CENTRO UNIVERSITÁRIO UNICARIOCA
MESTRADO PROFISSIONAL EM NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Cristiane Valéria Mateus Cabral

O PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COM APOIO DA TECNOLOGIA

Rio de Janeiro
2025

Cristiane Valéria Mateus Cabral

O Projeto de Vida no Novo Ensino Médio: uma aprendizagem significativa com apoio da tecnologia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

Orientadores: Profa. Dra. Regina Célia Pereira de Moraes
Prof. M. Daniel Mól Machado

Rio de Janeiro
2025

CRISTIANE VALERIA MATEUS CABRAL

O PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COM APOIO DA TECNOLOGIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

A Presidente da Banca, abaixo assinado, atesta que os membros da banca participaram desta defesa de dissertação.

Examinado por:

gov.br Documento assinado digitalmente
REGINA CELIA PEREIRA DE MORAES
Data: 19/12/2025 18:53:12-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Regina Célia Pereira de Moraes, D. Sc. (UniCarioca)
Presidente da Comissão Examinadora

Profa. Rosa Lidice de Moraes Valim, D. Sc. (UniCarioca)

Profa. Maria Verônica Rodrigues da Fonseca, D. Sc. (ESG e FTESM)

Rio de Janeiro

2025

C117p Cabral, Cristiane Valéria Mateus
Projeto de vida no novo ensino médio: uma aprendizagem significativa com apoio da tecnologia / Cristiane Valéria Mateus Cabral**;** orientador: Regina Celia Pereira de Moraes; coorientador: Daniel Mól Machado. – Rio de Janeiro, 2025.
76 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) – Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2025.

1. Projeto de vida. 2.Novo ensino médio. 3.Tecnologia. I. Moraes, Regina Celia Pereira de, prof. orient. II. Machado, Daniel Mól, prof. orient. III. Título.
CDD: 371.344

Dedico este trabalho a todos os professores que passaram pela minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Espiritualidade, por me permitir este momento: um sonho permitido na maturidade e que marca profundamente meu novo momento.

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Regina Célia Pereira de Moraes, pela forma como me conduziu durante a pesquisa, tão solícita a todo tempo, com competência e paciência. Tenho total admiração pela sua trajetória e seu saber.

Agradeço aos professores do mestrado da Unicarioca, que contribuíram direta ou indiretamente para que a pesquisa pudesse ser realizada, bem como aos colegas.

Agradeço aos meus avós e pais, que lutaram tanto para que eu estudasse. Em especial, agradeço à minha mãe, que permanece ao meu lado sempre.

Agradeço a todos os professores da minha trajetória acadêmica, pela influência e contribuição para que eu me tornasse quem sou.

Agradeço à Míria Ribeiro, por ter me proporcionado tanta lucidez no momento em que eu mais precisava e plantou a semente-ideia de fazer mestrado.

Agradeço à Amanda Medêiros, pelo incentivo e por caminhar de mãos dadas, desde momentos em que eu nem vislumbrava onde poderia chegar.

Agradecimento à Dra. Carla Fabiano, pela sua doçura e cuidados comigo.

Agradecimento aos professores participantes desta pesquisa, que mesmo em meio a tantos afazeres pedagógicos aceitaram o desafio. Muito respeito a todos vocês.

“A vida ganha sentido através da escolha de atitude e propósito,
mesmo diante da adversidade.”

Viktor Frankl

RESUMO

Esta pesquisa originou-se da observação da defasagem de uma metodologia que garantisse uma aprendizagem significativa e que possibilitasse ao estudante da última etapa do Ensino Médio traçar seu projeto de vida pessoal/profissional, encontrando propósito e sentido entre o que estuda e o que almeja para o futuro. A hipótese norteadora apoiou-se no uso da tecnologia e das metodologias ativas, no formato de um jogo híbrido, criado pela pesquisadora, cuja descrição e aplicabilidade foram registradas num *e-book*, com o objetivo de auxiliar os professores como recurso didático nas aulas de Projeto de Vida do Novo Ensino Médio. A proposta desenvolvida visou a operacionalização junto às turmas de 1º ano do Novo Ensino Médio, seja no formato físico de *cards* ou através da visitação ao formato digital na plataforma *Instagram*. O objetivo foi instrumentalizar os docentes para que, futuramente, em suas turmas, operacionalizem a proposta metodológica de forma mais dinâmica e significativa, viabilizando o acesso dos alunos aos seus projetos de vida. Os objetivos específicos foram identificar os principais aspectos que compreendem o componente curricular Projeto de Vida, a partir de documentos oficiais e artigos científicos mais recentes, e, consequentemente, envolver os professores de forma participativa e traçar uma metodologia dinâmica e interativa a ser aplicada aos seus alunos. O percurso metodológico que conduziu esta pesquisa incluiu as etapas: i) levantamento bibliográfico; ii) planejamento e criação do produto tecnológico; iii) apresentação do produto aos professores participantes; iv) operacionalização do produto pelos professores participantes; e v) coleta e análise dos dados. Para a análise de dados coletados a técnica utilizada foi a do Relato de Experiência. A formação e a instrumentalização do professor, com vistas ao engajamento dos alunos, promoveram percepções sobre os discentes em relação à tomada de decisão diante das situações que lhes foram apresentadas. Os docentes avaliaram que a metodologia utilizada efetivamente proporcionou aos alunos a imersão no acesso a questões referentes aos seus projetos de vida, sejam elas pessoais ou profissionais.

Palavras-chave: Projeto de vida; Novo Ensino Médio; tecnologia.

ABSTRACT

The research originated from the observation of a gap in methodologies capable of ensuring meaningful learning and enabling students in the final stage of High School to design their personal and professional life projects, finding purpose and meaning between what they study and what they aspire to for the future. The guiding hypothesis was based on the use of technology and active methodologies, structured in the format of a hybrid game created by the researcher, whose description and applicability were recorded in an e-book with the aim of supporting teachers as a teaching resource in Life Project classes within the New High School framework. The developed proposal sought to be implemented with 1st-year classes of the New High School, either in a physical format using cards or through access to the digital format hosted on the Instagram platform. The objective was to equip teachers so that, in the future, they could apply the methodological proposal in their own classes in a more dynamic and meaningful way, facilitating students' access to the construction of their life projects. The specific objectives were to identify the main aspects that comprise the Life Project curricular component based on official documents and the most recent scientific articles; and, consequently, to involve teachers in a participatory manner and design a dynamic and interactive methodology to be applied with their students. The methodological path that guided this research included the following stages: (i) bibliographic review; (ii) planning and creation of the technological product; (iii) presentation of the product to the participating teachers; (iv) implementation of the product by the participating teachers; and (v) data collection and analysis. For data analysis, the Experience Report technique was used. Teacher training and professional development, aimed at student engagement, fostered perceptions regarding students' decision-making processes when faced with the situations presented to them. The teachers assessed that the methodology effectively enabled students to immerse themselves in issues related to their personal and professional life projects.

Keywords: Life project; new High School; technology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada do CE Jorge Zarur 42
Figura 2 – Cartas físicas.....48
Figura 3 – Página no *Instagram* (@projetodevidaemacao) 50
Figura 4 – Capa do *e-book*.....51
Figura 5 – Página 7 do *e-book*: Apresentação 52
Figura 6 – A caixa e os cartões apresentados ao grupo de participantes 59
Figura 7 – Os cartões apresentados ao grupo de participantes 59
Figura 8 – *QR Code* da página @projetodevidaemacao 61
Figura 9 – Alunos operacionalizando @projetodevidaemacao individualmente.....62
Figura 10 – As possibilidades de acesso ao jogo.....62
Figura 11 – Alunos interagindo com o jogo em sala *maker*.....63
Figura 12 – Alunos interagindo com o jogo no formato híbrido I 63
Figura 13 – Alunos interagindo com o jogo no formato híbrido II 64
Figura 14 – Alunos envolvidos com a atividade em sala 66
Figura 15 – Alunos envolvidos com a atividade em sala de aula 67
Figura 16 – Alunos envolvidos com a atividade junto à professora registrando o momento 68
Figura 17 – Uma das participantes no momento da operacionalização 68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Projetos
Art.	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BVS	Biblioteca Virtual de Saúde
CE	Colégio Estadual
CF	Constituição Federal
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
FBG	Formação Básica Geral
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PB	Plataforma Brasil
RCLE	Registro de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UE	Unidade de Ensino
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13
1.1 Inquietação 14
1.2 Caracterização do problema 16
1.3 Tecnologia na Educação 18
1.4 Relevância 19
1.5 Objetivos 20
1.5.1 Objetivo geral 20
1.5.2 Objetivos específicos 20
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 22
2.1 O papel da escola numa perspectiva temporal e a mudança de paradigma 22
2.2 Da adolescência ao conceito de juventude e seu estatuto 26
2.3 A proposta de Novo Ensino Médio e as competências da Base Nacional Comum Curricular 30
2.4 Protagonismo juvenil: construindo caminhos com autonomia 32
2.5 Metodologias ativas: transformando o aprender e o agir 35
3 PERCURSO METODOLÓGICO 41
4 PERCURSO METODOLÓGICO EM AÇÃO 46
4.1 Preparando a documentação e submetendo-a à Plataforma Brasil 46
4.2 Planejamento do material didático 46
4.3 O produto no formato físico 47
4.4 O produto no formato digital 50
4.5 Elaborando o *e-book* 51
4.6 Convidando o professor 53
5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS 54
6 RELATO DE EXPERIÊNCIA 55
6.1 Momento 1 – Nosso primeiro encontro: a formação do grupo 55
6.2 Momento 2 – Segundo encontro e a apresentação dos materiais 58
6.3 Momento 3 – A operacionalização do material 60
6.4 Momento 4 – Nosso último encontro: o *feedback* do grupo 64
7 CONCLUSÕES 69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 70
APÊNDICES 74

Apêndice I – Roteiro de perguntas aplicado no Momento 1 do relato de experiência 74
Apêndice II – Roteiro de perguntas aplicado na Momento 4 do relato de experiência.....75
Apêndice III – Produto tecnológico 76

1 INTRODUÇÃO

A educação básica brasileira está em constante transformação, especialmente em sua última etapa, nos anos finais que compreendem o Ensino Médio. A principal mudança recente nesse segmento foi regulamentada em 2017, sob a forma da Lei Federal nº 13.415, conhecida como Lei da Reforma do Ensino Médio, estabelecendo uma nova estrutura em nível nacional, provocando alterações não só na carga horária de permanência dos estudantes na escola, mas, sobretudo, destacando novas abordagens e terminologias. Acrescentou-se a esse panorama educacional a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador que prevê as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos discentes e determina os objetos do conhecimento de cada ano/série e as aprendizagens essenciais. Todo esse movimento deu origem ao que passamos a chamar de *Novo Ensino Médio*, trazendo a proposta de um currículo mais flexível, reagrupando as disciplinas por áreas de conhecimento e permitindo a escolha dos itinerários formativos pelos próprios estudantes.

A nova matriz de ensino apresentou, na grade curricular, um novo componente: Projeto de Vida, de cunho formativo e obrigatório, presente no itinerário de todos os cursos ofertados pelas redes de ensino. As alterações, segundo Alves *et al*. (2023), resultaram num currículo diversificado, que contém como estratégia o Projeto de Vida como direcionamento da ação de desenvolver nos alunos as competências no âmbito socioemocional, cultural, econômico e social. Sendo assim, o novo modelo de processo formativo educacional contempla as necessidades cotidianas, auxiliando na formação de cidadãos com atitudes diante das demandas sociais e individuais, como afirma Massola (2021).

Costa e Feitosa (2022) asseguram que a utilização da tecnologia contribui favoravelmente para o ensino do componente curricular Projeto de Vida, evidenciando a inserção do aluno num mundo cada vez mais digital, seja nas atividades de lazer ou em ações do dia a dia. Desse modo, o ambiente educacional deve atuar no estímulo do uso adequado da tecnologia, com o propósito de contribuir para a autonomia no processo de formação dos estudantes em geral, não só os encaminhando para a pesquisa de dados e a elaboração de conhecimentos, mas também permitindo que os acessem, posteriormente, de forma aprimorada e independente em suas vidas. De fato, essa dinâmica modifica a fragmentação tanto

do ensino quanto do papel dos educadores na busca por soluções para as principais dificuldades na aprendizagem que os alunos têm apresentado (Adão, 2023). Esse processo educacional, quando internalizado, prepara o aluno para o cotidiano e para sua vida como cidadão, conforme sugere Massola (2021).

1.1 Inquietação

Minha trajetória profissional percorreu o caminho da educação pública no Rio de Janeiro. A utilização de diferentes métodos, com a intenção de melhorar a aprendizagem dos alunos, e “novas” teorias e terminologias fazem parte de cada ciclo proposto, surgindo sempre a necessidade de atualização, estudo, apropriação de conceitos e práticas pedagógicas, além do uso de novos materiais auxiliares, sejam estes físicos ou digitais.

Ao longo dos anos, atuei em várias funções, e essa alternância contribuiu para que meu olhar crítico e investigativo percebesse nuances em cada uma das fases. Em 2021, fui nomeada para ser coordenadora pedagógica da escola estadual na qual estou lotada. Entretanto, o cenário era de plena pandemia de Covid-19, período em que os colégios estaduais do estado do Rio de Janeiro deveriam estar finalizando as discussões sobre o Novo Ensino Médio e todas as ações estabelecidas para adequação à nova forma de conceber esse segmento educacional.

A pandemia alterou a vida das pessoas. Em pouco tempo, a escola precisou se organizar para garantir que os alunos pudessem, de forma presencial ou à distância, adquirir o mínimo de conteúdos necessários e manter o vínculo com a instituição, além de garantir a segurança alimentar das famílias que sofreram várias perdas. O retorno gradual dos alunos fez com que percebêssemos inúmeras dificuldades, como discentes com necessidade de interromper os estudos para trabalhar, aumento do quantitativo de alunas gestantes e lactantes e um número enorme de estudantes com problemas emocionais devido às perdas e ao longo período de isolamento. Da parte dos professores, era visível o cansaço devido às horas diante do computador e às demandas extras das aulas *on-line*, como edição de vídeos, elaboração de formulários e leitura em tela.

O pós-pandemia inaugurou um novo momento na Educação, em especial para o Ensino Médio, pois deu início à implantação do Novo Ensino Médio, com

alterações por todo o país, tornando o currículo mais flexível, com novas configurações da grade curricular e terminologias, modificando a carga horária total e dividindo o estudo em componentes da Base Comum e outros nominados itinerários formativos, complexificando o processo, que não fora absorvido por todos os atores envolvidos, inclusive os próprios órgãos responsáveis pela organização desse currículo. O Rio de Janeiro foi uma das últimas unidades federativas do país a definitivamente aceitar o novo modelo.

A nova grade curricular do Ensino Médio manteve os componentes (antes conhecidos como disciplinas) da Base Comum, agora chamada de Formação Básica Geral (FGB): Matemática, Língua Portuguesa, Química, Física, Biologia, Filosofia, Sociologia, Geografia, História, entre outros. Além disso, acrescentou componentes de itinerários formativos, reunidos por áreas do conhecimento e diferenciados nas unidades escolares, e as eletivas: Língua Espanhola, Estudos Orientados, Ensino Religioso, Reforço Escolar, entre outros.

A nova matriz de ensino também acrescentou à grade curricular um novo componente: *Projeto de Vida*, marcadamente de cunho formativo e obrigatório, presente no itinerário de todos os cursos ofertados pela rede estadual de ensino e sem nenhuma pontuação ou avaliação quantitativa, sendo apenas a frequência do aluno computada.

Não há dúvida que o componente em questão possui relevância, uma vez que os jovens, em sua maioria, atingem essa nova etapa de ensino em outra escola, agora da esfera estadual, porém ainda adolescentes, com pouco autoconhecimento e sem perspectiva de futuro. Por essa razão, os professores que lecionam esse componente – diferentemente dos demais, que possuem os objetos de conhecimento organizados no currículo referencial da rede e material didático aprovado pelo MEC (escolhido previamente pelos docentes) – apontam desafios para ministrar as aulas de Projeto de Vida, como: a necessidade de construir um planejamento de atividades que contemplem as questões interna e externamente vivenciadas por esses jovens; a utilização de um material pedagógico que sirva de eixo norteador para a definição de um currículo-referência para um projeto de vida mais atual; a limitação de um possível “conteúdo”, uma vez que o componente se estende pelos três anos do Ensino Médio.

Nesse momento da Educação Básica, os alunos precisam iniciar as discussões sobre as habilidades necessárias para que cada um comece a definir o

seu projeto de vida e colocar em prática a autonomia, a responsabilidade, o protagonismo e a consciência crítica, até que cheguem a uma visão de futuro. Não há também um perfil do professor que ministre Projeto de Vida, sendo este definido de forma aleatória, seja pelas necessidades financeiras de cada um ou pela disponibilidade de horário ou até mesmo critérios da própria escola.

Enquanto coordenadora pedagógica, iniciei minhas reflexões sobre esse cenário, observando aspectos positivos e negativos no Novo Ensino Médio. Minha inquietação vinculou-se a uma lacuna existente no que compete ao componente Projeto de Vida, culminando na dificuldade de definição de uma metodologia atrativa e atualizada, que permita o uso da tecnologia como apoio ao trabalho, colaborando realmente para o desenvolvimento do potencial dos alunos em relação às habilidades socioemocionais do 1º ano do Novo Ensino Médio, cujo tema central é *Identidade*.

Creio que a oferta de uma metodologia atualizada, que garanta a escuta dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, diminuindo a dificuldade de entendimento do que seja Projeto de Vida, tanto para o aluno quanto para o professor, colabore realmente para o desenvolvimento do potencial dos alunos em relação às habilidades socioemocionais, cognitivas e procedimentais já no 1º ano do Novo Ensino Médio, anulando também a diferença entre as turmas, garantindo a unidade do trabalho desenvolvido na Unidade de Ensino e valorizando as aulas desse componente.

É nesse contexto de inconsistência envolvendo o componente Projeto de Vida e a implantação do currículo, que se define como flexível, que se justifica esta pesquisa, pois acredita-se que, num contexto pós-pandemia, seja necessária a previsão do uso de ferramentas tecnológicas presentes nos dias atuais, de tal modo que os discentes consigam, de uma maneira equânime, construir projeções para suas vidas futuras, atingindo o mercado de trabalho que os absorverá, interagindo com o mundo de forma mais dinâmica, construindo-se como cidadãos de gerações futuras.

1.2 Caracterização do problema

O Ensino Médio apresenta inúmeros desafios, tais como: a desconexão entre o conteúdo e a expectativa do estudante, a precarização de recursos nas escolas e

as próprias dificuldades cognitivas e emocionais dos alunos, que vão culminar no *bullying*, na desmotivação e na evasão para suprir as necessidades da família. Sem dúvida, essa última etapa da trajetória da Educação Básica é a que tem suscitado maiores discussões e reformulações.

A BNCC (2018) propôs uma nova estrutura do Ensino Médio. Acrescentou os itinerários formativos e reagrupou as disciplinas por áreas de conhecimento, destacando alguns componentes curriculares em detrimento de outros. Organizou, ainda, as competências e as habilidades a serem desenvolvidas nos discentes, os objetos do conhecimento de cada série/ano e as aprendizagens essenciais, surgindo o Novo Ensino Médio com a proposta de um currículo mais flexível.

As alterações, segundo Alves *et al*. (2023), resultaram num currículo diversificado que contém como estratégia o Projeto de Vida, como direcionamento da ação de desenvolver nos alunos as competências no âmbito socioemocional, cultural, econômico e social.

Ressalta-se que o componente Projeto de Vida, no ambiente escolar, embora de extrema importância, é desafiador, pois a fase da adolescência, segundo Santos e Gontijo (2020), apresenta algumas contradições constantes, tais como: a indecisão na escolha da carreira, o processo de autoconhecimento e a exploração de si e do mundo. Braggio e Silva (2023) defendem que a fase da adolescência – considerada uma das mais conturbadas do desenvolvimento humano – pode ser a mais propícia para edificar o Projeto de Vida.

Nessa etapa escolar também ocorre a transição do Ensino Fundamental para o Médio, surgindo então a necessidade de pensar e projetar o futuro e, naturalmente, o desejo de realizar conquistas de ganho profissional, conforme reforçam Santos e Gontijo (2020).

Essa nova organização dos currículos, com a inserção do Projeto de Vida, estabelecendo-o como componente central na escolarização da juventude, modifica os novos referenciais curriculares de cada estado, exigindo alterações nos materiais didáticos e nas metodologias de ensino (Braggio; Silva, 2023).

Segundo Alves *et al*. (2023), a política do Novo Ensino Médio centrada em Projeto de Vida suscita uma incoerência, por estar atrelada às diversas realidades sociais, às questões socioeconômicas e todas as demandas do meio educacional, mas há um ponto em comum, que é o desejo por inovação.

Moran (2019) vai além e defende que a preparação do estudante para superar desafios é condição imprescindível na formação integral enquanto indivíduo que se projeta como futuro profissional, pois somente assim poderá enfrentar os problemas de forma transformadora. Segundo o autor, em várias pesquisas a metade dos estudantes não atribui significado aos conteúdos que estudam. Mudar essa crença e contribuir para a transformação desse sujeito, levando-o a se conhecer e se projetar no futuro, considerando seus talentos e suas habilidades, despontou como um elemento essencial nessa nova proposta de ensino.

Nesse contexto, configura-se como problema desta pesquisa a defasagem da metodologia atual quanto à garantia de uma aprendizagem significativa e que possibilite ao estudante traçar seu projeto de vida pessoal/profissional, encontrando propósito e sentido entre o que estuda e o que almeja para o futuro.

1.3 Tecnologia na Educação

Numa sociedade em transformação, cada vez mais conectada, as instituições, de acordo com a área profissional a que estão interligadas, alteram suas logísticas habituais, aderindo e se adaptando ao novo cenário, mantendo ainda o foco na sustentabilidade necessária ao planeta. Adão (2023) contextualiza que o cenário mundial do século XXI apresenta uma dinâmica repleta de transformações estruturais, políticas e sociais que impactam diretamente na tecnologia, na comunicação e no cotidiano dos cidadãos.

Segundo Adão (2023), a utilização de tecnologias com finalidades educacionais impacta no ensino e na aprendizagem, pois as tecnologias possibilitam uma aplicabilidade inovadora, o que pode gerar resultados positivos. Isso acontece porque recursos tecnológicos podem se transformar em instrumentos de acesso a conteúdos e vivências, permitindo novas oportunidades de aprendizagem.

Para Moran (2018), as limitações entre os mundos físico, digital e biológico se diluíram, e essa transformação exige uma nova escola nas dimensões avaliativas, estruturais e pedagógicas, pois o conhecimento passa a ser recebido, organizado e a ter durabilidade diferenciada, em respeito à diversidade dos alunos.

No ambiente educacional, a tecnologia contribui com o propósito de estimular a autonomia no processo de formação dos estudantes em geral, não só os encaminhando para a pesquisa de dados, para elaborarem os conhecimentos, mas,

também, posteriormente, permitindo que os acessem de forma aprimorada por si mesmos quando necessário. Esse processo educacional já internalizado prepara o aluno para as necessidades do cotidiano e para sua vida como cidadão (Massola, 2021).

A autonomia é compreendida como competência essencial nos processos formativos de escolas de Ensino Médio e, através do uso das tecnologias, com o propósito de estimular a aprendizagem autônoma, permite a inclusão no processo de aprendizagem e ainda auxilia nos direcionamentos da preparação do indivíduo para buscar informações e transformá-las em conhecimentos, no momento em que necessita e da forma mais criativa possível (Massola, 2021).

O uso das tecnologias reelaborou o sentimento de que ainda é possível modificar a fragmentação tanto do ensino quanto do papel dos educadores na busca por soluções para as principais dificuldades na aprendizagem que os alunos têm apresentado (Adão, 2023). Sendo assim, o modelo de processo formativo educacional contempla as necessidades cotidianas, contribuindo para a formação de cidadãos com atitudes diante das demandas sociais e individuais (Massola, 2021).

Costa e Feitosa (2022) asseguram que a utilização da tecnologia em favor do ensino do componente curricular Projeto de Vida evidencia a inserção do aluno num mundo cada vez mais digital, seja nas atividades de lazer ou nas relações pessoais do cotidiano.

1.4 Relevância

Santos e Oliveira (2021) apontam que o pós-pandemia possibilitou que projetos no âmbito escolar com foco nas tecnologias e seu uso para a formação de estudantes ganhassem destaque, em virtude da nova realidade que acentuou as incertezas e exigiu que adaptações fossem realizadas tanto no formato quanto nos direcionamentos educacionais.

Matos e Mazzafera (2022) compreendem que as estratégias para mediação das ações em curso, propostas pelo Projeto de Vida, configuram uma metodologia imprescindível, pois, além da garantia da qualidade do ensino, permitem que os estudantes desenvolvam competências indispensáveis para a atuação dos jovens na sociedade tecnológica. Realizar um trabalho que proponha uma aprendizagem

dinâmica pressupõe uma oferta metodológica que parte da experiência do aluno e culmina nas competências de autonomia e protagonismo.

Modesto *et al*. (2023) afirmam que, através do processo desenvolvido no Projeto de Vida, algumas aprendizagens são trabalhadas para que o estudante se sinta integrado ao processo educacional, ampliando o campo das possibilidades para os estudantes, proporcionando-lhes segurança para que possam projetar seu futuro em suas diversas dimensões (pessoal, social e profissional), em meio a recursos que promovam reflexão e ferramentas que desenvolvam suas potencialidades. Os autores defendem ainda que, durante o processo educacional, o componente Projeto de Vida favorece o protagonismo, por desenvolver a tomada de decisões, alinhar as aspirações aos propósitos, refletir os interesses e transformá-los em potencialidades e ativar a criatividade, a autonomia e a responsabilidade.

Arantes *et al*. (2019) reconhecem que a educação para a cidadania descartou uma visão reducionista e privilegiou várias dimensões: intelectual, afetiva, cognitiva, social e cultural, favorecendo a construção de valores e hábitos necessários numa democracia.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa foi propor uma metodologia de Projeto de Vida, nas turmas de 1º ano do Novo Ensino Médio, para o professor, como ferramenta facilitadora nas suas aulas. Diante desse propósito e em consonância com essa metodologia, propôs-se uma breve formação com o grupo de professores participantes, para garantia da aplicação com a devida segurança. O objetivo foi instrumentalizar os docentes para que, futuramente, em suas turmas, operacionalizem a proposta metodológica de forma mais dinâmica e significativa, viabilizando o acesso dos alunos aos seus projetos de vida.

1.5.2 Objetivos específicos

- Identificar os principais aspectos que compreendem o componente curricular Projeto de Vida, a partir dos documentos oficiais e artigos científicos mais recentes;

- Envolver os professores de forma participativa e traçar uma metodologia dinâmica e interativa a ser aplicada aos seus alunos;
- Planejar e criar um produto tecnológico com o intuito de apresentá-lo aos participantes e facilitar sua operacionalização.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O papel da escola numa perspectiva temporal e a mudança de paradigma

Segundo Galvão e Casimiro (2023), o desenvolvimento da sociedade possui como elemento central a escola, pois nesse ambiente se fomenta a cidadania e a criticidade nos alunos. Sendo assim, a escola, local em que seres sociais interagem, é, portanto, o espaço que reflete o homem no tempo e no espaço, no que se refere aos aspectos histórico, político e social.

As transformações impulsionaram a sociedade, alterando as relações sociais, a cultura e a economia, repercutindo na concepção de educação. Essas mudanças se tornaram perceptíveis quando um eixo temporal foi traçado e analisado, pois, de forma comparativa e gradativa, a educação se constituiu numa trajetória de embates e também de avanços.

Num panorama histórico, pode-se considerar o período colonial como o da primeira oferta de educação a uma sociedade ainda em formação. Os jesuítas instituíram o ensino com base na religião, determinando a subserviência, a relação de dependência e o paternalismo como padrão. Estimularam, com olhar discriminatório, a competição e reproduziram uma educação que incluía castigos, punições, julgamentos e dor. Gadotti (2003) afirma que a educação jesuítica brasileira deixou como legado aspectos que ainda são observados nos dias atuais, pois contribuiu para a formação de uma elite colonial e de classes populares, ou seja, a educação imprimiu o ideal de uma época dominadora e preconceituosa na origem da história brasileira.

O processo de escolarização brasileiro começou com o ideal de educação civilizatória, compreendido como um processo organizacional de uma ordem imposta, que passava pelo julgamento e admitia a punição. A educação estava relacionada à ideia de obrigatoriedade e exclusão, ampliando diferenças.

Durante os anos do Brasil-Império, a educação brasileira manteve como modelo o padrão racionalista europeu. Gadotti (2003) acrescenta que ainda há o predomínio da fragmentação do ensino e do atraso educacional, permanecendo o descaso com as camadas mais populares, pois a educação era direcionada para uma parte da população e a manutenção do *status quo*.

O período da industrialização deu origem a uma nova configuração de sociedade, uma vez que emergiram a burguesia e a classe proletária. Assim, novas relações humanas se reorganizaram. A sociedade brasileira, influenciada pelo pensamento pedagógico libertário, inaugurou um novo tempo, e a educação voltou-se para as necessidades coletivas. Na década de 1930, um novo projeto educacional trouxe como preocupação política a educação pública e o combate ao analfabetismo. Foi um momento de intensa produção intelectual, com a elaboração de documentos norteadores, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, e a publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos como registros dessas novas ideias. Nesse período, também foi fundado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), existente até os dias de hoje (Gadotti, 2003).

Após discussões e várias alterações, o Projeto de Lei enviado ao Congresso em 1948 foi sancionado, e o Brasil passou a ter sua primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961, sendo modificada após dez anos.

Ao longo desse período, a concepção libertadora da educação, defendida por Paulo Freire, e sua prática com a alfabetização de jovens e adultos figuraram como a principal contribuição para uma educação transformadora. A utilização de um método que apresentou como etapas a investigação, a tematização e a problematização como formas de tomada de consciência, considerando a contextualização e objetivando a criticidade, fundamentou a metodologia de Paulo Freire. Trata-se de um método que se tornou decisivo em relação à mudança do papel do professor, que passou a ser visto como um problematizador, e, como consequência, do papel do educando, que passou a ser participante. Souza e Ribeiro (2024) concluem que essa nova concepção de educação se voltava para uma relação de horizontalidade entre aluno e professor, que não era percebida em períodos anteriores da educação brasileira.

Um momento muito importante para a educação no Brasil foi o ano de 1988, com a elaboração e início da vigência de uma nova Constituição Federal (CF), que assegurava a garantia do direito à educação a todos os cidadãos, atribuindo ao Estado o dever de proporcioná-la, inaugurando no país políticas públicas voltadas para o acesso ao conhecimento, à escola pública e à universalidade de direitos. Em 1996, a LDB afirmou que, além do direito de acesso ao conhecimento para todos, este deveria ser independente das diferenças e ainda ser possibilitado, bem como a educação ser permanente ao longo da vida, ampliando-a para jovens e adultos de

qualquer idade. A partir da LDB de 1996, o Ensino Médio passou a ser considerado como parte da Educação Básica brasileira, no entanto, uma série de discussões surgiu sobre a sua finalidade e que aspectos deveriam ser contemplados ao longo dessa etapa educacional. Silva (2024) afirma que o principal objetivo do Ensino Médio aponta para a preparação para o mundo do trabalho e para a cidadania, bem como a instrumentalização para a continuação dos estudos num nível superior.

A educação, como um processo de sucessivas mudanças, desenvolveu-se ao longo da história do país, permitindo que várias garantias fossem asseguradas e determinadas por meio de políticas educacionais, bem como através das discussões, direitos e deveres, que, consequentemente, via implementações de leis, foram alterando o paradigma educacional.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, de 2013, no Cap. 2.5, definem que “não há mais como tratar os estudantes como se fossem homogêneos, submissos, sem voz; os pais e a comunidade escolar como objetos. Eles são sujeitos plenos de possibilidades de diálogo, de interlocução e de intervenção” (Brasil, 2013). Desse modo, as leis basilares da educação contemporânea inauguraram um paradigma centrado na subjetividade, na dialogicidade e na heterogeneidade. A criticidade e a participação permitiram essa percepção e fomentaram as mudanças e o cumprimento do papel educacional e da instituição escolar. Porém, Sá *et al*. (2022) esclarecem que, embora o ensino brasileiro tenha sido regido pelos ideais da democracia, ainda há traços da educação de décadas anteriores.

Souza e Ribeiro (2024) pontuam que a educação avançou muito e que tanto a concepção humanista quanto a de construção cidadã, com foco na formação integral do estudante, a entendem como um processo de desenvolvimento individual do ser humano. O enfoque, na atualidade, é a de um aluno que tomou a centralidade desse processo, atuando como sujeito social, político e ideológico.

A escola, enquanto instituição com função social, atuando no processo de formação de indivíduos para viverem em sociedade, necessitou promover ações em que os processos educativos possibilitassem aos estudantes compreenderem o que vem a ser compromisso social, sem que com isso as competências intelectuais deixassem de ser desenvolvidas, sendo ainda mais bem construídas e incorporadas. Diante dessa realidade e enquanto instituição legítima de ensino, a escola tomou a

tarefa de educar, e logo precisou da figura do professor para ampliar a prática educativa e a distribuição de atividades para um grupo padrão de estudantes.

A LDB de 1996 fundamentou a Educação Básica e se configurou como um importante documento, por ampliar o papel da educação e dos atores envolvidos. Segundo Silva (2024), a contextualização da aprendizagem de cada estudante é única, bem como as condições ambientais e individuais, realçando a importância do planejamento para que o sucesso educacional seja alcançado. Ainda sobre a LDB (1996) e sua importância para o contexto educacional, ela confirmou – como lei subsequente à CF de 1988 – a garantia de uma formação básica e avançou no sentido de legitimar conteúdos mínimos para todo o território brasileiro, assegurando uma unidade curricular.

A LDB (1996) apresenta, em seu art. 35ª, §7, o registro de concepção de uma formação integral do jovem, ligada à construção de projetos de vida e aos princípios da justiça, da ética e da cidadania. A partir dessa mudança desejada, termos como “jovem”, “protagonismo juvenil”, “flexibilização curricular”, “competências” e “habilidades” surgiram, e também a necessidade de mudança de paradigma.

Compreender a escola e sua função social contribuiu para que a teoria de Vygotsky fosse adotada, ao atribuir importância a três aspectos: cultura, papel da linguagem e relação entre educador e educando, compreendidos como fundamentos que embasam o Sociointeracionismo. Nogueira (1999) defende que a interação social modela o desenvolvimento da cognição do ser, e isto é viabilizado pelo uso de ferramentas e símbolos da cultura no qual o sujeito está inserido. A escola, vista pela ótica sociointeracionista, almeja outra forma de atuação, abandonando o papel de transmissora dos conhecimentos e do padrão disciplinador, com base nas dicotomias tão evidentes até então. O Sociointeracionismo apostou na interação com a cultura, por meio da ação e da ampliação linguística, e, sobretudo, no respeito aos atores da escola.

Sobre essa mudança de perspectiva cultural da escola, Moll (2004) afirma que as alterações vivenciadas na escola fazem parte de uma grande provocação, uma vez que precisam respeitar as memórias, as experiências e as trajetórias dos professores; ao mesmo tempo, essa mesma escola deve possibilitar proposições plurais, garantindo assim um espaço de qualidade e de acesso a todos, inclusive quanto à permanência dos que nela ingressam. Uma escola ativa preocupa-se em construir uma base para lidar com as contradições presentes na sociedade, a partir

das relações, sejam estas com saberes ou entre pessoas, preparando-as para a vida individual e/ou coletiva.

Segundo Sá *et al*. (2022), a educação precisou ocupar não só os espaços escolares, mas sobretudo, atrelar-se ao mundo prático, real e contemporâneo. Consequentemente, inverteram-se os paradigmas, e a escola precisou repensar o seu papel na sociedade e sua prática. Trazer o aluno para o foco principal, nesse sentido, é mudar a escola e torná-lo protagonista de sua aprendizagem, na busca de uma formação para a vida cidadã e para o futuro no trabalho (Sá *et al*., 2022). Como parte de um grande sistema, sendo o papel do aluno alterado, obviamente, o do professor também foi. Este último passou a fomentar a curiosidade, a diversificar as metodologias e as ferramentas, para, de fato, mediar os processos de descobertas e de autogestão dos alunos, preservando a individualidade e, simultaneamente, mantendo o coletivo, como Paulo Freire já prenunciava em sua pedagogia para a autonomia.

2.2 Da adolescência ao conceito de juventude e seu estatuto

O conceito de *juventude* instituído no Brasil através do Estatuto da Juventude, na forma da Lei nº 12.852/2013, estabeleceu os direitos dos jovens e os princípios e diretrizes das políticas públicas visando essa parcela da população. Para tanto, foi preciso compreender qual imagem culturalmente construída e perpetuada havia sobre os períodos da vida, diferenciando-os, seja a adolescência ou a juventude.

Segundo Tardelli (2010), o período da adolescência, embora tenha sido pouco investigado no século XX, passou a ser o foco das atenções do campo da Psicologia no século seguinte. Além de ganhar o status de estágio do desenvolvimento, em virtude das mudanças advindas com a puberdade e toda a sua influência devido aos impulsos, hormônios, alterações genitais, enfim, todo o reconhecimento dos fatores biológicos, também foi ampliado o entendimento de que a adolescência é o momento em que um ser humano se articula com várias camadas de si mesmo, sejam elas biológicas, psicológicas ou sociais; ou seja, houve o entendimento de que é quando a pessoa se torna um sujeito biopsicossocial.

No âmbito da Psicologia, é na adolescência que a identidade se forma, seja pelo início das modificações físicas, seja pelas mudanças afetivas, pois a

personalidade é representativa e tem como base as imagens que cada um possui de si e do mundo externo, de forma que um conjunto de valores se cria: alguns sobre si (íntimos), mas também sobre os outros (morais) (Tardelli, 2010).

Dayrell e Carrano (2014) conferem à adolescência a definição de um etapa inicial mais ampla que a juventude, com o entendimento de que os momentos não devem ser reduzidos à faixa etária somente, mas à dimensão de construção social e identidade individual, de um Eu interior que experimenta, observa, vivencia, sofre, estrutura o pensamento, imagina, compara, referencia, conclui e projeta, em meio a descobertas e sensações, por vezes conflituosas e ambivalentes, que fazem parte da multiplicidade de Eus que constituem o indivíduo.

No entanto, os mesmo autores concordam que o período de documentação e enfoque mais incisivo das diferentes áreas – Psicologia, Sociologia, Biologia e até mesmo a Antropologia – serviram para acelerar as discussões em torno da influência cultural, das considerações familiares e dos grupos sociais que esse ser ou adolescente frequenta, em conjunto com as transformações pelas quais passa, para enfatizar que nesse processo interno/externo é que vão se construindo a identidade, a personalidade, a moralidade, as relações íntimas e afetivas desse ser nos espaços que percorre (Dayrell; Carrano, 2014).

Para Dayrell e Carrano (2014), compreender a juventude foi de suma importância para conhecermos o grupo que passou a ser visualizado e estabelecido como uma categoria produzida socialmente, historicamente com suas características, vivências e vínculos.

Se a adolescência se caracteriza pela ebulição hormonal e a transformação biológica, a juventude se diferencia em virtude da inserção social que o indivíduo busca nos ambientes pelos quais transita e também pela ânsia de assumir responsabilidades diante de um mundo que deixa de ser o familiar e conhecido para se tornar o social e de maior complexidade.

Fez-se necessário conhecer esse público-alvo para que as leis fossem estabelecidas levando em conta sua realidade, garantindo-lhe desenvolver potencialidades e o exercício da cidadania. E, simultaneamente, em meio a tudo o que ocorreu, estava imersa a educação, como produto e produtora de cidadãos, que, portanto, atentou-se aos avanços e às atualizações na forma de preparar os estudantes que chegavam ao Ensino Médio.

Se anteriormente a Educação era direcionada àqueles que possuíam uma origem de classe favorecida economicamente, e assim mantinha a seleção dos mesmos diante de outros, que permaneciam em desvantagem também por questões sociais e culturais, em meados do século XX o Ensino Médio suscitou debates, questionamentos e reformas.

Em 2013, a criação do Estatuto da Juventude estabeleceu os direitos dos jovens. Tal lei figurou como um marco em defesa dos direitos dos jovens e contemplou milhões de brasileiros com idade entre 15 e 29 anos, o público-alvo que ingressava no Ensino Médio e com a possibilidade de continuidade dos estudos em curso superior ou inserção no mercado de trabalho. Segundo Dayrell (2013), essa categoria unia um aspecto social e também uma forma de representação, uma questão multifatorial, se considerarmos as mudanças físicas, biológicas, psicológicas e particulares de cada indivíduo, mas também um caráter universal que ocorria com todos os indivíduos da mesma faixa etária de todas as partes do mundo.

Dayrell (2013) afirma ainda ser na fase da juventude o momento em que o indivíduo se desloca para o meio social, indo além do grupo familiar e de amizades. Essa dinâmica, da ordem do experimental, da vivência e do contextual, é responsável pelo sentido que cada um dos jovens dará ao seu futuro.

É nessa etapa da educação que se repensa o produto que se deseja ao término do Ensino Médio: se um profissional para o mercado de trabalho ou se essa etapa deve ser a preparação para a continuidade de estudos numa universidade. Sobre essa indefinição, Krawczyk (2014) aponta que essa dificuldade em relação à identidade do Ensino Médio maximizou a definição do próprio jovem que se deseja formar, pois as incertezas tendem a diminuir o reconhecimento que necessita ser valorizado. Isso ocorreu no mundo em que, como afirma Morin (2003), o tradicional, a certeza, o cíclico e a segurança deixaram de existir, para dar lugar à incerteza, devido à velocidade do tempo ou mesmo à complexidade dos processos vividos pela humanidade.

Além da Lei da Juventude, um documento importante para a compreensão da necessidade de definição do papel do jovem na sociedade, o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI, foi elaborado por Jacques Delors e outros colaboradores, em 1996, com destaque para a aprendizagem plural, que se constitui ao longo dos anos e da vida, diminuindo o foco nos aspectos cognitivos e enfatizando o desenvolvimento de aspectos até

então não muito valorizados, como respeito, sensibilidade, sociabilidade, responsabilidade, entre outros.

Ao descrever um panorama global das últimas décadas do século XX e os desafios causados por desequilíbrios ambientais, a velocidade dos progressos científicos e as incertezas causadas pelas instabilidades da economia, a comissão responsável pela elaboração do documento apontou para a necessidade de a sociedade repensar a ideia de educação ao longo da vida, e foi além, afirmando que nada pode substituir a educação formal e a relação de autoridade e de diálogo entre professor e aluno, mas também se faz relevante que se pense a partir de quatro pilares: i) aprender a conviver; ii) aprender a conhecer; iii) aprender a fazer; e iv) aprender a ser.

Dessa forma, uma educação baseada no *aprender a conviver* visa desenvolver habilidades relativas ao conhecimento da cultura do outro e a sua própria, considerando princípios como respeito e valorização da história e tradições do humano em si. Ou seja, este primeiro pilar considera a compreensão do mundo e a exigência deste século de pacificação das relações humanas.

O segundo pilar, *aprender a conhecer*, reconhece a aceleração do progresso, das descobertas e das atividades humanas, e se baseia na premissa de que a educação permanece ao longo da vida, e, portanto, criar o hábito de desejar por si próprio buscar informações e transformá-las em conhecimento é relevante para a educação.

O terceiro pilar, *aprender a fazer*, compete ao âmbito profissional, no sentido de aptidão e desenvolvimento do espírito de equipe como forma de enriquecimento das possibilidades de relação e de facilitação do trabalho. Por muitos anos, a educação focou no desempenho individual do aluno, na comparação e no julgamento, sem perceber que a troca de ideias na realização de trabalhos proporciona trocas e interações em grupo, que são fontes de aquisição de conhecimento.

O quarto e último pilar do relatório, *aprender a ser*, reúne todos os outros já mencionados e aposta na potencialidade e na totalidade do ser humano que se constrói à medida que convive, aprende e faz.

Sem dúvida, o relatório apontou novos olhares sobre a educação: sua permanência ao longo da vida, a relação com os pares como fator que possibilita a aprendizagem, o enfoque na prática em detrimento de uma atividade meramente

cognitiva e mental e, sobretudo, a visão do ser humano como um todo, com múltiplas possibilidades e potencialidades.

Portanto, a Lei da Juventude e o Relatório da UNESCO apontam para a necessidade de mudanças de referenciais para uma camada da população produtiva, e ambos figuram como documentos imprescindíveis para compreendermos, ao longo do tempo, o sentido e a importância da construção de projetos de vida.

Certamente, as recomendações registradas no Relatório da UNESCO alteraram os pilares da educação e provocaram uma adaptação não só necessária, mas constante na sociedade, pois propuseram, segundo a comissão, uma sociedade educativa baseada na aquisição, na atualização e na utilização de conhecimentos que servirão para o desenvolvimento de informações e de outros conhecimentos. Acrescentaram-se a isso as próprias vivências, os saberes básicos e os resultados da experiência humana, que, unidos, completam o processo educativo. Há de se sublinhar que o relatório ainda sugere que os talentos de cada um sejam explorados, como a memória, a imaginação, o raciocínio, as capacidades físicas, o sentido estético, o carisma, a facilidade de comunicação, entre outros. Ou seja, a capacidade de autonomia e discernimento como parte da responsabilidade não só pessoal, mas também coletiva, ampliando as demandas e exigindo das políticas educacionais mudanças constantes, a fim de ofertar a qualidade de ensino, mas também a equidade, com a finalidade de garantir a todos a eficiência, a eficácia e o direito à educação.

2.3 A proposta de Novo Ensino Médio e as competências da Base Nacional Comum Curricular

No contexto da Educação Básica, o Ensino Médio ocupa a última etapa e sempre apresentou desafios quanto à garantia desse direito e mesmo à permanência do estudante. Num cenário muito dinâmico e diverso no âmbito das relações e do mundo do trabalho, se tornou desafiadora a formulação de propostas que atendessem às expectativas dos estudantes e também de uma sociedade plural.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem como objetivo nortear, em âmbito federal, o desenvolvimento dos discentes, apresentando uma concepção que

pressupõe a aprendizagem por competências e habilidades e conferindo uma nova abordagem aos objetos do conhecimento de cada ano/série e as aprendizagens essenciais, dando origem ao que passou a se chamar de Novo Ensino Médio, com a proposta de um currículo mais flexível, reagrupando as disciplinas por áreas de conhecimento e permitindo a escolha dos itinerários formativos pelos estudantes.

A sexta competência geral da Educação Básica apresentada na BNCC diz respeito à valorização da diversidade dos saberes, vivências, culturas, conhecimentos e experiências, colaborando para o entendimento desse leque de possibilidades e a relação com o mundo do trabalho, com o projeto de vida assegurando a liberdade, a autonomia, a consciência crítica e a responsabilidade, atitudes imprescindíveis no mundo atual. Portanto, aponta-se a urgência de investimento na educação da juventude como forma de prospecção para o exercício da cidadania.

Em atendimento a essa expectativa registrada na BNCC, a nova matriz de ensino apresenta na grade curricular um novo componente: Projeto de Vida, que, embora obrigatório, se diferencia pelo cunho formativo presente no itinerário de todos os cursos ofertados nas redes de ensino. Isto porque a BNCC tem como compromisso valorizar os papeis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua identidade e de seu projeto de vida (Brasil, 2018).

O Novo Ensino Médio considera o acolhimento das juventudes e tem como responsabilidade a formação integral do estudante e a construção do seu projeto de vida no futuro. Segundo Modesto *et al*. (2023), o Projeto de Vida objetiva orientar a construção da identidade, permitindo o autoconhecimento e uma perspectiva de futuro, preparando no presente o indivíduo que exercerá sua cidadania num futuro próximo.

No capítulo específico sobre o Projeto de Vida na BNCC, o documento atualiza o papel da escola, no sentido de que já demonstra:

> Um compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida (Brasil, 2018, n. p.).

Para Modesto *et al*. (2023), o Projeto de Vida é entendido como uma metodologia de projetos voltada para a aprendizagem ativa de valores e competências em que o aluno busca a significância de suas experiências e, portanto, o sentido e o propósito na aprendizagem, de forma que o jovem desenvolve habilidades cognitivas e emocionais para traçar um projeto para si.

Ferrarini (2019) afirma que a utilização de tecnologias digitais no século XXI alterou os modelos de estudo tradicionais, bem como registros de conhecimento e processos avaliativos, e, como resultado, acrescentou-se o processo de ensino-aprendizagem, incorporando os meios digitais e abandonando os analógicos.

2.4 Protagonismo juvenil: construindo caminhos com autonomia

Viver em um tempo de profundas transformações sociais, tecnológicas e culturais exige do jovem não apenas adaptação, mas também participação ativa na construção de suas próprias histórias. Nesse cenário, o protagonismo juvenil emerge como um conceito fundamental, que valoriza a capacidade dos jovens de se reconhecerem como sujeitos ativos, críticos e responsáveis por suas escolhas e ações.

Ser protagonista, mais do que participar, é assumir o controle da própria vida, tomar decisões conscientes e agir com responsabilidade diante dos desafios cotidianos. A escola, como espaço formativo, tem papel essencial nesse processo, ao estimular a autonomia, o pensamento crítico e o desenvolvimento das competências socioemocionais. É nesse ambiente que o estudante pode se compreender como autor de sua trajetória, percebendo que suas ações têm impacto não apenas no presente, mas também no futuro que está construindo.

Nesse percurso, o estudante deixa de ser um receptor passivo de conhecimento para se tornar um agente ativo da própria aprendizagem, explorando interesses, buscando soluções, colaborando com colegas e se posicionando diante do mundo com consciência e responsabilidade.

O protagonismo juvenil não significa caminhar sozinho, mas sim construir, em diálogo com educadores e outros atores do processo, caminhos que respeitem a individualidade e potencializem os talentos e sonhos de cada jovem. É nessa interação que vínculos se fortalecem e surgem oportunidades e perspectivas para a transformação social. Dessa forma, compreendendo a autoria de sua história, o

estudante amplia a sua capacidade de aprender e de transformar o mundo à sua volta. Assim, chega-se à compreensão de que o protagonismo juvenil, além de uma possibilidade, é uma necessidade para a formação de cidadãos livres, criativos e comprometidos com um futuro justo e humano.

Com a inserção do Projeto de Vida nos currículos escolares, alguns conceitos passaram a ter maior ênfase, tais como aprendizagem significativa, protagonismo juvenil e autonomia. Termos que nos foram apresentados por Paulo Freire em sua concepção de *pedagogia da autonomia* e na construção de uma educação democrática, ética e inclusiva.

No Projeto de Vida, prioritariamente, são trabalhadas as habilidades socioemocionais: autogestão, autoconhecimento, empatia, tomada de decisão e habilidades de relacionamento. Esse redirecionamento exige o domínio não só do conhecimento da inteligência emocional, difundida por Goleman (2021), mas também a clareza de que, à educação acadêmica e à aprendizagem social, acrescentou-se a aprendizagem emocional, e, como resultado disso, tem-se a educação integral do sujeito (Goleman; Senge, 2015).

O mundo vem apresentando desafios sociais e ecológicos que os jovens podem e devem ajudar a solucionar, não apenas com o uso das tecnologias, mas também com um conhecimento de si mesmos e com a empatia necessária para compreender e se conectar com a realidade do outro (Goleman; Senge, 2015).

Sá *et al*. (2022) declaram que as transformações da sociedade e das relações nela estabelecidas demandaram ajustes nas instituições, e na educação não foi diferente, pois houve o entendimento que o ser humano é ator e autor da sua história e a educação está inserida nesse contexto. Junto a isso, as mudanças trazidas no século XXI alteraram a frequência e o modo de uso da tecnologia e dos meios digitais pelas pessoas.

Inserida neste contexto, a escola apontou para a redefinição do currículo, o que se tornou possível com a implantação da BNCC, que propôs um novo enfoque, que inclui o desenvolvimento das competências socioemocionais, visando atitudes, princípios éticos e uma educação crítica e reflexiva sobre o mundo e a vida. Assim, a BNCC provocou uma grande mudança na educação, que por muito tempo priorizou a padronização dos alunos, apostando num modelo expositivo e tradicional, que Paulo Freire definiu como *educação bancária*, em que o professor depositava o

conhecimento nos estudantes, de modo a contribuir com o intelecto, mantendo o ensino verticalizado e o aluno dependente do professor.

Em 2017, a Lei nº 13.415 reformulou o currículo da educação brasileira, propondo alterações no Ensino Médio, acrescentando três grandes finalidades norteadoras no art. 2º da LDB. Foram elas: o desenvolvimento pleno do educando, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Canuto e Oliveira (2023) destacam que, embora o debate tenha sido democrático, a reforma aconteceu por meio de Medida Provisória nº 746/2016, tornando-se lei em seguida. Segundo os autores, a organização e a flexibilidade curricular na forma de oferta de itinerários formativos, como previsto na LDB, teve sua origem em discussões de meados de 2011, buscando combater a evasão escolar, culminando como produto final a reforma e a BNCC do Ensino Médio, em 2018.

No art. 35, § 2º, da LDB foram apresentados o ensino integral e a construção de projetos de vida, com a finalidade de os jovens serem convidados a se prepararem para o futuro mundo do trabalho, assumindo escolhas e responsabilidades e se abrindo para o novo e o exercício da cidadania. Acrescentou-se ainda a construção de currículos flexíveis, e o documento norteador – a BNCC – previu a possibilidade de construção dos projetos de vida dos jovens como forma de desenvolver o protagonismo juvenil.

Modesto *et al*. (2023) reconhecem a escola como espaço responsável por ofertar possibilidades para que o indivíduo vivencie situações em que possa se perceber no presente e se projetar no futuro, oportunizando a formação ética e cidadã, a partir de debates e troca de ideias, levando-o a perceber-se como capaz e incluído numa história, numa cultura e numa sociedade que demanda a sua participação, sua empatia e a boa convivência.

A BNCC do Ensino Médio, em sua última versão, no ano de 2018, faz menção às metodologias ativas como forma de engajar os alunos, desenvolver a autonomia e o protagonismo e, consequentemente, a qualidade do ensino (Souza; Ribeiro, 2024).

Em relação à construção de conhecimentos de forma significativa, transpondo os saberes adquiridos na escola para uma prática diária de vida, Modesto *et al*. (2023) a relacionam ao aspecto de abrangência da BNCC, visto que esta considera o processo educativo integral, observando as várias dimensões formativas.

Para Sá *et al*. (2022), compreender que o papel da educação é tornar o ser humano um agente da comunidade, que futuramente integrará e atuará pelo desenvolvimento da sociedade, expande o sentido do que é educação e do que se aprende na escola, multiplicando saberes e conhecimentos, aperfeiçoando-os cada vez mais.

Souza e Ribeiro (2024) declaram que o contato transformador de um estudante com as metodologias ativas promove uma forma de aprendizagem significativa e, por esse viés, há o prazer em aprender, afinal os meios de aquisição de conhecimento avançaram muito com o surgimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), alterando a autopercepção dos alunos como sujeitos transformadores da realidade na qual estão inseridos, portanto contribuindo para que conquistem autonomia, responsabilidade e protagonismo. De fato, a tecnologia e o volume de conhecimento em circulação permitiram que a informação fosse acessada por todos, de modo que a aprendizagem não se limite simplesmente à memorização. Portanto, as tecnologias se destacam como potenciais contribuições para a educação nos dias atuais.

2.5 Metodologias ativas: transformando o aprender e o agir

Moran (2012), no capítulo *A educação está mudando radicalmente*, defende que a educação permanece numa constante transformação, e isto acontece pela inserção das metodologias ativas nas práticas pedagógicas dos docentes. De fato, pensar a educação com vistas à formação integral do aluno exigiu que alterações fossem realizadas nos níveis estrutural, metodológico e conceitual. Enfim, contribuições antes apresentadas e que embasaram teorias dos estudiosos da aprendizagem, como Lev Vygotsky e Paulo Freire, pois as metodologias ativas, quando postas em prática, favorecem a construção da aprendizagem, das relações e da autonomia do aluno, com o objetivo de estruturar sua personalidade e prepará-lo para tomadas de decisão em prol de si mesmo e de uma coletividade.

Freire (1996) já criticava, nos anos 1970, o ensino que tomava como base uma instrução bancária, ou seja, a mera transmissão de informação. O avanço da tecnologia no século XXI permitiu que as metodologias ativas surgissem como alternativa prática ao ensino tradicional, uma vez que reforçam as práticas individuais e coletivas, bem como as relações dialógicas, situando o sujeito em uma

interação dinâmica e contextualizada, conforme enfatiza a teoria sociointeracionista de Vygotsky, relacionando a aprendizagem do sujeito com a sua relação com o mundo.

Consideram-se metodologias ativas o conjunto de estratégias pedagógicas, abordagens e técnicas que promovem o estudante ao papel de protagonista no processo de aprendizagem, reduzindo a atuação tradicional do professor, antes transmissor de informações, agora potencializando sua função como um mediador na relação entre o saber já estabelecido e o que se deseja consolidar.

Se as metodologias ativas promovem a mudança da função do professor no processo de ensino-aprendizagem, concomitantemente provocam esse mesmo deslocamento em relação ao aluno, que se torna o centro desse processo, passando a ser compreendido como um aprendiz envolvido com o desenvolvimento de sua aprendizagem individual. Sendo assim, o professor, responsável por fomentar o desejo de aprender do aluno passou a investir nessa vontade e também no desenvolvimento de atitudes colaborativas e comunicativas e de estratégias afetivas e de negociação, estabelecendo sempre de maneira dialógica o saber em construção.

Segundo Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas apresentam como proposta pedagógica o fazer, o agir, o pensar e o conceituar, de modo que aos poucos os conhecimentos sejam construídos no envolvimento com os conteúdos, desenvolvendo também habilidades tais como a crítica, a reflexão, o *feedback*, a interação e o dialogismo. A partir disso, a interação social dos alunos, a mudança de atitudes e de valores pessoais são consolidadas.

Ocorreu uma mudança em todos os aspectos, pois organizar o que se quer aprender pressupõe não mais o conteúdo que o professor determinou num plano no início do ano, ou que foi repetido ano após ano, mas um planejamento que tem como característica principal a flexibilidade e que, por este motivo, dialoga com o cotidiano do estudante e com o que acontece no mundo.

A educação que se pretende transformadora pressupõe a participação ativa do aluno e, portanto, é ele quem apresenta a solução para os problemas, os passos para a realização da pesquisa ou o desenvolvimento de um projeto, ora de forma individual, ora de forma coletiva.

A educação focada no aluno permitiu que se vinculasse a aprendizagem ao eixo baseado na ação-reflexão-ação e no aprofundamento da compreensão de que

o que se aprende depende da interpretação dos dados trazidos para a sala de aula. Nesse sentido, o professor ocupa um papel fundamental, ao ajudar o aluno a relacioná-los e contextualizá-los, visto que conciliar a informação e a variedade de fontes de acesso requer a curadoria do docente. Segundo Bacich e Moran (2018), nessa abordagem pedagógica o professor, em colaboração com o aluno, sugere práticas pedagógicas e elabora contextos de aprendizagem que são únicos e direcionados.

Se a educação privilegiava o conhecimento organizado, racional e programático, no século XXI inova e integra outras dimensões anteriormente não contempladas: sensorial, emocional, intelectual e ética. A educação com foco no desenvolvimento integral do aluno prevê a construção de uma vida futura mais autônoma e equilibrada, pois passa a ter como base o desenvolvimento da consciência e a ampliação do pensamento crítico. Portanto, outras dimensões que compõem o desenvolvimento integral do ser humano estão sendo articuladas para se chegar à aprendizagem.

Através de uma proposta de flexibilização curricular e com foco no protagonismo juvenil, a demanda por novas formas de ensinar promovem uma educação mais significativa, com mais participação do estudante e conectada à sua realidade. Contrariamente, a educação tradicional focava na figura autoritária do professor e na mera transmissão de conteúdos. Segundo Galvão e Casimiro (2023), a função do professor é de agente transformador, que tem como papel fundamental a promoção de um ambiente respeitoso e inclusivo em sala de aula, prevalecendo valores como a diversidade, a tolerância e o diálogo. Ambos entendem que o papel da escola, enquanto espaço crítico, deve acolher e valorizar a diversidade cultural, os direitos humanos e a sustentabilidade.

Assim compreendido, o papel do professor passou a ser o de contribuição, de modo significativo, para o desenvolvimento integral dos alunos, servindo de estímulo para a promoção de mudanças positivas nos territórios em que vivem e, posteriormente, como cidadãos na sociedade.

Para Morin (2012), a tecnologia promove a integração entre os espaços, físico e virtual, e os tempos. Reforça ainda que, na era da tecnologia, a acessibilidade ao conhecimento alterou o papel da escola, que deixou de ser o único espaço para adquirir o saber. Para o autor, essa integração mudou o comportamento dos estudantes, que deixaram de aceitar um modelo autoritário de relação entre

professor e alunos, pois passaram a questionar as formas de abordagem dos docentes, na busca de uma maneira mais atuante de aprender.

Desta forma, dentre as práticas, conhecidas como promotoras de autonomia, curiosidade e pensamento crítico, as metodologias ativas passaram a contribuir com o professor, que, consequentemente, aprimorou seus conhecimentos com a busca por metodologias de ensino, formações continuadas e todo tipo de experiência que o faça refletir e mudar sua prática pedagógica. Dentre as metodologias ativas mais conhecidas, encontram-se: a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem baseada em problemas, os estudos de caso, a gamificação, entre outras.

Na abordagem tradicional, o papel do professor era o de transmitir as informações sobre um assunto já planejado para o aluno, que deveria ter o conteúdo fixado através da realização de exercícios, para garantir a sistematização do que lhe foi apresentado em sala de aula. Souza e Ribeiro (2024), ao compararem as metodologias convencionais e as ativas, reforçam que as últimas proporcionam melhorias para os professores e para os alunos – para os primeiros, porque sentem prazer em promover uma aprendizagem significativa, e para os últimos, por resultarem de um ato de reflexão e crítica.

Ferrarini *et al*. (2019) afirmam que a utilização de tecnologias digitais no século XXI alteraram os modelos de estudo tradicionais, bem como os registros de conhecimento e processos avaliativos, resultando no processo de ensino-aprendizagem, incorporando meios digitais e abandonando os analógicos. As tecnologias digitais se comportaram como ferramentas facilitadoras do processo e das metodologias que colocam o jovem estudante como centro, levando-o a produzir ativamente seu saber e seu conhecimento, potencializando-os.

Ferrarini *et al*. (2019) descrevem a metodologia da *Sala de Aula Invertida*, na qual os alunos estudam previamente o conteúdo em casa, acessando vídeos, textos ou *podcasts*, e utilizam o tempo em sala de aula para discutir, tirar dúvidas, realizar atividades práticas e resolver problemas por eles mesmos sugeridos. Essa inversão permite um maior aprofundamento e interação durante as aulas.

Na *Aprendizagem Baseada em Projetos* (ABP), os alunos desenvolvem projetos interdisciplinares a partir de problemas reais e desafiadores. Durante o processo, eles devem pesquisar, tomar decisões, trabalhar em grupo e aplicar

conhecimentos diversos para encontrar soluções, promovendo a autonomia e o pensamento crítico (Ferrarini *et al*., 2019).

Outra metodologia semelhante à ABP é a *Aprendizagem Baseada em Problemas*, que parte de um problema específico que precisa ser resolvido. O foco é estimular a investigação, o raciocínio lógico, o trabalho colaborativo e a construção do conhecimento a partir da busca por soluções. O aluno ganha centralidade no processo de aprendizagem, como nas demais metodologias ativas, porém a proposta o torna mais estimulado a buscar soluções, despertando a curiosidade e o desafiando a resolver problemas do mundo real (Ferrarini *et al*., 2019).

Estudo de caso é uma metodologia muito utilizada em áreas das ciências humanas e sociais, mas pode ser adaptada para qualquer área do conhecimento. Essa metodologia consiste na análise de situações reais ou hipotéticas, muitas vezes complexas, que exigem uma reflexão crítica, argumentação e tomada de decisão.

A *Gamificação* aplica elementos de jogos – desafios, recompensas, *rankings*, missões – ao ambiente educacional para aumentar o engajamento dos estudantes, promovendo assim a motivação, a cooperação e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Ensinar conceitos específicos de forma lúdica colabora com uma experiência envolvente e motivadora, incentivando os alunos a aprenderem enquanto se divertem.

As metodologias ativas ganharam relevância, uma vez que se busca integrar os conhecimentos teóricos com a prática, respeitando os interesses e projetos de vida dos alunos. Ao articular os componentes da formação geral básica com os itinerários formativos, o novo modelo valorizou o engajamento e a participação ativa dos estudantes em busca do favorecimento de uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Investir em metodologias ativas certamente coloca em evidência seus principais benefícios: o desenvolvimento de autonomia intelectual, o estímulo à criatividade, o fortalecimento do trabalho em equipe e a capacidade de resolver problemas, contribuindo para a formação de alunos mais reflexivos e conscientes, uma vez que serão constantemente desafiados a tomar decisões, a entender diferentes perspectivas e a pensar criticamente sobre os temas estudados – em consequência, devem ampliar sua capacidade de argumentação e a tomada de responsabilidade pela própria aprendizagem. Todo esse processo torna-se

fundamental para que ocorra a preparação do jovem para os desafios da vida adulta e do mundo do trabalho.

As metodologias ativas contribuem para a ampliação da reflexão sobre o mundo por esse aluno que tem o desejo de se tornar crítico e responsável. Portanto, a aprendizagem socioemocional, dentro dessa abordagem, molda-se pela oferta de situações nas quais o aluno imerge. A BNCC reitera a necessidade de adotar estratégias metodológicas que estimulem o protagonismo, objetivando um estudante ativo, questionador, autônomo e, consequentemente, agente do processo educacional (Souza; Ribeiro, 2024).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

As transformações tecnológicas dos últimos anos alteraram a forma de agir, de viver e de pensar da sociedade e, consequentemente, atingiram as relações presentes no campo educacional, pois não é mais compatível uma prática pedagógica que não esteja em consonância com a maneira de viver de um povo. Com Projeto de Vida não poderia ser diferente, pois, como Modesto *et al*. (2023) afirmam, este componente curricular prioriza o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para que o aluno assuma o protagonismo em todas as esferas de sua vida.

A proposta de Projeto de Vida é trabalhar com intencionalidade. Portanto, o sentido entre o que se ensina e o que é aprendido precisa estar bem definido para que haja significância na vida real do estudante, pois a partir da escola os alunos determinam seu futuro. Arantes *et al*. (2019) defendem que Projeto de Vida requer que o estudante conheça a si mesmo e mergulhe nas necessidades, nos problemas, nos conflitos e, em seguida, uma transformação seja elaborada, no sentido de manter o equilíbrio da vida; por este motivo, o exercício de tomar decisões e as conquistas que são aos poucos alcançadas geram benefícios para o aluno, mas também modelam esse ser humano em formação para o mundo.

Segundo Canello e Altenhofen (2025, p. 4), “não é mais possível imaginar uma prática educativa sem atrelar a ela as tecnologias e as metodologias ativas. Uma estratégia pedagógica atualizada precisa unir à reflexão uma tecnologia digital, seja através da oferta de uma prática ativa, gamificação ou até mesmo diferentes tipos de jogos, visto que o jogo apresenta um formato diferenciado, cuja característica é a ludicidade. Essa metodologia permite que, ao mesmo tempo, se desenvolvam habilidades, como manter o foco e o interesse, pelo estímulo ao desafio e ao risco, bem como a tomada de decisão, habilidade tão necessária à vida. Assim, o professor precisa se atualizar e incorporar as práticas do dia a dia no seu fazer pedagógico.

A seguir, apresentam-se as etapas do caminho metodológico desta pesquisa.

Etapa 1 – Estudo inicial e elaboração de documentos

Esta etapa correspondeu à preparação dos textos para submissão da pesquisa à Plataforma Brasil (PB) e para coleta de assinaturas dos envolvidos. Dentre os termos elaborados pela pesquisadora, estão o *Termo de Ausência de Custos* e a *Declaração de Autorização e Existência de Infraestrutura Necessária para o Desenvolvimento da Pesquisa*. Essa documentação foi redigida e assinada pela diretora geral da instituição na qual se desenvolveu a pesquisa.

Esta fase demandou pesquisa bibliográfica e a leitura dos textos para a escrita do pré-projeto a ser submetido na PB, juntamente com os roteiros de perguntas a serem utilizados nas rodas de conversa com o grupo de participantes. Foi necessário fazer os pedidos formais da *Carta de Apresentação* da mestranda e a *Folha de Rosto*, documentos imprescindíveis para a submissão de pesquisas na Plataforma Brasil. Nesta etapa, também foi realizada a escrita do *Registro de Consentimento Livre e Esclarecido* (RCLE), a ser entregue aos professores participantes.

Para realização da etapa de pesquisa no campo educacional, optou-se por uma instituição da rede estadual (Figura 1).

Figura 1 – Fachada do CE Jorge Zarur



Fonte: Autoral (2025).

A instituição em questão é o Colégio Estadual Jorge Zarur, situado em Vila Kennedy, localidade de Bangu, zona oeste do estado do Rio de Janeiro. Por sua proximidade com o Complexo Penitenciário de Gericinó, serviços como sinal de *wi-fi* e internet somente podem ser garantidos por empresas locais.

O colégio está submetido à Coordenadoria Metropolitana IV e à Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Nele estão matriculados cerca de 700 alunos, em três modalidades de ensino: i) ensino regular (turnos da manhã e da tarde); ii) ensino integral, com ênfase em empreendedorismo; e iii) educação de jovens e adultos (turno da noite).

Etapa 2 – Planejamento do material didático e do produto tecnológico

A etapa 2 correspondeu ao planejamento do produto tecnológico, que se fez necessário, uma vez que a pesquisa se relaciona ao Mestrado Profissional em Novas Tecnologias para a Educação. Posteriormente, esse produto servirá de apoio às aulas de Projeto de Vida das turmas de 1º ano do Novo Ensino Médio.

Segundo Leite (2021), a utilização de tecnologias digitais pelo professor com seus alunos torna-se uma oportunidade para a aprendizagem, pois possibilita desenvolver várias habilidades, como analisar, selecionar, comparar, avaliar e informar, que demandam o pensamento complexo e necessitam da mediação do professor na construção da aprendizagem ativa.

Durante o planejamento da pesquisa, foi necessário refletir sobre o tipo de abordagem que seria atrativa e, sobretudo, permitiria o engajamento do aluno que está imerso na tecnologia. Além disso, também teria que ser de fácil aplicação para o professor quanto ao desenvolvimento da ação com o aluno, levando-o a aprender, se conhecer, conviver, fazer e ser.

A elaboração de um produto tecnológico está associada à inquietação desta pesquisa e possui a finalidade de minimizar os desafios apontados em sala de aula, articulando-o com o cotidiano escolar.

Etapa 3 – Elaboração do material didático

Na etapa 3, o material didático foi definido, bem como a metodologia, com o objetivo de permitir o momento de reflexão e de protagonismo ao aluno. O interesse

maior estava em preparar o material no formato físico, visando a durabilidade e a atratividade. Nesta etapa, também estava prevista a elaboração das reflexões que estariam impressas nos cartões físicos, considerando o nível de dificuldade e a compreensão dos alunos no nível de escolaridade em que estavam matriculados.

As cartas físicas, replicadas em uma página no *Instagram*, também podiam ser acessadas através dos dispositivos móveis pelos alunos e professores.

Etapa 4 – Elaboração do produto tecnológico e convite aos professores

A etapa 4 destinou-se à elaboração do produto tecnológico que serviria de apoio ao grupo de professores participantes. A proposta da pesquisa de campo pretendeu, após a criação do produto tecnológico pela pesquisadora, apresentar esse material de apoio ao grupo de professores. A pesquisadora organizou um *e-book* que apresenta aos professores a proposta metodológica.

Nesta etapa, também foi preparado o convite que seria enviado aos professores pela pesquisadora via *e-mail*. Como registrado no RCLE, o convite para participação na pesquisa não utilizou listas que permitissem a identificação dos convidados, nem a visualização de seus dados de contato (*e-mail*, telefone, etc.) por terceiros, conforme recomendações da Carta Circular nº 1, de 2021, cumprindo o que foi determinado no pré-projeto e na submissão na Plataforma Brasil.

Os participantes foram convidados a participar de uma roda de conversa com data e horário de acordo com o cronograma da pesquisa. No corpo do *e-mail* constava o convite explicativo sobre a importância da pesquisa e o tema e, em anexo, o Registro de Comprometimento Livre e Esclarecido (RCLE) do professor, com todas as informações da pesquisa.

Para esta etapa, foram preparados dois roteiros de perguntas, cuja aplicação tinha os objetivos de explicar o intuito da pesquisa e coletar dados dos participantes ao final da roda de conversa.

Posteriormente, a pesquisadora programou-se para que houvesse mais um encontro com o grupo de participantes, com a finalidade de apresentar o material didático físico e, no *Instagram*, sugerir formas de atuar e finalizar o trabalho, apresentando o *e-book* e explicando-o.

Etapa 5 – Operacionalização do produto pelo grupo de participantes

A etapa 5 correspondeu à operacionalização do produto pelos professores participantes. O produto proposto teve como objetivo entregar, ao grupo de professores participantes, materiais para apoiá-los futuramente em suas aulas de Projeto de Vida, permitindo, progressivamente, um posicionamento protagonista do estudante diante da vida e da sociedade.

Esta etapa focou na mediação do professor e na experiência da operacionalização do jogo junto às suas turmas. Cada participante ficou responsável pela aplicação das cartas, utilizadas em qualquer um dos formatos ou em ambos, em uma de suas turmas de 1º ano do Ensino Médio, para que não houvesse conflito e a experiência fosse proveitosa. A pesquisadora solicitou que os participantes registrassem em seus celulares o momento da aplicação, resguardando a identidade dos alunos, e enviassem os registros por *WhatsApp* privado, pois esse material serviria como evidência para o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Para esta etapa, um segundo roteiro de perguntas foi aplicado em uma roda de conversa com os professores, para avaliação do produto e da atividade que realizaram com suas turmas.

4 PERCURSO METODOLÓGICO EM AÇÃO

4.1 Preparando a documentação e submetendo-a à Plataforma Brasil

Neste primeiro momento da pesquisa, foi necessário conhecer e respeitar as deliberações contidas na Resolução nº 466, de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que normatiza as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil. Essa resolução assegura direitos e deveres dos participantes da pesquisa, bem como sua integridade científica.

Simultaneamente à escrita do pré-projeto, a pesquisadora realizou o levantamento bibliográfico e a leitura dos textos relativos ao estado da arte do tema desta pesquisa. Ao mesmo tempo em que se preparava a documentação necessária para a submissão desta pesquisa à Plataforma Brasil, imaginava-se um material didático que pudesse ser um facilitador da prática do professor em suas aulas num formato físico e que permitisse o uso da tecnologia digital. Isto porque esta pesquisa defende a ideia de apresentar uma metodologia inovadora, que demande a participação ativa do aluno, considerando o uso da tecnologia digital, de maneira que o professor atue como um mediador em sala de aula, permitindo o protagonismo do discente.

4.2 Planejamento do material didático

O segundo momento apresentou como especificidade o planejamento dos materiais didáticos que contemplassem alunos e professores.

O primeiro produto idealizado teve como finalidade a aplicabilidade para os alunos. Portanto, o objetivo foi desenvolver um material que estimulasse o aluno a ter as experiências de tomada de decisão, protagonismo e autoconhecimento, levando-o a pensar questões sobre as quais talvez nunca tivesse refletido sobre si mesmo.

Já o segundo produto direcionado aos professores demandou um formato digital para facilitação de acesso ao público docente. Portanto, optou-se pela produção de um *e-book* com conteúdo didático, com a finalidade pedagógica de apresentar o material didático elaborado, prevendo sua aplicabilidade.

Ao mesmo tempo em que se buscava conhecer mais sobre o tema desta pesquisa, o produto começou a ser modelado, com o propósito de facilitar a prática

do professor em suas aulas num formato físico e também utilizando a tecnologia digital, articulando o cotidiano escolar com a vida e o que se pretende dela.

4.3 O produto no formato físico

Uma vez idealizado o que se pretendia como material didático para ser aplicado aos alunos, iniciou-se a pesquisa sobre a importância do seu uso com finalidade didática.

A opção para o material físico tomou como base o uso de *flashcards*, que consistem em cartões com a descrição de uma situação, os quais os alunos poderiam ler, refletir a respeito e expressar suas respostas, sobretudo se respeitando, se conhecendo e percebendo um ao outro. Assim, a escolha pelo uso de *flashcards* se justificou por permitir uma abordagem comunicativa e pela fácil aplicação, acessível mesmo aos professores que pouco ou nunca utilizassem a tecnologia digital em suas aulas.

Na sua origem, os *flashcards* foram utilizados para memorização. Por isso, em um lado do cartão está a pergunta, enquanto no verso encontra-se a resposta, para facilitar a memorização. De fácil montagem, pode-se utilizar uma folha de cartolina, que depois é recortada em formato de carta, similar às de baralho. Na finalidade desta pesquisa, optou-se por utilizá-los, mas não em função da memorização e nem mesmo de haver respostas no verso da carta. A escolha pelo uso de cartas se deu: i) pela facilidade na aplicação; ii) pela possibilidade de situações que nelas estariam registradas; e iii) pela dinâmica que proporcionariam em aula, devido à possibilidade de distribuição das cartas em sala, o poder de reflexão e de argumentação que cada uma desperta em cada aluno e mesmo pela diversidade de atividades que o professor pode criar a partir do material. Levou-se em consideração o fato de que em cada uma das cartas se registraria um único dizer, o que garantiria a subjetividade, bem como o aspecto da criatividade inerente a essas cartas.

Optou-se pela elaboração de 28 cartas com perguntas de acordo com as habilidades socioemocionais: autogestão, autoconhecimento, empatia, tomada de decisão e habilidades de relacionamento, pensando não só no nível de desenvolvimento dos alunos no momento da pesquisa, mas, sobretudo, em auxiliar

os professores durante suas aulas. A pesquisadora utilizou a criatividade para elaborar os questionamentos para cada carta apresentada.

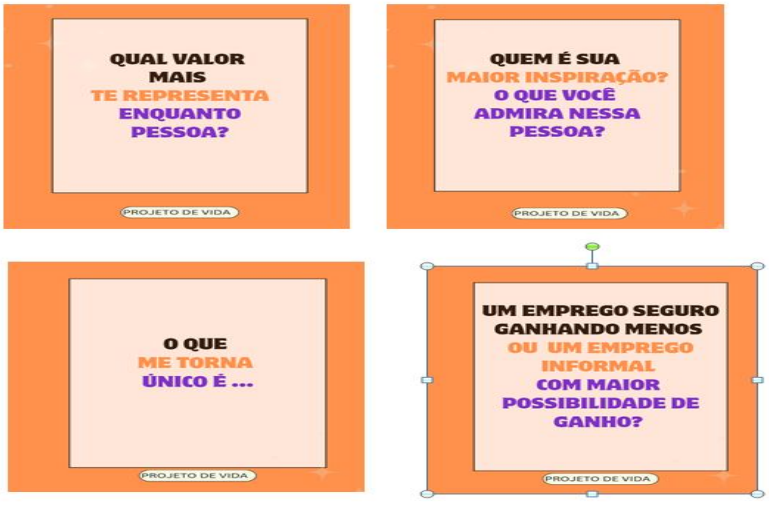
Decidido o formato do material, passou-se à preparação das cartas. Uma vez que já se listara os dizeres que cada uma receberia, era momento de ir para o próximo passo: o *design* dos *cards*. As cartas físicas (Figura 2) foram elaboradas na plataforma *on-line* Canva, uma ferramenta gratuita para criação de *designs* gráficos.

O próximo passo foi a impressão dos *cards*. Optou-se pela versão colorida e em papel comum. Em seguida, foram recortados e plastificados em uma gráfica, para que fossem apresentados no formato de cartas, conferindo uma maior durabilidade ao material.

Quanto ao seu conteúdo, as cartas contêm questionamentos: algumas com frases que precisam ter o sentido continuado, outras com afirmações que têm o propósito de levar o aluno a refletir sobre alguma situação e há ainda um outro grupo de cartas que possui um questionamento acompanhado por opções, levando o aluno a refletir qual decisão ele tomaria entre duas possibilidades ofertadas.

Enfim, todas as cartas têm um duplo objetivo: o primeiro deles referente ao professor e à sua percepção diante do aluno ao expressar seus sentimentos, seus desejos e como se percebe no presente e no futuro, facilitando o acesso ao seu projeto de vida; um segundo objetivo, subentendido, almeja que o conteúdo das cartas se apresente como um elemento provocador, cujo propósito volta-se para a reflexão do aluno sobre suas sensações e situações sobre seu próprio futuro.

Figura 2 – Cartas físicas





Fonte: Autoral (2025).

Após a elaboração do material físico, foi preciso avançar para uma nova etapa: transpor as cartas para o formato digital.

4.4 O produto no formato digital

Chegou o momento de as cartas físicas adquirirem as mesmas configurações, mas num formato digital e, como consequência, assumirem um caráter mais dinâmico e de maior atratividade, uma vez que o aluno já utiliza dispositivos digitais em ações do cotidiano.

Para a transposição dos *cards* para o formato digital, optou-se pela rede *Instagram*, conhecida pelos alunos e de fácil acesso para os jovens. Primeiramente, precisou ser criada uma página na mencionada rede social, nomeada @projetodevidaemacao, assim como sua descrição (Figura 3). A página no *Instagram* proporcionou aos alunos e professores acessarem as cartas utilizando o dispositivo móvel, ferramenta tão presente nos dias de hoje.

Assim, as cartas adquiriram o formato híbrido, uma vez que o produto passou a ser acessado por professores e alunos tanto no formato físico quanto através do *Instagram*. Nesse formato digital, os questionamentos contidos nos *posts* ampliam seu grupo de abordagem e chegam a um número maior de participantes, alterando as possibilidades de trabalho e seus desdobramentos.

Figura 3 – Página no *Instagram* (@projetodevidaemacao)



Fonte: Autoral (2025).

Uma vez que os materiais didático e tecnológico já estavam prontos, era chegado o momento de apresentá-los aos professores. Mas de que forma isso pode ser feito?

4.5 Elaborando o *e-book*

Antes mesmo da apresentação aos professores, foi necessário planejar e preparar um produto tecnológico que servisse de guia ou apoio para o docente. Então, a pesquisadora iniciou a construção de um *e-book* (Figura 4), cuja finalidade foi apresentar a proposta e servir de apoio ao professor.

Na capa do *e-book* foi representada uma ampulheta. Essa imagem foi escolhida com a intencionalidade de representar o tempo fluindo, pois o Projeto de Vida no Novo Ensino Médio se apresenta como componente curricular presente nos três anos dessa etapa de ensino, com o objetivo de desenvolver no aluno o autoconhecimento e a projeção do que deseja para o futuro enquanto ser humano, cidadão e profissional.

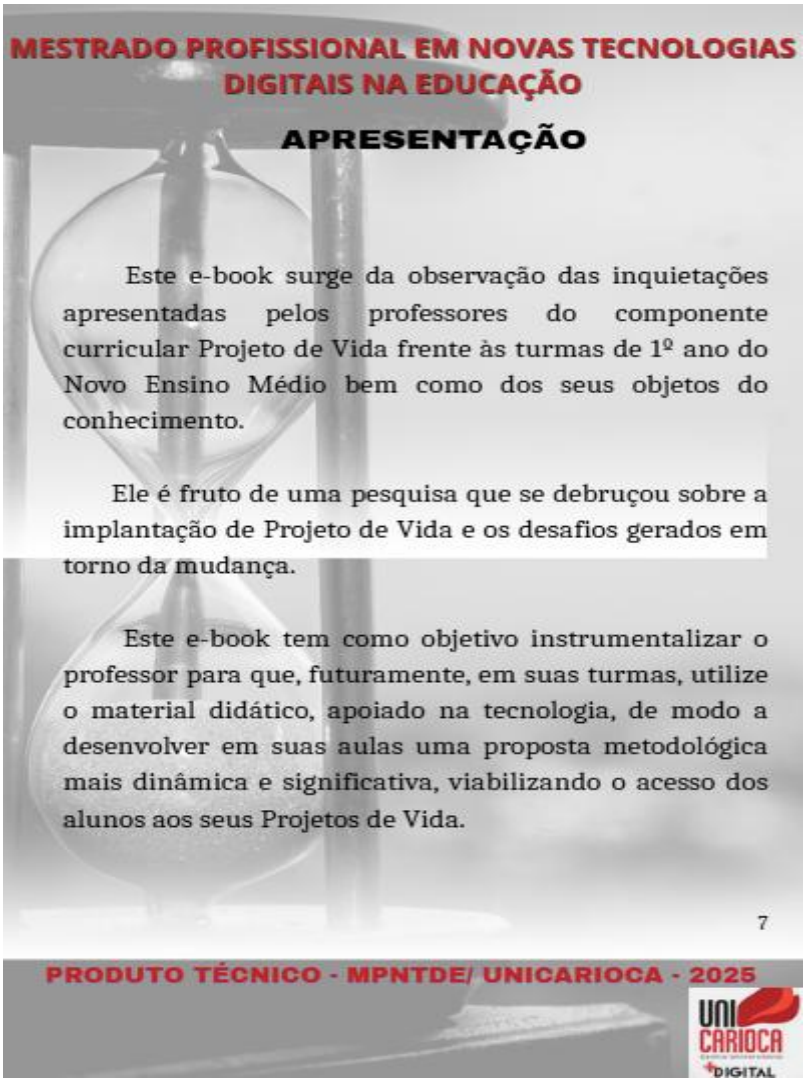
Figura 4 – Capa do *e-book*



Fonte: Autoral (2025).

Produziu-se um material didático e explicativo apresentando as cartas, que se assemelham a um baralho ou um jogo. O objetivo do *e-book* foi proporcionar uma maior segurança aos participantes no momento da aplicação dos *cards*, aproximando-os da pesquisa e da pesquisadora e familiarizando-os com a metodologia (Figura 5).

Figura 5 – Página 7 do *e-book*: Apresentação



Fonte: Autoral (2025).

Tudo pronto, mas faltava ainda apresentar para o professor!

Ao longo das 21 páginas do *e-book*, o professor, ao acessá-lo, tem seu primeiro contato com a pesquisa, os *cards* físicos e o passo a passo de acesso à página @projetodevidaemacao.

O professor percebe que há liberdade para agir e planejar a melhor forma de envolver sua turma para realizar a operacionalização da atividade e experimentar

uma metodologia bem diferenciada e ativa sobre um tema pouco abordado nas escolas, mas fundamental para a juventude dos dias atuais.

4.6 Convidando o professor

Para este momento foi necessário enviar aos professores um *e-mail*, conforme as regras da Plataforma Brasil.

Para o envio dos *e-mails* aos professores da unidade escolar escolhida para a realização da pesquisa, dois critérios importantes sobre o profissional precisavam constar no texto-convite para a primeira roda de conversa com a pesquisadora: i) o(a) professor(a) possuir experiência em lecionar Projeto de Vida em algum momento de sua trajetória profissional; e ii) estar lecionando em turmas de 1º ano do Novo Ensino Médio. Havia ainda um terceiro critério: o da estatística de conveniência, que serviu para que fosse determinado o grupo de participantes, uma vez que vários professores foram convidados de acordo com os dois critérios mencionados, mas somente atuaram na pesquisa aqueles presentes no dia e na hora marcados previamente para a roda de conversa.

O Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) elaborado na primeira etapa da pesquisa foi enviado e anexado ao *e-mail*. Nesse documento estavam contidas todas as informações sobre a pesquisa, seus riscos e benefícios e sua relevância no âmbito acadêmico.

Os professores assinaram e dataram o RCLE, demonstrando assim o interesse em participar voluntariamente da pesquisa e da aplicação das cartas aos estudantes. A entrega do documento ocorreu em mãos, no dia da primeira roda de conversa, ou pelo próprio *e-mail*, após assinatura eletrônica.

5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A metodologia de análise de dados utilizada nesta pesquisa foi a técnica de *relato de experiência*. Os relatos de experiência consistem na descrição da experiência que tem como intenção contribuir pelo aspecto da relevância dos fatos para a área de atuação, de maneira que a vivência profissional e a forma da narrativa adquirem um caráter de contribuição para a discussão ou troca de ideias para a melhoria de um grupo da mesma área profissional (BVS, 2025).

O relato de experiência descreve a metodologia, bem como as impressões vivenciadas pelos envolvidos na experiência, levando em consideração o contexto, a objetividade e o aporte teórico, não permitindo nenhuma narrativa subjetiva ou pessoal.

Os relatos tomam como base vivências e sensações expressas pelos participantes, com o intuito de ampliar proposições, indicar novos e outros caminhos e contribuir significativamente para as discussões acerca de determinadas temáticas na atualidade, trazendo ponderações sobre determinados assuntos.

Ao longo da análise dos dados da pesquisa, além dos relatos das experiências das professoras participantes, ainda houve o registro por fotos, enviadas por elas via *WhatsApp*, durante a operacionalização do material didático proposto.

6 RELATO DE EXPERIÊNCIA

6.1 Momento 1 – Nosso primeiro encontro: a formação do grupo

Tendo em vista os critérios já descritos, o primeiro dia de roda de conversa com os professores teve como objetivo, primeiramente, falar sobre a importância e o papel de cada um para o desenvolvimento da pesquisa. O segundo objetivo foi conhecer melhor as particularidades de cada um em relação à trajetória acadêmica e profissional e o entendimento que possuíam do componente Projeto de Vida.

Para essa primeira reunião, a pesquisadora elaborou um primeiro roteiro de perguntas (Apêndice I), que serviu para direcionar a conversa com todos. De acordo com o RCLE, todos os dados dos participantes foram resguardados, porém era importante para a pesquisadora a elaboração de um perfil profissional de cada um.

Nesse roteiro, informações como a idade do participante, o tempo de experiência no magistério, a formação de cada um e demais cursos realizados e a disciplina de ingresso na rede estadual foram importantes não só para organizar um perfil profissional, mas também para definir a orientação e os esclarecimentos ao grupo de participantes. Perguntas sobre tecnologia, planejamento e sua utilização nas aulas também permitiram conhecer o nível de familiaridade com os recursos tecnológicos a serem utilizados com os alunos. Esse momento inicial foi muito importante, porque a pesquisadora pôde conhecer os professores e apresentar a pesquisa para os presentes.

Nesse primeiro encontro também foi solicitada a assinatura dos RCLEs pelos participantes que, por alguma eventualidade, não optaram pela assinatura eletrônica e ainda não haviam assinado o documento que caracterizava a adesão à operacionalização do produto, mediante os critérios mencionados.

As perguntas desse primeiro encontro foram as seguintes:

1. Qual a sua idade?
2. Quantos anos de experiência possui no Magistério?
3. Qual é o seu curso de Formação Superior?
4. Qual a sua disciplina de ingresso na Rede Estadual?
5. Cite cursos que já realizou durante sua trajetória profissional.
6. Qual é o seu grau de familiaridade com a tecnologia?
7. Planeja suas aulas incluindo ferramentas tecnológicas? Quais?
8. Em relação ao componente curricular Projeto de Vida, relacione os aspectos positivos e

negativos que o professor enfrenta ao lecionar as aulas desse componente.
9. Qual a importância de Projeto de Vida para o processo de autoconhecimento do aluno?
10. Qual a importância de Projeto de Vida para a vida futura do estudante?

Após a roda de conversa, e uma vez lido o RCLE enviado previamente pela pesquisadora para ciência de todos, os professores puderam voluntariamente aderir à participação na pesquisa. Sendo assim, nessa primeira roda de conversa formou-se o grupo de participantes da pesquisa.

As respostas às perguntas realizadas na primeira roda de conversa foram interpretadas conforme o exposto a seguir.

O grupo de participantes foi composto por 5 (cinco) pessoas, com idades entre 41 e 68 anos. Quanto à experiência no magistério, a que tinha menos tempo registrava 14 (quatorze) anos.

Em relação à formação superior, todas as participantes possuíam formação em algum curso referente à área de linguagens – que compreende Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Educação Física e Educação Artística. Em relação ao ingresso e à disciplina de seu curso superior, mais especificamente, as participantes declararam ter a seguinte formação: três eram professoras de Língua Portuguesa, uma, de Educação Física e outra, de Espanhol.

Sobre a questão de cursos que já realizaram durante a trajetória profissional, apenas uma se limitou à graduação, e as demais frequentaram cursos de especialização na própria área de sua formação e/ou na educação, como aperfeiçoamento da própria prática.

Quando o assunto familiaridade com a tecnologia surgiu na roda de conversa, as respostas foram as mais diversas possíveis, mas foi perceptível a pouca ou nenhuma familiaridade das participantes. Como consequência dessa pergunta, a próxima, que se referia à inclusão de ferramentas tecnológicas no planejamento das aulas, quando abordada, teve uma diversidade de respostas, incluindo desde o uso de IA, *WhatsApp*, *datashow* e caixas de som, e apenas uma delas declarou nunca utilizar. As que afirmaram usar alguma ferramenta, disseram que a utilizam para agregar conhecimento às aulas e aos alunos.

Encerradas as respostas pessoais sobre cada uma e sua relação com a tecnologia, iniciaram-se as perguntas sobre o Projeto de Vida e os aspectos positivos de lecionar esse componente. Nas respostas, foram mencionados: “o fato

de trabalhar conteúdos atuais para a formação do aluno"; "a ação de fazê-los refletir sobre o futuro" e "poder abordar elementos, circunstâncias e conteúdos que o aluno se depara na convivência social, familiar, trazendo mais compreensão e algumas aprendizagens, e fazê-lo chegar ao autoconhecimento". Enfim, os docentes percebem o Projeto de Vida como um componente importante para o autoconhecimento, que desperta o ato de refletir sobre assuntos que outros componentes não permitem, contribuindo para a formação integral do aluno.

Já em relação aos aspectos negativos, apontaram, na sua maioria, que a dificuldade está na resistência do aluno em participar de atividades orais e expositivas, percebendo como desafio provocá-los a falarem e refletirem. Uma das participantes expressou o fato de Projeto de Vida ser um componente ofertado sem uma avaliação quantitativa numa etapa da vida muito imediatista; esse aspecto não é totalmente compreendido pelos alunos, e, por esse motivo, têm a sensação de que suas aulas são menos importantes. Apenas uma outra participante apresentou a ausência, segundo ela, de uma "linha de planejamento" que oriente professores a se sentirem capazes tecnicamente para lecionarem Projeto de Vida.

Sobre a questão da importância de Projeto de Vida, todas afirmaram que o autoconhecimento contribui para o planejamento do futuro do aluno, bem como para a percepção das suas próprias habilidades.

A primeira roda de conversa com as participantes da pesquisa encerrou com a questão sobre a importância de Projeto de Vida para a vida futura do estudante, e todas concordaram que o componente em discussão proporciona ao discente, ao longo do tempo: a ampliação da visão de mundo, o rompimento de crenças limitantes e a orientação para a vida adulta, a partir da percepção das próprias habilidades e do estabelecimento de prioridades e metas para alcançar um futuro profissional.

Nesse primeiro encontro não foi possível ainda apresentar o material didático, os *cards* e nem o produto tecnológico. Como foi registrado anteriormente, o primeiro encontro destinou-se para adesão das participantes à pesquisa e para a coleta dos dados. Foi possível para a pesquisadora marcar um segundo encontro com esse grupo, para apresentação das cartas físicas e do produto tecnológico digital. Combinou-se um horário em comum para a apresentação do material ao grupo. Todas ficaram animadas e bem à vontade no primeiro encontro.

6.2 Momento 2 – Segundo encontro e a apresentação dos materiais

No segundo encontro, num clima de suspense e alegria, a pesquisadora apresentou ao grupo uma caixinha, e na sua tampa estava estampado um *QR Code* colorido (Figuras 6 e 7). As professoras puderam manusear as cartas e verificar o grau de dificuldade das perguntas. Uma delas, ao ler cada carta, foi imaginando o que responderia, uma atitude bem instintiva.

As dúvidas que surgiram foram sobre o *QR Code* que estampava a tampa da caixa. Uma das participantes logo conseguiu acessar, apontando o dispositivo móvel. Mas, na sua maioria, as perguntas foram sobre como seria o acesso pelos alunos, já que a escola não disponibiliza o *wi-fi* e seu uso é somente para fins administrativos.

A pesquisadora colocou-se à disposição das participantes, que expuseram que acreditavam que encontrariam dificuldade no acesso ao @projetodevidaemacao, uma vez que a escola cumpre a Lei nº 15.100, sancionada em 13 de janeiro de 2025, que restringiu o uso de aparelhos celulares e aparelhos eletrônicos portáteis por estudantes em escolas. No entanto, foram tranquilizadas sobre esse possível obstáculo, e a pesquisadora logo comunicou que a finalidade de uso para fins didáticos estaria mantida e os alunos poderiam responder, desde que orientados por elas. A direção escolar também estava ciente da pesquisa e da necessidade de uso dos dispositivos móveis pelos estudantes.

Figura 6 – A caixa e os cartões apresentados ao grupo de participantes



Fonte: Autoral (2025).

Figura 7 – Os cartões apresentados ao grupo de participantes



Fonte: Autoral (2025).

Outro questionamento que surgiu e logo solucionado foi sobre o *QR Code*: a preocupação das participantes foi em como permitir acesso a todos os alunos, uma

vez que só havia o *QR Code* na tampa da caixa. Então, a pesquisadora providenciou a reprodução do *QR Code* para que no momento da operacionalização os professores pudessem oferecê-lo ao aluno que possuísse um dispositivo móvel, facilitando o acesso a todos.

Finalizamos esse momento com a definição das turmas em que cada participante aplicaria a metodologia, tomando a precaução para que uma única professora atuasse em uma única turma, de maneira que não houvesse conflito e isso se tornasse um impeditivo para a participação do aluno.

A forma como cada uma conduziria a atividade foi sugerida pela pesquisadora, mas não haveria imposição de como atuariam diante de suas turmas. A aplicação nas turmas coube a cada professora, assim como planejar e observar o envolvimento, a atuação e os resultados da operacionalização.

Em seguida, as participantes receberam individualmente, via *WhatsApp*, o *e-book* didático, confeccionado pela pesquisadora e que acompanha o jogo. Trata-se de um material didático e explicativo que apresenta os *cards* e seu objetivo, permitindo maior segurança aos participantes no momento da aplicação do produto tecnológico.

6.3 Momento 3 – A operacionalização do material

Este momento focou na mediação do professor e na experiência da operacionalização dos *cards* junto às turmas. Cada participante ficou responsável pela aplicação do jogo em uma de suas turmas de 1º ano, pretendendo ter uma experiência significativa.

Cada uma das participantes possuía os dois formatos de aplicação: primeiramente, as cartas físicas, mas também o *QR Code* do *Instagram* para acesso da página @projetodevidaemação (Figura 8).

Figura 8 – *QR Code* da página @projetodevidaemacao



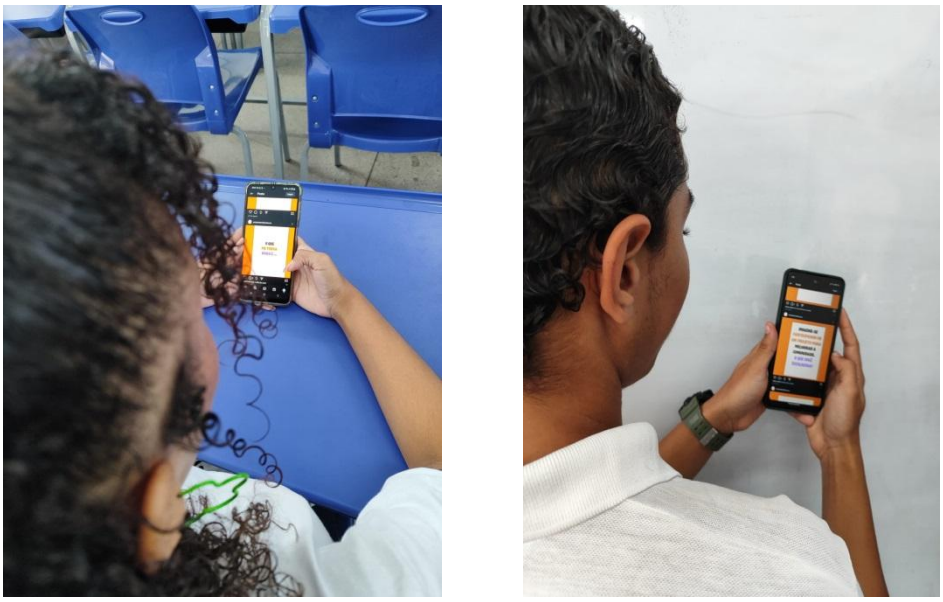
Fonte: Autoral (2025).

A pesquisadora deu liberdade aos participantes quanto ao uso dos cartões na versão física ou na versão digital, distribuindo um quantitativo de cópias com o *QR Code* que possibilitaria o acesso ao jogo no *Instagram*.

Desse modo, o estudante que possuía o dispositivo móvel ou celular, ao apontá-lo para o *QR Code*, acessaria o jogo e escolheria as perguntas que desejasse responder por livre e espontânea vontade (Figura 9). E assim foi feito pelos alunos, que exploraram os 28 *cards*, escolheram e interagiram com as suas proposições. Alguns *cards* atingiram 20 respostas, e 29 dos participantes que acessaram se tornaram seguidores da página @projetodevidaemacao (Figuras 10 e 11).

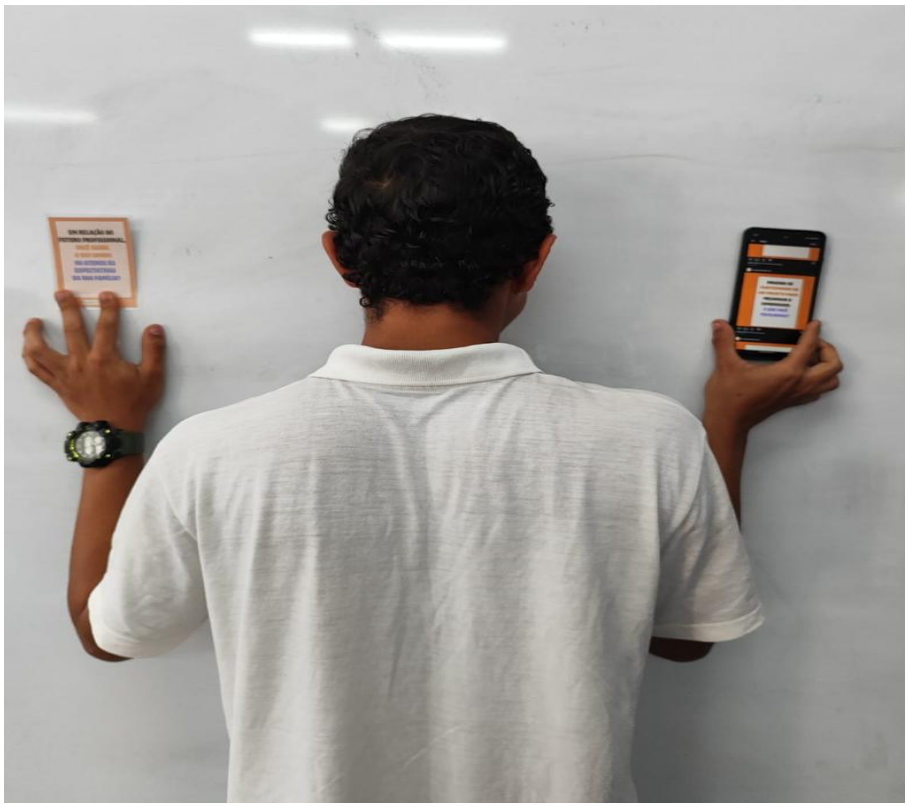
Vários foram os registros realizados nesta fase da aplicação, sendo alguns de alunos interagindo de forma individual com a tela (Figuras 12 e 13):

Figura 9 – Alunos operacionalizando @projetodevidaemacao individualmente



Fonte: Fotos enviadas à pesquisadora pelo *WhatsApp* de uma participante da pesquisa (2025).

Figura 10 – As possibilidades de acesso ao jogo



Fonte: Envio pelo *WhatsApp* (2025).

Figura 11 – Alunos interagindo com o jogo em sala *maker*



Fonte: Envio pelo *WhatsApp* (2025).

Figura 12 – Alunos interagindo com o jogo no formato híbrido I



Fonte: Envio pelo *WhatsApp* (2025).

Figura 13 – Alunos interagindo com o jogo no formato híbrido II



Fonte: Envio pelo *WhatsApp* (2025).

6.4 Momento 4 – Nosso último encontro: o *feedback* do grupo

Terminadas as aplicações, o último encontro de roda de conversa foi marcado com o grupo de participantes. Primeiramente, realizou-se a escuta ativa das participantes e de suas experiências, um pequeno relato para saber como cada uma motivou os alunos e encaminhou a atividade na turma.

Cada uma das participantes utilizou de maneira muito diferenciada os cartões físicos, criando formas de aplicação em duplas de alunos, em turmas mais numerosas ou em virtude da duração de tempo de aula. Outra participante conduziu de modo que os discentes respondessem aos *cards* por escrito, e não oralmente.

Para este terceiro momento junto ao grupo, a pesquisadora elaborou um novo roteiro de perguntas (Apêndice 2), cuja finalidade foi construir o relato de experiência da prática proposta.

As perguntas foram as seguintes:

1. A operacionalização do jogo físico em sua turma para sua prática pedagógica:
a) proporcionou ludicidade para a aula de Projeto de Vida?
b) apresentou uma proposta coesa às habilidades e competências planejadas para as aulas de Projeto de Vida?
c) contribuiu para a reflexão do aluno sobre decisões a serem tomadas na vida pessoal e profissional?

d) apresentou uma experiência de aprendizagem significativa aos estudantes?
e) possibilitou desdobramentos de temas, para futuros planejamentos das aulas de Projeto de Vida?

2. Este produto tecnológico apresenta sua versão digital no *Instagram*, o participante da pesquisa conseguiu acessar o jogo na versão digital facilmente?

3. O produto tecnológico alcançou o objetivo de ser um apoio às aulas de Projeto de Vida, levando o estudante a refletir ativamente sobre situações cotidianas e/ou seu futuro e a se posicionar diante das mesmas?

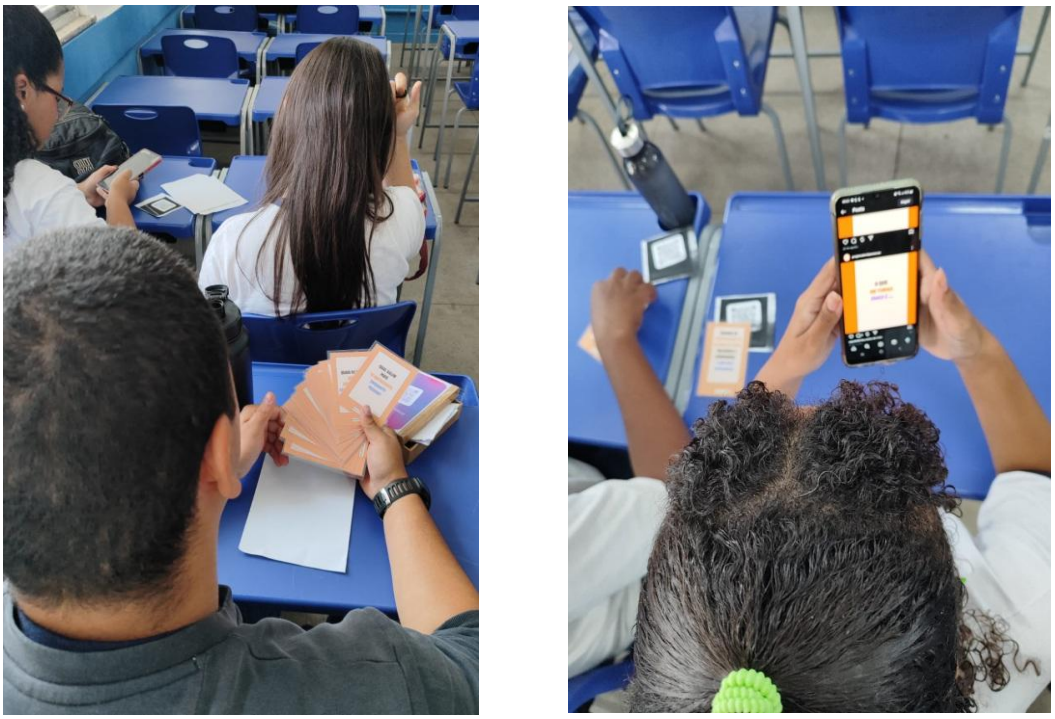
As respostas podem ser interpretadas conforme apresentado a seguir.

Quando questionadas sobre a operacionalização do jogo físico em sua turma e a contribuição para sua prática pedagógica, proporcionando ludicidade para a aula de Projeto de Vida, as participantes foram unânimes em afirmar que a atividade lúdica estimulou a participação dos alunos. Uma delas, a que conseguiu aplicar na sala *maker* da escola, registrou que o ambiente descontraído permitiu estabelecer uma relação de leveza e verificou que houve concentração durante a realização da atividade.

Todas afirmaram que a proposta apresentou coesão às habilidades e competências planejadas para as aulas de Projeto de Vida, garantindo continuidade e fluindo durante o tempo destinado à aula, com início, meio e fim.

Em relação à contribuição para a reflexão do aluno sobre decisões e competências planejadas para as aulas de Projeto de Vida, as participantes responderam que as perguntas fizeram com que os alunos refletissem e apresentassem respostas condizentes às tomadas de decisão concernentes ao tema de forma individual e independente (Figuras 14 e 15).

Figura 14 – Alunos envolvidos com a atividade em sala



Fonte: Envio pelo *WhatsApp* (2025).

Sobre o questionamento da atividade configurar-se como uma aprendizagem significativa aos estudantes, as participantes do grupo de pesquisa afirmaram que os alunos, durante a prática, fizeram contato com suas reflexões acerca do futuro e também com a de seus pares, enriquecendo ainda mais as explanações. Numa outra aplicação a outro grupo de alunos, registrou-se que os discentes conseguiram expor suas reflexões para os colegas e foram aplaudidos por eles após suas falas, como forma de incentivo e até mesmo admiração pelo fato de exporem suas ideias, afastando qualquer noção de julgamento que os impeça de se expressarem.

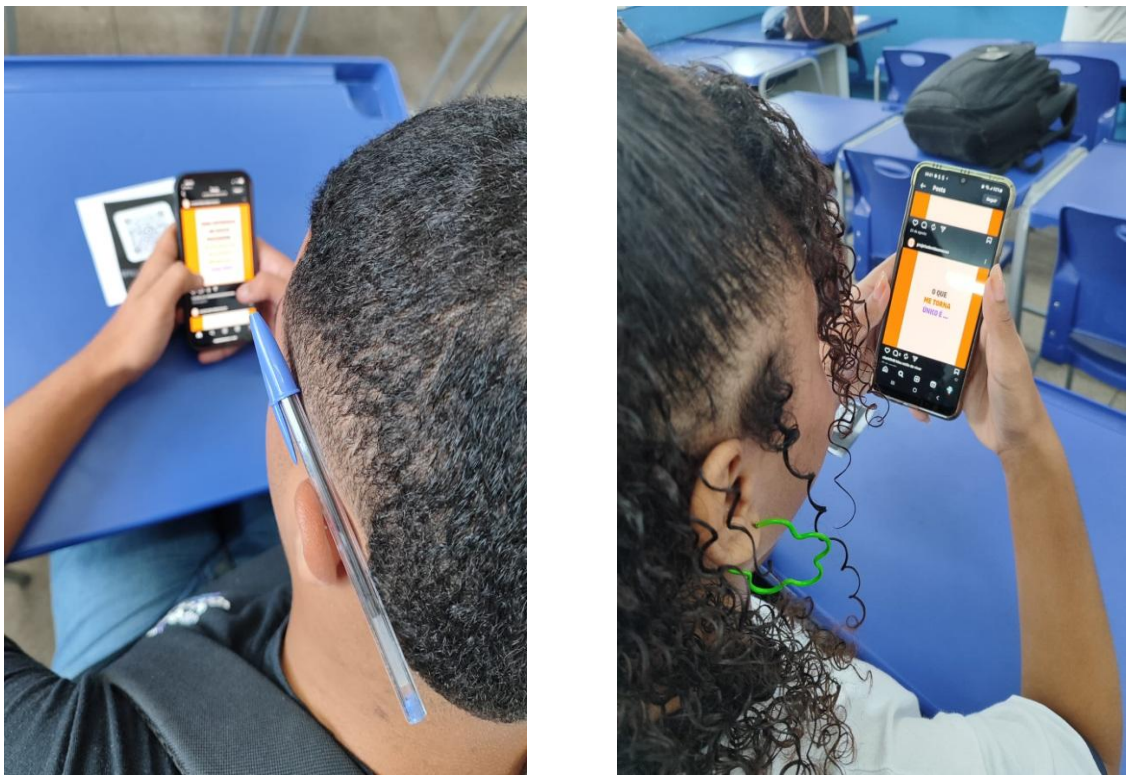
Segundo as participantes, a operacionalização permitiu desdobramentos de temas e futuros planejamentos. Dentre os temas que foram apontados, constaram: o debate sobre a ação de influências externas, a valorização (ou não) da opinião do outro, a busca por vocações e possibilidades no mercado de trabalho, a resiliência em relação aos estigmas familiares. Numa outra turma, foi possível aplicar um teste vocacional.

Na questão número 2, a pergunta sobre o acesso à versão digital no *Instagram* foi a de maior polêmica. Como resposta, as participantes declararam que o *QR Code* ajudou, fazendo com que os alunos acessassem a página. Alguns alunos utilizaram os dados móveis, garantindo a interação, uma vez que a escola

não disponibilizou a senha do *wi-fi*. Para aqueles que não tinham acesso, a professora utilizou os cartões físicos e pôde distribuir uma cópia do *QR Code* para que o aluno acessasse num local em que houvesse sinal de internet.

Sobre o fato desta ferramenta tecnológica ter alcançado o objetivo de ser um apoio às aulas de Projeto de Vida, levando o estudante a refletir ativamente sobre situações cotidianas e/ou seu futuro e a se posicionar diante das mesmas, as participantes acreditaram que tanto aqueles alunos que acessaram as questões via dispositivos móveis quanto aqueles que fizeram uso do meio físico puderam expor suas reflexões e participar dos debates. Uma delas registrou que o conteúdo do produto favoreceu a reflexão, tão necessária (Figuras 15, 16 e 17).

Figura 15 – Alunos envolvidos com a atividade em sala de aula



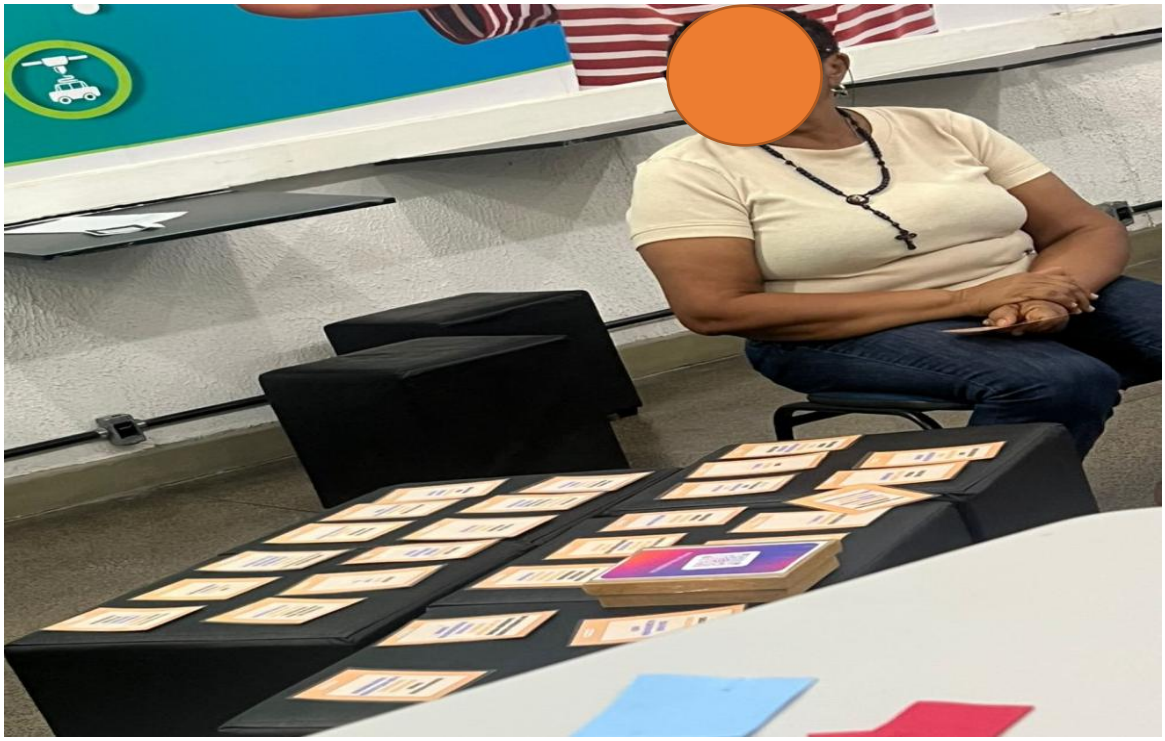
Fonte: Envio pelo *WhatsApp* (2025).

Figura 16 – Alunos envolvidos com a atividade junto à professora registrando o momento



Fonte: Envio pelo *WhatsApp* (2025).

Figura 17 – Uma das participantes no momento da operacionalização



Fonte: Envio pelo *WhatsApp* (2025).

7 CONCLUSÕES

Inicialmente, esta pesquisa objetivou propor uma metodologia facilitadora para professores do componente curricular Projeto de Vida para turmas de 1º ano do Ensino Médio. Para tal, foi elaborado um material didático alternativo e inovador num formato físico, que tem como aliado o seu formato digital no *Instagram*. A pesquisadora buscou trazer para esse "jogo" o conteúdo, reflexão, valores, expressão, formas e comunicação, tudo isto permeado de afeto e carinho, respeitando a escuta de cada um, seja aluno ou professor.

Esta temática sobre a qual a pesquisadora se debruçou e a metodologia proposta foram bem recebidas pelo grupo de participantes, que tiveram a liberdade de desenvolver uma temática tão importante e necessária de uma forma muito fluida e assim conhecer os alunos, bem como suas aflições e potenciais.

A estruturação do Novo Ensino Médio foi alterada pela Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, modificando mais uma vez o texto-base, permitindo que as Secretarias de Educação Estaduais elaborassem matrizes curriculares que vigorariam no ano letivo de 2025 para os cursos de Ensino Médio, tornando o Projeto de Vida um tema.

Essa alteração demonstra que o trabalho aqui desenvolvido com o grupo de participantes é atual e necessário, visto que o Projeto de Vida é um tema de muita importância para o estudante de Ensino Médio, que a transversalidade aponta para a sua importância para o grupo de jovens que ingressa na etapa final da Educação Básica e que necessita, diante de uma fase de tantas descobertas, se autodescobrir, se autoconhecer e conhecer seu potencial, suas ferramentas emocionais e utilizar seu conhecimento para, progressivamente, alcançar suas metas pessoais e profissionais.

Assim, na transversalidade, todo e qualquer educador está sendo convidado a pensar e a provocar o aluno a se conhecer e a refletir sobre o projeto de sua vida e também o profissional. De tal forma que esta pesquisa está sendo entregue à comunidade de professores com a finalidade de que inspirem a si próprios e, indiretamente, a seus alunos e seus pares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADÃO, Alberlice de Oliveira. A importância das tecnologias digitais no Ensino e aprendizagem dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 5, p. 154-176, 2023. Disponível em: https://rebena.emnuvens.com.br/revista/index. Acesso em: 05 mai. 2025.

ALVES, Heryson R. Viana; TORRES, Khadidja Karen M. A.; MARINHO, Zacarias. Projeto de Vida no Novo Ensino Médio: o estado do conhecimento. **Revista Communitas**, v. 7, n. 16, p. 247-259, 2023.

ARANTES, Valéria Amorim; PINHEIRO, Viviane P. G.; GOMES, Maria Aparecida G. O valor da escolar para os jovens. **International Studies on Law and Education**, 31/32, CEMOrOc-Feusp – Univ. do Porto, jan./ago. 2019.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRAGGIO, Ana Karine; SILVA, Rosangela. O Projeto de Vida no Novo Ensino Médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 0, p. e023041, 2023. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16266. Acesso em: 05 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Estatuto da Juventude. Brasília, DF: Presidência da República, 2013a.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013b.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Brasília, DF: CSN, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

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

BRASIL. **Resolução nº 3, de novembro de 2021**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2021.

BSV. **Portal da Biblioteca de Saúde Virtual**, 2025. Disponível em: http://rede.brsalud.org/relatosdeexperiências. Acesso em: 5 mar. 2025.

CANELLO, Elenice Maria; ALTENHOFEN, Marciane. O professor e as metodologias ativas: gamificação na educação. **Revista Ilustração**, Cruz Alta, v. 6, n. 3, 2025.

CANUTO, Mônica Barbosa; OLIVEIRA, Marcia Betania de. Sentidos de Protagonismo juvenil e projeto de vida na BNCC Ensino Médio. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 1-20, 2023.

CAVALCANTI, Carolina Costa. **Aprendizagem socioemocional com metodologias ativas**: um guia para educadores. São Paulo: Saraiva, 2023.

COSTA, George Ferreira da; FEITOSA, Manuel Henrique Pereira Souza. A utilização de portfólios digitais na disciplina de Projeto de Vida: competências digitais e o uso das tecnologias da informação e comunicação na EEEP Joaquim Filomeno Noronha. **Revista Ceará Científico**, v. 1, n. 1, dez. 2022.

DAMOM, William. **O que o jovem quer da vida?**. São Paulo: Summus, 2009.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DELORS, J. *et al*. **Educação – um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

FERRARINI, Rosilei; SAHEB, Daniele; TORRES, Patricia Lupion. Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. **Revista Educação em Questão**, v. 57, n. 52, abr./jun. 2019.

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

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.

GALVÃO, Maycon Ribeiro; CASIMIRO, Sonia Aparecida Alves de Oliveira. O papel do professor na escola: educação e transformação. **Revista OWL**, v. 1, n. 2, ago. 2023. DOI:10.5281/zenodo.8221275. Disponível em: www.revistaowl.com.br. Acesso em: 5 mar. 2025.

GOLEMAN, Daniel; SENGE, Peter. **O foco triplo**: uma nova abordagem para a educação. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

KRAWCZYK, Nora. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2014.

LEITE, Bruno Silva. Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas: quais são conhecidas pelos professores e quais são possíveis na educação?. **Vidya**, v. 4, n. 1, jan./jun. 2021.

MASSOLA, Gisele. Uso de tecnologias digitais, autonomia na aprendizagem e educação técnica integrada ao Ensino Médio: possibilidades para inclusão digital. **Congresso Internacional de Educação e Tecnologias**, 2020.

MATOS, Simone Ribeiro; MAZZAFERA, Bernadete Lema. Reflexões sobre as metodologias ativas e tecnologias digitais como recursos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem de competências. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 9, e57311932259, 2022.

MODESTO, Adélia P. dos S.; PEREIRA, Joyce Cristyane; SILVA, Juliana Batistin F. B. da; SILVA, Katia G. de Oliveira; SILVA, Loides B. de A.; OLIVEIRA, Najela Aparecida de. O projeto de vida na perspectiva de uma aprendizagem ativa. **Revista Missioneira**, v. 25, 2023. DOI: http://dx.doi.org/10.31512/missioneira.v25i2.1499.

MOLL, Jaqueline *et al*. **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José. Desafios na implementação do Projeto de Vida na Educação Básica e Superior. **Blog Educação Transformadora**, 2019. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp.content/uploads/2019/06/Desafios_Vida1.pdf. Acesso em: 5 mar. 2025.

MORAN. José. Contribuição das Tecnologias Digitais para a transformação da Educação. **Revista com Censo**, v. 5, n. 3, ago. 2018.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: Intersaberes, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasilia, DF: UNESCO, 2003.

SÁ, Rafaella Coêlho; FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva; SOUSA, Jucyelle da Silva; ALCOFORADO, Joaquim Luis Medeiros. O novo Ensino Médio e o Projeto de Vida: mobilizando o protagonismo do aluno na escola. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 13, 2022. DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i13:35077.

SANTOS, Kaliana Silva; CONTIJO, Simone Braz Ferreira. Ensino Médio e Projeto de Vida: possibilidades e desafios. **Revista Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 2, n. 1, 2020.

SANTOS, Marcia Eliza de Godoi dos; OLIVEIRA, Adriana Leônidas de. Educação em tempos de pandemia: Projetos de Vida de jovens do Ensino Médio. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 4, abr./jun. 2021.

SOUZA, José Henrique Aquino de; RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza. Metodologias ativas e protagonismo juvenil no Ensino Médio: as interferências no processo de aprendizagem. **Revista Ciências Humanas**, v. 17, n. 2, 2024. Disponível em: https://rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/1048. Acesso em: 7 jul. 2025.

TARDELLI, Denise D’Aurea. Identidade e adolescência: expectativas e valores do projeto de vida. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 2, n. 3, jan./jun. 2010.

APÊNDICES

Apêndice I – Roteiro de perguntas aplicado no Momento 1 do relato de experiência

Professor(a) nº ___

1. Qual a sua idade?
2. Quantos anos possui de experiência no Magistério?
3. Qual é o seu curso de Formação Superior?
4. Qual a sua disciplina de ingresso na Rede Estadual?
5. Cite cursos que já realizou durante sua trajetória profissional.
6. Qual é o seu grau de familiaridade com a tecnologia?
7. Planeja suas aulas incluindo ferramentas tecnológicas? Quais?
8. Em relação ao componente curricular Projeto de Vida, relacione os aspectos positivos e negativos que o professor enfrenta ao lecionar as aulas desse componente.
9. Qual a importância de Projeto de Vida para o processo de autoconhecimento do aluno?
10. Qual a importância de Projeto de Vida para a vida futura do estudante?

Apêndice II – Roteiro de perguntas aplicado na Momento 4 do relato de experiência

Professor(a) nº:____

Turma de aplicação:_____

1. A operacionalização do jogo físico em sua turma para sua prática pedagógica:
a) proporcionou ludicidade para a aula de Projeto de Vida?
b) apresentou uma proposta coesa às habilidades e competências planejadas para as aulas de Projeto de Vida?
c) contribuiu para a reflexão do aluno sobre decisões a serem tomadas na vida pessoal e profissional
d) apresentou uma experiência de aprendizagem significativa aos estudantes?
e) possibilitou desdobramentos de temas, para futuros planejamentos das aulas de Projeto de Vida?
2. Este produto tecnológico apresenta sua versão digital no Instagram, o participante da pesquisa conseguiu acessar o jogo na versão digital facilmente?
3. O produto tecnológico alcançou o objetivo de ser um apoio às aulas de Projeto de Vida, levando o estudante a refletir ativamente sobre situações cotidianas e/ou seu futuro e a se posicionar diante das mesmas?

Apêndice III – Produto tecnológico

O produto tecnológico que acompanha esta pesquisa está denominado *Projeto de Vida no Novo Ensino Médio: uma aprendizagem significativa com apoio da tecnologia*. Trata-se de um *e-book* que descreve um "jogo" de cartas, cada uma com um conteúdo diferente, com o objetivo de levar o aluno a refletir sobre quem ele é, seus desejos e suas aspirações futuras e também a tomar decisões sobre as situações de vida. O *e-book* foi elaborado com a intenção de facilitar para professor a etapa operacional das cartas, trazendo-lhe a descrição do jogo, o público-alvo para o qual se destina e a sua intenção. O esperado com esse *e-book* é que os professores não só conheçam, mas também se inspirem para utilizar os *cards* com a segurança necessária.

Esse *e-book* acompanha a dissertação *O Projeto de Vida no Novo Ensino Médio: uma aprendizagem significativa com apoio da tecnologia*, de Cristiane Valéria Mateus Cabral. Havendo alguma necessidade sobre questões relacionadas à metodologia da pesquisa ou para aprofundamento da análise de dados e resultados, esse material pode ser encontrado no repositório Proximal, no seguinte endereço: https://proximal.unicarioca.edu.br/porta/proximal/.