um mundo repleto de oportunidades de aprendizado e crescimento. Pois, uma educação transformadora deve ir além dos limites da sala de aula, conectando-se com a realidade dos estudantes e promovendo a conscientização e a ação para a mudança social, ou seja, uma educação que transcende a mera transmissão de conteúdos, enfatizando a importância do diálogo, da problematização e da construção coletiva do conhecimento.

Dessa forma, Paulo Freire (1968), no seu livro *Pedagogia do Oprimido*, crítica a "educação bancária", que vê o educador como um mero transmissor de conhecimento e o educando como um receptor passivo. Em vez disso, ele propõe a educação problematizadora, onde educador e educando se tornam sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Para ele, a educação deve ser um ato de liberdade, mobilizando os indivíduos a pensar criticamente sobre sua realidade e a agir para transformá-la, conforme descrito abaixo:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado com o educando que, ao ser educado, também educa (FREIRE, 1968, p. 95-96).

Bernard Charlot (2000), corrobora ao enfatizar a importância da "relação com o saber" na educação. Para ele, é fundamental que os estudantes construam um sentido de identidade e pertencimento em relação ao conhecimento, conectando-o com suas experiências e realidades. A escola deve ser um espaço onde os estudantes possam se apropriar do saber de forma significativa, refletindo sobre suas histórias e contextos. Visto que, a relação com o saber é entendida como a “relação singular de um sujeito com o mundo, consigo mesmo e com os outros.” (Charlot, 2000, p. 78).

Nessa perspectiva, Teixeira defende uma educação integral que promovesse o desenvolvimento holístico dos estudantes, onde a escola deve formar cidadãos críticos e

engajados, capazes de atuar em suas comunidades. Para isso, Teixeira propunha uma infraestrutura adequada, um currículo diversificado, a valorização dos educadores e a articulação com a comunidade. Ele afirmava que “as escolas não foram afinal criadas para renovar as sociedades, mas para perpetuá-las e, por isto mesmo, a sua relação com as estruturas sociais de classe teria de ser a mais estrita” (Teixeira, 1994, p. 55).

Portanto, a educação contemporânea exige uma mudança de paradigma que reconheça os estudantes como sujeitos históricos, portadores de saberes e experiências próprias (Costa, 2001). No entanto, para ser significativa à juventude atual, a escola precisa considerar suas histórias de vida e promover práticas formativas que desenvolvam autonomia, criticidade e engajamento social. Alinhada a esse movimento, a BNCC (2018) e DCNEM (2024) propõem uma formação integral, comprometida com o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e ético-sócial dos estudantes. Nessa perspectiva, o componente Projeto de Vida assume papel central no Ensino Médio, ao articular os percursos dos jovens com escolhas conscientes, sustentáveis e responsáveis, reconhecendo a escola como espaço privilegiado de construção de sentido e de futuro.

Essa realidade se insere nas diretrizes legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que assegura a formação integral como princípio da educação básica. Reforçando esse compromisso, o Plano Nacional de Educação (PNE), tanto em sua versão de 2001 (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001) quanto na de 2014 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), estabelece metas voltadas à ampliação da jornada escolar e à promoção da educação em tempo integral. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017 e alterada pela Lei nº 14.945/2024 que consolida esse movimento ao incorporar o Projeto de Vida como um princípio curricular e um dos seus componentes estruturantes, visto o desafio de formar estudantes autônomos, solidários e competentes, conforme necessidade expressa por Bauman (2011):

Nós nos encontramos num momento de “interregno”: velhas maneiras de fazer as coisas não funcionam mais, modos de vida aprendidos e herdados já não são adequados à conditio humana presente, mas também novas maneiras de lidar com os desafios da contemporaneidade ainda não foram inventados, tampouco adotados. (Bauman, 2011, p. 2)

Desde o momento que se idealizou na BNCC (2013) o Projeto de Vida na educação, foi para inserir o estudante na centralidade de uma educação que viesse ser significativa para ele. Onde pudesse ser possível mediar perguntas frequentes na mente do estudante, tais como: Quem sou? O que farei da vida? Qual a melhor escolha a tomar para o futuro? Que caminho

devo seguir? Qual o meu propósito? A pressão familiar ou do grupo, acompanha crianças e jovens ao longo de gerações. Enquanto que na infância, as respostas refletem sonhos espontâneos e desprentensiosos. Já na adolescência, essas questões passam a carregar um peso maior, conectando expectativas pessoais e sociais a escolhas que podem moldar o futuro. Para que haja a concretização do que foi sonhado e ou idealizado, faz-se necessário projetar, mas o que é projeto? Segundo Machado (2000), o conceito de projeto pode ser entendido como um conjunto de intenções, objetivos e ações sistematizadas que visam alcançar uma finalidade específica dentro de um período determinado. É, em essência, um planejamento que envolve estratégias organizadas, recursos e esforços para realizar algo que não existe ainda, mas que está idealizado como uma possibilidade futura.

Machado (2000), destaca que o projeto envolve tanto a dimensão ideal (o planejamento) quanto a prática (a execução), sendo um processo contínuo de reflexão e ação. Ele também enfatiza que, no campo educacional, o projeto assume um papel transformador, pois permite que indivíduos ou grupos planejem caminhos que conectem suas metas pessoais ou coletivas às demandas e possibilidades da realidade.

Bem como, Machado (2000), traz três características fundamentais que intensificam o significado da palavra projeto, sendo elas: Intencionalidade, quando um projeto é sempre orientado por um objetivo ou propósito claro, que define o que se deseja alcançar. Essa intencionalidade dá direção às ações e articula os esforços para atingir uma finalidade específica. Planejamento Sistemático, ao elaborar um projeto que exige organização e estruturação, com etapas definidas e recursos alocados para garantir sua execução. Esse planejamento é essencial para transformar ideias em ações práticas e alcançar os resultados desejados. Projeção para o Futuro, por entender que o projeto implica pensar no futuro e estabelecer metas que ainda não foram concretizadas. Ele é, por natureza, uma construção que conecta o presente ao que se aspira realizar, buscando transformar ideias em realidades.

Essas características, apresentadas por Machado (2000) tornam o conceito de projeto um elemento central em contextos educacionais, profissionais e pessoais, pois envolvem tanto o ato de idealizar quanto o de concretizar. Assim, considerando o conceito e características apresentadas, podemos destacar que qualquer conduta humana intencional tem como ponto de partida um projeto, um planejamento, por mais simplório que pareça ser.

Por tanto, ao longo de décadas o Projeto de Vida tem sido foco de interesse de estudiosos e pesquisadores. Com o propósito de conhecer os principais nomes que marcaram

o processo histórico do termo Projeto de Vida, destacamos alguns nomes e os principais destaques de seus estudos e pesquisas.

A princípio, no ano de 1946, Viktor Frankl, psicólogo e sobrevivente do holocausto, em sua obra intitulada - Em Busca de Sentido, a qual desenvolve a ideia de encontrar um propósito ou sentido para a vida é essencial para a saúde mental, mesmo em condições extremas, como os campos de concentração nazistas. Tendo como objetivo Compreender o papel do sentido da vida na resiliência e na prevenção do "vazio existencial".

Ademais, após 22 anos, em 1968, Erik Erikson, psicólogo do desenvolvimento, na obra - Identity, Youth, and Crisis, introduz o desenvolvimento de identidade e os “compromissos” como fatores essenciais para a transição da juventude para a vida adulta. Onde estudou como planos e objetivos de longo prazo contribuem para a formação de uma identidade saudável.

Também, em 1980, Jean Piaget e Bärbel Inhelder, psicólogos do desenvolvimento cognitivo, trazem uma associação entre o projeto de vida à construção da identidade do adolescente e a sua integração ao mundo adulto. Dessa forma, ampliou a compreensão como o planejamento futuro reflete o desenvolvimento cognitivo e a integração social.

Além disso, em 2000, após 20 anos, Martin Seligman, pioneiro da Psicologia Positiva, precipuamente introduz o foco no bem-estar e no desenvolvimento de propósitos como elementos centrais para uma vida plena, onde ressalta a importância do projeto de vida no aumento da resiliência e na redução de transtornos psicológicos.

Outrossim, 9 anos após, William Damon, 2009, psicólogo e pesquisador da Universidade de Stanford, em sua obra - O que o Jovem quer da Vida, define o projeto de vida como intenção estável e significativa que beneficia o indivíduo e a sociedade, objetivando estudar empiricamente as perspectivas dos jovens o que eles almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória.

Estes são alguns autores que chamaram a atenção para a importância deste assunto, objetivo deste artigo, de caráter teórico e inscrito na interface entre os campos da educação e da psicologia, compreendemos que os projetos fazem parte de nossas vidas em todas as suas etapas, entretanto, na juventude, esse tema se torna mais pertinente por haver uma exigência social de que os jovens definam alguns caminhos em suas vidas. Por isso, eles são tomados aqui para discutirmos os projetos de vida na atualidade.

Diante da análise do cenário atual e a pressão enfrentada pelo jovem para definir e projetar seus sonhos e expectativas para toda uma vida, que pretendemos averiguar o quanto o

componente Projeto de Vida, conforme modelo do ICE (2016), foi relevante para os estudantes e o quanto colaborou para traçar seus planos e executá-los, seja no âmbito pessoal e profissional. Pois, nesse modelo o estudante está na centralidade e o seu projeto de vida é integrado no fazer pedagógico, tendo em vista a formação integral do estudante. Conforme o autor abaixo:

(...) Educar é criar espaços. Essa afirmação nos remete à visão do educador como criador de condições para que a educação aconteça. Criar espaços, nesse sentido, não é apenas a atuação do educador na escolha e estruturação do lugar em que o processo educativo vai se desenvolver. Criar espaços é criar acontecimentos. É articular espaço, tempo, coisas e pessoas para produzir momentos que possibilitem ao educando ir, cada vez mais, assumindo-se como sujeito, ou seja, como fonte de iniciativa, responsabilidade e compromisso (...). (Costa, 1999, p.40)

Com efeito, o domínio dos conhecimentos básicos das ciências não basta à formação do sujeito. Autonomia, solidariedade e competência são condições fundamentais para a construção, o desenvolvimento e a realização do Projeto de Vida. A função socializadora da escola transcende os conteúdos formais das ciências, pois está a serviço de uma visão do tipo de sociedade e da pessoa que pretende formar, (ICE, 2016, p. 9).

Dessa forma, a tarefa de intencionar no Projeto de Vida do estudante não é apenas do professor que leciona o componente curricular, mas de todos na escola e em todos os espaços escolares. Refoça-se, com esse olhar, a necessidade da integralidade do estudante como ponto crucial da unidade de ensino e de sua comunidade, o educando precisa enxergar a escola como o espaço onde encontrará as condições, as pessoas e as oportunidades necessárias para se tornar capaz de atuar no mundo com base em seu próprio repertório, ampliado pelas experiências e escolhas que a escola lhe proporciona, conforme estabelece as DCNEM (2024):

O projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos. O projeto de vida, como princípio curricular, vinculado aos itinerários formativos se vincula às práticas curriculares desenvolvidas, no processo formativo, inclusive em outros componentes curriculares e devem levar em consideração os aspectos históricos que marcaram e marcam a vida dos estudantes, seus projetos sociais e individuais (DCNEM, 2024, p.39).

Para tanto, o projeto escolar, Modelo Educa Mais do ICE (2016), vem evidenciar o tripé basilar: Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a Vida e Formação de Competências para o Século XXI, apontado na imagem, abaixo:

Figura 2 - Modelo Educa Mais do ICE

A CENTRALIDADE DO MODELO É
O JOVEM E SEU PROJETO DE VIDA



Fonte: Caderno – Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo Escola da Escolha, 2016, p. 30.

Nesse modelo, o Jovem e o seu Projeto de Vida representam a centralidade, onde a partir dele os Processos Formativos, o Modelo Pedagógico e a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), se retroalimentam integrando-se no ideal que proporcionará a consolidação de um novo jeito de ver, sentir e cuidar da educação, como definido pelo ICE (2016).

Para além disso, é importante destacar que,

“Afim, ensinar a condição humana é situar o ser humano no universo, na história e na sociedade. É reconhecer sua identidade complexa, múltipla, contraditória. O estudante não pode ser reduzido a uma função ou a um destinatário passivo do saber.” (Morin, 2005, p. 27)

Ademais, para pensar formação que vai além das habilidades cognitivas, incorporando também aspectos emocionais e sociais, desafios contemporâneos que Valadares (2017) traz uma abordagem interdimensional, onde

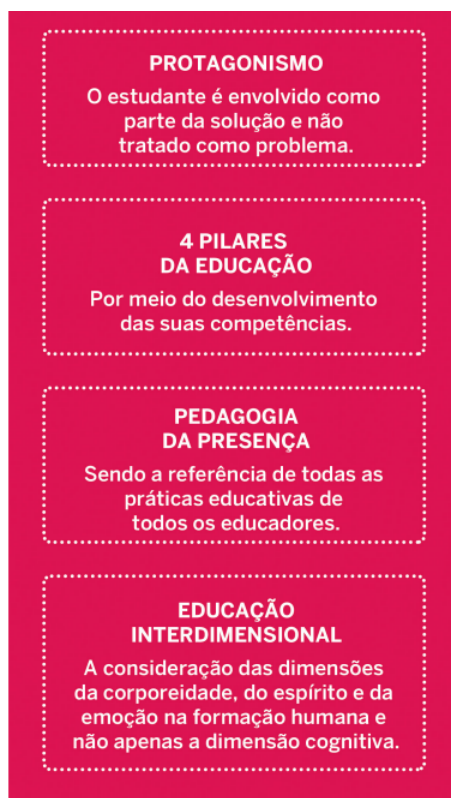
Pensar em formação de alunos para o século XXI é pensar em uma educação de forma integral, que não se dá somente pelo ensino metódico da Leitura e Escrita, do objeto de estudo em si, ou habilidades cognitivas, mas também pela presença de um conjunto de habilidades essenciais no domínio das emoções e da natureza social (Valadares, 2017, p. 3).

Dessa forma, todo o sistema é fundamentado por quatro princípios norteadores, tanto das intencionalidades pedagógicas quanto das ações a serem realizadas, sendo eles:

Protagonismo, Quatro Pilares da Educação, Pedagogia da Presença e Educação Interdimensional, ICE (2016).

No que diz respeito aos princípios educativos, estes se unem como facilitadores para o pleno desenvolvimento do estudante, desde os componentes curriculares da formação geral básica, até a parte diversificada. Conforme detalhamento na figura:

Figura 3 - Princípios Educativos



Fonte: Caderno – Modelo Pedagógico do Modelo Escola da Escolha, 2016, p. 10.

Nesse sentido, o Modelo Pedagógico ICE (2016), foi desenvolvido para preparar o jovem para os desafios do Século XXI, proporcionando que, ao concluir a Educação Básica, ele tenha as ferramentas necessárias para realizar seu Projeto de Vida. Esse projeto é idealizado e construído ao longo do Ensino Médio, oferecendo uma base sólida para suas futuras escolhas e ações.

Além das metodologias exitosas que o modelo propõe, ele enriquece a proposta ao trazer consigo as Práticas Educativas e uma delas é o Acolhimento, o qual é conhecido como “marco zero” do Projeto de Vida. Os estudantes egressos acolhem os estudantes calouros, apresentando a essência do projeto escolar e o quanto essa escola tem e cria espaços para o estudante desenvolver o seu Projeto de Vida, essa é uma prática educativa que é firmada por

Nunes (2019), onde ele diz: “A escola que acolhe é aquela que reconhece no outro um sujeito de direitos, de afetos e de histórias, promovendo um espaço onde o aprender é também um ato de amor” (Nunes, 2019, p. 45).

Por meio dessa metodologia, os estudantes terão a oportunidade de estabelecer os primeiros vínculos, sentindo-se recebidos e pertencentes à escola desde os primeiros dias do ano letivo. É um momento também para que vivenciem situações nas quais serão conduzidos à reflexão sobre os seus sonhos e sobre as expectativas em torno da sua realização, a partir do apoio deste novo tempo, nesta nova escola, por acreditar ser “A pedagogia do acolhimento se fundamenta na ética do cuidado, que reconhece a vulnerabilidade humana e propõe uma educação baseada na solidariedade e no respeito mútuo” (Nunes, 2015, p. 32).

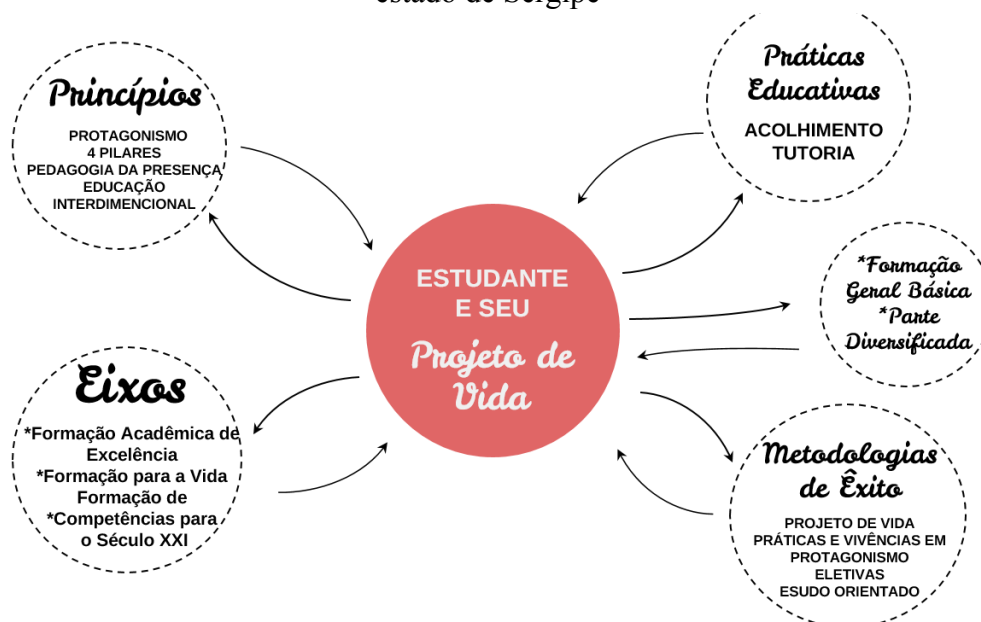
O Acolhimento é de fundamental importância para toda comunidade escolar, pois é nesse momento que a equipe escolar tem acesso aos primeiros registros dos sonhos dos estudantes. Essa prática chama muita a atenção, pois muitos educandos vêm sem expectativas de sonhos. A sistematização desses registros permite que a escola defina suas principais metas de trabalho para o ano letivo, garantindo que o projeto escolar esteja alinhado com os projetos de vida dos estudantes. Visto que, “O acolhimento na educação não é um ato isolado, mas uma prática contínua que exige escuta, empatia e compromisso com o desenvolvimento integral do educando” (Nunes, 2019, p. 78).

Em virtude dessa necessidade, o psicólogo, William Damon (2008), em seu livro intitulado “O que o Jovem quer da Vida? ” Traz a preocupação que os espaços não sejam ampliados para os adolescentes progredirem, dificultando a resolutividade. Visto que, sem um senso de direção, oportunidades são perdidas, dando lugar à dúvida e ao retraimento, o que pode levar à adoção de hábitos específicos e ao abandono de práticas positivas. Não existe um momento exato para tomar decisões na vida, mas o adiamento excessivo desse processo cria o sério risco de que os jovens desistam completamente da responsabilidade de buscar uma direção positiva. É essencial que mantenhamos essa direção e desenvolvamos as habilidades possíveis para que estes alcancem suas metas.

Desse modo, os princípios alimentam os eixos, que em conjunto com as metodologias exitosas e práticas educativas, trabalhadas por componente e por área de conhecimento, permitem que a escola entregue à sociedade, em parceria com a família, um jovem autônomo, solidário e competente, protagonizando sua vida, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso, conforme idealizado por Costa (2000).

A figura a seguir representa a integração do modelo proposto e trabalhado nas escolas de ensino médio em tempo integral no estado de Sergipe:

Figura 4 - Modelo proposto e trabalhado nas escolas de ensino médio em tempo integral no estado de Sergipe



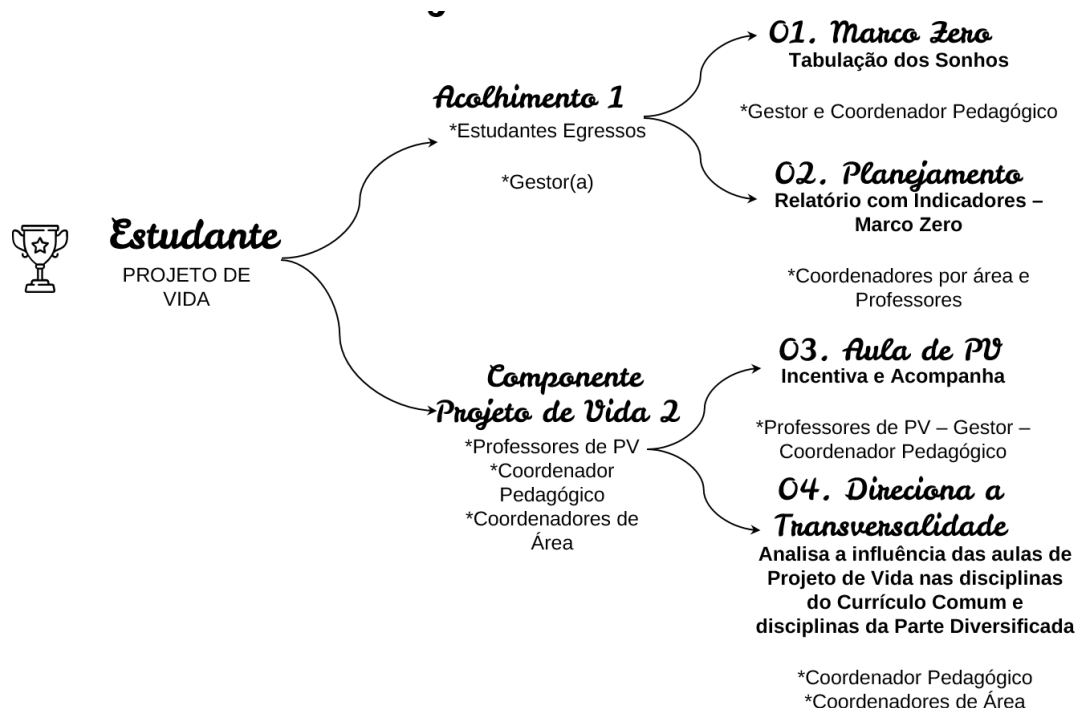
Fonte própria do autor, baseado nos cadernos do ICE 2016.

A integração do modelo pedagógico com o projeto de vida transcende a mera inclusão de um componente curricular nas instituições de ensino. Trata-se de uma abordagem holística que visa preparar os indivíduos para um futuro pleno e consciente, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades que vão além do conteúdo acadêmico tradicional. Conforme, assinala a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que a educação deve:

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. (BNCC, 2017, p. 9).

Em virtude disso, o projeto de vida é o eixo central que orienta a organização das práticas inter e multidisciplinares da escola, integrando o currículo da Base Nacional Comum e a Parte Diversificada, incluindo atividades complementares. Para compreender como o projeto de vida se relaciona e movimenta a proposta educacional, segundo o ICE (2018), incluindo os atores que comandam cada frente, confira a imagem:

Figura 5 - Percurso do Projeto de Vida na Escola



Fonte: Elaborado pelo autor, baseado nos cadernos do ICE 2016.

Se observado o percurso do Projeto de Vida na escola, conforme figura acima, é importante destacar a implementação do componente de Projeto de Vida (PV) e a manutenção do PV como o centro das discussões pedagógicas. As aulas, juntamente com a definição e alinhamento das atribuições, o monitoramento dos processos educativos, e a articulação intencional do modelo pedagógico e de gestão, são mais que condições; são pressupostos para que a escola mantenha o PV dos estudantes no foco de todo o trabalho. Essas ações devem ser intencionais e integradas aos instrumentos de gestão da escola, garantindo que tudo o que se faz esteja alinhado ao que foi planejado. Sobre esse contexto, Moran (2017, p. 1) afirma que "Projeto de vida, num sentido amplo, é tornar conscientes e avaliar nossas trilhas de aprendizagem, nossos valores, competências e dificuldades e também os nossos sonhos."

O componente curricular Projeto de Vida, implementado na Rede Estadual de Sergipe, estrutura-se em três etapas ao longo do ensino médio, com vistas a apoiar o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos estudantes. Nos dois primeiros anos, são ofertadas aulas organizadas em temáticas interdependentes, que favorecem o processo reflexivo, o autoconhecimento e a construção da identidade. No 1º ano, o foco recai sobre identidade, valores e competências, destacando-se a importância do reconhecimento pessoal e da integração de habilidades

essenciais às diferentes dimensões da vida. No 2º ano, a ênfase desloca-se para a elaboração do projeto de vida, momento em que os estudantes registram reflexões e decisões no Guia Prático para a Elaboração do Projeto de Vida. Já no 3º ano, não há aulas estruturadas, sendo priorizado o acompanhamento individual do projeto elaborado anteriormente, com análise de metas e objetivos estabelecidos. Essa organização pedagógica, prevista nos Cadernos de Orientações Pedagógicas Metodologia de Exito da Parte Diversificada do Currículo e Componentes Curriculares Ensino Médio, busca favorecer a autonomia do estudante e seu engajamento na definição de trajetórias futuras.

Desse modo, ressalta-se que ter espaços escolares dedicados à reflexão sobre o projeto de vida dos estudantes é imprescindível, conforme afirma as autoras:

"Ter um horário na escola para pensar sobre si mesmo, os outros e o mundo, poder buscar a compreensão sobre os relacionamentos pelos quais são atravessados e imaginar roteiros possíveis após o término da escola, é imprescindível a todos os jovens mediante as tarefas do desenvolvimento e aos desafios na atual conjuntura."
(Brasil & Franco, 2023, p. 3563)

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se, quanto à natureza, como uma pesquisa básica, por não ter aplicação prática imediata, mas buscar ampliar a compreensão teórica acerca da implementação do componente Projeto de Vida no Ensino Médio e sua relação com políticas educacionais de tempo integral. Em relação aos objetivos, classifica-se como exploratória e descritiva. Porque, sendo exploratória, visa levantar informações iniciais sobre a temática, permitindo sua delimitação e aprofundamento, conforme argumentam Prodanov e Freitas (2013) e descritiva na medida em que sistematiza e analisa dados empíricos a partir de fontes documentais e estatísticas. Quanto à abordagem, adota a perspectiva mista (qualitativa e quantitativa), integrando análise bibliográfica e documental com levantamento de indicadores educacionais.

Do ponto de vista lógico, a pesquisa se apoia tanto em procedimentos indutivos, ao partir da análise de casos particulares (documentos, escolas e indicadores) para inferir padrões mais amplos, quanto em procedimentos dedutivos, ao confrontar os dados empíricos com pressupostos teóricos da literatura educacional.

Parte-se da hipótese de que a implementação do ensino médio em tempo integral, com a inserção do componente Projeto de Vida, apresenta impacto positivo sobre indicadores

educacionais (como rendimento, fluxo escolar e distorção idade-série), ainda que com variações entre escolas e municípios, e que tal impacto se relaciona com o alinhamento entre diretrizes nacionais e estaduais e a forma de execução local das políticas.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, após a delimitação do tema, foram realizadas as seguintes etapas de pesquisa:

1 - Pesquisa bibliográfica: Realizada com base no levantamento de teses e dissertações disponíveis em repositórios acadêmicos, com destaque para a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A escolha desse repositório justifica-se por ser a base oficial, de abrangência nacional, que integra produções acadêmicas de programas de pós-graduação de diferentes universidades brasileiras, garantindo diversidade e confiabilidade do material analisado. Como descritores, utilizaram-se os termos “Projeto de Vida no Ensino Médio”. Foram localizados 24 trabalhos publicados entre 2012 e 2024, todos selecionados e organizados em tabela com as seguintes categorias: autor, instituição, ano e abordagem da temática. A pesquisa bibliográfica constitui o alicerce para a construção do referencial teórico, conforme destaca Gil (2008). 2 - Pesquisa documental qualitativa: Consistiu no estudo e análise de documentos primários, incluindo materiais produzidos pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação, utilizados para orientar e implementar o Projeto de Vida no Ensino Médio. Os dados obtidos foram analisados à luz do referencial teórico adotado, seguindo direcionamento, conforme, Cellard (2008):

A pesquisa documental qualitativa trabalha com documentos como fontes de significados e interpretações, e não apenas como dados objetivos. O pesquisador busca, por meio da análise dos documentos, compreender os sentidos produzidos, as relações sociais subjacentes e os discursos expressos nos registros examinados (Cellard, 2008, p. 296).

2. Pesquisa documental qualitativa: Envolveu a análise de documentos normativos e orientadores elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a implementação do Projeto de Vida no Ensino Médio. Utilizando os mesmos descritores, foram identificados 13 documentos publicados entre 2012 e 2024. Todos foram analisados, sendo sistematizados em tabela segundo categorias como tipo de documento, ano, página, parágrafo, artigo ou inciso. A análise seguiu a orientação de Cellard (2008), entendendo documentos como fontes de significados que expressam concepções, relações sociais e discursos que sustentam a política educacional.

3. Pesquisa documental quantitativa: Consistiu no levantamento de dados disponibilizados pelo INEP, especificamente o Censo Escolar e o Sistema de Avaliação da

Educação Básica (SAEB). As variáveis consideradas foram: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), distorção idade-série e taxas de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono). O recorte temporal compreendeu o período de 2017, ano da implementação do ensino médio em tempo integral em Sergipe, até 2023. Esses dados foram organizados em planilhas comparativas por município e unidade escolar, permitindo a observação de tendências. De acordo com Silva e Menezes (2001), a pesquisa quantitativa possibilita traduzir opiniões e informações em dados numéricos, passíveis de classificação e análise estatística.

Para compreender melhor as 16 escolas de Sergipe, a pesquisa traz dados dos principais indicadores educacionais conforme apresentados pelas fontes, Saeb/Ideb, INEP e QEDU, as quais detalham desde o ano de 2017 (período da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral) a 2023, onde é visível analisar as diversas realidades por município e unidade de ensino, dessa forma está organizado os principais indicadores em planilhas que contêm informações sobre:

a) Índice de Desenvolvimento Educacional da Educação Básica (IDEB): é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). O indicador de aprendizado varia de 0 até 10 e quanto maior, melhor. Porém, o 10 é praticamente inatingível, significaria que todos estudantes obtiveram rendimento esperado.

b) Distorção Idade-Série: cálculo da distorção idade-série é realizado a partir de dados coletados no Censo Escolar. Quando o aluno reprova ou abandona os estudos por dois anos ou mais e retorna à escola, ele precisa repetir uma mesma série para não prejudicar a progressão dos conteúdos. Nessa situação, ele dá continuidade aos estudos, mas com defasagem em relação à idade considerada adequada para cada ano de estudo, de acordo com o que propõe a legislação educacional do país. Trata-se de um aluno que será contabilizado na situação de distorção idade-série.

c) Taxas de Rendimento: ao final de um ano letivo, alunos matriculados em escolas públicas brasileiras podem ser aprovados, reprovados ou abandonar os estudos. A soma da quantidade de alunos que se encontram em cada um destas situações constitui a Taxas de Rendimento: $\text{Aprovação} + \text{Reprovação} + \text{Abandono} = 100\%$. O rendimento escolar é a situação de êxito ou insucesso do aluno, por matrícula, ao final do ano letivo. São duas as situações possíveis para o rendimento escolar de cada matrícula: Aprovado: Quando conclui o ano escolar com sucesso. Portanto, está apto a se matricular na próxima etapa, no ano

seguinte; Reprovado: Quando não obtém êxito na conclusão do ano letivo. Portanto, não está apto a se matricular na próxima etapa, no ano seguinte.

Conforme levantamento da Organização, Todos Pela Educação, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), Sergipe tem se destacado nacionalmente pela expansão consistente da educação em tempo integral, alcançando 32% das matrículas da rede pública estadual nessa modalidade, índice superior à média nacional, de 22%, e que evidencia o fortalecimento das políticas voltadas a expansão do tempo educacional. Dados da Secretaria de Estado da Educação (SEED/SE) demonstram a amplitude desse crescimento entre 2017 e 2024, período em que o programa evoluiu de 17 escolas distribuídas em 11 municípios, com 3.432 matrículas, para 102 unidades em 63 municípios, atendendo 23.326 estudantes. Configurando-se como um marco no avanço da meta 6 do Plano Estadual de Educação.

No entanto, nosso escopo de pesquisa foram as 17 primeiras unidades implantadas, com exceção de uma unidade que não conseguiu se consolidar. Dessa forma, firmamos nossa análise nas 16 primeiras unidades de ensino, conforme listagem abaixo, por município:

Quadro 1 - Unidades de Ensino por Município

MUNICÍPIOS	UNIDADES DE ENSINO
Aracaju	C. E. José Carlos de Sousa
	C. E. Profa Ma Ivanda de C. Nascimento
	C. E. Vitória de Santa Maria
	C. E. Atheneu Sergipense
	C. E. Dom Luciano Cabral Duarte
	C. E. José Rollemberg Leite
	C. E. Santos Dumont
São Cristóvão	C. E. Prof. Hamilton Alves Rocha
N. S. Socorro	C. E. Dep. Jonas Amaral
Divina Pastora	C. E. João de Melo Prado
Indiaroba	C.E. Arquibaldo Mendonça
N. S, da Glória	C. E. Manoel Messias Feitosa
Monte Alegre	C. E. 28 de Janeiro
Neópolis	C. E. Mal. Pereira Lobo

Itabi	C. E. Profa Ma das Graças M. Moura
Propriá	C. E. Joana de Freitas Barbosa

Fonte: autora (2025).

Dessa forma, o estudo articula três dimensões metodológicas complementares: (1) a bibliográfica, que sustenta a análise teórica; (2) a documental qualitativa, que contextualiza os discursos normativos; e (3) a documental quantitativa, que permite verificar empiricamente a hipótese acerca da relação entre ensino integral, Projeto de Vida e indicadores de desempenho educacional em Sergipe. Essa integração confere robustez à investigação, articulando teoria, política e prática educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pesquisa Bibliográfica - Projeto de Vida no Ensino Médio

Com base nas análises dos resumos, foi possível identificar que a temática do Projeto de Vida no Ensino Médio vem articulando-o com diferentes perspectivas: trabalho, currículo, juventude, novo ensino médio, políticas públicas, subjetividade e protagonismo. Por tanto, as pesquisas consideram o jovem como protagonista ou agente central na construção de seu Projeto de Vida, abordando suas aspirações, identidades e condições sociais. Tendo uma preocupação comum em entender como as desigualdades de classe, gênero, território e capital cultural afetam a construção do Projeto de Vida, sobretudo entre jovens da escola pública. Semelhantemente, declara Durkheim (1995):

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão preparadas para a vida social. Seu objetivo é suscitar, desenvolver, em cada indivíduo, certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos pela sociedade (Durkheim, 1995, p. 71).

Os autores dos trabalhos pesquisados buscaram compreender as representações sociais dos estudantes em relação à escolarização e ao trabalho, suas concepções de felicidade e de que forma as experiências escolares, juntamente com o componente de projeto de vida, poderiam contribuir para a construção de seus projetos pessoais. Em consonância com as diretrizes dos programas *Stricto Sensu*, que orientam a inclusão dos objetivos e/ou problemas nas pesquisas, constatou-se que todos os resumos analisados apresentaram seus objetivos de forma clara.

No quadro abaixo estão indicadas as teses e dissertações encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sobre a temática Projeto de Vida no Ensino Médio:

Quadro 2 - Teses e dissertações encontradas no BDTD carece de recursos (físicos e humanos)

Autor	Instituição	Ano	Publicação	Citação
Araújo, Mariana Yezzi de	Universidade Federal de Alagoas	2013	Dissertação	ARAÚJO, Mariana Yezzi de. Jovens, projetos de vida e escola: relações e significados a partir da visão de estudantes do ensino médio de uma escola pública em Maceió. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.
Silva, Henrique Souza da	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2019	Dissertação	Silva, H. S. d. (2019). A concepção e construção do Projeto de Vida no Ensino Médio: Um componente curricular na formação integral do aluno.
Mazzardo, Ana Lucia da Luz	Universidade Federal de Santa Maria	2019	Dissertação	MAZZARDO, A. L. da L.; CORTE, M. G. D.; COSTA, J. M. da. Projeto de vida: uma proposta democrática-participativa para as juventudes do Ensino Médio. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 749–760, 2021.
SANTOS, Tarcisa Monteiro dos	Universidade Estadual de Feira de Santana	2021	Dissertação	Santos, T. S. M. d. (2021). Se essa escola... Se essa escola fosse minha: Significados sobre a escola e projetos de vida entre jovens do ensino médio de uma escola estadual de Feira de Santana/Ba.
Mota, Érico Ricard Lima Cavalcante	Universidade Federal de Mato Grosso	2021	Tese	Mota, É. R. L. C. (2021). Ensino médio, escola plena e o projeto de vida: Entre o trajeto planejado, o vivido e o (im)possível.
Silva, Klever Corrente	Universidade de Brasília	2022	Tese	Silva, K. C. (2022). Projeto de vida e Ensino Médio: Uma análise da prescrição curricular brasileira das redes de ensino dos estados e do Distrito Federal (2017-2022).

Silveira, Eliziane de Paula	Universidade Federal do Tocantins Palmas	2022	Dissertação	Silveira, E. d. P. (2022). Projeto de vida e protagonismo juvenil como componente curricular do ensino médio do estado do Tocantins: Limites e possibilidades.
Kettle, Luciana do Nascimento	Instituto Federal do Amazonas	2022	Dissertação	Kettle, L. d. N. (2022). Planejamento financeiro para projeto de vida: Uma proposta de ensino-aprendizagem com foco em estudantes finalistas do ensino médio.
Pirani, Marina Barreto	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	2022	Dissertação	Pirani, M. B. (2022). Projeto de vida e capital cultural: O ensino médio no estado de São Paulo.
Queiroz, Lavinia Maria Silva	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2022	Dissertação	Queiroz, L. M. S. (2022). A emergência do projeto de vida no ensino médio em tempo integral no Rio Grande do Norte.
Pessa, Bruno Ravanelli	Universidade Metodista de São Paulo	2023	Tese	Pessa, B. R. (2023). Jornalismo literário no novo ensino médio: Oficina pedagógica para o Projeto de Vida.
Santos, Ewellin Valesca Rodrigues dos	Universidade de São Paulo	2023	Dissertação	Santos, E. V. R. d. (2023). A percepção dos estudantes do Ensino Médio quanto ao seu Projeto de Vida e a contribuição da disciplina na sua formação.
Oliveira, Luthiane Myszak Valença de	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2023	Tese	Oliveira, L. M. V. d. (2023). Ensino médio e a construção de projetos de vida das juventudes: História e narrativas do currículo.
Sousa, Clarilza Prado de	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2023	Tese	Lins, M. C. d. A. e. S. E. (2023). Reconhecimento da voz dos jovens de Ensino Médio de periferia como condição da construção de seus projetos de vida.
Silva, Asenete Rodrigues e	Universidade Federal do Espírito Santo	2023	Dissertação	Silva, A. R. e. (2023). O novo ensino médio no Espírito Santo: O componente curricular projeto de vida na formação dos jovens.
Medeiros, Rosa Maria de Oliveira	Universidade do Estado da Bahia	2023	Dissertação	Medeiros, R. M. d. O. (2023). Novo ensino médio na Bahia: Contribuições do componente projeto de vida para/na formação de jovens de uma escola pública do semiárido nordeste II.
SANTANA, Izamoema de	Universidade Federal do Maranhão	2023	Dissertação	SANTANA, I. d. (2023). O novo Currículo do Ensino Médio e a Atuação Docente em Projeto de Vida no C. E. M. Maria Mônica Vale em São Luís - MA.
Carneiro, Alexandra Carlesso	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2023	Dissertação	Carneiro, A. C. (2023). O novo ensino médio na Escola de Educação Básica Padre Antônio Vieira em Ipuatuba – SC: O componente curricular “projeto de vida” e a formação dos jovens.

Barbosa, Márcia Murici Redivo	Universidade Federal do Espírito Santo	2024	Dissertação	Barbosa, M. M. R. (2024). Projeto de vida no ensino médio: Entre orientação dos estudantes e/ou educação instrumentalizadora – percepções em uma escola pública estadual de São Mateus/ES.
Freitas, Graziano Aparecido da Costa	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2024	Dissertação	Freitas, G. A. d. C. (2024). As disputas entre as diretrizes legais e os compromissos institucionais na construção curricular da área do Projeto de Vida do Ensino Médio Integral: A análise de uma instituição confessional.
Alves, Amanda Fontes	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	2024	Dissertação	Alves, A. F. (2024). Projeto de Vida e o novo ensino médio em Juiz de Fora/MG.
Reis, Stéphaney Conceição Correia Alves Guedes	Universidade Federal de São Carlos Câmpus São Carlos	2024	Tese	Reis, S. C. C. A. G. (2024). Jovens entre “o ser e o vir a ser”: Projeto de vida, programa ensino integral e terapia ocupacional social no ensino médio.
Caldas, Rafaela Silva Marinho	Universidade Federal do Amazonas	2024	Tese	Caldas, R. S. M., http://lattes.cnpq.br/5902293578015598 , & https://orcid.org/0000-0002-6310-198X . (2024). Por menos suposições e mais oportunidades: Juventude e Projeto de Vida em escolas de ensino médio em tempo integral no Amazonas.
PEREIRA, Bruno Rissatto	Universidade do Oeste Paulista	2024	Dissertação	PEREIRA, B. R. (2024). O componente curricular projeto de vida e suas implicações no trabalho educativo de professores do ensino médio.

Fonte: dados organizados pela autora, com base nos dados coletados na BDTD.

A análise dos 24 resumos de teses e dissertações selecionados na BDTD foi orientada por categorias previamente definidas, construídas a partir da literatura de referência (Bardin, 2011; Cellard, 2008) e dos objetivos desta pesquisa. A categorização permitiu organizar e interpretar os dados de forma sistemática, garantindo maior consistência às inferências realizadas.

As categorias eleitas foram: (1) **Instituição**: identifica a natureza da universidade (pública ou privada) responsável pela produção do trabalho. Essa categoria é relevante para compreender quais tipos de instituições têm se dedicado de forma mais sistemática ao tema do Projeto de Vida, o que pode indicar prioridades e linhas de pesquisa mais consolidadas no âmbito da pós-graduação. (2) **Programa Stricto Sensu**: diferencia os trabalhos de mestrado e

doutorado. Essa distinção possibilita verificar o nível de aprofundamento das investigações, bem como identificar tendências sobre a maturidade acadêmica do debate em torno do tema.

(3) **Ano de defesa:** aponta a distribuição temporal das pesquisas, evidenciando em quais períodos houve maior concentração de produções. Essa categoria auxilia a relacionar o aumento das pesquisas com mudanças normativas e políticas educacionais no Brasil, como a implementação do Novo Ensino Médio. (4) **Abordagem temática:** observa como o Projeto de Vida foi tratado nos estudos, considerando se a ênfase recai sobre aspectos curriculares, socioemocionais, pedagógicos ou de política pública. Essa categoria busca captar a diversidade de perspectivas teóricas e metodológicas aplicadas ao tema.

A definição dessas categorias não foi arbitrária, mas fundamentada na necessidade de organizar o corpus em dimensões que dialogassem com a hipótese do estudo — a de que a implementação do ensino médio em tempo integral, com o componente Projeto de Vida, tem implicações na qualidade da educação e na formação integral dos estudantes. A categorização, portanto, não apenas organiza os dados, mas também orienta a leitura crítica das produções, possibilitando compreender em que medida a produção acadêmica brasileira tem se articulado a essa agenda educacional.

Os 24 resumos analisados indicaram na categoria Programa Stricto Sensu, conforme tabela abaixo, onde 17 são do mestrado (dissertações), e 7 do doutorado (teses). Os anos de 2022, 2023 e 2024 obtiveram um maior número de dissertações e em 2023 de teses.

Quadro 3 - Resumos analisados

Ano	Mestrado	Doutorado
2012	0	0
2013	1	0
2014	0	0
2015	0	0
2016	0	0
2017	0	0
2018	0	0
2019	2	0
2020	0	0
2021	1	1

2022	4	1
2023	5	3
2024	4	2
Total	17	7

Fonte: dados organizados pela autora, com base nos dados coletados na BDTD.

A análise das categorias evidencia não apenas a predominância das universidades públicas na produção científica sobre o Projeto de Vida, mas também lacunas significativas na distribuição geográfica das pesquisas. Observa-se a ausência de trabalhos *stricto sensu* oriundos do estado de Sergipe, o que reforça o caráter inédito desta investigação ao inserir o tema no contexto sergipano. Esse dado revela uma concentração da produção acadêmica em determinadas regiões e instituições, sugerindo que o debate científico ainda não se consolidou de maneira uniforme no país. Tal constatação é relevante porque indica que, embora o Projeto de Vida seja um eixo estruturante das políticas educacionais recentes, sua análise acadêmica permanece restrita a alguns polos, deixando em aberto a necessidade de ampliar o escopo das pesquisas para abarcar diferentes realidades regionais. Assim, ao preencher essa lacuna, o presente estudo não apenas contribui para o avanço do conhecimento sobre o tema, mas também posiciona Sergipe no cenário nacional da produção científica, ampliando as possibilidades de compreensão crítica sobre a implementação de políticas educacionais no Brasil.

Pesquisa Documental Qualitativa - Projeto de Vida no Ensino Médio

Para ampliar a concepção sobre Projeto de Vida, faz-se necessário a análise dos documentos normativos que legislam sobre o ensino médio e a relevância que tem sido dada ao Projeto de Vida, conforme o quadro dos documentos abaixo.

Quadro 4 - Análise dos documentos normativos

Documento / Ano / Página	Destaque em Projeto de Vida no EM
Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica (2013) Página 155 Página 319	Pesquisas realizadas com estudantes mostram a necessidade de essa etapa educacional adotar procedimentos que guardem maior relação com o projeto de vida dos estudantes como forma de ampliação da permanência e do sucesso dos mesmos na escola. Estas Diretrizes orientam-se no sentido do oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio. Esta orientação visa à construção de um Ensino Médio que apresenta uma unidade e que possa atender a diversidade mediante o oferecimento de diferentes formas de organização curricular, o fortalecimento do projeto político pedagógico e a criação das condições para a necessária discussão sobre a organização do trabalho pedagógico. As ações educativas devem exercer uma influência edificante na vida do interno, criando condições para que molde sua identidade, buscando, principalmente, compreender-se e aceitar se como indivíduo social; construir seu projeto de vida, definindo e trilhando caminhos para a sua vida em sociedade.
RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018 (*) Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	Art. 5º I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais; II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante; Art. 6º I - formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida; Art. 8º V - considerar a formação integral do estudante, contemplando seu projeto de vida e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais; Art. 12 § 7º A critério dos sistemas de ensino, os currículos do ensino médio podem considerar competências eletivas complementares do estudante como forma de ampliação da carga horária do itinerário formativo escolhido, atendendo ao projeto de vida do estudante. Art. 27 XXIII - o projeto de vida e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades.
Documento BNCC EM (2018) Página 9	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.

Documento BNCC EM (2018) Página 15	Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.
Documento BNCC EM (2018) Página 62	Nessa direção, no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social.
Documento BNCC EM (2018) Página 383	Espera-se, assim, que o estudo da Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais possa contribuir para o delineamento do projeto de vida dos jovens alunos, de modo que eles compreendam a produção social do espaço e a transformação do espaço em território usado. Anseia-se, também, que entendam o papel do Estado-nação em um período histórico cuja inovação tecnológica é responsável por grandes transformações socioespaciais, acentuando ainda mais a necessidade de que possam conjecturar as alternativas de uso do território e as possibilidades de seus próprios projetos para o futuro. Espera-se, também, que, nesses estudos, sejam utilizadas diferentes representações cartográficas e linguagens para que os estudantes possam, por meio delas, entender o território, as territorialidades e o ordenamento territorial em diferentes escalas de análise.
Documento BNCC EM (2018) Página 464	A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida.
Documento BNCC EM (2018) Página 465	valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida;
Documento BNCC EM (2018) Página 465/466	Essas experiências, como apontado, favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. Para tanto, a escola que acolhe as juventudes precisa se estruturar de maneira a:

Documento BNCC EM (2018) Página 467	Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto 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.
Documento BNCC EM (2018) Página 471	O conjunto das competências específicas e habilidades definidas para o Ensino Médio concorre para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica e está articulado às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental. Com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral, atende às finalidades dessa etapa e contribui para que os estudantes possam construir e realizar seu projeto de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania.
Documento BNCC EM (2018) Página 472	O projeto de vida na BNCC, o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas. 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. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos. Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro.
Documento BNCC EM (2018) Página 475	Nesse sentido, a área contribui para formar sujeitos capazes de usufruir, produzir e transformar a cultura corporal de movimento, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas sobre o papel das práticas corporais em seu projeto de vida e na sociedade.
Documento BNCC EM (2018) Página 495	(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.
Documento BNCC EM (2018) Página 570	6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Documento BNCC EM (2018) Página 578	COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6 Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. A construção da cidadania é um exercício contínuo, dinâmico e que demanda a participação de todos para assegurar seus direitos e fazer cumprir deveres pactuados por princípios constitucionais e de respeito aos direitos humanos. Assim, para que os estudantes compreendam a importância de sua participação e sejam estimulados a atuar como cidadãos responsáveis e críticos, essa competência específica propõe que percebam o papel da política na vida pública, discutam a natureza e as funções do Estado e o papel de diferentes sujeitos e organismos no funcionamento social, e analisem experiências políticas à luz de conceitos políticos básicos. Para o desenvolvimento dessa competência específica, a política será explorada como instrumento que permite às pessoas explicitar e debater ideias, abrindo caminho para o respeito a diferentes posicionamentos em uma dada sociedade. Desse modo, espera-se que os estudantes reconheçam que o debate público – marcado pelo respeito à liberdade, autonomia e consciência crítica – orienta escolhas e fortalece o exercício da cidadania e o respeito a diferentes projetos de vida.
MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016 Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.	Art. 36 § 5º 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 a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação.
LEI 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, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de	§ 7º 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.

agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.	
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017(*) Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018 (*) Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	Art. 5º II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;
	Art. 6º I - formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida;
	Art. 8º V - considerar a formação integral do estudante, contemplando seu projeto de vida e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;
	Art. 12 - IV § 7º A critério dos sistemas de ensino, os currículos do ensino médio podem considerar competências eletivas complementares do estudante como forma de ampliação da carga horária do itinerário formativo escolhido, atendendo ao projeto de vida do estudante.
	Art. 27 XXIII - o projeto de vida e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades.
RESOLUÇÃO Nº 4, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018 - Institui a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio	Trabalho e Projeto de Vida: 6ª Competência Geral que fundamenta a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio.
Documento Orientador da Portaria Nº 649/2018 - Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação	subsidiar a elaboração do plano de implementação com projetos inovadores nas áreas de desenvolvimento de habilidades socioemocionais, equidade de gênero, educação para as relações étnicorraciais e desenvolvimento de Projeto de Vida com o objetivo de subsidiar a construção das propostas curriculares estaduais; Pág. 8
	v. orientações para o desenvolvimento de ações com foco no projeto de vida dos estudantes; Pág. 10
	6.1.1.7 - A SEE deverá elaborar e executar ações e estratégias de comunicação, para a comunidade escolar e segmentos da sociedade, das mudanças advindas do Novo Ensino Médio - BNCC, oferta de diferentes

	itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes e ampliação da carga horária. Esta ação é de fundamental importância para que todos conheçam a nova organização curricular desta etapa de ensino. Pág. 12 A PFC deverá contemplar: I - ação de formação continuada para os professores; II - atividade curricular que apoie o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes; Pág. 20
Documento LDB (2023) Página 28	Art. 35 § 7o 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.
LEI Nº 14.945, DE 31 DE JULHO DE 2024 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023.	"Art. 35-B. O currículo do ensino médio será composto de formação geral básica e de itinerários formativos. § 2º Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável.
Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), observadas as alterações introduzidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pela Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.	O Projeto de Vida, como estratégia transversal do currículo, deve proporcionar o diálogo sobre as incertezas ligadas ao futuro, principalmente em relação ao mundo do trabalho, o debate entre o universal e o particular, pois nenhum Projeto de Vida é apenas individual, há uma dimensão que é coletiva, e a criação de vínculos junto aos adolescentes e jovens que cursam a última etapa da Educação Básica. Para tanto, as práticas educativas não podem prescindir dos aspectos históricos e sociais que marcam a vida dos estudantes. A construção do Projeto de Vida consubstancia os anseios dos estudantes ao longo de sua vida e o desenvolvimento de suas identidades, em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos. Constituindo-se como premissa e elemento de reflexão, elaboração e incitação de esforços, sem desconsiderar os aspectos histórico e sociais dos estudantes e da sua comunidade, que marcaram e marcam a vida e projetos sociais e individuais destes, entende-se que o Projeto de Vida deve transversalizar o percurso formativo dos estudantes do Ensino Médio, sendo elemento relevante para apoiar a escolha destes pelo seu itinerário formativo. Parágrafo único. A oferta do Projeto de Vida é estratégia curricular e poderá obedecer a uma lógica transversal às áreas do conhecimento e deverá estar presente ao longo de todo o Ensino Médio: I - no início da trajetória formativa no Ensino Médio: a orientação e apoio aos estudantes para a identificação de seus interesses, inclinações e objetivos, definindo a escolha do itinerário que mais se alinha a seu Projeto de Vida;

	XXII - o Projeto de Vida como estratégia curricular voltado para a reflexão entre o universal e o particular que considere que todo projeto individual somente se realiza em dimensão coletiva com o objetivo de construir uma escola mais justa que contemple a aprendizagem e o desenvolvimento humano de adolescentes e jovens na escola e que possibilite o diálogo sobre as incertezas ligadas ao futuro, em especial aquelas concernentes ao mundo do trabalho. Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável.
Subsídios para a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Documento em versão final com aprovação do GTI em 14/10/2024	Projeto de vida: como princípio curricular voltado para o debate entre o universal e o particular, com vistas a construir uma escola mais justa que contemple a aprendizagem e o desenvolvimento humano de adolescentes e jovens na escola e que possibilite o diálogo sobre as incertezas ligadas ao futuro, inclusive aquelas concernentes ao mundo do trabalho. O projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos. O projeto de vida, como princípio curricular, vinculado aos itinerários formativos se vincula às práticas curriculares desenvolvidas, no processo formativo, inclusive em outros componentes curriculares e devem levar em consideração os aspectos históricos que marcaram e marcam a vida dos estudantes, seus projetos sociais e individuais.

Fonte: autora (2024) - Quadro que relaciona o documento e o texto que trata sobre a temática, conforme ano de publicação.

Conforme a análise dos documentos, foi possível constatar que as diversas normativas que tratam do Projeto de Vida no âmbito educacional brasileiro apresentam pontos comuns que orientam sua implementação no currículo do Ensino Médio. Esses pontos refletem um consenso sobre o papel central do Projeto de Vida na formação integral dos estudantes e na promoção de competências para o exercício pleno da cidadania. Para Coscioni *et al* (2023),

O projeto de vida é um processo em contínua evolução, constituído pela formação, execução e manutenção de estruturas e ações intencionais, que, em conjunto, formam uma narrativa significativa e prospectiva de longo prazo, capaz de incitar decisões e esforços na vida cotidiana (Coscioni *et al*, 2023).

Onde, primordialmente, todas as normativas enfatizam o desenvolvimento de uma formação integral dos estudantes, abordando os aspectos físicos, cognitivos, socioemocionais e éticos, onde destacam que o Projeto de Vida deve articular a formação acadêmica, pessoal e social, promovendo a autonomia e o protagonismo juvenil. Para tanto, orientam as escolas a criarem condições pedagógicas e organizacionais para integrar o Projeto de Vida às práticas curriculares, garantindo o desenvolvimento de múltiplas dimensões do estudante. Como afirmam Franco e Ciavatta (2013), "a juventude precisa ser compreendida em sua pluralidade e escutada em sua capacidade de proposição".

Do mesmo modo, especifica o protagonismo estudantil como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida. E dessa forma as normativas incentivam que os estudantes sejam agentes ativos no planejamento de seus futuros. Como facilitador desse eixo descreve o Projeto de Vida como uma estratégia pedagógica que promove o autoconhecimento e o planejamento da carreira com base nos talentos, desejos e potencialidades individuais. Dessa forma as práticas pedagógicas devem priorizar a escuta ativa e a personalização do processo de ensinar e de aprender, envolvendo os estudantes como coautores de seu percurso formativo. Conforme Arroyo (2017), "os jovens querem aprender, mas querem ser reconhecidos em sua condição de sujeitos, com histórias, desejos e projetos".

Um outro ponto comum nas normativas é associado à preparação para o mundo do trabalho, com ênfase em escolhas conscientes e alinhadas ao exercício da cidadania. Ao apontar a importância de entender as relações do mundo do trabalho e de tomar decisões fundamentadas, promovendo a flexibilidade e a adaptação às mudanças. Tendo no currículo a inclusão de atividades e orientações que auxiliem os estudantes a compreender as dinâmicas do mercado de trabalho, sem cair em práticas de profissionalização precoce.

Ainda mais, as normativas sublinham a necessidade de acolher a diversidade e considerar os múltiplos contextos sociais, culturais e econômicos dos estudantes. Ao destacar que as escolas devem ser espaços de acolhimento às juventudes diversas, promovendo respeito à pessoa humana e aos direitos. Como afirmam, Franco e Ciavatta (2013, p. 122), "a juventude precisa ser compreendida em sua pluralidade e escutada em sua capacidade de proposição". E assim, estabelecer nas escolas práticas inclusivas, adaptando o Projeto de Vida às diferentes realidades dos estudantes e ampliando o diálogo com as famílias e comunidades.

Ainda por cima, firma as competências socioemocionais, como autoconhecimento, resiliência e empatia, como essenciais para a construção do Projeto de Vida. Trazendo o desenvolvimento socioemocional como uma base para escolhas alinhadas ao propósito de vida. Direcionando as escolas a implementar práticas que estimulem a reflexão, a colaboração e a empatia, integrando essas competências às atividades escolares. Vale (2009) reitera que "A educação socioemocional deve ser integrada ao currículo escolar, não apenas como um conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas como um processo contínuo que envolve a construção de relações interpessoais saudáveis" Vale (2009, p. 130).

Outrossim, o Projeto de Vida deve ser uma parte estruturante do currículo escolar, especialmente no Ensino Médio, como definido pela Lei nº 13.415/2017 e pela BNCC. Posicionando o Projeto de Vida como um eixo central nos itinerários formativos, enfatizando que ele deve orientar as práticas pedagógicas e a promoção do protagonismo estudantil. Além disso, articulando às competências gerais, como a capacidade de planejar o futuro com autonomia, responsabilidade e consciência crítica.

Dessarte, as normativas convergem para um entendimento do Projeto de Vida como um elemento transformador na educação, promovendo a formação integral, o protagonismo juvenil e a articulação com as demandas contemporâneas. O direcionamento aponta para uma execução que privilegie práticas pedagógicas inclusivas, dinâmicas e alinhadas ao contexto dos estudantes, sempre com foco no autoconhecimento e na construção de um futuro consciente e sustentável.

Os documentos e leis seguem um fluxo de debates, e em cada um dos textos apresentados, afirmam e reafirmam a preocupação com uma educação intencional, que leve em conta as características individuais e os projetos de vida dos estudantes. Conforme Arroyo (2017), "os jovens querem aprender, mas querem ser reconhecidos em sua condição de sujeitos, com histórias, desejos e projetos". Devendo essa conhecer os objetivos e aspirações dos estudantes de forma que os educadores tornem o aprendizado mais significativo e

relevante para o cotidiano. Isso garante a construção de um projeto de vida envolvente, onde permeia a reflexão sobre objetivos pessoais, valores, aspirações e a capacidade de tomar decisões que impactarão não apenas a carreira, mas também a vida social e emocional do indivíduo.

Pesquisa Documental Quantitativa - Projeto de Vida no Ensino Médio em Tempo Integral em Sergipe

A educação no Brasil tem passado por transformações significativas nos últimos anos, verificou-se que Sergipe não é exceção. A análise dos dados educacionais das escolas estudadas, comparados com a evolução dos indicadores estaduais entre 2017 e 2023, revela avanços importantes, mas também destaca desafios persistentes na construção de um ensino mais equitativo e eficaz.

Os dados por escola analisada para uma melhor compreensão do trabalho desenvolvido está disponível nos apêndices A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O e P.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) revelou, entre 2017 e 2023, uma tendência geral de crescimento tanto no estado de Sergipe quanto nas escolas em tempo integral analisadas. Em 2017, a média estadual era de 3,1, enquanto as 16 escolas estudadas registraram desempenho superior, com média de 4,03. Em 2023, Sergipe avançou para 3,7 e a média das unidades investigadas chegou a 4,47. No entanto, a análise detalhada evidencia um quadro mais complexo: enquanto a maioria das escolas apresentou incremento nos resultados, duas mantiveram o mesmo índice e duas registraram decréscimo. Isso demonstra que, embora os dados gerais indiquem avanço, a evolução não se deu de forma uniforme, sendo necessário considerar as especificidades locais, as condições de implementação e os contextos socioeducativos de cada unidade. Portanto, a leitura dos resultados deve ser feita de modo relativo e cauteloso, reconhecendo que o crescimento médio não elimina as disparidades internas, mas reforça a importância de políticas de acompanhamento contínuo e diferenciado.

Outro dado relevante está na distorção idade-série, indicador que mede o percentual de estudantes que estão atrasados em relação à série adequada para sua idade. Em 2017, Sergipe registrava uma alarmante taxa de 50,3%, evidenciando que metade dos estudantes do Ensino Médio enfrentava dificuldades na progressão escolar. Em 2023, houve uma melhora expressiva, com a taxa caindo para 33,1%, refletindo políticas de recuperação e acompanhamento pedagógico. No entanto, entre as escolas analisadas, o impacto ainda se

mostra desigual, sugerindo que medidas personalizadas são necessárias para que essa evolução chegue a todos os estudantes. Conforme, corrobora Ferrão (2019), "Torna-se evidente que os alunos com atraso escolar têm resultados escolares reduzidos comparativamente aos que estão na idade adequada para a série."

A taxa de aprovação também apresenta uma trajetória positiva. Em 2017, nas escolas analisadas, 83,3% dos estudantes eram aprovados, enquanto em 2023 esse número subiu para 91,9%, demonstrando um fortalecimento das práticas pedagógicas e uma maior permanência dos estudantes na escola. Em nível estadual, esse avanço acompanha o aumento das oportunidades de aprendizagem e o fortalecimento de programas voltados à permanência escolar. Mas, não deixa de ser um desafio, conforme Subrinho (2023) "navegar entre esses dois polos: urgência na elevação das taxas de aprovação e tempo necessário para o engajamento das comunidades escolares na construção de uma eficiente cultura da aprendizagem em substituição à cultura da reprovação é o desafio de todos os gestores educacionais."

No que se refere aos indicadores de rendimento, os dados de reprovação e abandono escolar evidenciam avanços, mas requerem interpretação cautelosa. Em 2017, a taxa média de reprovação nas escolas analisadas era de 7,7%, reduzindo-se para 6,4% em 2023. Embora represente uma diminuição, trata-se de uma variação modesta, o que sinaliza a necessidade de políticas mais consistentes de recuperação da aprendizagem. Em relação ao abandono escolar, observou-se uma queda de 9,0% em 2017 para 1,6% em 2023, resultado que sugere maior efetividade das ações de permanência. Entretanto, esses números não devem ser analisados de forma isolada, pois indicadores como o Ideb e as taxas de rendimento não captam integralmente o impacto das condições socioeconômicas sobre o desempenho escolar. Tal limitação pode mascarar desigualdades entre estudantes e escolas, produzindo leituras que aparentam homogeneidade onde persistem disparidades significativas. Assim, os resultados quantitativos devem ser considerados em diálogo com os contextos sociais e institucionais nos quais se inserem, de modo a evitar conclusões simplificadas sobre a efetividade das políticas educacionais.

Em suma, além dos números, é importante considerar o impacto dessas mudanças na vida dos estudantes. Um ensino médio que promove o Projeto de Vida como eixo central não apenas melhora índices educacionais, mas também transforma a maneira como os jovens enxergam o futuro. Com uma estrutura mais alinhada às necessidades dos estudantes e com foco na formação integral, a escola deixa de ser um ambiente apenas de transmissão de

conhecimento e passa a ser um espaço de construção de identidade, desenvolvimento de habilidades socioemocionais e planejamento de carreira.

CONSIDERAÇÕES

Este estudo originou-se para buscar respostas às seguintes perguntas de partida: O projeto de vida é apenas um componente curricular? Há estudos sendo publicados a respeito da temática? A educação com foco na integralidade do estudante tem impacto nos dados educacionais? Isto partindo de uma análise das escolas em tempo integral que iniciarão em um modelo de educação, onde o estudante e seu projeto de vida é a centralidade de toda estratégia e ação educativa. Sendo sabido que no período de implementação houve formação para professores e equipe escolar, assim como, acompanhamento com escuta ativa e intencionalidade formativa, e também, aprofundamento em dados educacionais seguido por monitoramento dos mesmos.

Portanto, a primeira pergunta foi resposta da pesquisa documental, onde foi perceptível a assertividade do MEC e do CNE ao promover e assegurar, em seus documentos normativos para o ensino médio, uma educação que atenda o estudante em suas singularidades, visto que essa é a preocupação em todos os documentos desde 2013, ter uma educação que não apenas matricule, mas que encha de sentido o estudante, ao ponto que ele queira permanecer e desenvolver seu projeto de vida. Para tanto, assegura essa construção, ao firmar o projeto de vida como: um componente curricular, um princípio, uma estratégia pedagógica, uma competência e um eixo central e transversal.

Por conseguinte, a educação contemporânea enfrenta o desafio de se transformar em um espaço de formação integral, onde o estudante não seja apenas um receptor passivo de informações, mas um protagonista ativo no processo de aprendizado. Nesse contexto, o estudante e seu Projeto de Vida emergem como uma dimensão central e essencial no fazer pedagógico. Nessa perspectiva, Morin (2002), traz que “a educação integral deve promover todas as dimensões do ser humano — intelectual, física, emocional, social e ética — como condição para formar sujeitos autônomos, críticos e capazes de enfrentar a complexidade das relações sociais.”

A segunda questão de pesquisa foi respondida a partir da análise bibliográfica, a qual revelou tratar-se de um campo ainda pouco explorado. Embora os documentos normativos tenham incorporado a noção de Projeto de Vida no ensino médio desde 2013, em mais de uma década foram identificadas apenas 24 teses e dissertações disponíveis na BDTD, sendo 79%

oriundas de universidades públicas. Esse dado indica a baixa produção acadêmica em contraste com a centralidade atribuída ao tema nas políticas educacionais, o que evidencia uma lacuna de investigação. Tal cenário revela a necessidade de ampliar os estudos, formações e debates sobre o Projeto de Vida, sobretudo diante das críticas e resistências que sua implementação ainda suscita. A insuficiência de pesquisas pode comprometer a compreensão do conceito e de sua aplicação prática, dificultando que a escola seja reconhecida pelos estudantes como espaço significativo de aprendizagem e de construção de trajetórias futuras, conforme previsto nas diretrizes oficiais.

Nesse sentido, a personalização da educação, que considera as características individuais e o projeto de vida de cada estudante, torna-se um imperativo. Quando os educadores se dispõem a conhecer os objetivos e aspirações dos estudantes, eles criam condições para que o conhecimento se torne significativo e útil no cotidiano. Essa abordagem não apenas aumenta o engajamento, mas também estimula a autonomia e a responsabilidade do estudante em relação à sua própria aprendizagem. Diante do exposto, Araújo (2023), contribui com a reflexão, “A escuta das emoções docentes não é apenas uma questão de saúde mental, mas também de qualidade da educação, pois afeta diretamente a forma como os professores constroem vínculos com seus alunos e com os saberes escolares.”

Como exposto, no âmbito do Projeto de Vida, é imprescindível considerar o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. A educação precisa preparar os estudantes para os desafios da vida cotidiana, promovendo habilidades como empatia, resiliência, autocontrole e trabalho em equipe. Essas competências são fundamentais para que os estudantes possam traçar e perseguir seus projetos de vida de maneira eficaz e saudável, até mesmo porque o Projeto de Vida do estudante transcende a sala de aula. E essa realidade somente será possível se o professor for formado, tendo espaço e tempo adequados para exercer a pedagogia da presença. Pois, esse formato de educação, não está preocupada apenas com a transmissão de conteúdos, mas em desenvolver seres humanos através da afetividade e da amorosidade.

Diante das percepções obtidas pela pesquisa documental qualitativa, considera-se que uma educação integral em tempo expandido, tem potencial de exercer uma influência duradoura na vida do estudante, pois existe uma presença efetiva, eficaz e consequentemente eficiente, ao ponto de visualizarmos um percentual de melhoria significativa em todos os dados e em praticamente todas as escolas analisadas. Além dos dados, as visitas em loco e a escuta ativa dos professores de Projeto de Vida e Coordenador de Área, nos mostraram que as

escolas onde o modelo tem continuidade e os professores foram formados há um impacto diferenciado, os dados comprovam essa conexão, mas essa análise ficará para um outro momento.

Por conseguinte, as análises dos dados revelaram melhoras significativas em todas as variáveis analisadas, sendo a média: redução de 93,75% na Distorção Idade-Série, 62,5% na Reprovação, 93,75% no Abandono e aumento de 87,5% na Aprovação. No entanto, a variável reprovação, mesmo tendo uma redução, ainda é preocupante. Os avanços são inegáveis, mas o desafio permanece: garantir que cada jovem tenha acesso a um ensino de qualidade, que valorize sua trajetória e lhe dê condições reais de sucesso na vida adulta. A educação não pode ser medida apenas por números, mas pelo impacto que causa nas histórias de vida de cada estudante. E é nesse cenário que a escola e a sociedade precisam continuar avançando juntas, garantindo que o aprendizado vá além da sala de aula e se torne uma ferramenta real de transformação social.

Ademais, torna-se relevante destacar que o presente estudo representa um primeiro passo no processo de avaliar indicadores que possibilitem visualizar o impacto de um grupo de escolas que buscam trabalhar a educação integral com o tempo estendido, onde se é intensificado a intencionalidade pedagógica do Projeto de Vida, nas diversas dimensões que o compete. Observamos que, ao aplicar essa estratégia, os estudantes têm maior probabilidade de alcançar sucesso em suas trajetórias. Dessa forma, é possível fortalecer nossos indicadores, assegurando a permanência dos estudantes desde a matrícula até a conclusão da educação básica, contribuindo para reduzir defasagens e desinteresse. Visto que, a educação, portanto, deve ser um caminho para a realização dos projetos de vida, potencializando cada ser humano em sua singularidade e em sua capacidade de ser agente de transformação no mundo.

Espera-se que este estudo inspire a realização de mais pesquisas relacionadas aos projetos de vida dos adolescentes e que, a centralidade do Projeto de Vida do estudante no fazer pedagógico represente uma transformação paradigmática na educação. Ao considerar o estudante como o protagonista de sua própria formação, a prática educativa se amplia em direção a um horizonte mais humano, significativo e integrado. Promover um aprendizado que dialogue com os sonhos, aspirações e realidades dos estudantes é fundamental para que a educação cumpra seu papel de transformar vidas e contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa.

Em síntese, os resultados evidenciam que o Projeto de Vida se consolidou como eixo central nos documentos normativos do ensino médio, mas sua efetividade prática permanece

limitada. Falta, ainda, a compreensão de que esse componente curricular deve atuar como articulador das áreas de conhecimento e dos demais componentes curriculares, assumindo função integradora no processo formativo. Assim, esta pesquisa contribui para a reflexão crítica sobre a necessidade de aproximar o ideal normativo da prática cotidiana, evitando rotulações superficiais de um componente cuja implementação carece de maior clareza, aprofundamento pedagógico e investimento em formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTÔNIO GOMES DA COSTA. **Diretrizes para o desenvolvimento de projetos de vida**. 1999. p. 40.

ANTÔNIO GOMES DA COSTA. **Projetos de vida e juventude**. 2000.

ARAÚJO, Yzila Liziane Farias Maia de; SANTOS, Jocélia Barboza dos; MOTA, Helenadja Santos; OLIVEIRA, Regiane Santos. **Narrativas de um grupo de professores de Química em Minas Gerais: delineando algumas implicações emocionais para o trabalho docente no período da pandemia de COVID-19**. 2023. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/378471848>. Acesso em: 13 maio 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Collateral damage: social inequalities in a global age**. Cambridge: Polity Press, 2011.

BNCC – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2017. p. 9, 15, 383.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Art. 205.

BRASIL. **Lei Complementar nº 179, de 2009**.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Atualizada em 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**.

BRASIL. **Lei nº 8.025, de 12 de abril de 1990**. Dispõe sobre a alienação de bens imóveis residenciais de propriedade da União. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 13 abr. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8025.htm. Acesso em: 31 out. 2024.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**.

CAMPOS, H. M0. et al. **Estratégias de desenvolvimento de projetos educacionais**. São Paulo: Editora X, 2011.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 78.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SERGIPE – CEE/SE. **Decreto Estadual nº 30.505, de 2017**.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SERGIPE – CEE/SE. **Decreto Estadual nº 30.907, de 13 de novembro de 2017**.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**.

COSCIONI, V. et al. **Life Project Scale: a new measure to assess the coherence of the intended future**. Current Psychology, [S. l.], 2023. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-024-06407-5>. Acesso em: 31 out. 2024.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Diretrizes para o desenvolvimento de projetos de vida**. Brasília: UNESCO, 1999.

DAMON, William. **Propósito nobre: a alegria de viver uma vida significativa**. Filadélfia; Londres: Templeton Foundation Press, 2003.

DAMON, William; MENON, Jenni; BRONK, Kendall Cotton. **O desenvolvimento do propósito durante a adolescência**. Applied Developmental Science, v. 7, n. 3, p. 119, 2003.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FERRÃO, M. E. et al. **A relação de fatores individuais, familiares e escolares com a distorção idade-série**. Nova Economia, v. 29, n. 1, p. 105-132, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/neco/a/tSsm5bXV3KNmvhC9tRNJv4h/>. Acesso em: 16 maio 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 33.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 95–96.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE. **Guia prático para educadores**. Recife: ICE, 2014.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE. **Projeto de vida e ensino médio integral**. Recife: ICE, 2016. p. 7, 9.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE. **Referenciais para a educação integral**. Recife: ICE, 2018.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Brasília: MEC, 2006. p. 191.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Manifesto de 1932. Brasília: MEC, 2006. p. 191.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016.**

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito.** 1930. p. 10.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia.** 4. ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 55.

VALADARES, Marcos Paulo. **Educação e sociedade: desafios contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2017.

CAPÍTULO II - PROJETO DE VIDA: PERCEPÇÕES E VIVÊNCIAS DE ESTUDANTES EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

RESUMO

A escola tem enfrentado o desafio de se transformar num espaço de formação integral, onde o estudante não seja apenas um receptor passivo de informações, mas um protagonista ativo no processo de aprendizado. Nesse contexto, o Projeto de Vida (PV) emerge como uma dimensão essencial no fazer pedagógico. Este estudo teve como objetivo analisar a importância do Projeto de Vida na prática educativa, destacando sua relação intrínseca com os processos de ensino e aprendizagem e suas implicações para a formação integral do indivíduo. Além disso, o estudo estabelece conexões conforme aporte metodológico de Bernard Charlot e Paulo Freire com as categorias analisadas. A pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos. A coleta de dados foi realizada a partir de um questionário misto, e a amostra incluiu estudantes que cursaram o ensino médio entre 2017 e 2019 em escolas de tempo integral. A análise de conteúdo de Bardin (2016) foi aplicada para identificar categorias a partir das respostas. Dessa forma, os resultados indicaram 05 categorias e demonstraram que trabalhar o projeto de vida impactou positivamente na vida do estudante. Além disso, foi utilizado o gráfico radar para apresentar de forma visual as percepções dos estudantes em relação às diferentes dimensões do Projeto de Vida. Por fim, a pesquisa nos comprova, sendo a categoria mais bem avaliada com 96% de concordância, que a presença do professor, quando ele exerce a pedagogia da presença, tem um poder transformador e influencia transformadora na vida dos estudantes.

Palavras-chave: Socioemocional, BNCC, Escola, Ensino Integral.

ABSTRACT

The school has faced the challenge of transforming itself into a space for holistic development, where the student is not merely a passive recipient of information, but an active protagonist in the learning process. In this context, the Life Project (Projeto de Vida – PV) emerges as an essential dimension of pedagogical practice. This study aimed to analyze the importance of the Life Project in educational practice, highlighting its intrinsic relationship with the teaching and learning processes and its implications for the comprehensive development of the individual. Furthermore, the study establishes connections, based on the methodological contributions of Bernard Charlot and Paulo Freire, with the categories analyzed. The research was conducted through a mixed-methods approach, combining quantitative and qualitative methods. Data collection was carried out using a mixed questionnaire, and the sample included students who attended full-time high schools between 2017 and 2019. Bardin's (2016) content analysis was applied to identify categories from the responses. The results revealed five categories and showed that working with the Life Project positively impacted the students' lives. In addition, a radar chart was used to visually present the students' perceptions regarding the different dimensions of the Life Project. Finally, the research demonstrates — with the highest-rated category showing 96% agreement — that the teacher's presence, when they exercise the pedagogy of presence, holds a transformative power and influence in students' lives. The school has faced the challenge of transforming itself into a space for holistic development, where the student is not merely a passive recipient of information, but an active protagonist in the learning process. In this context, the Life Project (Projeto de Vida – PV) emerges as an essential dimension of pedagogical practice. This study aimed to analyze the importance of the Life Project in educational practice, highlighting its intrinsic relationship with the teaching and learning processes and its implications for the comprehensive development of the individual. Furthermore, the study establishes connections, based on the methodological contributions of Bernard Charlot and Paulo Freire, with the categories analyzed. The research was conducted through a mixed-methods approach, combining quantitative and qualitative methods. Data collection was carried out using a mixed questionnaire, and the sample included students who attended full-time high schools between 2017 and 2019. Bardin's (2016) content analysis was applied to identify categories from the responses. The results revealed five categories and showed that working with the Life Project positively impacted the students' lives. In addition, a radar chart was used to visually present the students' perceptions regarding the different dimensions of the Life Project. Finally, the research demonstrates — with the highest-rated category showing 96% agreement — that the teacher's presence, when they exercise the pedagogy of presence, holds a transformative power and influence in students' lives.

Key-words: Socioemotional, BNCC, School, Full-time schooling.

INTRODUÇÃO

A educação é um dos pilares mais importantes na construção e formação do intelecto do indivíduo. O espaço formal, chamado de sala de aula, promove a todos os envolvidos um conhecimento que não só serve dentro da escola, mas também vai além dos muros escolares. Com o passar do tempo, é possível vivenciar as mudanças de paradigmas que a sociedade vem sofrendo e, inserida nela, estão as mudanças no meio social, como na escola.

As reformas educativas que ocorreram no currículo ao longo dos anos, desde a década de 1990, trazem um cenário que, atualmente, é vivenciado com grandes expectativas dentro dos trabalhos desenvolvidos em relação às competências e habilidades dos educandos. A partir da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), identificou-se a necessidade de um cuidado, por parte dos docentes, na observação dos aspectos não cognitivos associados aos cognitivos. Alguns autores nos trazem essas referências de que o emocional do aluno precisa ser valorizado dentro desses espaços, pois, estando em equilíbrio, o saber fazer, o entender e o agir estarão conectados (Wallon, 2007; Costa, 2010).

Contudo, essas mudanças são gradativas e não dependem apenas de o docente entender esses aspectos e promover em sala uma educação mais integral. Existem fatores associados a essa mudança que precisam ser contextualizados para melhor compreensão dessa temática, e um deles seria o tempo de permanência desse docente e do estudante no espaço formal que é a escola. E como manter esse estudante em sala de aula, desejando permanecer na escola? São desafios que, atualmente, o docente enfrenta e aos quais precisa se adaptar. Com tantas mudanças nesta geração e ajustes pós-pandemia, urge a necessidade de novas direções para a educação. Os tempos mudaram e trouxeram a emergência de um olhar para a formação humana em sua integralidade, promovendo ajustes que interajam com as transformações e exigências do mundo atual.

De acordo com Santos (2004), não basta assegurar o acesso e a permanência do estudante na escola; a escola precisa se revelar dotada de sentido e significado para sua vida.

Projeto de vida: um olhar mais ampliado do docente

"Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda." Paulo Freire

Ao longo do tempo, muitos educadores e pesquisadores no âmbito educacional têm se aprimorado e lutado em prol de uma educação que dialogue com a realidade dinâmica dos educandos. Como destacou Delors (1998), a educação não se limita às paredes da sala de aula; é um processo contínuo que ocorre em diversos ambientes e situações, moldando o desenvolvimento pessoal, social e intelectual dos indivíduos.

Diante do exposto, nas últimas décadas, a educação tem sido convocada a se reinventar diante das múltiplas demandas do mundo contemporâneo. Nesse cenário, o Projeto de Vida (PV) tem se consolidado como uma estratégia pedagógica, componente, eixo transversal, competência e princípio que busca oferecer ao estudante condições para refletir sobre si, seus desejos, possibilidades e caminhos futuros, promovendo o protagonismo e a formação integral (DCNEM, 2024). No entanto, para além da centralidade do estudante, faz-se necessário ampliar o olhar para o papel do docente como mediador e incentivador desse processo.

É fundamental reconhecer que o sucesso do Projeto de Vida enquanto prática educativa está diretamente relacionado ao modo como os professores compreendem, internalizam e operacionalizam seus princípios. Segundo Libâneo (2013, p. 51), “o papel do professor transcende a simples transmissão de conteúdos, pois ele atua como agente de desenvolvimento humano, ético e social”. Essa perspectiva reforça a ideia de que o olhar docente sobre o PV deve ir além da abordagem técnica e curricular, ampliando-se para dimensões formativas, afetivas e existenciais.

Portanto, Charlot (2001) destaca que a relação com o saber está intrinsecamente ligada às experiências de vida dos sujeitos, o que exige do professor uma escuta atenta e uma postura pedagógica que considere os sentidos atribuídos pelos estudantes às suas trajetórias. Nesse contexto, o docente deixa de ser apenas um executor de políticas e torna-se um agente reflexivo, capaz de contribuir para a construção de sentidos e projetos autênticos de vida.

Dessa forma, ampliar o olhar docente sobre o Projeto de Vida implica também reconhecer que o educador é parte ativa no processo de construção das subjetividades estudantis, atuando como referência, inspiração e presença. De acordo com Dall’Igna et al. (2020, p. 9), “é pela escuta e pelo vínculo que o professor pode efetivamente provocar deslocamentos na forma como os estudantes se veem no mundo e projetam seu futuro”.

Logo, este estudo tem como objetivo refletir sobre o Projeto de Vida a partir de uma perspectiva ampliada do impacto do docente na vida dos estudantes, compreendendo suas percepções, desafios e práticas no cotidiano escolar. Por se tratar da valorização do professor

como sujeito formador de futuros, cuja atuação pode ser determinante para que o PV deixe de ser apenas um componente curricular e se torne uma verdadeira experiência de formação para a vida.

Por conseguinte, a permanência e a projeção dos estudantes para o futuro, especialmente no contexto da escola pública em tempo integral, exigem mais do que estruturas físicas e currículos bem organizados. Requerem vínculos, escuta, acolhimento e reconhecimento, elementos fundamentais do que Costa (2010) denomina de pedagogia da presença. Essa abordagem reconhece que a construção do conhecimento passa pela relação entre sujeitos, e que a presença autêntica do professor tem papel determinante na trajetória escolar e pessoal do estudante.

Dessa forma, a pedagogia da presença, conforme defende Dalla Vecchia (2014), compreende o ato educativo como um encontro genuíno, em que o educador se faz presente de maneira inteira, afetiva e ética, reconhecendo o outro como sujeito de direitos, saberes e sonhos. Nessa perspectiva, a presença docente se configura como força propulsora da permanência escolar, pois contribui para a criação de um ambiente seguro, motivador e significativo.

Segundo Freire (1996, p. 68), "ensinar exige presença, compromisso com o outro e escuta sensível". Isso significa que o professor não atua apenas como transmissor de conteúdo, mas como alguém que se compromete com o processo formativo do aluno em sua integralidade. Tal postura influencia diretamente na permanência escolar, visto que os estudantes permanecem e aprendem onde se sentem reconhecidos e valorizados, encontrando assim, significado.

Portanto, a projeção para o futuro também se fortalece quando os estudantes encontram na escola adultos de referência, que os escutam, os inspiram e os incentivam a sonhar. Para Morin (2000), educar para o futuro é também educar na complexidade das relações humanas, nas incertezas e nas possibilidades de construção de sentidos. Nesse contexto, a pedagogia da presença emerge como estratégia potente para cultivar a confiança e o protagonismo estudantil.

Portanto, em tempos de desafios sociais, emocionais e pedagógicos, refletir sobre a atuação docente sob a ótica da pedagogia da presença é essencial para pensar uma escola que acolhe, forma e projeta seus estudantes para um futuro com mais sentido, autonomia e pertencimento.

Um diálogo Projeto de Vida: Paulo Freire e Bernard Charlot

Ao ampliarmos nossa visão para além do espaço escolar tradicional, descobrimos um mundo repleto de oportunidades de aprendizado e crescimento. Pois, uma educação transformadora deve ir além dos limites da sala de aula, conectando-se com a realidade dos estudantes e promovendo a conscientização e a ação para a mudança social, ou seja, uma educação que transcende a mera transmissão de conteúdo, enfatizando a importância do diálogo, da problematização e da construção coletiva do conhecimento.

Dessa forma, Paulo Freire, no seu livro *Pedagogia do Oprimido*, crítica a "educação bancária", que vê o educador como um mero transmissor de conhecimento e o educando como um receptor passivo. Em vez disso, ele propõe a educação problematizadora, onde educador e educando se tornam sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Para ele, a educação deve ser um ato de liberdade, mobilizando os indivíduos a pensar criticamente sobre sua realidade e a agir para transformá-la, conforme descrito abaixo:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado com o educando que, ao ser educado, também educa (Freire, 2017, p. 95-96)

Por tanto, Bernard Charlot enfatiza a importância da "relação com o saber" na educação. Para ele, é fundamental que os estudantes construam um sentido de identidade e pertencimento em relação ao conhecimento, conectando-o com suas experiências e realidades. A escola deve ser um espaço onde os estudantes possam se apropriar do saber de forma significativa, refletindo sobre suas histórias e contextos. Visto que, a relação com o saber é entendida como a "relação singular de um sujeito com o mundo, consigo mesmo e com os outros" (Charlot, 2016, P. 78).

Ademais, tanto Freire quanto Charlot criticam profundamente as abordagens tradicionais de ensino e apontam para a necessidade de uma educação significativa e emancipatória, onde o estudante não é objeto mais sujeito ativo. Essa perspectiva não apenas enriquece o processo educativo, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos e

engajados na transformação social. Ambos os autores defendem que a educação deve ser um espaço de troca, onde educadores e educandos aprendem uns com os outros. Pois, “a pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel. Recusa acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo” (Freire, 2000, p.33).

Nessa perspectiva Teixeira defende uma educação integral que promovesse o desenvolvimento holístico dos estudantes, onde a escola deve formar cidadãos críticos e engajados, capazes de atuar em suas comunidades. Para isso, Teixeira propunha uma infraestrutura adequada, um currículo diversificado, a valorização dos educadores e a articulação com a comunidade. Ele afirmava que “as escolas não foram afinal criadas para renovar as sociedades, mas para perpetuá-las e, por isto mesmo, a sua relação com as estruturas sociais de classe teria de ser a mais estrita” (Teixeira, 1994, p. 55).

Embora os desafios para implementar uma educação transformadora sejam significativos, as propostas de Freire, Charlot e Teixeira oferecem caminhos promissores. Elas sugerem a necessidade de repensar a formação de educadores, de flexibilizar os currículos, de promover ambientes colaborativos e de conectar a educação com as realidades sociais e políticas. Por tanto, eles defendiam uma educação para além da sala de aula, tendo essa o potencial de transformar vidas e sociedades. Pois, ao promover o diálogo, a problematização e a construção coletiva do conhecimento, essa abordagem pedagógica contribui para a formação de cidadãos críticos, engajados e comprometidos com a justiça social. Investir nessa visão de educação é um passo fundamental para a construção de um mundo mais justo e equânime.

Projeto de Vida como Estratégia Pedagógica

Segundo pesquisas, tais como “Juventudes Fora da Escola” (2023), “Relatórios de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação” (2024), “Educação 2030” (2016) e “Anuário Brasileiro da Educação Básica” (2021), dentre outras pesquisas, leva-nos a refletir o quanto a escola tem sido relevante para o estudante. Assim como, a necessidade de ampliar os espaços que proporcionem escutas assertivas, as quais possam direcionar estratégias intencionais, possibilitando desenhar soluções viáveis que impulsionam a permanência do estudante na escola até fechar seus ciclos educacionais.

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2017 p. 15).

Diante da análise do cenário atual e a pressão enfrentada pelo jovem para definir e projetar seus sonhos e expectativas para toda uma vida, que nesse estudo pretendemos averiguar o quanto o componente Projeto de Vida, conforme modelo do ICE, foi relevante para os estudantes e o quanto colaborou para traçar seus planos e executá-los, seja no âmbito pessoal e profissional. Pois, nesse modelo o estudante está na centralidade e o seu projeto de vida é integrado no fazer pedagógico, tendo em vista a formação integral do estudante. Como corrobora Costa:

(...) Educar é criar espaços. Essa afirmação nos remete à visão do educador como criador de condições para que a educação aconteça. Criar espaços, nesse sentido, não é apenas a atuação do educador na escolha e estruturação do lugar em que o processo educativo vai se desenvolver. Criar espaços é criar acontecimentos. É articular espaço, tempo, coisas e pessoas para produzir momentos que possibilitem ao educando ir, cada vez mais, assumindo-se como sujeito, ou seja, como fonte de iniciativa, responsabilidade e compromisso (...) (Costa, 1999, p.40).

METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem metodológica mista, articulando procedimentos quantitativos e qualitativos, de modo a proporcionar uma compreensão abrangente das percepções dos estudantes sobre o componente curricular Projeto de Vida. A investigação tem natureza exploratória, descritiva e indutiva, conforme classificação de Gil (2010), pois visa investigar um tema ainda pouco explorado e oferecer interpretações fundamentadas na realidade estudada.

Portanto, trata-se de uma pesquisa de abordagem mista, com predominância qualitativa, incorporando também dados quantitativos. A vertente qualitativa se evidencia na análise temática das respostas discursivas, permitindo captar a complexidade das experiências e percepções dos participantes. Já a vertente quantitativa está presente na análise das frequências das respostas fechadas do questionário, especialmente aquelas em escala Likert.

Quanto ao delineamento, a pesquisa é do tipo exploratória e descritiva, com delineamento de campo e levantamento de dados. Essa escolha permite identificar, descrever e compreender aspectos relevantes relacionados à implementação do Projeto de Vida nas escolas de tempo integral do estado de Sergipe. A análise segue a lógica indutiva, partindo dos dados empíricos para a construção das categorias de análise.

Sendo assim, o universo da pesquisa compreendeu os estudantes egressos do Ensino Médio de tempo integral no estado de Sergipe. A amostra foi composta por 69 estudantes,

oriundos de 16 escolas públicas estaduais que foram as primeiras a implementar o componente Projeto de Vida, no ano de 2017. Os estudantes cursaram o Ensino Médio entre os anos de 2017 e 2019.

Para tanto, a coleta de dados foi realizada por meio de um questionário on-line misto, composto por 22 (vinte e duas) questões fechadas em escala Likert de cinco pontos variando de “discordo totalmente” a “concordo totalmente” e 02 (duas) questões abertas, destinadas a aprofundar aspectos qualitativos. A opção por essa escala justifica-se por sua ampla utilização em pesquisas educacionais, pois possibilita mensurar percepções e atitudes em diferentes níveis de intensidade, ampliando a sensibilidade analítica dos dados (LIKERT, 1932; PASQUALI, 2010). Conforme Bardin (2016), esse tipo de instrumento favorece a identificação de categorias e subcategorias emergentes da fala dos sujeitos. A coleta foi complementada com visitas em loco às escolas participantes e contato telefônico com os estudantes, visando validar informações e reforçar a adesão à pesquisa.

O questionário utilizado para a coleta de dados, composto por questões fechadas em escala Likert de cinco pontos, disponível nos Apêndices R e S, e por questões abertas destinadas ao aprofundamento qualitativo, apresentado no Apêndice T, encontra-se anexado a este trabalho, de modo a garantir transparência metodológica e possibilitar eventual replicação da pesquisa.

Ademais, os dados foram analisados à luz da análise temática, conforme Bardin (2016), que se fundamenta na categorização de conteúdos com base na frequência e na relevância dos temas identificados. Os dados quantitativos foram interpretados com base em estatística descritiva simples, favorecendo a visualização das tendências de respostas dos participantes. Além disso, foi utilizado o gráfico radar (também conhecido como gráfico em teia) para apresentar de forma visual as percepções dos estudantes em relação às diferentes dimensões do Projeto de Vida.

A pesquisa respeitou os princípios éticos previstos na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, tendo o questionário aprovado pelo comitê de ética da UFS, conforme resolução nº 6.772.348. Onde, todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e consentiram livremente sua participação por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo serão discutidos à luz da literatura existente. As duas questões abertas presentes no questionário, utilizado para a coleta das informações, fornecem dados valiosos para essa análise e, portanto, a discussão será organizada em seções, conforme as categorias identificadas. Na **primeira seção, serão abordados o desenvolvimento integral e o pensamento crítico**, com o objetivo de enfrentar a complexidade das relações sociais. A **segunda seção** tratará da percepção dos participantes da pesquisa sobre o **desenvolvimento socioemocional como competências que favorecem a aprendizagem e a busca de soluções inovadoras para problemas**. Na **terceira seção**, será analisado o **protagonismo estudantil autêntico como um processo de desenvolvimento pessoal e social**. Em seguida, na **quarta seção**, será discutida a **projeção para o futuro**, enfatizando a formação de indivíduos capazes de planejar e agir proativamente em um mundo complexo e imprevisível. Por fim, a **quinta seção** tratará da **Pedagogia da Presença** como um processo dialógico, onde o conhecimento é construído por meio da interação e compreensão mútua entre educador e educando.

Categoria 01 - Desenvolvimento Integral

A categoria analítica “Desenvolvimento Integral, que tem o pensamento crítico como mecanismo para enfrentar a complexidade das relações sociais” evidencia-se nas falas dos estudantes ao ressaltarem a importância da universidade como um avanço em suas carreiras, associando dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. Essa constatação se articula às possibilidades oferecidas pela educação integral, que favorece a autonomia, a solidariedade e a participação cidadã. Nessa perspectiva, emergem também os desafios vivenciados no percurso acadêmico e profissional, cuja superação contribui para a resiliência, a autonomia e a competência na resolução de problemas — aspectos centrais do pensamento crítico, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). O estudante 26 reforça esse entendimento ao destacar:

A26[...]após o ensino médio, estudei na universidade federal e me graduei no curso em que desejava. [...] já trabalho na área e tenho focado na minha vida profissional [...] continuar a minha formação em uma instituição pública, isso faz total diferença no aprendizado e na construção pessoal [...] os desafios novamente são nas questões sociais e econômicas na qual vivemos, na busca incessante de ter uma vida mais digna e próspera.

De forma complementar, o estudante A05 observa:

A05. [...] Estou na universidade, que era o objetivo do meu Projeto. Os desafios vividos [...] relacionados ao meu desenvolvimento profissional [...] cobrança em alcançar meus objetivos [...] esses desafios proporcionaram um maior desenvolvimento e a certeza de que estou trilhando a carreira desejada.

Ampliando a compreensão de que o enfrentamento das barreiras sociais está diretamente ligado à construção de competências críticas e de consciência cidadã.

Ainda nessa categoria, destaca-se a dimensão da aprendizagem ao longo da vida como prática indispensável para o desenvolvimento integral, visto que possibilita o aprimoramento contínuo das competências necessárias à participação social. O estudante A36 exemplifica essa visão ao afirmar: “o Projeto de Vida representou amadurecimento, permitindo-me iniciar uma jornada de autoconhecimento fundamental para minha formação pessoal e profissional”. Essa narrativa converge com o princípio da BNCC (2017), que enfatiza a busca constante por conhecimento como fator de adaptação e de fortalecimento do pensamento crítico.

Esse entendimento dialoga com Charlot (2016), ao defender que a relação com o saber se estabelece na interação do sujeito com o mundo e com os significados que nele circulam, sendo simultaneamente uma relação consigo mesmo e com os outros. Analisar tal relação implica compreendê-la como simbólica, ativa e temporal, reforçando que o desenvolvimento integral do estudante não se restringe ao domínio cognitivo, mas envolve a complexidade das relações sociais em sua totalidade.

Categoria 02 - Desenvolvimento Socioemocional

A categoria analítica “Desenvolvimento Integral, que tem o pensamento crítico como mecanismo para enfrentar a complexidade das relações sociais” reflete a articulação de dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais no processo formativo dos estudantes. Tal perspectiva reforça a proposta de uma educação integral, voltada à autonomia, à solidariedade e à participação cidadã em contextos de incerteza e complexidade. Nesta categoria, as respostas ao questionário aberto revelam 52 unidades de registro.

Nesse sentido, o estudante A04 ressalta a relevância da convivência e do trabalho em equipe ao afirmar:

A04. [...] Hoje eu consigo ser uma pessoa empática com meus colegas de trabalho, [...] pois em projeto de vida, eu aprendi a conviver e trabalhar em equipe! [...] A vida adulta é totalmente diferente do que eu imaginava, mas acredito que tudo que foi vivido, foi para o meu crescimento. Não vejo como pontos negativos.

Sua fala evidencia como o fortalecimento da empatia e da colaboração está relacionado ao desenvolvimento integral e ao exercício do pensamento crítico diante dos desafios da vida adulta.

De forma convergente, o estudante A13 destaca: “Desenvolver o meu autoconhecimento como ponto de partida para todo o planejamento restante” (A13, 2025). Essa colocação mostra que a construção de projetos de vida passa pela reflexão crítica sobre si mesmo, o que está em sintonia com a BNCC (BRASIL, 2017), ao enfatizar a importância de competências que favoreçam a autonomia e a consciência de identidade para enfrentar os desafios contemporâneos.

Já o estudante A26 reforça a relação entre pensamento crítico e autoconhecimento ao mencionar: “foi me decidir exatamente nas coisas que eu queria para mim. [...] No que eu queria ser futuramente, por ser muito indeciso, inseguro... E isso era e ainda é um pouco obstáculo para mim. [...] começou com a disciplina de Projeto de Vida, onde tive o primeiro contato com conhecimentos da área de inteligência emocional”. O relato indica como o enfrentamento de inseguranças e indecisões pode impulsionar a autonomia e a capacidade reflexiva, aspectos fundamentais do desenvolvimento integral.

Por sua vez, o estudante A42 explicita os desafios emocionais como barreira ao processo formativo: “O desafiador mesmo foi me conhecer por completo, o que realmente eu queria e como queria. [...] O medo foi o meu obstáculo, medo de seguir e não conseguir” (A42, 2025). Essa fala mostra que o desenvolvimento do pensamento crítico também depende da capacidade de gerir emoções e de superar entraves subjetivos, confirmando a indissociabilidade entre dimensões emocionais e cognitivas no desenvolvimento integral.

Esses relatos dialogam com Freire (2000, p. 87) ao afirmar que “o professor é, naturalmente, um artista, mas ser um artista não significa que ele ou ela possa moldar os alunos. O que um educador faz no ensino é tornar possível que os estudantes se tornem eles mesmos”. Dessa forma, a mediação pedagógica contribui para que o estudante se perceba como agente transformador, desenvolvendo competências críticas para enfrentar a complexidade das relações sociais.

Em sintonia, Charlot endossa essa ideia ao afirmar que a aprendizagem está intrinsecamente ligada a um sistema de sentidos:

Aprender para viver com os outros homens com quem o mundo é compartilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que

constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (Charlot, 2016, p. 53).

Categoria 03 - Protagonismo Estudantil Autêntico

A categoria analítica "Protagonismo estudantil autêntico como um processo de desenvolvimento pessoal e social" pode ser compreendida como a promoção do potencial do estudante, criando oportunidades e condições para que ele se manifeste como uma fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. Essa abordagem valoriza sua trajetória, estimulando interações sociais construtivas, empatia e engajamento em um contexto de incerteza e complexidade. Nesse sentido, Costa corrobora essa perspectiva ao afirmar que:

A liberdade e a solidariedade valores imprescindíveis à prática do protagonismo juvenil, são os dois valores maiores que servem como princípios constitutivos da concepção de educação brasileira proposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e devem servir de estímulo ao pensamento e ação de todos que atuam em qualquer área de educação e formação de adolescentes e jovens. Moldar o processo educativo segundo esses valores, mais do que uma questão de vontade política, é um compromisso ético (Costa, 2000, p. 38).

Para que o estudante alcance um protagonismo autêntico, é necessário construir um ambiente que valorize seu potencial e legitime sua voz. A BNCC (2018, p. 465) reforça esse princípio ao prescrever que a escola deve “garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política”.

Nesta categoria, as respostas ao questionário aberto permitem verificar a frequência de 27 unidades de registro. Nesta categoria, destacam-se as contribuições dos estudantes A09, A44 e A52. O estudante A09 ilustra a dimensão do protagonismo ao afirmar: “Hoje estou na reta final de um processo, estou acabando a faculdade. [...] O projeto de vida me ensinou a ser o protagonista da minha história, ser proativo, solucionar problemas e procurar melhoria”. Sua fala evidencia a construção da autonomia e de competências voltadas à resolução de problemas, reafirmando o papel do projeto de vida como espaço de aprendizagem crítica e prática.

De maneira complementar, o estudante A44 demonstra como o protagonismo envolve lidar com a incerteza e superar inseguranças:

A44. [...] Acho que estou reiniciando... Então são novas etapas e novos desafios. [...] estou me desenvolvendo mais, fazendo algo que gosto e que escolhi, e que estou focando mais. [...] E o negócio é a insegurança do "será", "será que vai dar certo", "será que vou conseguir?". Mas continuo enfrente e acreditando que serei e sou capaz!

Essa declaração revela na fala do estudante a percepção de que foi estimulado a se tornar um protagonista autônomo. Segundo Costa (2001), essa autonomia se desenvolve na relação entre educador e educando, passando por etapas que vão desde um protagonismo dependente, avançando para um protagonismo colaborador, até alcançar um protagonismo autônomo. Este último ocorre quando a iniciativa da ação parte do próprio educando, envolvendo desde o planejamento até a execução, o que propicia um amadurecimento que o capacita a avaliar as ações realizadas e a se apropriar dos resultados. Nesse processo, o educando não se desvincula da realidade, mas age nela, promovendo atitudes que ampliam as possibilidades reais para projetar um futuro idealizado.

Assim, o estudante destaca que desenvolveu valores que o impulsionaram a adotar atitudes proativas diante dos desafios, promovendo uma visão orientada para a solução dos problemas que enfrenta. Isso está em consonância com as Diretrizes, que têm como objetivo principal “formar jovens autônomos, solidários e competentes, para que possam buscar a realização de suas potencialidades pessoais e sociais, conforme delineado em seus respectivos Projetos de Vida” (Diretrizes do Programa).

Dessa forma, o educando adentra um mundo onde é constantemente confrontado e instigado a aprender, a conviver, a ser e a fazer. Esses elementos são pilares essenciais para o desenvolvimento de sua identidade, levando-o, consciente ou inconscientemente, a compreender que, “para se tornar homem, ele tem que entrar no mundo criado por gerações precedentes, apropriar-se dele, encontrar aí o seu lugar e, neste mesmo movimento, tornar-se um ser humano, social, singular” (Charlot, 2016, p. 25).

Por sua vez, o estudante A52 traz uma reflexão orientada para a superação de obstáculos como parte constitutiva do protagonismo: “Sempre um horizonte a ser alcançado e cada pedra no caminho, cada tropeço, um degrau a ser construído e uma experiência adquirida” (A52, 2025). Sua fala ressalta que o protagonismo autêntico se constrói pela resignificação constante de experiências, em um processo de amadurecimento pessoal e social. Essa perspectiva encontra respaldo em Charlot (2016, p. 33), ao definir o ser humano como:

i) um ser humano aberto ao mundo, movido por desejos e em relação com outros seres humanos; ii) um ser social, que nasce e cresce em um ambiente familiar, que tem uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; e, iii) um ser singular, exemplar único da espécie, tem história própria, interpreta o mundo, atribui sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade (Charlot, 2016, p.33).

Essa categoria representa o protagonismo autêntico como a construção contínua da autonomia e da autoconfiança, tanto em relação a si mesmo quanto à realidade que o cerca. O indivíduo é um ser social e singular que interpreta e atribui significado às suas experiências e ao mundo, moldando uma identidade que transcende as condições socioeconômicas. Assim, o protagonismo estudantil autêntico aparece como processo contínuo de construção da autonomia e da autoconfiança, permitindo ao estudante interpretar criticamente suas experiências, atribuir significado à sua trajetória e agir sobre a realidade que o cerca.

Categoria 04 - Projeção para Futuro

A categoria analítica “Projeção para o Futuro como a formação de indivíduos capazes de planejar e agir de maneira proativa para crescer em um mundo complexo e imprevisível” expressa o papel do planejamento de vida como elemento essencial para integrar habilidades cognitivas e socioemocionais. O desenvolvimento de ferramentas e atividades que estimulem o engajamento é fundamental para consolidar um ciclo de melhoria contínua, permitindo ao estudante elaborar estratégias de médio e longo prazo. Assim, ao encontrar propósito em suas ações, ele consegue traçar e executar seu projeto de vida de acordo com sua identidade e seus interesses.

Essa perspectiva está alinhada às diretrizes da BNCC, que propõe apresentar o mundo aos jovens não apenas como repositório de conteúdos, mas como campo aberto à investigação e à intervenção:

Em lugar de pretender que os jovens apenas aprendam o que já sabemos, o mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos sociais, produtivos, ambientais e culturais. Desse modo, a escola os convoca a assumir responsabilidades para equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores, valorizando o esforço dos que os precederam e abrindo-se criativamente para o novo. (BNCC, 2018, p.463)

Nessa visão, a escola convoca os estudantes a assumir responsabilidades, enfrentar desafios herdados das gerações anteriores e abrir-se criativamente para o novo.

As falas dos estudantes A32, A47 e A15 reforçam essa categoria de modo representativo. O estudante A32 evidencia o processo de superação da indefinição quanto ao futuro ao relatar:

A32. [...] o obstáculo maior foi entender o que eu realmente queria para meu futuro pessoal e profissional. [...] Hoje estou fazendo o curso de arquitetura e urbanismo, está sendo maravilhoso por ser o que sempre sonhei [...] o projeto de vida me fez entender as diretrizes do que viria a acontecer.

Esse testemunho mostra que o Projeto de Vida atuou como mediador entre sonho e realidade, transformando expectativas difusas em planejamento concreto, ainda que exigindo resiliência, tempo e persistência.

Complementarmente, o estudante A47 destaca a relevância das aulas de Projeto de Vida na concretização de suas escolhas: “me aperfeiçoar mais e mais em acreditar em meu futuro de projeto de vida [...] hoje tenho meu emprego graças às aulas que participei de projeto de vida, me ajudaram bastante a escolher meu futuro no mercado de trabalho”. Sua fala demonstra como a intencionalidade e o engajamento possibilitaram a transição de uma expectativa idealizada para uma realização prática, ilustrando o que Charlot (2016, p. 570) descreve ao afirmar que “algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo”.

O estudante A15 amplia essa perspectiva ao associar sua permanência na graduação universitária ao fortalecimento do seu Projeto de Vida: “Meu maior desafio atual é minha graduação na universidade, estou agarrada ferozmente nele, como sempre deveria ter sido, [...] graças ao projeto de vida, isso foi retornado para minhas mãos [...] motivação para sonhar”. A fala sugere a importância de mentores e mediadores que favoreçam a transformação do sonho em ação estruturada, tornando o planejamento educacional um instrumento para sustentar metas pessoais e acadêmicas. Essa compreensão aproxima-se do que defende D’Aurea-Tardelli (2011, p. 86): “a construção de um Projeto de Vida nada mais é do que dar prioridade a certos valores, ou seja, escolher o que é melhor e evitar o que é prejudicial para se chegar à meta colocada”.

O estudante 32 destaca que um dos obstáculos para se projetar foi a dificuldade em definir seu ideal de vida. No entanto, à medida que começou a ampliar suas possibilidades, o que antes era apenas um sonho se transformou em um planejamento que exige tempo, dedicação, abertura ao novo, resiliência e persistência. Dessa forma, o sonho ganhou vida,

incentivando o estudante a frequentar as aulas e trazendo intencionalidade e significado para seus dias. Damon explica o que distingue um jovem do outro:

Jovens que veem suas escolhas e seu destino como parte de algo maior – seja uma fé religiosa, uma ideologia política, uma vocação, uma filosofia de vida ou um ideal estético – estão bem preparados para assumir o tipo de compromisso mental exigido para construir uma identidade pessoal duradoura (DAMON, 2009, p. 110).

Esses relatos reforçam a ideia de que a projeção para o futuro não é apenas um exercício individual, mas também um compromisso ético e social. Ao planejar, o estudante aprende a construir intencionalmente sua trajetória e a atribuir sentido às experiências de formação, consolidando sua permanência escolar e fortalecendo a luta contra a evasão. Como lembra Damon (2009, p. 117), “o processo de aprendizado leva tempo, exige comprometimento duradouro e muito trabalho; no entanto, não é um processo desagradável [...] é algo emocionalmente satisfatório. [...] Jovens altamente determinados aprendem cedo essa lição”.

Esses relatos reforçam a ideia de que a projeção para o futuro não é apenas um exercício individual, mas também um compromisso ético e social. Ao planejar, o estudante aprende a construir intencionalmente sua trajetória e a atribuir sentido às experiências de formação, consolidando sua permanência escolar e fortalecendo a luta contra a evasão. Como lembra Damon (2009, p. 117), “o processo de aprendizado leva tempo, exige comprometimento duradouro e muito trabalho; no entanto, não é um processo desagradável [...] é algo emocionalmente satisfatório. [...] Jovens altamente determinados aprendem cedo essa lição”. E, como sintetiza Freire (1974, p. 84): “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. E, como sintetiza Freire (1974, p. 84): “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

Categoria 05 - Pedagogia da Presença

A categoria analítica “A Pedagogia da Presença como um processo dialógico, no qual o conhecimento é construído a partir da interação e compreensão mútua entre educador e educando” define uma abordagem educativa que exige do professor presença, experiência, tempo e exemplo. Essa postura promove escuta ativa, respeito pelas singularidades e

construção coletiva do saber. Nesse sentido, Costa (2001, p. 23) destaca que a presença é o conceito central, o instrumento-chave e o objetivo maior dessa pedagogia.

Por meio dessa presença, o estudante organiza e atribui sentido à experiência escolar em um ambiente de acolhimento, no qual se sente compreendido e valorizado. Essa perspectiva encontra ressonância na BNCC, ao afirmar que a atuação comprometida dos professores e da equipe escolar é condição indispensável para o sucesso dos alunos e para a implementação efetiva da política educacional (BNCC, 2018, p. 21).

Nesta categoria, as respostas ao questionário aberto permitem verificar a frequência de 12 unidades de registro. Inicialmente, as respostas dos estudantes 14 e 31 se destacam como representativas, possibilitando a identificação de elementos que reforçam e ampliam essa categoria.

As respostas ao questionário aberto reforçam essa compreensão. O estudante A14, por exemplo, sublinha o papel dos professores no seu desenvolvimento ao declarar: “projeto de vida e professores, me fizeram entender e me compreender sobre o que deveria fazer socialmente falando e individualmente” (A14, 2025). Sua fala revela que o Projeto de Vida, aliado à mediação docente, favoreceu tanto a reflexão sobre responsabilidades sociais quanto a construção de sua identidade individual. É necessário mobilizar os educadores para esse legado, conforme destaca Charlot:

A educação é produção de si por si mesmo [...] pela mediação do outro e com sua ajuda. A educação é produção de si por si mesmo; é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano social e singular [...]. Dado que a criança só pode construir-se se apropriando de uma humanidade que lhe é ‘exterior’, essa produção exige a mediação do outro. A educação não é subjetivação de um ser que não seria sujeito; o sujeito está sempre aí. A educação não é socialização de um ser que não fosse já social: o mundo, e com ele a sociedade, já está sempre presente (Charlot, 2016, p. 54).

Ao analisar as falas dos estudantes, destaca-se o profundo significado da dedicação do educador na vida do aluno, que se reflete tanto no progresso de sua carreira quanto na formação de valores que influenciam suas condutas pessoais e sociais. Assim, o sucesso das categorias anteriores, incluindo o projeto de vida, está intrinsecamente ligado à atuação do educador como mediador e guia. No entanto, essa influência só se concretiza quando o educador é um exemplo a ser seguido e se engaja em uma prática pedagógica que mobiliza o ser. Como afirma Costa: Os valores devem ser mais do que transmitidos. Devem ser vividos, através de práticas educativas. E no curso dos acontecimentos, como educadores, precisamos

nos fazer presentes na vida dos educandos, de forma construtiva, emancipadora e solidária (Costa, 2006, p. 47).

Ainda nessa categoria, o estudante A38 amplia a noção de presença ao afirmar: “apoio dos meus professores mesmo estando fora da escola e também em ver a felicidade que eles têm em saber que estou cursando o ensino superior, [...] além de ter o apoio da minha família e amigos” (A38, 2025). Sua fala demonstra que a pedagogia da presença transcende a sala de aula, consolidando-se em relações de afeto e incentivo que continuam a impactar positivamente a trajetória dos estudantes. Isso reforça a concepção de Charlot,

O docente é, ao mesmo tempo, um sujeito (com suas características pessoais), um representante de uma instituição escolar (com direitos e deveres) e um adulto encarregado de transmitir patrimônio humano às jovens gerações (o que é uma função antropológica) (Charlot, 2016, p. 77).

Trazendo em discussão o que argumenta Freire:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (Freire, 2000, p.46).

Dessa forma, a categoria confirma que a presença do educador não é apenas uma estratégia pedagógica, mas condição essencial para o fortalecimento do Projeto de Vida, para a permanência escolar e para a formação integral dos estudantes. Pois, o educador, ao se fazer presente, incorpora uma atitude educativa com intencionalidade deliberada, servindo como exemplo. De acordo com Costa (2000), o exemplo não é apenas a melhor maneira de influenciar construtivamente os outros; é, na verdade, a única forma eficaz.

Nesse contexto, a relação do educando com o saber é inerente à sua condição humana, social e singular, mas também está profundamente ligada ao papel do mediador, onde,

O sujeito interpreta o mundo, dá sentido ao mundo, aos outros e a si mesmo (de modo que toda relação com o saber é também relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo). É o sujeito que aprende (ninguém pode fazê-lo em seu lugar), mas ele só pode aprender pela mediação do outro (frente a frente ou indiretamente) e participando de uma atividade. (Charlot, 2016, p.45)

A ascensão social é, portanto, uma possibilidade que se encontra através da educação. Nesse sentido, Paulo Freire enfatiza que “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação” (Freire, 1991, p. 84). A educação é um poderoso instrumento de influência, mas exercer esse papel

efetivamente requer que o professor ressignifique suas práticas, tornando-se um educador humanizado. Essa tarefa não é fácil, dada a realidade que se enfrenta. Contudo, é imprescindível inquietar-se para buscar mais exemplos de transformações bem-sucedidas no âmbito escolar. Essas mudanças só ocorrem quando se consegue despertar o interesse dos alunos, aprimorando o significado da permanência deles na escola e da escola em suas vidas.

Assim, pensar no componente projeto de vida de forma integral, é valorizar desde a formação do docente que acolherá esse aluno em sala, passando desde a dedicação da pedagogia da presença até a saída desse discente para além dos muros da escola. É preciso considerar, que, somente o projeto de vida como componente não resolverá toda a situação, isso é utopia, mas que pode ser possível se forem somadas as forças em todas as instâncias, desde a união de ações entre as esferas de ensino, governo e leis e os atores envolvidos no processo, como docente, discente e até a família que contribui no melhor produto final, uma educação mais integral do indivíduo que será inserido na sociedade.

Projeto de Vida na Educação: Uma Análise Quantitativa e Qualitativa a Partir das Percepções dos Estudantes (Questionário Likert – Apêndices R e S)

As evidências empíricas obtidas neste estudo corroboram a concepção de que a educação contemporânea deve atuar como espaço de desenvolvimento integral do estudante, conforme argumentado por Dewey (2000). Portanto, verificou-se que os alunos atribuem grande importância a práticas pedagógicas que estimulam a autonomia e o protagonismo discente. Prova disso é que a afirmação, questão 10 do apêndice R, “As atividades que promovem autonomia, liberdade e responsabilidade são importantes” obteve concordância majoritária, com 69 estudantes manifestando-se positivamente – o maior índice entre os itens avaliados. Esse resultado sinaliza que proporcionar oportunidades de autogestão e responsabilidade efetivamente engaja os discentes, dando-lhes sentido à aprendizagem e ao planejamento de seu projeto de vida. Tal evidência está em concordância com o objetivo do componente curricular Projeto de Vida, que é justamente promover a autonomia e o protagonismo dos estudantes.

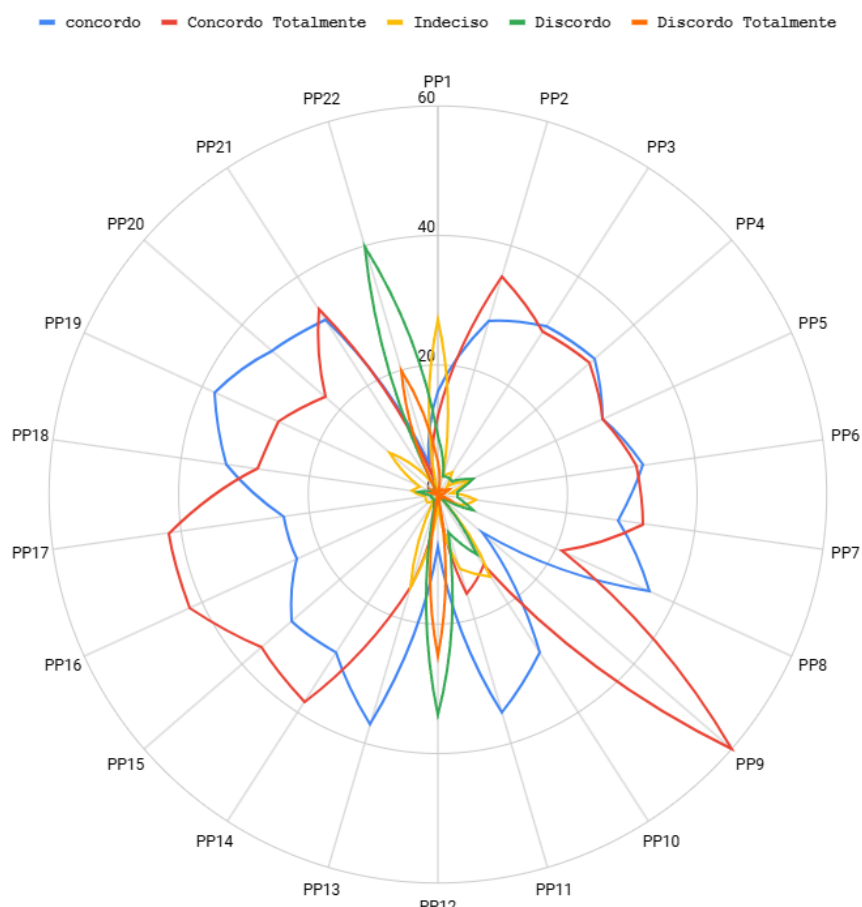
Ademais, o estudo evidenciou o papel essencial da presença docente no processo educativo. Onde, a presença e orientação dos professores foi destacada nos questionários, nas questões 07,14, 15, 16, e 17, presentes nos apêndices R e S, com 67 respostas positivas, apontando para a relevância da chamada pedagogia da presença (Santos, 2016). Estar presente, mais do que assegurar presença física, implica um engajamento afetivo no processo

educativo; os dados confirmam que os alunos percebem e valorizam esse comprometimento docente. Essa mediação pedagógica próxima e humanizada mostrou-se fundamental para oferecer suporte emocional e acadêmico, fortalecendo os vínculos entre alunos e escola.

Por fim, outro aspecto fundamental foi destacado pelos dados, questões 16 e 17 do apêndice S, é a importância do acolhimento e do sentimento de pertencimento no ambiente escolar. Pois, 66 estudantes indicaram sentir-se acolhidos pela instituição. Tal resultado dialoga diretamente com Nunes (2017), que defende que o ato de acolher na escola deve se concretizar em práticas diárias de escuta ativa, diálogo e valorização das experiências individuais. Essa cultura de acolhimento cria um ambiente seguro e propício à aprendizagem e ao desenvolvimento integral, pois o estudante que se sente valorizado e ouvido tende a engajar-se mais plenamente em seu percurso formativo.

Análise das Respostas dos Estudantes (likert)

A análise da distribuição das respostas no gráfico confirma essa tendência, demonstrando que os eixos relacionados à autonomia e ao apoio docente apresentaram os maiores picos de concordância, consolidando-se como referências positivas na experiência escolar.

Grafico 1 - Análise do questionário Likert

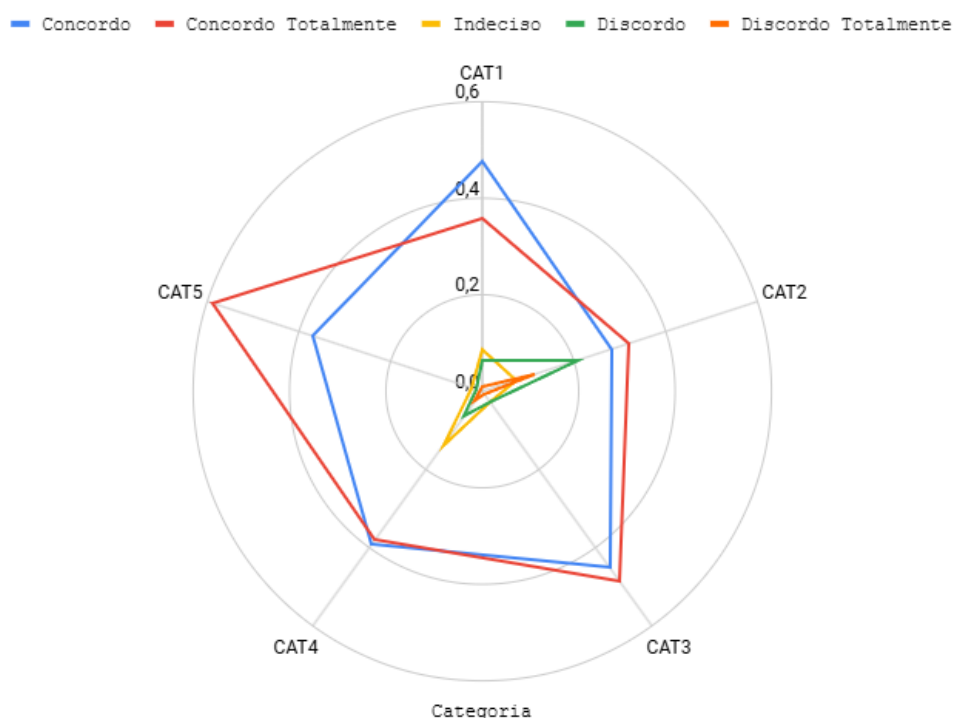
Fonte: Autora 2025

Portanto, em síntese, a análise deste estudo reforça que uma abordagem educacional centrada no desenvolvimento integral do aluno, integrando o fomento do protagonismo juvenil, a criação de um ambiente acolhedor e a prática da pedagogia da presença, contribui significativamente para o sucesso formativo dos estudantes. Ao promover a autonomia, assegurar a presença significativa do docente e cultivar um clima de pertencimento, a escola ajuda a dar significado à aprendizagem e orienta os alunos na construção de seus projetos de vida. Assim, a educação, entendida e praticada nesses termos, cumpre seu papel contemporâneo de formar indivíduos reflexivos, autônomos e socialmente integrados, o que confirma a relevância de práticas pedagógicas integradoras para a formação integral do educando.

Análise Geral por Categorias (likert)

O gráfico apresentado abaixo, é um gráfico radar (ou gráfico aranha) que mostra a intensidade das respostas por categoria (CAT1 a CAT5) com base em uma escala Likert. Ele compara as frequências relativas das opções de resposta: Concordo (azul), Concordo Totalmente (vermelho), Indeciso (amarelo), Discordo (verde) e Discordo Totalmente (laranja).

Gráfico 2 - Intensidade por categoria



Fonte: Autora 2025

Portanto, quanto a CAT1 – Em relação ao tema **Desenvolvimento Integral**, as **questões 05, 08, 09, 12 e 19** (apêndices R e S) demonstram uma forte concordância. Mais de **80%** dos participantes coadunam com a ideia de que o desenvolvimento integral e o pensamento crítico são fundamentais para enfrentar a complexidade dos laços sociais. Conforme, Demo (2000), “a formação integral implica em desenvolver a capacidade de pensar de forma autônoma e crítica.” Isso demonstra um reconhecimento consolidado da importância de formar sujeitos reflexivos e conscientes. O baixo índice de discordância sugere consenso em torno da relevância dessa competência no currículo.

É possível identificar que na CAT2 – Apesar de a maioria concordar com a importância das competências socioemocionais, as **questões 05, 08, 09, 12 e 19** (apêndices R e S) revelam um percentual de discordância expressivo, somando **32%** no tema **Desenvolvimento Socioemocional**. Isso pode indicar resistência ou dúvidas sobre a

aplicabilidade prática dessas competências no cotidiano escolar ou uma percepção de que elas ainda não estão suficientemente bem implementadas. A categoria revela divergência quanto à efetividade do ensino socioemocional como promotor de inovação e solução de problemas. Considerando esse cenário e a importância da sua aplicabilidade que Weissberg et al. (2015), corrobora, “incorporar o ensino de habilidades socioemocionais no currículo escolar é essencial para formar cidadãos completos.”

CAT3 – Com mais de **93%** de concordância, a categoria **Protagonismo Estudantil Autêntico** obteve a maior aprovação nas **questões 04 e 19** (apêndices R e S). Os dados revelam forte valorização do protagonismo estudantil, compreendido como elemento essencial para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens. A quase inexistência de discordância aponta para uma aceitação consolidada da centralidade do estudante nos processos educativos. Conforme, Dayrell (2007), “Estimular o protagonismo dos estudantes é reconhecer sua capacidade de agir e transformar a realidade.”

CAT4 – Embora a categoria **Projeção para o Futuro** apresente alta adesão, ela também possui o maior índice de indecisão, que corresponde a **13,7%** nas **questões 01, 02, 03 e 18** (apêndices R e S). Isso pode refletir incertezas em relação ao papel da escola na formação prospectiva dos estudantes em um mundo volátil. Ainda assim, o reconhecimento da importância do projeto de vida e da ação proativa é significativo, o que enfatiza Antunes (2011), “a educação deve capacitar os alunos a projetarem seus futuros de forma consciente e responsável.”

CAT5 – Pedagogia da Presença, Com a maior taxa de concordância (96%) entre todas as categorias, **questões 07, 14, 15, 16 e 17** (apêndices R e S), a Pedagogia da Presença mostra-se altamente validada pelos participantes. O reconhecimento do valor da relação dialógica e da construção mútua de conhecimento entre educador e educando reflete uma compreensão humanizadora e intersubjetiva do processo educativo.

Quadro 5 – Escalonamento da Categorias

Ca te go ria	Padrão da categorização	Con cor do	Con cor do to ta lme nte	Ind ecis o	Disc ord o	Disc ord o to ta lme nte
CAT1	Desenvolvimento integral e do pensamento crítico com vistas a enfrentar a complexidade dos laços sociais.	47,80 %	35,90 %	8,60%	6,40%	1%
CAT2	Desenvolvimento Socioemocional como competências que facilitam a aprendizagem para buscar soluções inovadoras para problemas.	28,20 %	32,10 %	7,40%	20,70 %	11,30%

CAT3	O Protagonismo Estudantil Autêntico como um processo de desenvolvimento pessoal e social.	44,90 %	48,50 %	2,80%	2,80%	0,70%
CAT4	Projeção para o Futuro como a formação de indivíduos capazes de planejar e agir de maneira proativa que permitam o crescimento em um mundo complexo e imprevisível.	39,10 %	38%	13,70 %	6,50%	2,50%
CAT5	A Pedagogia da Presença como um processo dialógico, no qual o conhecimento é construído a partir da interação e compreensão mútua entre educador e educando.	37%	59%	2,30%	1,40%	-

Fonte: Autora 2025

Os resultados apresentados revelaram percepções significativas em torno das cinco categorias analíticas: Desenvolvimento Integral e Pensamento Crítico (CAT1), Desenvolvimento Socioemocional (CAT2), Protagonismo Estudantil Autêntico (CAT3), Projeção para o Futuro (CAT4) e Pedagogia da Presença (CAT5). A predominância de respostas positivas (entre “concordo” e “concordo totalmente”) confirma a relevância das competências socioemocionais, do protagonismo juvenil e da pedagogia da presença como elementos estruturantes do componente curricular Projeto de Vida. Entretanto, a variação dos percentuais também aponta para desafios: no caso da CAT2, por exemplo, a soma de “discordo” e “discordo totalmente” (32%) sugere que ainda há fragilidades na efetivação de práticas voltadas ao desenvolvimento socioemocional, o que merece atenção das políticas educacionais.

A análise, a partir dos dados, apontam para uma ampla aceitação das abordagens humanizadoras e centradas no estudante, como a pedagogia da presença e o protagonismo estudantil. Por outro lado, a dimensão socioemocional aparece como o ponto de maior controvérsia, indicando a necessidade de maior investimento em formação docente, clareza conceitual e estratégias práticas que integrem essas competências de forma significativa no cotidiano escolar.

Sendo assim, o levantamento da fala dos estudantes, conclui-se que a escola segue sendo um espaço fundamental, mas precisa se reinventar continuamente. Escutar os estudantes, respeitar suas trajetórias, desenvolver competências socioemocionais e investir em propostas pedagógicas significativas é condição para enfrentar os desafios da permanência escolar e ampliar percursos futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os projetos de vida conferem sentido à existência dos jovens e à sociedade, porque mobilizam objetivos e metas que, ao mesmo tempo, são significativos para o sujeito e repercutem no coletivo. Quando um estudante projeta sua trajetória acadêmica ou profissional, como relataram diversos participantes desta pesquisa, não se trata apenas de alcançar realização pessoal, mas também de contribuir com sua família, sua comunidade e, em última instância, com a construção de um mundo social mais justo. Nesse sentido, a noção de projeto vital, discutida por Araújo (2009), encontra eco nas falas dos egressos sergipanos que participaram deste estudo, ao evidenciarem que a clareza de metas, o amadurecimento pessoal e a inserção no ensino superior são frutos diretos das experiências proporcionadas pelo componente Projeto de Vida.

Os dados quantitativos confirmam essa tendência. A categoria “Protagonismo Estudantil Autêntico” apresentou mais de 93% de concordância, indicando que os jovens reconheceram no Projeto de Vida um espaço de afirmação de sua autonomia, liberdade e responsabilidade. Esse resultado, reforçado pelas narrativas dos estudantes, mostra que, quando a escola oferece condições de reflexão e orientação, o jovem se percebe como sujeito ativo de sua própria história. De modo semelhante, a “Pedagogia da Presença” obteve 96% de concordância, demonstrando que a mediação docente humanizadora foi decisiva para que os estudantes se sentissem acolhidos, valorizados e estimulados a persistir em seus objetivos. Esses achados reforçam a tese de que o papel do professor vai além da transmissão de conteúdos: ele se torna referência, mediador e presença significativa na trajetória dos jovens.

Por outro lado, a categoria “Desenvolvimento Socioemocional” revelou maior controvérsia, com 32% de discordância. Essa discrepância sugere que, embora os discursos sobre competências socioemocionais estejam presentes nos documentos curriculares e na prática pedagógica, sua efetiva incorporação no cotidiano escolar ainda é frágil. Os relatos de insegurança, medo do futuro e dificuldade em lidar com as próprias emoções confirmam esse hiato. Essa limitação, longe de desqualificar a política curricular, indica que o Projeto de Vida necessita de maior sistematização didática e de formação docente voltada à transposição pedagógica das competências socioemocionais.

Outro aspecto digno de nota refere-se à “Projeção para o Futuro”, que, embora tenha alcançado índices elevados de concordância (77,1%), concentrou também um dos maiores percentuais de indecisão (13,7%). Esse resultado pode ser interpretado como reflexo da condição juvenil em um contexto social marcado por incertezas econômicas e desigualdades estruturais. Para muitos estudantes, projetar-se para além do ensino médio não é tarefa

simples: envolve não apenas aspirações individuais, mas condições materiais de permanência, acesso ao ensino superior e oportunidades de inserção no mercado de trabalho.

Nesse cenário, a presente pesquisa confirma que o Projeto de Vida cumpre múltiplas funções: é um componente curricular que organiza conteúdos específicos; um princípio que orienta a formação integral; uma estratégia pedagógica que mobiliza metodologias ativas; uma competência a ser desenvolvida no estudante; e um eixo transversal que conecta dimensões cognitivas, socioemocionais e éticas. Essa polissemia constitui sua maior potência, pois permite que o Projeto de Vida seja não apenas um espaço disciplinar, mas um dispositivo integrador de experiências, valores e aprendizagens.

As contribuições desta pesquisa podem ser lidas em duas direções complementares. No campo acadêmico, o estudo reforça a necessidade de compreender o Projeto de Vida como política estruturante, que articula currículo, práticas pedagógicas e condições de permanência, em consonância com autores como Charlot (2016), Freire (2000) e Demo (2000), para quem o sentido da aprendizagem só se estabelece na relação entre o sujeito, o mundo e os outros. No campo prático, os resultados apontam para estratégias efetivas: fortalecer a tutoria como espaço de mediação contínua, criar instrumentos pedagógicos que didatizem as competências socioemocionais, ampliar políticas de assistência estudantil que deem suporte material às escolhas, e instituir mecanismos de acompanhamento de egressos para retroalimentar o currículo com dados concretos sobre inserção acadêmica e profissional.

Em síntese, esta dissertação evidencia que o Projeto de Vida só alcança sua plenitude quando deixa de ser visto como componente curricular isolado e se converte em experiência estruturante de formação integral, sustentada pela presença significativa dos professores, pelo acolhimento da escola e pelo apoio das políticas públicas. Ao dar voz aos jovens egressos, este trabalho reafirma que o futuro não se constrói de forma abstrata, mas na interseção entre sonhos pessoais e condições sociais concretas. Nesse encontro, o Projeto de Vida emerge como uma possibilidade real de transformar percursos individuais e coletivos, contribuindo para a democratização do ensino médio e para a redução das desigualdades no acesso às oportunidades educacionais e sociais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Projetos de vida: teoria e prática em educação**. São Paulo: Moderna, 2009.

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.bncc.mec.gov.br>. Acesso em: 31 out. 2024.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.bncc.mec.gov.br>. Acesso em: 31 out. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Diário Oficial da União, 2014. Art. 34-A, § 7º. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 31 out. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 31 out. 2024.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2016.
- CONSTITUIÇÃO. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Art. 205. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 31 out. 2024.
- COSTA, M. **Educação e Diversidade**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- COSTA, M. **Educação e Sociedade**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- COSTA, M. **Reflexões sobre a Educação**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- D'AUREA-TARDELLI, F. **O Papel do Educador na Sociedade**. 1. ed. São Paulo: Editora Universitária, 2011.
- DAMON, W. **O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem motivar e orientar os adolescentes**. Trad. Jaqueline Valpassos. São Paulo: Summus, 2009a.
- DECRETO ESTADUAL Nº 30.505/2017. **Decreto sobre a Política Estadual de Educação**. 2017. Disponível em: <http://www.diariooficial.se.gov.br>. Acesso em: 31 out. 2024.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 1. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1974.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.
- FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO; FUNDAÇÃO BRAVA; FUNDAÇÃO LEMANN; INSUPER. **Juventudes fora da escola: motivos da exclusão educacional**. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2023. Disponível em: <https://fiocpe.org.br/juventudes-fora-da-escola/>. Acesso em: 24 set. 2025.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório do quinto ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 24 set. 2025.
- LDB nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 31 out. 2024.
- LEI 13.005/2014. **Lei que aprova o Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 31 out. 2024.

LEI 8.025/2015. **Lei que institui o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 31 out. 2024.

LEI COMPLEMENTAR nº 179/2009. **Lei que institui a Política de Educação Inclusiva.** 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 31 out. 2024.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.** 1. ed. São Paulo: [s.n.], 2006.

MEDIDA PROVISÓRIA nº 746/2016. **Medida Provisória que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 31 out. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 – Assegurar educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.** Brasília, DF: UNESCO, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>. Acesso em: 24 set. 2025.

PORTARIA MEC 1.145/2016. **Portaria que institui diretrizes para a educação básica.** 2016. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso em: 31 out. 2024.

SANTOS, R. **Educação, Sociedade e Cultura.** 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

TEIXEIRA, R. **Pedagogia da Esperança.** 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1930.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; INSTITUTO UNIBANCO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021.** São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 24 set. 2025.

WALLON, H. **Psicologia e Educação.** 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO NO MUNDO BANI: AÇÕES EDUCATIVAS INTEGRADAS AS COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E SOCIOEMOCIONAIS.

Resumo

O campo de pesquisa das competências socioemocionais em um mundo BANI (acrônimo em inglês para "frágil, ansioso, não linear e incompreensível"), como pano de fundo dessa interação, especificamente aplicado no campo educacional, correlacionando-os com as competências presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa forma, esse artigo foi desenvolvido, com vistas a refletir a necessidade de englobar as competências socioemocionais intencionalmente, a partir de um mundo complexo, dinâmico e globalizado do século XXI. O estudo foi realizado, por meio de pesquisa documental e abordagem qualitativa, seguindo a proposta de Gil (2008) e Minayo (1994). Diante do exposto, a partir da pesquisa documental e abordagem qualitativa, os resultados alcançados permitiram concluir que, para desenvolver um educando autônomo, competente e solidário, como fonte autêntica de iniciativa, compromisso e liberdade, conforme COSTA (2000), é basilar a integração das competências cognitivas e socioemocionais, desde o currículo as ações educacionais.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa. BNCC. Educação Integral. Mundo BANI.

Abstract

The field of research on socioemotional skills in a BANI world (an acronym in English for "brittle, anxious, non-linear, and incomprehensible"), as the backdrop of this interaction, specifically applied in the educational field, correlating them with the skills present in the National Common Curricular Base (BNCC). Thus, this article was developed to reflect on the need to intentionally encompass socioemotional skills in the complex, dynamic, and globalized world of the 21st century. The study was conducted through documentary research and a qualitative approach, following the proposals of Gil (2008) and Minayo (1994). Given the above, from the documentary research and qualitative approach, the results achieved allow us to conclude that, to develop an autonomous, competent, and supportive student, as an authentic source of initiative, commitment, and freedom, according to COSTA (2000), it is fundamental to integrate cognitive and socioemotional skills, from the curriculum to educational actions.

Keywords: Integral Education; BNCC; BANI World; Meaningful Learning

INTRODUÇÃO

“É necessário se espantar, se indignar, e se contagiar: só assim
é possível mudar a realidade.”

Nise da Silveira

O termo BANI é um acrônimo que foi criado em 2020 pelo antropólogo Jamais Cascio para explicar possibilidades de enfrentar essa "Era do Caos", o qual significa em inglês “Brittle, Anxious, Nonlinear, Incomprehensible”, que ao traduzir para o português, respectivamente, corresponde a Frágil, a Ansioso, a Não linear e a Incompreensível. O autor adiciona uma camada mais psicológica e emocional ao entendimento do mundo, principalmente após a pandemia ocasionada pela COVID-19, o qual vivenciou uma complexidade sem precedentes.

A transição do modelo de mundo VUCA, caracterizado pela volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade, para o cenário BANI (Frágil, Ansioso, Não-linear e Incompreensível) sinaliza a necessidade de um novo paradigma educacional. Conforme proposto pelo futurista Jamais Cascio, a realidade contemporânea não se limita à imprevisibilidade, mas se manifesta por meio da fragilidade dos sistemas, da ansiedade coletiva, da ausência de causalidade linear e da dificuldade de assimilação dos eventos (CASCIO, 2020). Em um contexto de desestabilização contínua, a mera transmissão de conteúdo se torna obsoleta, exigindo uma abordagem pedagógica que instrumentalize o indivíduo com competências para navegar e intervir em um mundo de incertezas.

Nessa perspectiva, Cascio (2020) traz o BANI como forma de enquadrar um mundo de caos, quando se tem sistemas que são incapazes de funcionar sob estresse, refletindo a fragilidade dos sistemas que parecem fortes, mas quebram facilmente. Dessa forma, a ansiedade passa a ser uma resposta natural a um ambiente caótico e imprevisível, tendo a não-linearidade descrita como causa e efeito não proporcionais, destacando a dificuldade de compreender plenamente os eventos e suas consequências.

Ainda conforme Cascio (2020, p.12):

Algumas das mudanças que vemos acontecendo em nossa política, nosso meio ambiente, nossa sociedade e nossas sociedades são familiares – estressantes à sua maneira, talvez, mas de um tipo que já vimos e lidamos antes. Mas muitas das convulsões agora em curso não são familiares, são surpreendentes e completamente desorientadoras. Elas se manifestam de maneiras que não apenas aumentam o estresse que sentimos, mas também multiplicam esse estresse (Cascio, 2020, p.12).

Para uma melhor compreensão, segue uma análise do significado de cada letra do acrônimo “mundo BANI”, segundo Cascio (2020):

- **Brittle (Frágil):** Tudo o que muda rapidamente é frágil, não tem raízes sólidas e pode se desfazer a qualquer momento, gerando um forte impacto em um mundo interconectado. Portanto, a fragilidade se manifesta em sistemas, estruturas e processos que, apesar de parecerem robustos, são suscetíveis a rupturas súbitas e catastróficas, causando efeitos em cadeia devido à alta interdependência global.
- **Anxious (Ansioso):** O que é imprevisível, dessa forma tende a gerar ansiedade pelo desconhecido, prejudicando o foco, mas estimulando a necessidade da ação. Diante disso, a ansiedade é uma resposta natural à incerteza e à volatilidade do ambiente, impulsionando a busca por controle e estabilidade.
- **Nonlinear (Não linear):** É um novo sistema de causa e consequência, o qual se estabelece quando uma decisão tomada hoje pode ter resultados desproporcionais e imprevisíveis diante da aceleração dos acontecimentos. Para tanto, nesse contexto, as relações entre ações e resultados não seguem um padrão linear e previsível, tornando a antecipação e o planejamento tradicionais ineficazes.
- **Incomprehensible (Incompreensível):** É a complexidade e o volume de informações disponíveis, estes por sua vez, superam a capacidade de entendimento e análise, levando a uma sensação de desorientação e confusão. Sendo fundamental, decisões baseadas em dados, o que exige novas ferramentas e novas competências para transformar a informação em conhecimento útil e acionável.

Dessa forma, de acordo com Ray Kurzweil (200, p. 357):

Estamos entrando em uma era de aceleração. Os modelos sobre os quais a sociedade está baseada em todos os níveis, apoiados em grande parte em um modelo linear de mudança, terão de ser redefinidos. Devido à força explosiva do crescimento exponencial, o século XXI será o equivalente a 20 mil anos de progresso concretizados ao ritmo do progresso atual: as organizações precisam ser capazes de ser e definir a uma velocidade cada vez maior (Ray Kurzweil, 2000, p. 357).

Nesse contexto, as competências socioemocionais emergem como ferramentas essenciais para a resiliência e a adaptabilidade. A fragilidade sistêmica (Brittle) requer a capacidade de autogestão e resiliência para a superação de crises e reestruturação de percursos. A ansiedade (Anxious) é diretamente mitigada pelo autoconhecimento e pela gestão das emoções, que permitem ao indivíduo processar e lidar com a constante pressão por respostas imediatas e a sensação de iminência de um colapso. O pensamento crítico e a

flexibilidade cognitiva, por sua vez, são cruciais para decodificar a natureza não-linear e incompreensível dos fenômenos, quebrando a dependência de lógicas cartesianas e fomentando a criatividade na busca por soluções inovadoras. Assim, o desenvolvimento socioemocional deixa de ser uma *soft skill* para se consolidar como um pilar de sustentação para a vida e a atuação profissional no século XXI (Gutierrez, 2022).

No âmbito do cenário educacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) figura como a estrutura normativa que tenta responder a esse novo contexto. As dez competências gerais da BNCC, que norteiam toda a jornada escolar, são fundamentais para preparar os estudantes para a realidade BANI. A competência 2, por exemplo, enfatiza o "exercício do pensamento científico, crítico e criativo, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções, inclusive tecnológicas, com base nos conhecimentos das diferentes áreas" (Brasil, 2018, p. 9).

Essa abordagem vai além da acumulação de dados e promove a autonomia intelectual, sendo um contraponto direto à incompreensibilidade e à não-linearidade do mundo contemporâneo. O alinhamento das competências da BNCC com o desenvolvimento socioemocional, o pensamento crítico e a cultura digital, onde estabelecem as bases para uma educação que forma o indivíduo a lidar com a complexidade do presente.

É neste ponto que o Projeto de Vida (PV) assume seu papel central, pois ele transcende a definição de um simples componente curricular. O PV se materializa como um **eixo central e transversal**, permeando todas as áreas do conhecimento e integrando-se como um **princípio** orientador da ação pedagógica da escola. Ele se torna, por essência, uma **estratégia pedagógica** que utiliza a escuta, o diálogo e a reflexão para engajar o estudante em seu próprio processo formativo. Adicionalmente, o ato de elaborar, revisar e adaptar o próprio projeto de vida é, em si, uma **competência** a ser desenvolvida, pois exige a mobilização do autoconhecimento, do planejamento e da adaptabilidade em face das incertezas do mundo BANI. Essa abordagem confere ao estudante a capacidade de não apenas navegar em um mundo caótico, mas de construir um senso de propósito e de autonomia que o sustente em face das imprevisibilidades do futuro. O Projeto de Vida, portanto, não se destina a traçar um "mapa" fixo, mas a fornecer uma "bússola" interna, construída a partir de valores e propósitos, que orienta a tomada de decisões em um mundo não-linear e em constante transformação (Barros, 2023).

Destarte, diante dos desafios postos pelo mundo BANI, surge a necessidade de ter uma educação que se aproxime do contexto sócio econômico dos educandos, reestruturando os currículos e pondo em prática o que foi idealizado pela Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) quando diz que, “[...] as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018, p. 8)”.

Pois as concepções presentes na BNCC estão alinhadas com o quarto Objetivo de Desenvolvimento Nacional da Agenda 2030, construída pela Organização das Nações Unidas (ONU), quando afirma o dever educacional, conforme Brasil (2018), ao enfatizar a importância da educação como um meio de promover valores e incentivar ações transformadoras, reconhecendo seu papel fundamental na construção de uma sociedade mais humana e socialmente justa.

Diante disso, ainda segundo Brasil (2018), a educação deve ir além da transmissão de conhecimentos técnicos e científicos, incorporando princípios éticos e sociais que fomentem o respeito mútuo e a equidade. Assim, a educação forma cidadãos comprometidos tanto com desenvolvimento sustentável quanto com a criação de um mundo mais solidário e harmonioso.

Diante do exposto, segundo Abed (2014), a pós-modernidade representa o momento ideal para a reformulação e a inclusão de novos conhecimentos no processo educativo. É o momento para integrar competências socioemocionais às cognitivas, por meio da valorização de diversas metodologias e abordagens do ensino e aprendizagem e da valorização dos aspectos sociais e emocionais no processo pedagógico.

Portanto, a partir do que foi previamente exposto, o objetivo deste trabalho foi investigar as produções científicas no campo da educação, identificando a presença e os sentidos atribuídos aos conceitos sobre a correlação do enquadramento trazido pelo mundo BANI e suas complexidades, alinhadas às dez competências da BNCC. Esse objetivo visa à promoção do educando na realidade instável na qual está inserido.

APROFUNDAMENTO TEÓRICO

O século XXI é marcado por uma série de transformações e desafios complexos que exigem uma adaptação contínua e uma abordagem inovadora em diversos setores da sociedade. A era digital, a globalização, as mudanças climáticas, a desigualdade social e econômica e as rápidas evoluções tecnológicas são apenas alguns dos elementos que moldam o cenário atual.

Destarte, Ramos e Ribeiro (2022, p. 207), corroboram ao afirmar que,

[...] o ano de 2020 marca não só a entrada numa nova década, mas também uma nova visão de mundo e de gestão das empresas ao serem confrontadas com o surgimento do coronavírus SARS-CoV-2, causador da pandemia mundial Covid 19. Emergem mudanças tão profundas que uma nova definição do mundo empresarial ganha força, o mundo BANI (Brittle, Anxious, Nonlinear, Incomprehensible) (Destarte, Ramos e Ribeiro, 2022, p. 207).

Para esse mundo frágil, ansioso, não linear e Incompreensível, se torna imprescindível uma educação holística, integrada e adaptável, refletindo as complexidades e demandas de um mundo em constante transformação, consoante Gómez (2015, p 85), que requer novas competências, como:

[...] a capacidade de responder às demandas complexas e realizar várias tarefas adequadamente. É uma combinação de habilidades práticas, conhecimentos, motivação, valores, atitudes, emoções e outros componentes sociais e comportamentais que estão mobilizados conjuntamente para alcançar uma atuação eficaz (Gómez (2015, p 85).

Em um mundo BANI, onde a volatilidade e a não-linearidade são constantes, a capacidade de gerenciar emoções e integrar essas experiências emocionais com processos cognitivos é essencial para a adaptabilidade e inovação. Segundo Santos (2018), a integração desses elementos convergentes gera um contexto educacional enriquecedor que não apenas maximiza a retenção e o processamento eficaz da informação, mas também fomenta um aprendizado que é duradouro, profundo e significativo.

Para tanto, um marco importante nesse esforço foi o relatório elaborado por Jacques Delors em 1998 para a UNESCO, no âmbito da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, que defendeu que a educação deve ser estruturada em torno de quatro pilares fundamentais do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos (conviver) e aprender a ser. Diante do exposto, Delors (2003, p. 102), reitera que “numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo”.

Dessa forma, Delors (2003) idealizou e proclamou uma perspectiva futurista para a educação, pois seu desejo era que os pilares da educação e essa visão integral inspirassem e orientassem as reformas educativas, desde a elaboração de programas até a definição de novas políticas. Por conseguinte, veio a construção da Base Nacional Comum Curricular, trazendo à luz a idealização de Delors.

Sendo assim, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) propõe o desenvolvimento transversal em toda a Educação Básica, a partir das 10 competências gerais, as quais integram os domínios cognitivos e socioemocionais.

Dessarte, é coerente a defesa da implantação de objetos de conhecimentos e de competências que vão além do currículo tradicional, defendendo a visão de que “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2018, p. 8).

Deste modo, o documento base especifica que, é necessário garantir, no chão da escola, “o desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (Brasil, 2018, p. 14).

Por consequência, percebemos que há uma proclamação das teorias interacionistas, que priorizam a interação do cotidiano do estudante com sua realidade educacional, desenvolvendo continuamente sua aprendizagem. Essa visão é defendida por Jean Piaget (1964), quando apresentou a indissociável presença do afeto para o desenvolvimento da inteligência, apesar de ser conhecido por suas teorias cognitivistas. Assim, Abed (2014, p. 29, *apud* Piaget, 1964, p. 27) considera:

[...]o desenvolvimento psicológico como [...] um processo que engloba tanto aspectos cognitivos como afetivos. Entretanto, suas pesquisas focaram amplamente a construção das estruturas cognitivas que permitem ao ser humano conquistar o pensamento lógico. A dimensão afetiva inclui a motivação, os sentimentos, os interesses, os valores, que se constituem como “fatores energéticos” das interações entre sujeito e objeto que promovem o desenvolvimento cognitivo e a construção do conhecimento (Abed, 2014, p. 29, *apud* Piaget, 1964, p. 27)

Nesta perspectiva, David Ausubel, psicólogo educacional, propôs a teoria da aprendizagem significativa, que se baseia na ideia de que o aprendizado é mais eficaz quando as novas informações se relacionam de maneira significativa com os conhecimentos prévios do educando. Segundo AUSUBEL (2003, p. 139):

O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (“saber”) que envolve a interação entre ideias “logicamente” (culturalmente) significativas, ideias anteriores (“ancoradas”) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o “mecanismo” mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos (AUSUBEL, 2003, p. 139)

Dessa forma, assim como na aprendizagem significativa de Ausubel, a BNCC destaca a importância de contextualizar o conceito para torná-lo relevante e significativo, pois o

currículo deve estar alinhado com a realidade dos estudantes e promover a conexão entre o que é aprendido na escola e o mundo BANI.

Portanto, Howard Gardner (1983) corrobora ao argumentar que o sistema educacional deve ser ajustado para atender à diversidade das múltiplas inteligências, oferecendo oportunidades para que os educandos desenvolvam todas as suas capacidades, valorizando as diversas formas de habilidades e competências que cada indivíduo possui. Para ele, a sociedade contemporânea exige o fortalecimento da ética, do comprometimento e da excelência.

O controle das emoções é essencial para o desenvolvimento da inteligência de um indivíduo, pois segundo Goleman (2006), quem define quem vence e quem perde no jogo das relações não está relacionado com a sorte genética, embora existam pontos que determinam o temperamento, e muitos dos comportamentos (circuitos cerebrais da mente humana) são adaptáveis e podem ser trabalhados.

Com base nisso, o que se pretende é qualificar o processo educativo, de modo que possa ser mais equitativo e eficaz, entendendo que, o desenvolvimento integral dos educandos perpassa pela inclusão de competências socioemocionais no dia a dia do ambiente escolar. O Instituto Ayrton Senna (2020, p. 4) corrobora com essa ideia e define competências socioemocionais como sendo:

[...] a capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para se relacionar com os outros e consigo mesmo, assim como estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas. Por exemplo, a colaboração, a autoconfiança e a resiliência (Instituto Ayrton Senna, 2020, p. 4).

Além disso, o Instituto Ayrton Senna defende grandes domínios de competências socioemocionais conhecidos como Big Five (ou cinco grandes fatores), seguindo as tendências da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Além desses domínios, outros modelos como os frameworks da inteligência emocional de Daniel Goleman e o modelo de Casel, organização internacional, autoridade na prática e avanço da Aprendizagem Socioemocional (SEL), também identificam cinco competências socioemocionais necessárias. Essa análise está em conformidade com Santos (2020).

Em consonância com essas ideias, algumas pesquisas na área de avaliação educacional defendem a existência das competências socioemocionais no currículo escolar, pois dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) indicam que estudantes que

desenvolvem habilidades socioemocionais, como autoconfiança e resiliência, tendem a ter melhor desempenho acadêmico e maior satisfação com a vida.

O relatório "Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills" da OCDE sublinha a importância das competências sociais e emocionais para o sucesso acadêmico e profissional. Segundo o relatório, habilidades como empatia, cooperação e gestão emocional não apenas são preditores de desempenho acadêmico e sucesso profissional, mas também desempenham um papel crucial na coesão social e na redução do abandono escolar.

O estudo da American Institutes for Research (AIR) destaca a importância dos programas de desenvolvimento socioemocional nas escolas. Esses programas ajudam os estudantes a desenvolver habilidades importantes, como o gerenciamento das próprias emoções, a empatia e a resolução de conflitos. Quando os alunos têm suporte emocional e aprendem a lidar com os desafios de forma mais eficaz, eles tendem a se sentir mais engajados e apoiados, o que pode resultar em uma diminuição das taxas de evasão escolar. Isso evidencia como o bem-estar emocional dos estudantes está intimamente ligado ao seu sucesso acadêmico e à permanência na escola.

Dessarte, Costa Júnior (2022, p.56) nos faz refletir sobre o hiato entre o que vivenciamos e o que necessitamos vivenciar na educação. Uma vez que:

O aluno já não chega na escola vazio de conteúdo, como antigamente. Arrisca-se a pensar que talvez nem antigamente isso se daria, uma vez que a experiência de vida e o cotidiano sempre se fizeram presentes na vida de qualquer ser humano, não importando sua idade. O que se havia (e que hoje já não é realidade) é a presença de um ser humano que não tinha acesso à educação formal ou mesmo à conhecimentos mais elaborados por falta de recursos e meios. Hoje, qualquer aluno, em qualquer período de ensino (desde o ensino infantil à universidade) tem a seu dispor acesso. Alguns com devidas restrições, outros não. Mas a carência por falta de informação e meios para acessá-la já não existe (Costa Júnior, 2022, p.56)

Conforme, Costa (2010, p. 33):

[...] educar, de acordo com a visão aqui defendida, é criar espaços para que o educando possa empreender ele próprio a construção do seu ser, ou seja, a realização de suas potencialidades em termos pessoais e sociais. O educando, no interior dessa visão passa a ser não um receptor passivo, mas uma fonte autêntica de iniciativa, compromisso e liberdade. [...] promover a autonomia e a capacidade dos indivíduos de agirem de forma consciente e reflexiva na sociedade, visando não apenas a aquisição de conhecimento, mas também a formação de cidadãos críticos e ativos que lutam por justiça social, equidade e liberdade (Costa, 2010, p. 33).

Dessa forma, Wallon (2007) corrobora com Costa (2010) ao ampliar a necessidade de firmar competências além das cognitivas e ao propor que o desenvolvimento humano é uma interação complexa entre aspectos emocionais, cognitivos e motores.

Portanto, Wallon (2007) argumentou que as emoções desempenham um papel central no desenvolvimento cognitivo e social e que essas dimensões são indissociáveis. Para ele, as emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva que tem importante valor no desenvolvimento cognitivo-sócio-afetivo do sujeito.

Por conseguinte, Maturana E Yanez (2009) afirmam que as emoções são classes de condutas relacionais e espaços de relações. Em outras palavras, em nosso viver, no espaço emocional, onde um e outro estão, na trama relacional desde onde surge um e outro, as emoções estão no curso dos modos de fazer. Os autores argumentam que a aprendizagem é um processo autopoético, no qual os indivíduos constroem significados a partir de suas interações com o mundo e com os outros, enfatizando que a aprendizagem é um fenômeno que ocorre em um contexto de interações emocionais e sociais.

Essa abordagem holística, conforme discutido por Miller (2013), realmente destaca a importância de tratar o indivíduo como um todo integrado. Ao reconhecer a interconexão entre mente, corpo e espírito, a perspectiva holística busca não apenas o equilíbrio entre essas dimensões, mas também uma harmonia que permite ao indivíduo interagir com o mundo de forma mais completa e significativa.

Com esta necessidade de desenvolver uma integração para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, relacionando as competências cognitivas com as competências socioemocionais, no contexto BANI, suscita as seguintes questões: Quais tem sido as ações educativas desenvolvidas em sala de aula para atender aos estudantes que vivem em um mundo BANI? Será que a integração das competências cognitivas com as competências socioemocionais pode ser um caminho no desenvolvimento integral e holístico do estudante? Isso, tendo por objetivo geral do levantamento, apresentar reflexões para subsidiar a prática e instigar novas pesquisas.

METODOLOGIA

A pesquisa documental e a abordagem qualitativa desempenharam papéis cruciais na coleta e análise de dados dessa investigação. Elas permitiram uma compreensão profunda dos fenômenos estudados e ofereceram uma perspectiva rica e detalhada que poderia ser difícil de

obter por meio de métodos quantitativos mais tradicionais. Essas metodologias são defendidas por autores como Gil (2008) e Minayo (1994).

Segundo Minayo (1994), a abordagem qualitativa é uma metodologia adequada para investigações na área das Ciências Humanas, pois preocupa-se

[...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela 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 (Minayo, 1994, p. 21-22).

Levando em consideração os dois autores mencionados e o procedimento metodológico adotado, a pesquisa pode ser classificada como documental-bibliográfica. Seguindo as diretrizes propostas por Gil (2002, p. 45), “a pesquisa utiliza materiais que ainda não passaram por um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Portanto para Gil,

[...] há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas (Gil, 2008, p. 51).

Sendo assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo de caráter mandatório, que estabelece as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem adquirir e desenvolver durante a educação básica, foi utilizada na etapa de pré análise. Dessa forma, diante das poucas pesquisas com essa temática, destaca-se a relevância do contexto no qual tais processos podem ser evidenciados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para alcançar os objetivos da pesquisa, foi necessário compreender quais as demandas do mundo atual e quais as competências socioemocionais no âmbito teórico, para que fossem estabelecidas conexões com as dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular de forma que essas competências foram examinadas, compreendidas e reconhecidas como fundamentais para o desenvolvimento integral do educando na Educação Básica.

Dessarte, procurou-se, por meio dos dados levantados, buscar uma reflexão das práticas educativas associadas à realidade específica de cada estudante, visto que, há décadas

de estudos apontando o distanciamento do ensino e da aprendizagem no fazer pedagógico, deixando à parte a singularidade do educando. Portanto, foi percebido que, no mundo atual é fundamental desenvolver uma educação integral e holística. Para tanto, faz parte dessa educação idealizada, conhecer o estudante, desde sua origem, seus desafios, seu entorno, suas inteligências, suas competências e suas habilidades. Então, ao Proceder com esse diagnóstico prévio, o educando poderá ser acolhido inclusiva e equanimemente, tornando o seu planejamento assertivo.

Dessa forma, é importante repensar os formatos pedagógicos dos modelos educacionais utilizados e desenvolver competências que busquem reinventar os espaços educacionais com vista à centralidade do fazer pedagógico. Uma vez que, um dos maiores desafios é, potencializar experiências para alavancar o educando de maneira integral.

Ressalva-se que a educação tradicional, baseada em hierarquias rígidas e focada predominantemente em competências cognitivas, torna-se inadequada para preparar indivíduos no enfrentamento de desafios em ambiente BANI. Assim, surge a necessidade de ações educativas horizontais, onde a integração das competências cognitivas e socioemocionais é essencial para formar cidadãos mais adaptáveis e resilientes.

Desse modo, conforme Durlak (2011), as competências cognitivas referem-se a habilidades relacionadas ao processamento de informações, como pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade. Já as competências socioemocionais envolvem a capacidade de gerenciar emoções, estabelecer relações saudáveis e tomar decisões responsáveis.

Ainda em conformidade com Durlak (2011), a integração dessas competências é vital para preparar os educandos para os desafios do mundo BANI. Pesquisas mostram que programas educacionais que combinam habilidades cognitivas e socioemocionais resultam em melhores desempenhos acadêmicos e maior bem-estar emocional dos estudantes.

E para que haja sucesso nessa integração, a abordagem educativa, não pode ser no formato vertical e sim no horizontal, posto que, ele está caracterizado por uma estrutura menos hierárquica e mais colaborativa, onde o aprendizado é visto como um processo coletivo e contínuo. Para tanto, algumas estratégias para implementar essa abordagem incluem:

1. **Aprendizagem Colaborativa:** Promover projetos em grupo onde os estudantes possam compartilhar conhecimentos e experiências, desenvolvendo tanto competências cognitivas quanto socioemocionais (Johnson & Johnson, 2009).

2. **Metodologias Ativas:** Integrar essa estratégia é incentivar a participação ativa dos estudantes nos discursos, questionamentos e na aplicabilidade dos conceitos apreendidos, proporcionando desenvolvimento que vai além do cognitivo, tais como, comunicação, empatia e trabalho em equipe (Bonwell & Eison, 1991).
3. **Ensino Baseado em Projetos (PBL):** Incentivar a resolução de problemas reais através de projetos interdisciplinares, facilitando o desenvolvimento de habilidades críticas e colaborativas (Barron & Darling-Hammond, 2008).
4. **Educação Emocional e Social:** Incorporar programas que ensinem habilidades como empatia, autocontrole e resiliência, essenciais para lidar com a ansiedade e a fragilidade do mundo BANI (Jones & Bouffard, 2012).
5. **Uso de Tecnologia Educacional:** Utilizar ferramentas digitais que permitam personalização do aprendizado e maior interatividade, preparando os alunos para a não linearidade e incompreensibilidade do ambiente atual (Means et al., 2010).

Sendo assim, foi elaborada uma planilha, que integra as dez competências da BNCC, relacionando as competências socioemocionais e como elas perpassam pelas transformações e características trazidas pelo mundo BANI.

Para essa produção, levou-se em consideração as diversas teorias, modelos, artigos, teses e pesquisas no sentido de fomentar a integração e extrair de cada competência, os componentes socioemocionais que direta ou indiretamente deverão colaborar com os desafios encontrados no Mundo BANI.

Este quadro mostra como as 10 competências gerais da BNCC podem ser uma ferramenta facilitadora aos educadores, permitindo conectar os estudantes e fazê-los prosperar em um ambiente com as características do mundo BANI.

Quadro 6 - Competências gerais da BNCC e sua relação com o mundo BANI

COMPETÊNCIAS DA BNCC	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	RELAÇÃO COM O MUNDO BANI
1. Conhecimento	Autogestão, Amabilidade, Abertura ao Novo.	Frágil (Brittle) - Demanda que o educando tenha um conhecimento robusto e diversificado o que facilitará compreender e enfrentar fragilidades e incertezas.
2. Pensamento Científico, Crítico e Criativo	Abertura ao Novo	Não-linear (Nonlinear) – Necessita capacidades de enfrentar a complexidade e a não linearidade, o que exige pensamento crítico, permitindo analisar e buscar soluções inovadoras para problemas complexos.

3. Repertório Cultural	Engajamento com os Outros, Abertura ao Novo.	Não-linear (Nonlinear) – Carece de enfrentar desafios e implementar soluções práticas em um ambiente imprevisível. Portanto, entender e valorizar a diversidade cultural ajuda a navegar e se adaptar a caminhos não-lineares.
4. Comunicação	Engajamento com os Outros, Amabilidade.	Incompreensível (Incomprehensible) – Pede percorrer em um ambiente onde as relações de causa e efeito são desproporcionais. Dessa forma, uma comunicação clara, não violenta e eficaz é essencial para superar a incompreensibilidade e transmitir ideias complexas de forma acessível.
5. Cultura Digital	Engajamento com os Outros, Abertura ao Novo.	Frágil (Brittle) – Exige compreensão para utilizar e criar, demandando abertura, pois todos os dias há situações novas. Por isso, o desenvolvimento de competências digitais permite uma navegação segura e eficiente em um mundo frágil e tecnologicamente dependente.
6. Trabalho e Projeto de Vida	Autogestão, Amabilidade, Abertura ao Novo.	Anxioso (Anxious) – Imprescindível fortalecer laços sociais e convivência harmônica em um ambiente incerto. Dessa forma, desenvolver um planejamento para a vida e traçar percursos colabora para a gestão da ansiedade ao definir metas claras e alcançáveis.
7. Argumentação	Autogestão, Amabilidade, Abertura ao Novo.	Não-linear (Nonlinear) - Bem-estar individual e coletivo em um ambiente de fragilidade e ansiedade. Desenvolver habilidades de argumentação ajuda a encontrar lógica em situações complexas e aparentemente ilógicas.
8. Autoconhecimento e Autocuidado	Amabilidade, Resiliência Emocional	Incompreensível (Incomprehensible) – Precisa de autoconhecimento para manter a estabilidade emocional, o que é vital para lidar com a incompreensibilidade do mundo.
9. Empatia e Cooperação	Amabilidade	Frágil (Brittle) – Necessário praticar a empatia, a cooperação e a sociabilidade. Assim sendo, a empatia fortalece as relações humanas, criando redes de apoio em um mundo difícil de entender.
10. Responsabilidade e Cidadania	Amabilidade, Resiliência Emocional, Abertura ao Novo.	Anxioso (Anxious) – Exige a promoção de bem-estar e de resiliência em um ambiente volátil e incerto. Por isso, encorajar a responsabilidade social e a cidadania ativa, permitirá contribuir na redução da ansiedade, seja ela, individual e/ou coletiva.

Fonte: elaborado pelas autoras a partir da BNCC (2018), IAS (2020) e Cascio (2020).

O quadro destaca uma articulação entre as 10 competências gerais da BNCC (2018), as competências socioemocionais (autogestão, amabilidade, resiliência, abertura ao novo etc.) e os desafios impostos pelo chamado mundo BANI (Brittle, Anxious, Nonlinear, Incomprehensible). Essa correlação é metodologicamente viável e fecunda, pois permite traduzir diretrizes curriculares abstratas em estratégias pedagógicas contextualizadas que dialogam diretamente com a realidade social e educacional contemporânea.

A correlação entre as competências gerais da BNCC, as competências socioemocionais e os desafios impostos pelo mundo BANI revela-se como um caminho fértil para repensar a prática pedagógica nas escolas públicas brasileiras. A BNCC (BRASIL, 2017)

estabelece dez competências que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica, como o conhecimento, a comunicação, o trabalho e projeto de vida, a argumentação e a responsabilidade e cidadania. Todavia, a efetividade dessas competências demanda sua articulação com dimensões mais amplas da vida social e emocional dos estudantes, especialmente em um contexto marcado por fragilidades, ansiedades, não linearidade e incompreensibilidade.

Nesse sentido, a literatura em educação socioemocional reforça que a aprendizagem significativa não se restringe à dimensão cognitiva, mas envolve aspectos afetivos e sociais que sustentam a autonomia e a resiliência dos estudantes. Weissberg et al. (2015) demonstram, a partir de meta-análises, que programas de educação socioemocional integrados ao currículo contribuem para o desenvolvimento acadêmico, o bem-estar psicológico e a redução de comportamentos de risco. Isso se alinha ao que Freire (2000, p. 46) defende ao afirmar que “uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos [...] ensaiam a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico”.

Ao analisar a competência de **Conhecimento** prevista na BNCC, verifica-se que sua associação com a autogestão, a amabilidade e a abertura ao novo permitem ao estudante lidar com um mundo frágil, conforme caracteriza Clegg (2020) ao descrever o paradigma BANI. Em cenários de fragilidade, um conhecimento robusto e diversificado possibilita compreender as incertezas e transformá-las em oportunidade de ação crítica. Do mesmo modo, o **Pensamento científico, crítico e criativo** está diretamente vinculado à abertura ao novo, pois exige que o educando enfrente a complexidade e a não linearidade dos problemas sociais e ambientais. Charlot (2016) lembra que a relação com o saber é sempre simbólica e ativa, de modo que aprender implica apropriar-se do mundo e atribuir-lhe sentido em contextos de imprevisibilidade.

O **Repertório cultural**, quando articulado a competências como engajamento com os outros e abertura ao novo, é igualmente fundamental para navegar em um mundo não linear, em que não há trajetórias únicas ou previsíveis. Nesse aspecto, Gardner (1994) já advertia que a valorização da diversidade cultural e das múltiplas inteligências possibilita formas mais equitativas de aprendizagem, condição indispensável em sociedades plurais. A competência de **Comunicação**, por sua vez, adquire relevância central em um mundo incompreensível, onde relações de causa e efeito são frequentemente desproporcionais. Como aponta Demo (2000), comunicar não é apenas transmitir informação, mas produzir sentidos compartilhados que permitam a compreensão da realidade.

Outro eixo decisivo refere-se à **Cultura digital**. A BNCC (BRASIL, 2017) estabelece que os estudantes devem ser capazes de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica e ética. Entretanto, em um mundo frágil, no qual as inovações se sucedem com rapidez, o domínio das competências digitais torna-se condição de sobrevivência intelectual e social. Esse é um ponto de contradição nas escolas públicas, pois, embora a cultura digital seja um requisito curricular, ainda são frequentes as desigualdades de acesso e de infraestrutura, o que limita o pleno desenvolvimento dessa competência.

No que tange ao **Trabalho e Projeto de Vida**, observa-se uma correlação direta com a dimensão ansiosa do mundo BANI. Estudantes que conseguem planejar, estabelecer metas e desenvolver estratégias de autogestão são mais capazes de enfrentar a ansiedade gerada pelas incertezas do futuro. Damon (2009) destaca que jovens que possuem projetos de vida claros e sustentados em valores éticos demonstram maior resiliência diante de adversidades. Essa constatação reforça a importância do Projeto de Vida como eixo central e transversal, não apenas como componente curricular isolado.

A **Argumentação** também se apresenta como competência essencial em um mundo não linear, no qual a lógica aparente pode ser enganosa. Desenvolver a capacidade de argumentar com clareza e consistência ajuda os estudantes a encontrar coerência em situações de aparente ilogicidade. Como defende Costa (2000), estimular o protagonismo juvenil exige não apenas escuta, mas também a legitimação da voz do estudante como fonte de reflexão e ação social.

Já o **Autoconhecimento e autocuidado** e a **Empatia e cooperação** são fundamentais em um mundo incompreensível e frágil, respectivamente. O desenvolvimento da resiliência emocional, da amabilidade e da capacidade de se colocar no lugar do outro fortalece as redes de apoio e promove o bem-estar coletivo. Freire (1991, p. 84) lembra que “a transformação da sociedade necessita da educação”, o que significa que a escola deve cultivar tanto as competências cognitivas quanto as socioemocionais para formar sujeitos críticos e solidários.

Por fim, a **Responsabilidade e cidadania** articula-se com a dimensão ansioso do mundo BANI, pois envolve o engajamento em ações sociais que reduzem as incertezas coletivas. Ao incentivar práticas cidadãs e solidárias, a escola contribui para que os estudantes enfrentem a ansiedade não apenas individualmente, mas também como membros ativos de uma comunidade. Nesse ponto, o discurso normativo da BNCC encontra respaldo na realidade prática das escolas fruto da pesquisa dessa dissertação, que evidenciam o papel do acolhimento e da presença docente como condições indispensáveis para a permanência e o sucesso dos jovens.

Enfim, o ideal não é planejar uma aula específica sobre essas competências ou transformá-las apenas em um componente curricular, mas, articular sua aprendizagem às áreas do conhecimento; incorporando, assim, as competências socioemocionais ao cotidiano escolar, perpassando por todos os componentes curriculares e ações. O desafio é, portanto, complexo, pois impacta não apenas os currículos, como também os processos de ensino e aprendizagem, gestão, formação de professores e avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi compreender como a articulação entre as dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as competências socioemocionais e o enquadramento do mundo BANI (brittle, anxious, nonlinear, incomprehensible), pode oferecer um referencial consistente para o fortalecimento da educação pública brasileira. Partiu-se do entendimento de que os estudantes, embora inseridos no espaço escolar, estão imersos em um contexto de hiperconectividade e instabilidade social, política e econômica, que repercute diretamente em sua trajetória formativa e em sua capacidade de projetar o futuro.

Nessa perspectiva, a transposição do conceito de BANI do campo do futurismo, em essência, o BANI é uma "espinha dorsal" que se aplica a diversas áreas, como estratégia de negócios, liderança, educação e planejamento social, por ser uma lente para entender as complexidades e os desafios do mundo atual. Portanto, para a educação revela-se pertinente, pois permite compreender os desafios enfrentados pelos jovens e orientar práticas pedagógicas capazes de responder às fragilidades, ansiedades, não linearidades e incompreensibilidades do mundo contemporâneo. Se os gestores utilizam tal referencial para planejar estratégias organizacionais, a escola pode, e deve apropriar-se dele para formar sujeitos críticos, autônomos e resilientes, aptos a enfrentar os dilemas existentes na construção de seus projetos de vida.

Nesse cenário, o Projeto de Vida assume papel central. Instituído como componente curricular pela BNCC (BRASIL, 2018), ele não apenas favorece o autoconhecimento, a autogestão e a construção de metas pessoais e profissionais, mas também auxilia o estudante a lidar com a ansiedade característica do mundo BANI. Conforme Damon (2009), jovens que desenvolvem projetos de vida claros, sustentados em valores éticos, demonstram maior resiliência e capacidade de enfrentar adversidades. Assim, o Projeto de Vida torna-se o espaço

privilegiado para conectar as aprendizagens cognitivas às socioemocionais, transformando as competências gerais da BNCC em experiências concretas de planejamento, decisão e ação.

Com base na análise das competências, foi possível identificar evidências que demonstram como diferentes habilidades se articulam para enfrentar os desafios de um mundo complexo. O desenvolvimento da **competência do conhecimento**, ao ser associado à autogestão e à abertura ao novo, contribui diretamente para enfrentar a fragilidade dos sistemas. De forma complementar, o **pensamento científico, crítico e criativo**, quando vinculado à abertura ao novo, mostra-se essencial para navegar em cenários não lineares. Ademais, a **comunicação e a cultura digital**, sustentadas pelo engajamento e pela ética, apresentam-se como recursos fundamentais para lidar com a incompreensibilidade da realidade. O **trabalho e o projeto de vida**, por sua vez, articulados ao autoconhecimento, funcionam como ferramentas pedagógicas que reduzem a ansiedade e sustentam a construção de trajetórias possíveis. Por fim, a **empatia, a cooperação e a cidadania** fortalecem os vínculos coletivos, uma condição indispensável para a coesão social em sociedades marcadas pela incerteza.

A abordagem da BNCC é robusta porque considera não apenas o aprendizado cognitivo, mas também o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, que são essenciais para a formação de cidadãos íntegros e preparados para enfrentar desafios da vida. Ao promover essa integração, a BNCC contribui para um ambiente escolar mais acolhedor e eficaz, o que pode, por sua vez, aumentar a permanência dos estudantes na escola e prepará-los para um futuro mais promissor.

Essas constatações confirmam que a BNCC fornece bases consistentes para o enfrentamento dos desafios do mundo BANI. Contudo, persistem contradições: a fragilidade da infraestrutura digital nas escolas públicas, a insuficiência de formação docente para trabalhar competências socioemocionais de modo transversal e a sobrecarga curricular que ameaça reduzir o Projeto de Vida a um espaço acessório. Para superar tais tensões, torna-se necessário investir em políticas públicas de formação continuada, em programas de assistência estudantil e em práticas pedagógicas que, como defende Freire (2000, p. 46), propiciem aos educandos “a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico”.

Assim, ao equipar os estudantes com um conjunto diversificado de habilidades, o educador prepara-os para enfrentar os desafios do mundo moderno, garantindo que sejam cidadãos completos, resilientes e capazes de contribuir positivamente para a sociedade. Nessa perspectiva, o principal desafio é visualizar essa integração na prática do docente, visto que, a

formação desse profissional, relacionada à aplicabilidade das competências socioemocionais, mesmo com pequenos avanços, não tem seguido a mesma trilha da implementação da BNCC.

Logo, em meio ao exposto, é observado que para obter sucesso educacional, desde o acesso a permanência do educando, nossas escolas precisam fazer sentido e dar sentido aos educandos, enfatizando o bem-estar, aprendizagem colaborativa e habilidades de vida, resultando em educandos resilientes e bem adaptados, conforme prever a BNCC. Para tanto, urge a necessidade de integrar as competências socioemocionais, além das competências cognitivas, no currículo, promovendo um ambiente de aprendizado significativo.

Em síntese, ao articular BNCC, competências socioemocionais, mundo BANI e Projeto de Vida, este estudo reafirma a centralidade de uma educação integral e transformadora. O Projeto de Vida não deve ser visto apenas como uma disciplina isolada, mas como eixo transversal que dá sentido às aprendizagens e conecta a escola à realidade vivida pelos estudantes. Dessa forma, a educação passa a formar sujeitos não apenas capazes de sobreviver, mas de prosperar em um mundo frágil, ansioso, não linear e incompreensível. Resta, como reflexão final, indagar: nossas escolas têm conseguido transformar o Projeto de Vida em espaço efetivo de desenvolvimento integral ou ainda o tratam como um apêndice curricular? E, sobretudo, estamos preparando os jovens para não apenas enfrentar, mas também transformar a realidade de um mundo BANI?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED, A. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

ALVES, A. F. **Projeto de vida e o novo ensino médio em Juiz de Fora/MG**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024.

ARAÚJO, M. Y. de. **Jovens, projetos de vida e escola: relações e significados a partir da visão de estudantes do ensino médio de uma escola pública em Maceió**. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BARBOSA, M. M. R. **Projeto de vida no ensino médio: entre orientação dos estudantes e/ou educação instrumentalizadora – percepções em uma escola pública estadual de São Mateus/ES**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

BARRON, B.; DARLING-HAMMOND, L. **Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning**. George Lucas Educational Foundation, 2008.

BONWELL, C. C.; EISON, J. A. **Active Learning: Creating Excitement in the Classroom**. ASHE-ERIC Higher Education Reports. Washington, DC: George Washington University, 1991.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes**. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>.

Acesso em: 22 jul. 2024.

CALDAS, R. S. M. **Por menos suposições e mais oportunidades: juventude e projeto de vida em escolas de ensino médio em tempo integral no Amazonas**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024.

CARNEIRO, A. C. **O novo ensino médio na Escola de Educação Básica Padre Antônio Vieira em Ipuacu – SC: o componente curricular “projeto de vida” e a formação dos jovens**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. **About Us**.

Disponível em: <https://casel.org/about-us/>. Acesso em: 22 jul. 2024.

CASIO, Jamais. **Facing the Age of Chaos**. Medium, 2021. Disponível em:

<https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-81d4e867f02a>. Acesso em: 30 jul. 2024.

COSTA J. R. **Cidadania global e educação: desafios e perspectivas**. Revista de Educação, v. 18, n. 2, p. 56-70, 2022.

COSTA, A. C. **Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa**. 2. ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2010.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003. p. 102.

DURLAK, J. A.; WEISSBERG, R. P.; DYMNIKI, A. B.; TAYLOR, R. D.;

SCHELLINGER, K. B. **The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions**. Child Development, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011.

FREITAS, G. A. C. **As disputas entre as diretrizes legais e os compromissos institucionais na construção curricular da área do projeto de vida do ensino médio integral: a análise de uma instituição confessional**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2024.

GARDNER, H. **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. New York: Basic Books, 1983.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. 10. ed. São Paulo: Objetiva, 2006.

GÓMES, C. **Metodologias ativas na educação: práticas inovadoras e significativas**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 85.

GOMES, M. A. **A dimensão afetiva e a felicidade nos projetos de vida dos jovens: um estudo na perspectiva dos Modelos Organizadores do Pensamento**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais: uma mudança necessária na educação**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/10/ayrton-senna-institute-report-2020.pdf>. Acesso em: 31 out. 2024.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. **An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning**. *Educational Researcher*, v. 38, n. 5, p. 365-379, 2009.

JONES, S. M.; BOUFFARD, S. M. **Social and emotional learning in schools: From programs to strategies**. *Social Policy Report*, v. 26, n. 4, p. 1-33, 2012.

KETTLE, L. N. **Planejamento financeiro para projeto de vida: uma proposta de ensino-aprendizagem com foco em estudantes finalistas do ensino médio**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

KURZWEIL, R. **The Age of Spiritual Machines: When Computers Exceed Human Intelligence**. New York: Viking, 2001.

LINS, M. C. A. S. E. **Reconhecimento da voz dos jovens de ensino médio de periferia como condição da construção de seus projetos de vida**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

MATURANA, H; YANEZ, J. **Emociones y lenguaje en educación y política**. Santiago: Dolmen, 2009.

MEANS, B.; TOYAMA, Y.; MURPHY, R.; BAKIA, M.; JONES, K. **Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies**. US Department of Education, 2010.

MEDEIROS, R. M. O. **Novo ensino médio na Bahia: contribuições do componente projeto de vida para/na formação de jovens de uma escola pública do semiárido nordeste II**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2023.

MILLER, R. **What Are Schools For? Holistic Education in American Culture**. Brandon: Holistic Education Press, 2013.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOTA, É. R. L. C. **Ensino médio, escola plena e o projeto de vida: entre o trajeto planejado, o vivido e o (im)possível**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

OCDE. **Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills**. Paris: OECD Publishing, 2015.

OCDE. **The definition and selection of key competencies: executive summary**. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2024.

OLIVEIRA, L. M. V. **Ensino médio e a construção de projetos de vida das juventudes: história e narrativas do currículo**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023.

PEREIRA, B. R. **O componente curricular projeto de vida e suas implicações no trabalho educativo de professores do ensino médio**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

PESSA, B. R. **Jornalismo literário no novo ensino médio: oficina pedagógica para o projeto de vida**. 2023. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2023.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1964. p. 27.

PIRANI, M. B. **Projeto de vida e capital cultural: o ensino médio no estado de São Paulo**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2022.

QUEIROZ, L. M. S. **A emergência do projeto de vida no ensino médio em tempo integral no Rio Grande do Norte**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

RAMOS, J. RIBEIRO, C. **Educação no século XXI: novas abordagens e desafios**. Revista Brasileira de Educação, v. 27, n. 1, p. 100-120, 2022.

REIS, S. C. C. A. G. **Jovens entre “o ser e o vir a ser”: projeto de vida, programa ensino integral e terapia ocupacional social no ensino médio**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024.

SANTANA, I. **O novo currículo do ensino médio e a atuação docente em projeto de vida no C. E. M. Maria Mônica Vale em São Luís - MA**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2023.

SANTOS, B. de S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2020. p. 34-63.

SANTOS, D. PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://educacaoosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/desenvolvimento-.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2024.

SANTOS, E. V. R. **A percepção dos estudantes do ensino médio quanto ao seu projeto de vida e a contribuição da disciplina na sua formação**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

SANTOS, M. V. dos; SILVA, T. F. da; SPADARI, G. F.; NAKANO, T. de C. **Competências socioemocionais: Análise da produção científica nacional e internacional**. Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, v. 11, n. 1, p. 4-10, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.36298/gerais2019110102>. Acesso em: 22 jul. 2024.

SANTOS, T. S. M. **Se essa escola... Se essa escola fosse minha: significados sobre a escola e projetos de vida entre jovens do ensino médio de uma escola estadual de Feira de Santana/BA**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2021.

SILVA, A. R. **O novo ensino médio no Espírito Santo: o componente curricular projeto de vida na formação dos jovens**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

SILVA, H. S. **A concepção e construção do projeto de vida no ensino médio: um componente curricular na formação integral do aluno**. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/22174>. Acesso em: 20 maio 2025.

SILVA, K. C. **Projeto de vida e ensino médio: uma análise da prescrição curricular brasileira das redes de ensino dos estados e do Distrito Federal (2017-2022)**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

SILVEIRA, E. P. **Projeto de vida e protagonismo juvenil como componente curricular do ensino médio do estado do Tocantins: limites e possibilidades**. 2022. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/4335>. Acesso em: 20 maio 2025.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 2007.

APÊNDICES

Apêndice A - Dados do C.E. José Carlos de Sousa

Município	Unidades de ensino	Ano	Ideb	Distorção idade e Série	Reprovação	Abandono	Aprovação
Aracaju	C. E. José Carlos de Sousa	2017	Aprendizado 4,66	1 Ano – 62,5%	12,60%	7,70%	79,70%
			Fluxo 0,8	2 Ano – 56%			
			Ideb 3,7	3 Ano – 38,7%			
		2018		1 Ano – 55,7%	8,90%	8,60%	82,50%
				2 Ano – 58%			
				3 Ano – 43,7%			
		2019	Não há dados	1 Ano – 46,2%	12,00%	6,40%	81,70%
				2 Ano – 45,3%			
				3 Ano – 48,3%			
		2020		1 Ano – 48,6%	0%	0,70%	99,30%
				2 Ano – 33,3%			
				3 Ano – 38,3%			
		2021	Aprendizado 4,37	1 Ano – 38,6%	Sem Dados	Sem Dados	Sem Dados
			Fluxo 1	2 Ano – 46%			
			Ideb 4,4	3 Ano – 35,1%			
		2022		1 Ano – 38%	10,80%	10,50%	78,70%
				2 Ano – 26,4%			
				3 Ano – 31,7%			
		2023	Aprendizado 4,58	1 Ano – 27,6%	7,60%	5,90%	86,50%
			Fluxo 0,88	2 Ano – 28,3%			
			Ideb 4	3 Ano – 17,9%			

Apêndice B - Dados do C.E. Maria Ivanda de C. Nascimento

Município	Unidades de ensino	Ano	Ideb	Distorção idade e Série	Reprovação	Abandono	Aprovação
Aracaju	C. E. Maria Ivanda de C. Nascimento	2017	-	1 Ano – 37,5%	8,00%	0,00%	92,00%
			-	2 Ano – 25,8%			
			-	3 Ano – 21,8%			
		2018	-	1 Ano – 33,1%	2,60%	0,00%	97,40%
				2 Ano – 31,8%			
				3 Ano – 17,6%			
		2019	-	1 Ano – 37,1%	5,30%	0,00%	94,70%
				2 Ano – 28%			
				3 Ano – 27,9%			
		2020	-	1 Ano – 22,9%	0,00%	0,00%	100,00%
				2 Ano – 32,4%			
				3 Ano – 27,1%			
		2021	Aprendizado 4,21	1 Ano – 27,2%	0,00%	5,10%	94,90%
			Fluxo 0,95	2 Ano – 18,6%			
			Ideb 4	3 Ano – 30,5%			
		2022	-	1 Ano – 28,1%	5,80%	1,50%	92,70%
				2 Ano – 12,1%			
				3 Ano – 12,7%			
		2023	Aprendizado 4,4	1 Ano – 20,1%	7,10%	0,60%	92,30%
			Fluxo 0,95	2 Ano – 16,1%			
			Ideb 4	3 Ano – 9,7%			

Apêndice C - Dados do C.E. Vitória de Santa Maria

Município	Unidades de ensino	Ano	Ideb	Distorção idade e Série	Reprovação	Abandono	Aprovação
Aracaju	C. E. Vitória de Santa Maria	2017	-	1 Ano – 62,3%	10,90%	15,20%	73,90%
			-	2 Ano – 63,7%			
			-	3 Ano – 51%			
		2018	-	1 Ano – 65%	20,10%	0,90%	79,00%
				2 Ano – 61,9%			
				3 Ano – 60,1%			
		2019	Aprendizado 4,07	1 Ano – 66,8%	37,80%	0,40%	61,80%
			Fluxo 0,61	2 Ano – 65,9%			
			Ideb 2,5	3 Ano – 57%			
		2020		1 Ano – 63,4%	0,00%	0,00%	100,00%
				2 Ano – 67,4%			
				3 Ano – 55%			
		2021	-	1 Ano – 38,7%	0,00%	13,40%	86,60%
			-	2 Ano – 63,7%			
			-	3 Ano – 63,8%			
		2022	-	1 Ano – 45,3%	0,00%	0,00%	100,00%
				2 Ano – 41,6%			
				3 Ano – 55,7%			
		2023	-	1 Ano – 43,9%	18,60%	0,30%	81,10%
			-	2 Ano – 48,3%			
			-	3 Ano – 42,8%			

Apêndice D - Dados do C.E. Atheneu Sergipense

Município	Unidades de ensino	Ano	Ideb	Distorção idade e Série	Reprovação	Abandono	Aprovação
Aracaju	C. E. Atheneu Sergipense	2017	-	1 Ano – 20,1%	6,70%	0,10%	93,20%
				2 Ano – 9,9%			
				3 Ano – 0,0%			
		2018	-	1 Ano – 22,2%	6,50%	0,00%	93,50%
				2 Ano – 14,5%			
				3 Ano – 9,6%			
		2019	Aprendizado 5,65 Fluxo 0,88 Ideb 5	1 Ano – 25,6%	8,40%	0,10%	91,50%
				2 Ano – 15,9%			
				3 Ano – 11,3%			
		2020	-	1 Ano – 25,9%	0,00%	0,10%	99,90%
				2 Ano – 15,9%			
				3 Ano – 14,1%			
		2021	Aprendizado 5,26 Fluxo 1 Ideb 5,2	1 Ano – 17,6%	0,00%	0,30%	99,70%
				2 Ano – 24,5%			
				3 Ano – 15,1%			
		2022	-	1 Ano – 18,6%	3,00%	0,00%	97,00%
				2 Ano – 13,4%			
				3 Ano – 17,2%			
		2023	Aprendizado 5,02 Fluxo 0,99 Ideb 5	1 Ano – 15,1%	0,50%	0,00%	99,50%
				2 Ano – 14,1%			
				3 Ano – 13,1%			

Apêndice E - Dados do C.E. Dom Luciano

Município	Unidades de ensino	Ano	Ideb	Distorção idade e Série	Reprovação	Abandono	Aprovação
Aracaju	C. E. Dom Luciano	2017	-	1 Ano – 50,2%	9,20%	6,70%	84,10%
				2 Ano – 31%			
				3 Ano – 19,4%			
		2018	-	1 Ano – 25,5%	13,80%	3,20%	83,00%
				2 Ano – 28%			
				3 Ano – 19,6%			
		2019	Aprendizado 5,11	1 Ano – 24,2%	11,30%	2,60%	86,10%
			Fluxo 0,88	2 Ano – 23,1%			
			Ideb 4,5	3 Ano – 18,9%			
		2020	-	1 Ano – 26,4%	0,00%	0,70%	99,30%
				2 Ano – 28,4%			
				3 Ano – 16,1%			
		2021	-	1 Ano – 16,7%	0,00%	2,30%	97,70%
				2 Ano – 19,1%			
				3 Ano – 23,8%			
		2022	-	1 Ano – 15,4%	8,80%	0,30%	90,90%
				2 Ano – 15%			
				3 Ano – 16%			
		2023	Aprendizado 4,59	1 Ano – 18%	2,90%	1,10%	96,00%
			Fluxo 0,96	2 Ano – 11,6%			
			Ideb 4,4	3 Ano – 13,2%			

Apêndice F - Dados do C.E. José Rollemberg Leite

Município	Unidades de ensino	Ano	Ideb	Distorção idade e Série	Reprovação	Abandono	Aprovação
Aracaju	C. E. José Rollemberg Leite	2017	-	1 Ano – 57,6%	4,10%	4,80%	91,10%
				2 Ano – 47,4%			
				3 Ano – 55,8%			
		2018	-	1 Ano – 46%	3,60%	14,30%	82,10%
				2 Ano – 62,1%			
				3 Ano – 47,9%			
		2019	Aprendizado 4,86	1 Ano – 36%	0,00%	4,10%	95,90%
			Fluxo 0,97	2 Ano – 24,5%			
			Ideb 4,7	3 Ano – 37%			
		2020	-	1 Ano – 46,1%	0,00%	0,00%	100,00%
				2 Ano – 34,8%			
				3 Ano – 17,1%			
		2021	Aprendizado 4,32	1 Ano – 52,8%	0,00%	2,80%	97,20%
			Fluxo 0,97	2 Ano – 38,2%			
			Ideb 4,2	3 Ano – 34,1%			
		2022	-	1 Ano – 43%	6,00%	0,00%	94,00%
				2 Ano – 37,7%			
				3 Ano – 33,3%			
		2023	Aprendizado 4,59	1 Ano – 26,2%	12,00%	0,00%	88,00%
			Fluxo 0,89	2 Ano – 30,7%			
			Ideb 4,1	3 Ano – 35%			

Apêndice G - Dados do C.E. Santos Dumont

Município	Unidades de ensino	Ano	Ideb	Distorção idade e Série	Reprovação	Abandono	Aprovação
Aracaju	C. E. Santos Dumont	2017	Aprendizado 3,63	1 Ano – 62,1%	2,20%	15,70%	82,00%
			Fluxo 0,82	2 Ano – 58%			
			Ideb 3	3 Ano – 59,1%			
		2018	-	1 Ano – 50%	12,60%	9,30%	78,10%
				2 Ano – 58,5%			
				3 Ano – 54,9%			
		2019	Aprendizado 4,45	1 Ano – 43,7%	13,80%	8,70%	77,50%
			Fluxo 0,78	2 Ano – 41,4%			
			Ideb 3,5	3 Ano – 51,8%			
		2020	-	1 Ano – 34,2%	0,00%	0,00%	100,00%
				2 Ano – 16,4%			
				3 Ano – 35,7%			
		2021	-	1 Ano – 31,1%	0,00%	0,00%	100,00%
				2 Ano – 30,2%			
				3 Ano – 14,8%			
		2022	-	1 Ano – 31,1%	10,10%	0,40%	89,50%
				2 Ano – 24%			
				3 Ano – 29,2%			
		2023	Aprendizado 4,75	1 Ano – 29,8%	13,10%	0,00%	86,90%
			Fluxo 0,88	2 Ano – 23,2%			
			Ideb 4,2	3 Ano – 15,9%			

Apêndice H - Dados do C.E. Dep. Jonas Amaral

Município	Unidades de ensino	Ano	Ideb	Distorção idade e Série	Reprovação	Abandono	Aprovação
Socorro	C. E. Dep. Jonas Amaral	2017	Aprendizado 4,45	1 Ano – 42,9%	11,10%	4,10%	84,90%
			Fluxo 0,87	2 Ano – 30,1%			
			Ideb 3,9	3 Ano – 16%			
		2018	-	1 Ano – 40,8%	5,30%	2,10%	92,60%
				2 Ano – 32,2%			
				3 Ano – 24,7%			
		2019	Aprendizado 5,07	1 Ano – 34,7%	11,80%	0,50%	87,70%
			Fluxo 0,88	2 Ano – 32,4%			
			Ideb 4,5	3 Ano – 26,2%			
		2020	-	1 Ano – 35,3%	0,00%	0,40%	99,60%
				2 Ano – 27,6%			
				3 Ano – 28,6%			
		2021	Aprendizado 4,92	1 Ano – 33,3%	2,00%	0,00%	98,00%
			Fluxo 0,97	2 Ano – 33,6%			
			Ideb 4,8	3 Ano – 24,7%			
		2022	-	1 Ano – 21,7%	2,00%	0,00%	98,00%
				2 Ano – 27,1%			
				3 Ano – 24,5%			
		2023	Aprendizado 4,57	1 Ano – 24,3%	1,20%	1,70%	97,10%
			Fluxo 0,97	2 Ano – 16,4%			
			Ideb 4,4	3 Ano – 25%			

Apêndice I - Dados do C.E. João de Melo Prado

Município	Unidades de ensino	Ano	Ideb	Distorção idade e Série	Reprovação	Abandono	Aprovação
Divina Pastora	C. E. João de Melo Prado	2017	Aprendizado 3,46	1 Ano – 60,6%	10,30%	9,90%	79,80%
			Fluxo 0,81	2 Ano – 52,9%			
			Ideb 2,8	3 Ano – 60,9%			
		2018	-	1 Ano – 66,7%	5,00%	10,00%	85,00%
				2 Ano – 50%			
				3 Ano – 41,2%			
		2019	Aprendizado 3,96	1 Ano – 53%	5,30%	9,70%	85,00%
			Fluxo 0,86	2 Ano – 47,8%			
			Ideb 3,4	3 Ano – 37,9%			
		2020	-	1 Ano – 51,8%	0,00%	3,70%	96,30%
				2 Ano – 42,1%			
				3 Ano – 49,2%			
		2021	Aprendizado 3,71	1 Ano – 22,9%	2,90%	0,50%	96,60%
			Fluxo 0,97	2 Ano – 50%			
			Ideb 3,6	3 Ano – 49,3%			
		2022	-	1 Ano – 40%	2,90%	5,80%	91,30%
				2 Ano – 20,9%			
				3 Ano – 48,6%			
		2023	Aprendizado 3,5	1 Ano – 41,8%	3,60%	0,60%	95,80%
			Fluxo 0,97	2 Ano – 39,6%			
			Ideb 3,4	3 Ano – 16,7%			

Apêndice J - Dados do C.E. Prof. Hamilton Alves Rocha

Município	Unidades de ensino	Ano	Ideb	Distorção idade e Série	Reprovação	Abandono	Aprovação
São Cristóvão	C. E. Prof. Hamilton Alves Rocha	2017	-	1 Ano – 59,2%	6,90%	11,10%	82,00%
				2 Ano – 56,1%			
				3 Ano – 32,7%			
		2018	-	1 Ano – 51,5%	11,00%	10,40%	78,60%
				2 Ano – 49,6%			
				3 Ano – 45,4%			
		2019	Aprendizado 5 Fluxo 0,91 Ideb 4,5	1 Ano – 33,6%	7,70%	3,40%	88,90%
				2 Ano – 32,1%			
				3 Ano – 29%			
		2020	-	1 Ano – 30,8%	0,00%	1,20%	98,80%
				2 Ano – 23,4%			
				3 Ano – 24,5%			
		2021	-	1 Ano – 19,8%	0,00%	1,10%	98,90%
				2 Ano – 26,3%			
				3 Ano – 22,1%			
		2022	-	1 Ano – 13%	0,00%	0,70%	99,30%
				2 Ano – 15,2%			
				3 Ano – 24,3%			
		2023	Aprendizado 4,71 Fluxo 0,97 Ideb 4,6	1 Ano – 18,6%	2,80%	0,30%	96,90%
				2 Ano – 11,3%			
				3 Ano – 14,9%			

Apêndice K - Dados do C.E. Arquibaldo Mendonça

Município	Unidades de ensino	Ano	Ideb	Distorção idade e Série	Reprovação	Abandono	Aprovação
Indiaroba	C. E. Arquibaldo Mendonça	2017	Aprendizado 3,64	1 Ano – 67,5%	4,40%	20,70%	74,90%
			Fluxo 0,76	2 Ano – 53,1%			
			Ideb 2,8	3 Ano – 50,6%			
		2018	-	1 Ano – 50,9%	11,20%	6,30%	82,50%
				2 Ano – 45,9%			
				3 Ano – 45,9%			
		2019	Aprendizado 4,02	1 Ano – 62,3%	9,80%	6,00%	84,30%
			Fluxo 0,84	2 Ano – 45,5%			
			Ideb 3,4	3 Ano – 38,5%			
		2020	-	1 Ano – 48,6%	0,00%	3,90%	96,10%
				2 Ano – 33,3%			
				3 Ano – 38,3%			
		2021	Aprendizado 3,67	1 Ano – 38,6%	0,00%	0,00%	100,00%
			Fluxo 1	2 Ano – 46%			
			Ideb 3,7	3 Ano – 35,1%			
		2022	-	1 Ano – 38%	2,60%	3,00%	94,40%
				2 Ano – 26,4%			
				3 Ano – 31,7%			
		2023	Aprendizado 4,21	1 Ano – 27,6%	1,40%	1,10%	97,50%
			Fluxo 0,98	2 Ano – 28,3%			
			Ideb 4,1	3 Ano – 17,9%			

Apêndice L - Dados do C.E. Manoel Messias Feitosa

Município	Unidades de ensino	Ano	Ideb	Distorção idade e Série	Reprovação	Abandono	Aprovação
Nossa Sra. Da Glória	C. E. Manoel Messias Feitosa	2017	Aprendizado 4,57	1 Ano – 50,4%	15,40%	11,80%	72,70%
			Fluxo 0,75	2 Ano – 41,2%			
			Ideb 3,4	3 Ano – 35,4%			
		2018	-	1 Ano – 51,1%	11,80%	15,30%	72,90%
				2 Ano – 43,6%			
				3 Ano – 37,6%			
		2019	Aprendizado 5,1	1 Ano – 38,4%	14,00%	13,30%	72,60%
			Fluxo 0,73	2 Ano – 40,7%			
			Ideb 3,7	3 Ano – 35,7%			
		2020	-	1 Ano – 45,7%	0,00%	3,90%	96,10%
				2 Ano – 23%			
				3 Ano – 30,6%			
		2021	Aprendizado 4,48	1 Ano – 30%	1,00%	5,00%	94,00%
			Fluxo 0,94	2 Ano – 38,5%			
			Ideb 4,2	3 Ano – 23,6%			
		2022		1 Ano – 25,7%	3,80%	10,00%	86,20%
				2 Ano – 30,4%			
				3 Ano – 35,8%			
		2023	Aprendizado 4,58	1 Ano – 27,4%	9,40%	1,90%	88,70%
			Fluxo 0,88	2 Ano – 22,6%			
			Ideb 4	3 Ano – 30,9%			

Apêndice M - Dados do C.E. 28 de Janeiro

Município	Unidades de ensino	Ano	Ideb	Distorção idade e Série	Reprovação	Abandono	Aprovação
Monte Alegre	C. E. 28 de Janeiro	2017	Aprendizado 3,79	1 Ano – 54,2%	5,30%	11,10%	83,60%
			Fluxo 0,85	2 Ano – 45,2%			
			Ideb 3,2	3 Ano – 35,9%			
		2018	-	1 Ano – 53,4%	8,20%	10,40%	81,40%
				2 Ano – 45,7%			
				3 Ano – 40%			
		2019	Aprendizado 4,5	1 Ano – 52,7%	6,10%	9,10%	84,90%
			Fluxo 0,86	2 Ano – 42,6%			
			Ideb 3,9	3 Ano – 42,5%			
		2020	-	1 Ano – 46,8%	0,00%	0,70%	99,30%
				2 Ano – 50%			
				3 Ano – 35,1%			
		2021	-	1 Ano – 29,8%	0,00%	4,70%	95,30%
				2 Ano – 49,2%			
				3 Ano – 54,2%			
		2022	-	1 Ano – 32,6%	6,20%	5,80%	88,00%
				2 Ano – 28,7%			
				3 Ano – 41,4%			
		2023	Aprendizado 4,25	1 Ano – 34%	6,00%	7,10%	86,90%
			Fluxo 0,87	2 Ano – 31,2%			
			Ideb 3,7	3 Ano – 28,8%			

Apêndice N - Dados do C.E. Mal. Pereira Lobo

Município	Unidades de ensino	Ano	Ideb	Distorção idade e Série	Reprovação	Abandono	Aprovação
Neópolis	C. E. Mal. Pereira Lobo	2017	-	1 Ano – 45,7%	4,20%	8,30%	87,50%
				2 Ano – 37,5%			
				3 Ano – 38,9%			
		2018	-	1 Ano – 37%	7,20%	0,50%	92,30%
				2 Ano – 42,7%			
				3 Ano – 38,9%			
		2019	Aprendizado 4,37 Fluxo 0,91 Ideb 4	1 Ano – 48,7%	8,40%	0,00%	91,60%
				2 Ano – 36,5%			
				3 Ano – 38,2%			
		2020	-	1 Ano – 49%	0,00%	0,00%	100,00%
				2 Ano – 38,1%			
				3 Ano – 47,3%			
		2021	Aprendizado 3,97 Fluxo 0,99 Ideb 3,9	1 Ano – 35,9%	0,00%	0,70%	99,30%
				2 Ano – 48,9%			
				3 Ano – 43,5%			
		2022		1 Ano – 41,4%	2,60%	0,00%	97,40%
				2 Ano – 34,9%			
				3 Ano – 42,2%			
		2023	Aprendizado 4,12 Fluxo 0,97 Ideb 4	1 Ano – 22,9%	2,20%	0,00%	97,80%
				2 Ano – 38,1%			
				3 Ano – 34,9%			

Apêndice O - Dados do C.E. Profª Maria das Graças Moura

Município	Unidades de ensino	Ano	Ideb	Distorção idade e Série	Reprovação	Abandono	Aprovação
Itabi	C. E. Profª. Maria das Graças M. Moura	2017	-	1 Ano – 33,3%	2,70%	6,90%	90,40%
				2 Ano – 28,3%			
				3 Ano – 28%			
		2018	-	1 Ano – 38,3%	5,30%	5,80%	88,90%
				2 Ano – 20%			
				3 Ano – 26,9%			
		2019	Aprendizado 4,28	1 Ano – 35,4%	16,00%	2,40%	81,60%
			Fluxo 0,82	2 Ano – 31,4%			
			Ideb 3,5	3 Ano – 17,2%			
		2020	-	1 Ano – 21,7%	0,00%	0,00%	100,00%
				2 Ano – 37,3%			
				3 Ano – 33,3%			
		2021	Aprendizado 3,93	1 Ano – 25,5%	0,00%	1,90%	98,10%
			Fluxo 0,98	2 Ano – 21,7%			
			Ideb 3,9	3 Ano – 41,1%			
		2022	-	1 Ano – 25,7%	9,60%	3,00%	87,40%
				2 Ano – 12,5%			
				3 Ano – 9,6%			
		2023	Aprendizado 4,55	1 Ano – 30,4%	7,70%	4,60%	87,70%
			Fluxo 0,87	2 Ano – 19%			
			Ideb 4	3 Ano – 12,8%			

Apêndice Q - Dados do C.E. Joana de Freitas

Município	Unidades de ensino	Ano	Ideb	Distorção idade e Série	Reprovação	Abandono	Aprovação
Propriá	C. E. Joana de Freitas	2017	-	1 Ano – 52,7%	9,00%	10,60%	80,40%
				2 Ano – 37,7%			
				3 Ano – 41,9%			
		2018	-	1 Ano – 44%	17,00%	5,90%	77,20%
				2 Ano – 32,8%			
				3 Ano – 34,7%			
		2019	Aprendizado 5,09 Fluxo 0,8 Ideb 4,1	1 Ano – 35,3%	18,90%	2,10%	79,00%
				2 Ano – 28,8%			
				3 Ano – 32,1%			
		2020	-	1 Ano – 46,7%	0,00%	0,00%	100,00%
				2 Ano – 25%			
				3 Ano – 15,8%			
		2021	Aprendizado 4,82 Fluxo 0,82 Ideb 4	1 Ano – 37,2%	7,20%	10,50%	82,30%
				2 Ano – 42,5%			
				3 Ano – 21,3%			
		2022		1 Ano – 33,9%	16,00%	11,30%	72,70%
				2 Ano – 27,2%			
				3 Ano – 30,9%			
		2023	Aprendizado 4,63 Fluxo 0,94 Ideb 4,4	1 Ano – 32,8%	6,40%	0,40%	93,20%
				2 Ano – 22,1%			
				3 Ano – 21,8%			

Apêndice R – Questionário de Pesquisa Likert 01

1. Quando iniciei na escola em tempo integral sabia qual o sonho que eu iria trabalhar para alcançar. *

- ☐ Concordo Totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Indeciso
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

3. As aulas de Projeto de Vida foram importantes para minhas tomadas de decisões. *

- ☐ Concordo Totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Indeciso
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

5. O meu Projeto de Vida foi levado em consideração, nas demais aulas dos componentes curriculares (disciplinas). *

- ☐ Concordo Totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Indeciso
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

2. As aulas de Projeto de Vida na escola ajudaram para a construção do caminho entre "quem eu era" e "quem eu queria ser". *

- ☐ Concordo Totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Indeciso
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

4. Projeto de Vida exerceu influência nas minhas ações de cidadania promovendo decisões **autônomas e solidárias**, para atuar na sociedade de forma crítica. *

- ☐ Concordo Totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Indeciso
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

7. A escola e os professores, foram importantes no apoio e estímulo no desenvolvimento do seu Projeto de Vida? *

- ☐ Concordo Totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Indeciso
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

8. O componente Projeto de Vida promoveu a compressão da gestão de tempo, capacidade de organização e senso de responsabilidade na minha formação. *

- ☐ Concordo Totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Indeciso
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

10. As atividades que promovem autonomia, liberdade e protagonismo devem ser importantes no espaço escolar. *

- ☐ Concordo Totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Indeciso
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

12. Os materiais disponibilizados influenciaram suas decisões como estudante durante o Projeto de Vida? *

- ☐ Concordo Totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Indeciso
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

9. As competências trabalhadas no componente Projeto de Vida me ajudaram na compreensão dos conteúdos das demais disciplinas (Artes, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Física, Química, História, Geografia, Sociologia e Filosofia). *

- ☐ Concordo Totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Indeciso
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

11. Houve desafios e obstáculos para o planejamento do seu Projeto de Vida na escola? *

- ☐ Concordo Totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Indeciso
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

12. O Projeto de Vida pouco influenciou nas minhas escolhas, além de não ter importância significativa no meu olhar crítico quanto à sociedade. *

- ☐ Concordo Totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Indeciso
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

Apêndice S – Questionário de Pesquisa Likert 02

13. Os materiais disponibilizados influenciaram em minhas decisões como estudante durante o Projeto de Vida? *

- ☐ Concordo Totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Indeciso
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

14. A presença dos professores auxiliou em minhas decisões e perspectiva em relação à sociedade durante o Projeto de Vida? *

- ☐ Concordo Totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Indeciso
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

15. Os professores da escola ajudaram na construção e entendimento sobre o meu Projeto de Vida. *

- ☐ Concordo Totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Indeciso
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

16. Considero que fui acolhido pela escola de maneira eficiente. *

- ☐ Concordo Totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Indeciso
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

17. Considero que fui acolhido pela escola de maneira eficiente. *

- ☐ Concordo Totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Indeciso
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

18. Os professores de Projeto de Vida ofereceram ferramentas e materiais necessários para que eu traçasse meu plano para o futuro como protagonista da minha história. *

- ☐ Concordo Totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Indeciso
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

19. As atividades e discussões na disciplina estão ajudando no esclarecimento sobre seus objetivos pessoais e escolares. *

- ☐ Concordo Totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Indeciso
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

21. As aulas de projeto de vida me fizeram refletir sobre a correlação da responsabilidade individual e coletiva. *

- ☐ Concordo Totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Indeciso
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

20. As atividades e os tópicos abordados na disciplina estão alinhados com seus interesses e necessidades pessoais. *

- ☐ Concordo Totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Indeciso
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

22. O Projeto de vida não teve nenhuma influência sobre a minha forma de pensar/agir. *

- ☐ Concordo Totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Indeciso
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

Apêndice T – Questionário de Pesquisa Questões Abertas

23. Quais foram os desafios e obstáculos para o planejamento do seu Projeto de Vida na escola?

Sua resposta

24. Qual é a etapa que está o seu planejamento de Projeto de Vida? Cite os pontos positivos e negativos das etapas vividas até o momento e os desafios a vir.



Sua resposta