

Renato de Oliveira Brito
Cláudia Chesini
Maria Cristina Mesquita da Silva

PROJETO DE VIDA: DA UTOPIA DA FORMAÇÃO INTEGRAL À ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

RESUMO

Analisa-se no presente texto a abordagem do projeto de vida como experiência pedagógica em turmas de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA), compreendendo-o como relevante ferramenta, capaz de favorecer a autopercepção e a construção de sentido pleno por parte dos estudantes da modalidade. O estudo, caracterizado como exploratório conforme Triviños (1987), baseou-se em uma pesquisa empírica na qual foram investigados a compreensão e o grau de apropriação dos docentes atuantes na EJA acerca da temática, bem como a aplicação de metodologias de desenvolvimento de projetos de vida em escolas de diferentes localidades. As experiências apresentadas sinalizam para a necessidade de desenvolvimento de processos de aprendizagem que passem a abranger o projeto vital do ser humano.

Palavras-chave: Educação Jovens e Adultos, projeto de vida, formação integral.

ABSTRACT

LIFE PROJECT: FROM THE UTOPIA OF COMPREHENSIVE TRAINING TO LITERACY IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

This text analyzes the approach of the life project as a pedagogical experience in literacy classes in Youth and Adult Education. That is a relevant tool, capable of favoring self-perception and the construction of full meaning by the students of that modality. The study, characterized as exploratory, according to Triviños (1987), was based on empirical research. The understanding and degree of appropriation by the teachers about the theme were investigated. The application of methodologies for the development of life projects in schools in different locations was also considered. The experiences presented point to the need to develop learning processes that encompass the vital project of the human being.

Keywords: Youth and adult education, life project; comprehensive education.

RESUMEN

PROYECTO DE VIDA: DESDE LA UTOPIA DE LA FORMACIÓN INTEGRAL HASTA EL LETRAMIENTO EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

En este texto se analiza el abordaje del proyecto de vida como experiencia pedagógica en clases de letramiento en la Educación de Jóvenes y Adultos, entendiéndolo como importante herramienta, por medio de la cual es posible mejorar la auto percepción y la construcción de sentido por los estudiantes de la modalidad educativa. El estudio, destacado como exploratorio, de acuerdo con Triviños (1987), está fundamentado en una investigación empírica en que fueron investigadas la comprensión y el nivel de apropiación de los profesores actuantes en la Educación de Jóvenes y Adultos con respecto al tema, así como la aplicación de metodologías de desarrollo de proyectos de vida en escuelas de distintas localidades. Las experiencias presentadas apuntan para la necesidad de desarrollo de metodologías de aprendizaje que traten del proyecto vital.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos, proyecto de vida, formación integral.

INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira nos remete à própria história do país, com avanços e retrocessos, porém com as marcas e os sentidos que nos são próprios e assinada pela consciência histórica dos sujeitos envolvidos que a escreveram e que a leem (BENTIVOGLIO, 2020). Em 2021, ano especial para a Educação, abordar a EJA na perspectiva de formação integral e da construção de projetos de vida é um privilégio, pois não é possível ao ser humano existir sem assumir o direito e o dever de fazer escolhas, de lutar e de fazer política. Investido de tais direitos e deveres “(...) sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las.” (FREIRE, 1996, p. 27)

É na possibilidade concreta de definir nossas ações, fazendo escolhas conscientes a respeito delas e, especialmente na possibilidade de intervir para o caminhar de nossa própria história, que se entrecruzam a proposta de formação integral e da construção de projetos de vida por parte dos estudantes da EJA.

A proposta de abordagem pedagógica dos projetos de vida emerge e tem ganhado, a cada dia, maior expressão no contexto educacional. Seu protagonismo fica mais evidente quando se analisam normativos da educação nacional, tais como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), a qual propõe a superação da fragmentação 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. (BNCC, p. 15)

Superar o caráter fragmentário e dotar de sentido a aprendizagem é o que também pressupõe a formação integral, a qual, segundo Silva (2014) favorece discernir as ações individuais para que a vida seja marcada por valores, atitudes e por ações capazes de trazer mudanças para o bem de todos.

Neste sentido, este trabalho discute o pensamento de Paulo Freire no que tange à educação e à forma-

ção integral; além do desenvolvimento do projeto de vida, a partir da visão de autores como Damon (2009), Machado (2004), Silva (2014), entre outros. Busca-se ainda analisar os cenários atuais da EJA no Brasil e os processos de transformação da modalidade, a partir das experiências de escolas de educação básica e das análises de uma pesquisa empírica realizada junto a educadores atuantes na EJA em algumas unidades escolares selecionadas nos estados do Rio de Janeiro, Ceará, Maranhão e Distrito Federal.

Para a abordagem proposta, o texto está organizado nesta introdução, seguida dos tópicos: percursos normativos da EJA no Brasil; cenários atuais da EJA; a formação integral e Paulo Freire no contexto brasileiro; o projeto de vida no contexto da educação e da EJA; metodologia e resultados. Finaliza-se com as considerações finais e as referências utilizadas para a elaboração da pesquisa.

PERCURSOS NORMATIVOS DA EJA NO BRASIL

A EJA no Brasil, desde o tempo dos jesuítas, foi desenvolvida com as mesmas características da educação para as crianças. Esta visão, especialmente esta prática, perpassou o período do Império e o período da Primeira República, iniciando um período de mudança a partir da década de 40, do século XX.

A alfabetização de adultos era um dos destaques da UNESCO, que por sua vez pressionava os países na busca de possíveis soluções. No Brasil, a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (1942) e junto com ele programas para o ensino de adultos, impulsionado pelo Serviço de Educação de Adultos (1947) e com influência dos movimentos sociais surge a Campanha de Educação Rural (1957), a Campanha Nacional de erradicação do Analfabetismo (1958) movimento de Educação de Base (1961) e o Plano Nacional de Alfabetização do Ministério da Cultura (1964), dentre outros, passando a EJA, a reivindicar e receber verbas públicas para efetuar atendimento em nível nacional, bem como realizar uma renovação da metodologia e dos processos.

Foi nesse período que Paulo Freire iniciou o seu itinerário de educador no contato direto com a realidade sociopolítica e econômica da sociedade brasileira, datada dos anos 50 e 60 do século passado, “desperando a afirmação do sujeito com forte aspiração para a participação” (AGOSTINI e SILVEIRA, 2018, p 151-152).

O pensamento de Paulo Freire propunha a discussão sobre a necessidade de substituir o discurso pela reflexão sobre o social e, também, a necessidade de entender que a educação dos adultos deveria prepará-los para participar ativamente da vida política do país. Dessa forma, a educação de adultos passou a ser reconhecida como um poderoso instrumento de ação política que tinha, também, o papel de resgatar e valorizar a cultura popular. (SMEC, 2007, p 03).

Com o início dos governos militares, em 1964, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), para atender a necessidade de alfabetização de adultos, a partir da proposta de educação técnica e tecnicista própria dos contextos educacionais da época.

Com o início do processo de abertura política em 1979, a democratização da sociedade, a elaboração da nova constituição e o surgimento de novos espaços com o reconhecimento de novos saberes, surge a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar), com apoio técnico e financeiro para as prefeituras e organizações da sociedade civil, bem como autonomia na elaboração dos seus projetos político-pedagógicos. Em 1990 esta fundação foi extinta, passando a responsabilidade da EJA para os municípios.

No conjunto de normativas que regem o sistema educacional brasileiro, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), temos o Plano

Nacional de Educação (PNE 2014-2024) instituído pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), como uma exigência constitucional, com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência.

O PNE também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação (SNE), com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Portanto, o PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução. No normativo em comento estão presentes 20 metas que colaboram para a organicidade do sistema de ensino brasileiro.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC), após um significativo percurso de audiências públicas nas várias regiões do país. A BNCC apresenta um conjunto de dez competências gerais que devem ser desenvolvidas de forma integrada aos componentes curriculares, ao longo de toda a educação básica. Juntas, as competências gerais propostas, buscam atingir o principal objetivo da educação, ou seja, o desenvolvimento integral do ser humano.

No quadro 1, abaixo, da BNCC, são apresentadas as competências seguidas de sua breve conceituação. Nesta abordagem é explícita a concepção de formação integral que se manifesta no desenvolvimento das potencialidades da pessoa em sua relação consigo mesma, com os outros e com a natureza. A Educação Básica deve visar à formação e ao 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).

Quadro 1: As Competências na BNCC.

Base Nacional Comum Curricular Competências Gerais	
Conhecimento:	Valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico, social, natural e digital.
Pensamento crítico e criativo:	Exercitar a curiosidade intelectual e utilizar as ciências com criticidade e criatividade
Repertório cultural:	Valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais
Comunicação:	Utilizar as diferentes linguagens
Cultura digital:	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética
Trabalho e projeto de vida:	Valorizar e apropriar-se dos conhecimentos e experiências
PARA entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade.	
Argumentação:	Argumentar em base de fatos, dados e informações confiáveis
Autoconhecimento e autocuidado:	Conhecer-se, compreender-se na diversidade humana e apreciar-se
Empatia e colaboração:	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.
Responsabilidade cidadania:	Agir pessoal e coletivamente com autonomia e responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da BNCC (BRASIL, 2017).

De acordo com as informações do quadro 2, onde são apresentadas as 10 competências e a sua caracterização presentes da Base Nacional Comum Curricular, BNCC (2017) destaca-se aqui a competência seis, na qual trabalho e projeto de vida estão conectados entre si a partir do conhecimento e valorização dos saberes, conhecimentos e experiências já adquiridos ao longo da vida. O desenvolvimento desta competência colabora na compreensão do mundo do trabalho e em escolhas alinhadas à cidadania e ao projeto de vida, sempre com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade.

É a possibilidade para que, na educação brasileira, o aluno desenvolva suas potencialidades de maneira integral, mas também na historicidade de seu tempo, como propõe Paulo Freire. E foi nesta perspectiva que Paulo Freire iniciou o seu itinerário de educador no contato direto com a realidade sociopolítica e econômica da sociedade brasileira, datada dos anos 50 e 60 do século passado, “despertando a afirmação do sujeito com forte aspiração para a participação” (AGOSTINI e SILVEIRA, 2018, p 151-152).

Neste contexto, as palavras de Paulo Freire perpassam o tempo, ecoam na vida e se transformam em realidade pois é o sonho, a utopia que coloca em movimento a profecia de homens e mulheres que conhecem sua história e sua gente e agem para eternizar seus saberes. “O futuro antes anunciado é agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história se mobiliza, não morre. Pelo contrário, continua”. (FREIRE, 1992, p 126)

Freire contribuiu nos anos 60 com um método revolucionário de alfabetização que rapidamente se espalhou pela América Latina. Este método, especialmente para alfabetização de adultos,

foi apenas uma de suas muitas contribuições que muitas vezes não se situa, nem no contexto histórico da época, nem no quadro da filosofia e epistemologia que a sustenta, reduzindo assim, sua proposta educacional, a considerações metodológicas ou mesmo didáticas e técnicas. promoveu uma *Ação Cultural Libertadora* que pretendia criticar a totalidade do sistema “bancário” de educação em todos os níveis e propor um outro sistema de ensino com bases populares e objetivos de transformação social” (HOLLIDAY, 2021, p 05).

Surge então o Movimento de Educação de Base, MEB, que partindo da experiência de alfabetização de adultos realizada por Paulo Freire em Angicos/RN, assume a proposta de alfabetizar jovens e adultos contextualizados em seu local de vida, em seu tempo histórico. Tem presente que a educação parte de uma teoria do conhecimento, por isso é importante explicitá-la em um processo dialógico, construído nas contradições da história, com os atores do processo. É a dialética do ir e vir no pêndulo da história, na busca constante do equilíbrio necessário para avançar.

Como reconhece o MEB, a leitura e a escrita, são “um processo de alfabetização de jovens e adultos que pressupõe, como metodologia, a leitura pedagógica do “ver, julgar e agir” na qual, a alfabetização é entendida

como um processo de planejamento onde os objetivos a serem alcançados são previstos em todas as suas etapas.” (MEB, 2021)

2. CENÁRIOS ATUAIS DA EJA

No atual PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), dentre as 20 metas apresentadas, especialmente duas fazem menção à EJA. São elas, as metas 8 e 9, cujos textos estão descritos a seguir,

Meta 8 - Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (...)

Meta 9 - Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014)

A análise do PNE realizada em 2020, por ocasião da apresentação do Relatório de Monitoramento do 3º Ciclo das Metas, mostra que os indicadores da Meta 8 apresentam ritmo relativamente lento de crescimento no período analisado, colocando o Brasil ainda em risco de manter o estoque da dívida educacional com essa população ao término da vigência do PNE. Vejamos na íntegra o texto relativo às Metas 8 e 9:

A dívida histórica da educação nacional com o acesso escolar está marcada pelo grande contingente de jovens, fora da faixa etária de matrícula obrigatória, de 18 a 29 anos, que não possuem a educação básica completa, ou

seja, pelo menos 12 anos de escolaridade. As desigualdades de acesso, que historicamente alijadas do direito à educação às populações do campo, das regiões menos desenvolvidas, de cor negra e dos grupos de renda mais baixa, são enfrentadas pelo PNE em sua Meta 8. Alcançar o mínimo de 12 anos de escolaridade para esses grupos e igualar a escolaridade entre negros e não negros é a meta para 2024. O Relatório mostra que os indicadores da Meta 8 apresentam ritmo relativamente lento de crescimento no período analisado, colocando o Brasil ainda em risco de manter o estoque da dívida educacional com essa população ao término da vigência do PNE. Parte da dívida social da educação com o acesso escolar se reflete no analfabetismo adulto, tanto absoluto quanto funcional. A Meta 9 do PNE pretende alcançar a redução em 50% do analfabetismo funcional e erradicar o analfabetismo absoluto até 2024. O Relatório mostra que a meta intermediária de elevar a taxa de alfabetização para 93,5% foi praticamente alcançada em 2019, embora significativas desigualdades regionais e sociais ainda persistam. A meta de erradicação do analfabetismo adulto até 2024 está 6,6 p.p. de ser alcançada, enquanto o analfabetismo funcional, embora em queda, ainda dista 5 p.p da meta. No campo da educação profissional e tecnológica (EPT), o PNE reforça a necessidade do fomento à formação de cidadãos para o mundo do trabalho. Intensificando os esforços de universalização da educação básica e de ampliação da escolarização dos jovens e adultos, preconizados nas metas anteriores, a Meta 10 almeja qualificar a oferta de educação para esse público ao integrá-la à educação profissional, proporcionando uma trilha de aprendizagem mais adequada à idade dos estudantes/trabalhadores e comprometida com suas aspirações por trabalho e emprego. Em 2019, a integração da educação básica com a educação profissional não passou de 1,6%, frustrando o plano, tímido

do ponto de vista internacional, de alcançar o patamar de 25%. O relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação | 2020 sumário executivo. No mesmo sentido, a Meta 11 desafia triplicar as matrículas de educação profissional técnica de nível médio. A evolução das matrículas, ocorrida no período de 2013 a 2019, demonstrou uma considerável expansão (17%), alcançando quase 1,9 milhão – marca ainda distante das 4,8 milhões de matrículas previstas. Importante destacar o protagonismo do segmento público nesse período, responsável por 75,7% da expansão. Tal desempenho foi fortemente influenciado pelo processo de expansão da rede federal que, em apenas seis anos, incrementou suas matrículas em 47,1%. Assim, ainda que os indicadores da educação profissional estejam muito distantes de suas metas, apresentam importantes avanços para aproximar jovens e adultos de um ofício especializado, reduzindo um pouco as enormes insuficiências que o Brasil apresenta na missão de formar trabalhadores.”¹

A partir do parágrafo acima, percebe-se que diante das muitas dificuldades na superação do analfabetismo, são várias as iniciativas que tomam forma, ocupam espaço, geram letramento e cidadania, outras tornam-se políticas públicas, geram renda, qualificam o trabalhador.

Portanto, nunca paramos no estudo de métodos e técnicas de alfabetização de adultos como tais, em vez disso, consideramos esses métodos e técnicas como algo que está a serviço de uma certa teoria do conhecimento posta em prática, que por sua vez tem que ser fiel a uma determinada opção política (FREIRE, 1979, p 18).

A EJA tem vivenciado um fenômeno de “juvenilização”, termo referente à migração de um grande número de adolescentes do Ensino Regular para a modalidade

EJA, consequência do fracasso escolar (MACIEL, 2020 p 12). Este fenômeno está estreitamente vinculado a fatores como sistema escolar, no qual o aluno geralmente é “visto como inadequado”, ao ambiente escolar regular, tornando-se desistente ou reprovado pela escola, acrescido pela redução da idade mínima permitida para ingressar na EJA prevista na LDB (BRASIL, 1996). Estes fatores estão interligados também ao fator econômico, na busca de trabalho para ajudar no sustento da família bem como as exigências do mercado na qualificação profissional.

De acordo com os dados sobre a Educação Básica no Brasil, atualizados em 2021 pelo INEP, no ano anterior (2020), a cada 100 estudantes da educação que ingressam na educação básica, apenas 72 concluem o ensino fundamental (aos 16 anos) e somente 65 concluem o ensino médio (aos 19 anos). Percebe-se que 46% do número total de alunos matriculados na EJA têm idade entre 18 e 29. De 2018 para 2019, aproximadamente 300 mil alunos dos anos finais do ensino fundamental e 200 mil do ensino médio migraram para a EJA. São alunos com histórico de retenção e que buscam meios para conclusão dos ensinos fundamental e médio” (INEP, 2021)

Um marco normativo recente e de grande relevância, com possíveis implicações sobre tais dados, bem como ao contexto da EJA de modo geral, é a recentemente publicada Resolução CNE/CEB nº 01/2021, a qual institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a Educação de Jovens e Adultos a Distância. Enfatiza a Aprendizagem ao Longo da Vida, favorecendo alunos com deficiências e que apresentam transtornos funcionais, garantindo atendimento educacional especializado e complementar. Também propõe diversas formas de atendimento, tais como a forma combinada, a direcionada, a de multietapas e a vinculadas.

A publicação desta Resolução, abordando as necessidades dos diversos públicos da EJA e propondo possibi-

lidades para a realização do processo de letramento, é mais um passo significativo no cenário da EJA. Geralmente excluídos do sistema escolar, percebem na EJA a oportunidade para apreender conhecimentos, qualificar-se profissionalmente, buscar um diploma e viver sua cidadania. Cabe ao sistema de ensino, através de seus entes federados, propor e desenvolver políticas que garantam atingir as metas propostas no Plano Nacional de Educação e no Plano Decenal (2014-2024).

3. O PROJETO DE VIDA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO E NO CONTEXTO DA EJA

A proposta para a realização do projeto de vida está presente na Competência número 6 da BNCC (BRASIL, 2017) e destaca a importância de a escola valorizar a diversidade de saberes, vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 9).

Definido igualmente como uma das trilhas para o novo Ensino Médio, desde há mais tempo o projeto de vida era assumido por educadores da EJA como uma ferramenta para o desenvolvimento integral dos alunos ou mesmo para a permanência dos mesmos na escola.

A EJA busca oferecer oportunidades educacionais às pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais que por alguma razão foram marginalizados do ensino regular. Tem o olhar voltado para o aluno como o sujeito de sua própria aprendizagem, que traz para a escola um conhecimento vasto e diferenciado, pode contribuir, efetivamente, para sua permanência na escola obtendo uma aprendizagem de qualidade. Afinal, a escola é um espaço privilegiado para a busca do conhecimento, e para o jovem ou adulto, é antes de tudo, um desafio, um projeto de vida.

Destaca-se a perspectiva do desenvolvimento integral do aluno EJA, reconhecendo sua singularidade, seus

diferentes saberes, suas múltiplas identidades culturais e a convicção de que seu desenvolvimento pessoal também incide na qualificação profissional.

A realização, ou seja, a escrita, execução e vivência do projeto de vida é uma decisão pessoal. A concepção de projeto de Vida pode figurar como um elemento aglutinador no processo de aprendizagem, desenvolvendo um conjunto de atividades didáticas intencionais, que ampliem a visão de mundo, as competências cognitivas e socioemocionais bem como a criatividade, senso crítico, autonomia, liberdade, participação. Assim a escola oferece possibilidades para que o aluno faça o percurso de,

“tornar consciente e avaliar as trilhas de aprendizagem, dos valores, competências e dificuldades, bem como os caminhos mais promissores para o desenvolvimento em todas as dimensões. É um exercício constante de tornar visível, na própria linha do tempo, as descobertas, valores, escolhas, perdas e também desafios futuros, aumentando a percepção, aprendendo com os erros e projetando novos cenários de curto e médio prazo. É um roteiro aberto de autoaprendizagem, multidimensional, em contínua construção e revisão, que pode modificar-se, adaptar-se e transformar-se ao longo da nossa vida.” (MORAM, 2017, p 01).

Comprometidos com esta intencionalidade, todos os atores da comunidade escolar devem participar de maneira ativa na reflexão sobre valores, vivências, visão de mundo, tornando viável o projeto de vida no currículo e na cultura da escola. Nele busca-se assemelhar elementos metodológicos, psicológicos, biológicos e políticos para a construção do significado antropológico de valor que perpassa a educação (MACHADO, 2004)

São várias as possibilidades para o desenvolvimento do projeto de vida. O importante é desenvolver atividades que ajudem o estudante a perceber seus sonhos, seus ideais, suas motivações, ajudando-os a definir quais os

passos a serem dados para alcançar seus objetivos. É de suma importância ter clareza sobre a própria realidade em que se encontra, definindo passos possíveis para alcançar a realidade desejada (SILVA, 2014, p 107). O projeto de vida pode ajudar a conferir sentido à ação e à própria existência, não se detendo diante das incertezas do presente e do futuro, por isso é imprescindível uma proposição que parta do contexto sócio-histórico, baseada no olhar sobre si mesmo, desde a memória familiar a imagem de si mesmo e as experiências com as outras pessoas, passando pela intervenção na realidade onde vive, tendo em vista os desejos, os sonhos, as decisões e escolhas. Um percurso sem perder de vista o valor central da vida e os muitos caminhos possíveis. (CORREIA, 2020, P 5-6, 25-30).

Uma possibilidade metodológica é desenvolver o projeto de vida a partir de três elementos para serem considerados: a referência ao futuro, a abertura para o novo e o caráter indelegável da ação projetada. O projeto de vida é sempre a antecipação de uma ação que tem o futuro como referência, mas uma ação a ser realizada na perspectiva do novo, do incerto, do criativo, do risco do insucesso. Esta ação de projetar, característica inerente do ser humano, torna a pessoa sujeito de seu próprio projeto. O que impulsiona a realização deste projeto pode-se chamar de utopia, porém para alimentar a imaginação processo de construção pessoal, mas que se traduz no coletivo da sociedade. As utopias são o motor para a transformação global da realidade. (MACHADO, 2004)

Esse processo pessoal e coletivo deve ser orientado por um professor que tenha autoconhecimento o suficiente para com serenidade, aceitar os limites das pessoas e os reveses da vida. É desejável, igualmente, que esse professor seja capaz de desenvolver empatia, capacidade de acolhida e de escuta bem como de formação humanística/acadêmica para orientar seus alunos. As instituições e grupos que oferecem esta possibilidade deverão ter presente estes aspectos para melhor desenvolver suas atividades.

4. METODOLOGIA E RESULTADOS

Na dinamicidade e historicidade do tempo, compreende-se o mundo da natureza, da história e do espírito, como um processo em constante movimento (TRIVIÑOS, 1987 p 42-44). e na busca desta compreensão fazer uso dos recursos científicos permite ao investigador, colher informações e ampliar seu conhecimento. É o estudo exploratório que permite encontrar os elementos necessários, em contato com determinada população, os resultados que deseja, e através do estudo descritivo, conhecer a comunidade. (TRIVIÑOS, 1987, p.109-110).

O estudo descritivo desenvolvido nesta pesquisa utilizou, para a coleta dos dados, entrevista semi-estruturada (duas pessoas), em consonância com a temática da EJA. A entrevista foi realizada com a coordenadora pedagógica e com a diretora responsável pela modalidade em um colégio católico do Rio de Janeiro.

Afirma a coordenadora pedagógica que nos últimos anos foram realizadas várias adequações e inovações, consolidando a identidade da EJA, no turno noturno da instituição. Organizado com a dinâmica da gestão colegiada, com professores em constante qualificação e amplo espaço físico, a escola oferece a EJA no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, bem como disponibiliza vagas para os cursos profissionalizantes.

É notável a proposta pedagógica, desenvolvida à frente do previsto pelos normativos da educação. A instituição oferece um semestre letivo a mais, bem como atividades diversas que colaboram na sistematização de um projeto de vida, como por exemplo, o projeto “Partiu Saber”, por meio do qual o aluno define seu tema de interesse e, sob a orientação de um tutor, pesquisa e apresenta o resultado de maneira livre, utilizando diversos recursos e definindo também o público: pequenos grupos, a turma ou mesmo para todos os alunos escola, relata a atual coordenação da EJA na escola.

Já na entrevista realizada com a diretoria geral da EJA, esta afirma que nos últimos três anos percebe-se uma “juvenilização” dos alunos. É um fenômeno que se manifesta na diminuição considerável na procura de vagas para o Ensino Fundamental, manutenção na procura de vagas para o Ensino Médio e “explosão” na busca de vagas para qualificação profissional. Destaca-se nesta instituição a grande procura para o curso de técnico em enfermagem. Contribuir para que os alunos EJA, bem como os alunos dos cursos profissionalizantes possam acessar, permanecer e concluir este ciclo de formação, desenvolvendo e fortalecendo as grandes opções de vida é o desafio de toda equipe.

Um segundo tipo de instrumento utilizado para a coleta de dados foi o estudo exploratório. Foi desenvolvido em pesquisa por amostragem junto aos educadores que atuam na EJA (número de educadores entrevistados) em escolas dos estados a seguir elencados: Rio de Janeiro (10) e os demais educadores que alfabetizam jovens e adultos através do Movimento de Educação de Base (MEB), no Distrito Federal (10), Maranhão (2) e Ceará (3).

Os docentes responderam a um questionário estruturado, *online*, com quatro questões objetivas sobre a temática do projeto de vida. As questões apresentadas aos docentes da EJA foram: Você já ouviu falar em projeto de vida? Você conhece o que é o projeto de vida? Já escreveu o seu próprio projeto de vida? Você tem interesse em desenvolvê-lo com seus alunos/educandos?

Outras duas questões foram dirigidas aos respondentes, para esclarecer a caracterização da educação proposta por Paulo Freire, bem como a percepção das características dos alunos que frequentam a EJA nas turmas em que atuam como professores/alfabetizadores, nas quais deveriam escrever três palavras como resposta a cada uma das questões. Foram obtidas 30 respostas referente aos questionários

A partir das respostas coletadas, observa-se que na primeira pergunta 23,3 % dos entrevistados nunca ouviram falar de projeto de vida e 76,7% já ouviram falar. Considerando que a BNCC (CNE, 2017) menciona a

temática como transdisciplinar, desde 2017, e a define como um dos itinerários para o Ensino Médio, esperava-se que o percentual de saber da existência desta temática junto aos docentes fosse de um índice maior. Na questão de conhecimento sobre o que é o projeto de vida, 46,7% dos respondentes informaram não conhecerem o que é o projeto de vida, sendo que 53,3% informam que sabem do que se trata ao abordar este tema. Observa-se, neste item, uma diferença interessante em relação à primeira pergunta, posto que parte daqueles professores que informaram já terem ouvido falar da temática, admitem aqui não conhecê-la de fato. É uma situação compreensível visto que este tema embora seja citado na BNCC (2017), está sendo melhor viabilizado a partir de sua obrigatoriedade presente na proposta do novo Ensino Médio (2021). Assim, é um tema que passou a ter notoriedade e vários segmentos educacionais já o tornam mais visível e acessível. Por outro lado, quem acompanha os educandos na tarefa de escrever o projeto de vida, deve estar dotado das capacidades metodológicas necessárias e da lucidez em relação ao mundo presente e aos desafios/opportunidades que este apresenta. Também é importante nutrir-se, comprometendo-se com a transformação das realidades desumanizantes e com o anúncio e a multiplicação das estruturas humanizadas (CORREIA, 2020, p 31-32).

Na terceira pergunta, referindo-se à escrita, 40% dos entrevistados afirmam já ter escrito seu próprio projeto de vida, porém 60% ainda não, evidenciando que mesmo sabedores da existência desta ferramenta, não a colocaram em prática com relação a si mesmos. Aqui uma variável para as respostas afirmativas é ter presente o local e o tempo em que os respondentes fazem parte da instituição. Conforme informações levantadas junto às escolas, os docentes do Maranhão (50%) e do Ceará (60%) atuam há mais de 10 anos na EJA, tendo experienciado a abordagem deste tema em sua formação continuada. Os respondentes do DF, que atuam na instituição em torno de 3 anos, apenas 20% já escreveram seu próprio projeto de vida. Já na segunda instituição pesquisada no DF, 30% dos respondentes já escreveram.

Na quarta questão, se há interesse em desenvolver o projeto de vida com seus alunos/educandos 100% informam que sim, o que remete para o contínuo interesse dos educadores e sua disponibilidade para o novo, para estratégias que contribuam para o aprendizado dos estudantes, mesmo que ainda não as dominem plenamente.

Para a EJA, a proposta da formação integral, presente nas diversas atividades desenvolvidas, potencializa as habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento do projeto de vida. Destaca-se aqui o vir a ser como categoria do tempo e do espaço, como um percurso onde alguns elementos se tornam como que indicativos “na direção certa”, como por exemplo questionar-se sobre si mesmo: Quem sou eu? Para onde vou?

Esta visão mais ampla de si mesmo e ao mesmo tempo centrada sobre si mesmo, mas na perspectiva do outro é denominada por Damon (2009) de projeto vital.

É uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o *eu* e gera consequências no mundo além do *eu*”. Assim, um projeto vital é a razão por trás das metas e dos motivos imediatos que comandam o comportamento diário. Se o projeto vital tem características de alcance social, beneficiando o próprio sujeito e aqueles à sua volta, pode ser considerado nobre. Se visar metas destrutivas, contra o interesse de alguns ou da sociedade pode ser considerado antissocial (DAMON, 2009, p 53-54).

O projeto de vida é uma oportunidade para “tomar-se nas mãos”, com as potencialidades e desafios do ser humano e decidir sobre si mesmo de maneira autônoma e comprometida, aberto ao transcendente e ao outro. E diante do conjunto das necessidades vitais que buscam uma satisfação conveniente para o crescimento, faz-se necessário optar pelos verdadeiros valores da vida, aqueles que favorecem o desenvolvimento da pessoa (PENENGO, 2007, p 03).

Na EJA este processo tem seu ritmo e suas características próprias. O condutor do processo deverá estar familiarizado com as etapas e a metodologia do projeto de vida, portanto acredita-se ser imprescindível fazer a experiência de escrever seu próprio projeto de vida para melhor conduzir este processo junto aos educandos/alunos

Percebe-se nos dados coletados o desejo dos educadores de experienciar um processo de desenvolvimento pessoal que aglutine suas potencialidades, capacite o ensino-aprendizagem na complexidade do mundo de hoje e redescubra a beleza de servir a vida em sociedade também através do trabalho.

Para Max Weber todas as pessoas têm uma vocação particular que reflete três qualidades intrínsecas: suas próprias habilidades; a necessidade que o mundo tem dos serviços que essas habilidades podem proporcionar; e a satisfação que têm em servir a sociedade à sua maneira. Quando se pensa no trabalho como vocação em vez de um simples emprego, a experiência de trabalhar se transforma” (DAMON, 2007, p 61).

A proposta do projeto de vida vem ao encontro da necessidade humana de conhecer a si mesmo para estabelecer relação com o outro. A consciência das potencialidades e desafios, aglutinados em torno de um objetivo comum, direciona forças e energia na perspectiva do crescimento pessoal, ou seja, do transcender-se. Já afirmava Paulo Freire que a transcendência, para o ser humano, está também na raiz da sua finitude. “Do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador. Exatamente porque, ser finito e indigente, tem o homem na intranscendência, pelo amor, no seu retorno à Fonte” (FREIRE, 1969, p 40).

Buscando superar uma educação baseada na racionalidade instrumental positivista, que conseqüentemente não atendia a necessidade de alfabetizar jovens e adultos, Paulo Freire desenvolveu uma proposta de alfabetização por meio de palavras geradoras. Estas palavras, repletas

de sentido, eram apresentadas pelos educandos e, com o professor, descobriram de que maneira eram escritas. Assim era possível escrever o mundo a partir de palavras do cotidiano, interligadas entre si e contextualizadas historicamente. Buscava-se não apenas informações, mas elementos para a transformação, pois, estando repletas de vida, geram movimento e transformação, tanto em nível individual como no coletivo.

Este processo de letramento vai acontecendo com a apreensão da informação, com a observação dos sentimentos, das reações, do autoconhecimento bem como através da leitura, não apenas das letras, mas também das coisas. A pedagogia do diálogo contida na “palavra geradora” pode servir de base para o “trabalho com objetos geradores, percebendo a vida destes objetos, a expressão de traços culturais, estabelecendo diálogo, conhecimento do novo na experiência vivida: o que se sabe e o que se vai saber” (RAMOS, 2016, p 01).

O Movimento de Educação de Base (MEB), compreende o educando como sujeito do seu desenvolvimento e de sua participação na história. Através do método “Ver, Julgar e Agir” leva o educando a realizar a leitura do mundo (Ver), a fazer escolhas (Julgar) e a se envolver na execução de um projeto de vida pessoal e na sociedade (Agir). O projeto de vida é elaborado na relação do educador com os educandos e no contexto da realidade em que se encontra, sempre na perspectiva de futuro. Assim o educador, na elaboração do projeto de vida e na ação transformadora do mundo, revê continuamente seu próprio projeto, aprofundando e ampliando suas opções para acompanhar a dinamicidade da vida. Para o MEB, o projeto de vida é escrito, revisto e reelaborado no processo contínuo da aprendizagem ao longo da vida.

Buscando identificar as características da educação proposta por Paulo Freire, presentes no fazer educação dos professores/educadores e que se manifestam na caracterização dos seus alunos/educandos, no quadro 2 apresentamos as duas últimas questões aplicadas ao grupo dos professores/educadores (30): Cite três características da educação proposta por Paulo Freire e cite três características dos seus alunos/educandos.

Quadro 2: Caracterização da educação em Paulo Freire x Caracterização dos educandos/alunos

Palavras que caracterizam a educação proposta por Paulo Freire	Palavras que caracterizam seus alunos/educandos.
Diálogo/Realidade/Alfabetização	Brincalhões, espertos, inteligentes
Libertadora	Vida
Libertadora, emancipadora, dignificadora	Curiosos, interessados, espertos
Mediadora, libertadora, mundo	Comunidades, periferias, diversidade
Realidade, libertação, construção	Interessados, determinados, companheiros
Dialética, senso crítico e transformadora	Esforçados, carismáticos e humildes
Realista, fácil acesso	Paciente esforçados otimistas
É o processo constante de criação do conhecimento.	Interessados, inteligentes e esforçados
Autonomia, emancipatória, libertadora	empenhados, solidários, semianalfabetos
Esperança, amorosidade, coragem	Resilientes, amorosos, persistentes
Amorosidade, leitura, experiência de vida.	Animados, vontade, participativos.
Saber, resiliência e amor	Desafio, persistentes, amorosos.
Resiliência, transformação, mudanças	Desafios, superação, vontade.
Luta, aprendizagem, vida	Sonhadores, otimistas, insistentes
Aprendizagem, ensinamento, transformação	Amigos, prestativos, ansiosos.
Amorosidade, realidade, dedicação	Amigos, cumplicidade, dedicados.
Revolucionária, libertadora e avançada	Superação, determinados e dedicados
Dialógica, Libertadora e transformadora	Vivência, experiência e motivados.
Transformadora, senso crítico, método ver, julgar e agir	Transformar a realidade, conhecimento, capacidade crítica da realidade
Linguagem, dialógica e coletiva	Força de vontade, garra e determinados.
Autonomia, politização, consciência	Corajosos, persistentes, carentes.
Dialógica, popular, transformadora	Participantes, comunicativos, curiosos
Emancipatória, dialógica e crítica	Atenciosos, curiosos, persistentes
Libertadora, valorizadora, geradora	Resilientes, determinados, dedicados
Autonomia, saberes, contextualizada	Resilientes, coragem, trabalho
Libertação, crítica, empoderamento	Abertos, vulneráveis, afetuosos
Autonomia, mudança, troca	Necessidade, motivados, esperançosos
Igualdade, esperança, transformação	Dedicados, respeitosos, esforçados
Libertadora, igualitária, criatividade	Fé, determinados, resistentes
Emancipatória, epistemológica e corajosa	Interessados, respeitosos, lutadores

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa (2021).

Observando o quadro, as palavras foram agrupadas por categorias, pois nos ajudam a organizar, separar, unir, classificar e validar as respostas encontradas pelos instrumentos de coleta de dados utilizados, realizando um processo analítico que agrupa os dados coletados (BARTELMÉBS, 2013, p 2-3). Assim, após a leitura do quadro, buscou-se responder à questão inicial: A partir da percepção do respondente, quais são as características da educação proposta por Paulo Freire presentes na prática docente e que se manifestam na caracterização da própria turma de alunos/educandos?

Foram destacadas as palavras repetidas ou com significado próximo e agrupadas a partir da categoria educador/professor/docente, no que diz respeito a ação docente e educador/professor/turma no que se refere às características da turma. No primeiro grupo destacou-se a realidade, a autonomia, a dialogicidade, os saberes diversos, a libertação, a transformação, a amorosidade.

Já na categoria educador/professor/turma são destacadas palavras como resiliência, determinação, busca do conhecimento, coragem, amizade, solidariedade e afeto. Percebe-se a relação de amorosidade, de comprometimento com o desenvolvimento da turma, com fortes traços para o coletivo, a realidade, a transformação, bem como no desenvolvimento pessoal, com o reconhecimento das potencialidades e dificuldades detectadas e superadas no enfrentamento da complexa realidade dos educando/alunos da EJA.

Para além das prescrições encontradas nos normativos vigentes, é perceptível, por meio dos resultados desta pesquisa, a centralidade da relação explícita entre a pessoa do educando e do educador, posto que as concepções de educação deste profissional são refletidas na caracterização da turma. Assim, compreender a metodologia, ampliar os conhecimentos sobre educação e sobre a realidade, e aprender a “olhar e a ouvir” é de fundamental importância para o processo de aprendizagem e também para o projeto de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto vital dota a pessoa de alegria nos bons momentos e de resiliência nos momentos ruins. Permanece por toda a vida (DAMON, 2019, p 52) na medida em que é redefinido continuamente com novos conhecimentos, experiências e vivências, quando estamos atentos e o desenvolvemos intencionalmente em nós mesmos e nos demais (MORAM, 2017, p 5).

Diante das diversidades somos desafiados a educar para um mundo possível, como fez Paulo Freire. Educar para outros mundos possíveis é educar para conscientizar, para desalienar, para libertar. Educar para outros mundos possíveis é educar pela emergência do que ainda não é, a utopia como rebeldia, (GADOTTI, 2011, p 96) como irrupção na história que desencadeia processos irreversíveis do bem comum quando atinge o SER interior.

Os dados coletados e analisados apontam para a viabilização do projeto de vida como cenário apropriado onde os professores/educadores, desejosos de escrever seu próprio projeto de vida, experienciam sua trajetória autobiográfica detectando suas potencialidades e desenvolvendo as possíveis debilidades, tenham como referencial a educação necessária para Educar Jovens e Adultos.

É neste contexto que os educadores/professores, desafiados pela realidade de suas turmas, percebem ser possível a transformação da realidade, tendo presente que não se pode mudar o mundo sem mudar as pessoas: mudar o mundo e mudar as pessoas são processos interligados, exigindo dos educadores uma postura ecopedagógica, (GADOTTI, 2011, p. 98), em que a escuta do outro como guardador de memórias em constante crescimento e o cuidado para com nosso planeta se tornam atitude de vida, permeadas pelo diálogo, pela autonomia, pela troca de saberes, que passa do individual para o coletivo.

Assim, educar e aprender no processo de alfabetização de jovens e adultos acontece na boniteza da vida, caracterizada pelas palavras coletadas e manifestadas como características das turmas. É o educador/professor que, assumindo uma postura dialógica, vai traduzindo em sua prática, através da mediação da palavra e do letramento, a leitura do mundo, com a amorosidade que o identifica.

Para Paulo Freire este processo é alavancado pela conscientização, que partindo do reconhecimento da situação, aponta possibilidades para a dissolução dos obstáculos pertinentes à sua própria humanização. É opção, decisão, compromisso com a história e com sua transformação (OLIVEIRA NETO, 2019, p. 74-76), e como toda decisão-ação desencadeia outras decisões e ações.

Nessa perspectiva criam-se redes e teias de possibilidades para a promoção do homem que jaz inacabado, mas que liberto da opressão se deslumbra com a possibilidade de se completar. E essa liberdade só é possível por meio da educação. E essa educação só é possível porque homens e mulheres, mediatizados pelo mundo, ousaram romper a arestas da intolerância, do determinismo e da alienação.” (ALMEIDA, 2008, p.01)

Assim, uma formação integral busca o desenvolvimento das muitas habilidades e competências dos educandos tendo em vista seu crescimento, mas também associado ao bem comum. O projeto de vida na alfabetização na EJA está intrinsecamente ligado com a experiência de projeto de vida dos educadores.

Sua construção mantém acesa a utopia, tão desejada por Paulo Freire e tão necessária para os educadores atuais, pois evidencia uma relação de solidariedade entre o ser e o agir do sujeito quando empoderado por uma escrita de autoria que visibiliza o pensamento, a emoção e a ação. É a constante conjugação do verbo esperar.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo

esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. (Freire, 1992).

E nesta ação dialógica de conjugar o verbo esperar, vamos tecendo o fio das relações, na singularidade de cada um e na grandeza de nossa casa comum, fazendo acontecer, com muitos saberes, na aprendizagem, a circularidade da vida.

NOTA

- 1 Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2020; Sumário Executivo, MEC-INEP, p 8-9

REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, Nilo; SILVEIRA, Carlos Alberto da. *A educação segundo Paulo Freire: Da participação à libertação. Reflexão e Ação*, 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex>. Acesso em: 24 ago. 2021.
- ALMEIDA, Severina Alves de. *Trabalho da pedagogia do oprimido: holismo e autopeiose promovendo uma pedagogia da alteridade*, UFT. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/4266>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- BARTELMÉBS, Roberta Chiesa. *Analisando os dados em pesquisa qualitativa*. Furg, 2013. Disponível em <<http://www.sabercom.furg.br>> Texto_analise> Acesso em: 22 set. 2021.
- BENTIVOGLIO, Júlio. O futuro das utopias e das distopias em tempos presentistas. *Esboços*, Florianópolis, v. 27, n. 46, p. 390-404, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br>. Acesso em 25 ago. 2021.
- BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Presidência da República, Brasília: DF, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 jul. 2021.
- BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República, Brasília: DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **CONAE 2018**. Diálogos sobre educação. 3º CONAE, Brasília, 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442>. Acesso em 11 set. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2020*. Sumário Executivo. Disponível em http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6974122. Acesso em: 10 ago. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopse da Educação Básica 2020*. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>> Acesso em 03 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. Projeto de vida: Ser ou existir? Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de>. Acesso em 19 ago. 2021.

CORREIA, Vanessa Araújo. *Contexto sócio-histórico do projeto de vida*. MAGIS: Projeto de vida para jovens. São Paulo, Edições Loyola, 2020.

DAMON, William. *O que o Jovem Quer da Vida?* Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo, Summus, 2009

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Paz na Terra. Rio de Janeiro, 1969

FREIRE, Paulo. *Teoria e Prática da Libertação*: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Cortez & Moraes, São Paulo, 197

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Paz e Terra, São Paulo, 1992

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho*. Instituto Paulo Freire, São Paulo, 2011

HOLLIDAY, Oscar Jara. *Não quero ser repetido...quero ser reinventado*: Desafios do pensamento de Paulo Freire para a atualidade. E-book 60 anos MEB. Disponível em < <https://www.meb.org.br>>

MACHADO, Nilson José. *Educação: projetos e valores*. 5 ed. São Paulo: Escrituras Editora, (Coleção ensaios transversais), 2004.

MACIEL, Mateus Carmona. *Adolescência à margem*: Projeto de vida na Educação de Jovens e Adultos. Dis-

sertação Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciência da Vida. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2020. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br>. Acesso em: 21 ago. 2021

MORAM, José. *A importância de construir projetos de vida na educação*. Setembro 2017. Disponível em <www2.eca.usp.br/moran> Acesso em: 07 set. 2021.

Movimento de Educação de Base: MEB. Disponível em: <https://www.meb.org.br/quem-somos>. Acesso em: 26 ago. 2021.

OLIVEIRA NETO, José Freire de; NETO, Manoel Vieira Guimarães. *Educação libertadora e catequese*: viabilidade do método psicossocial de Paulo Freire em uma catequese antropológica, Mossoró, Sarau das Letras, 2019

PENENGO, Horácio. *Discernir e realizar o projeto de vida*. 2007. Disponível em: <http://www.clerus.org/clerus/dati/2007-11/24-13/RealizarProVida.html>. Acesso em: 20 ago. 2021.

RAMOS, F. R. L. Objeto Gerador: Considerações sobre o museu e a cultura material no ensino de história. *Revista Historiador*, v.8, n.14.set 2016.

SILVA (SDB), Dom Eduardo Pinheiro da. *Vida: um projeto em construção*. Ed. Canção Nova. 2ª Ed. São Paulo. 2014.

O AUTOR

Renato de Oliveira Brito é doutor em Educação. Filiação Institucional: Universidade Católica de Brasília. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9345-2529>. E-mail: renatoorios@gmail.com

Cláudia Chesini é pedagoga, mestre em Engenharia da Produção pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Filiação: Universidade Católica de Brasília (UCB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2259-2743>. E-mail: claudia.chesini@gmail.com

Maria Cristina Mesquita da Silva é Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2158-0924>. E-mail: cristina.mesquitas@gmail.com

