

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA  
**ESPECIALIZAÇÃO EM INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO**

Projeto de Pesquisa

**Estratégias de Educação em Valores Democráticos: um estudo com  
jovens aprendizes da Câmara dos Deputados em Brasília/DF**

**Bruna de Almeida Leite**

**Áreas temáticas: Inovação e mudança, no nível meso, e design de  
aprendizagem, no nível micro (conforme categorização de  
nível e temática por ZAWACKI-RICHTER e ANDERSON, 2015)**

Brasília

2020

## 1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Discute-se muito o futuro da democracia no atual contexto de surgimento de forças autoritárias em todo o mundo, que atentam contra os valores democráticos e trazem para o centro de atenções a crescente apatia política dos cidadãos.

Dados divulgados no relatório “Índice de Democracia 2019”<sup>1</sup> e publicado pela Economist Intelligence Unit (EIU, 2020) indicam que em termos mundiais o índice médio de democracia recuou de 5,48 pontos em 2018 para 5,44 pontos em 2019 (numa escala de 0 a 10). Conforme o mesmo documento, esta é a pior pontuação média global desde que o relatório começou a ser produzido em 2006 (EIU, 2020).

Especificamente sobre esse processo de declínio dos valores democráticos, é relevante considerar os resultados do relatório Latinobarómetro<sup>2</sup> (2018) que indicam que na América Latina o retrocesso da democracia foi ainda maior. Ainda de acordo com a mesma pesquisa, em 2018, o apoio à democracia como forma de governo não chegou à metade dos cidadãos latino-americanos (LATINOBARÓMETRO, 2018).

Estes indicadores corroboram os dados analisados por GALINDO (2019) em reportagem intitulada “Por que os latino-americanos estão desencantados com a democracia” veiculada pela revista El País em 05/08/2019. Segundo o autor, no Brasil, 50% da população não sabe afirmar se a democracia é o melhor sistema político e 16% não concorda que ela seja a melhor forma de governo. Nesses dois grupos, os atores que chamam atenção são os jovens nascidos a partir de 1980 e de pouco poder aquisitivo. Parte desse desencantamento desses jovens com a democracia advém da ausência de referências, “já que

---

<sup>1</sup> Relatório produzido pelo grupo The Economist que provê um retrato anual do estado da democracia em todo o mundo, cobrindo 165 países independentes e 2 territórios.

<sup>2</sup> O Latinobarómetro - organização não-governamental, sem fins lucrativos, sediada em Santiago do Chile - realiza anualmente uma pesquisa que compreende 20.000 entrevistas em 18 países da América Latina, representando mais de 600 milhões de habitantes, para investigar o desenvolvimento da democracia, da economia e da sociedade por meio de indicadores de opinião pública que avaliam atitudes, valores e comportamentos.

essas gerações têm menos experiência com regimes autoritários do que as anteriores” (GALINDO, 2019). Os resultados parecem apontar para o não reconhecimento das vantagens de se viver em uma democracia.

Ainda de acordo com o estudo de Galindo (2019), essa ambiguidade dos valores democráticos tornou-se uma preocupação importante, pois se 50% da população brasileira não sabe reconhecer a democracia como o melhor sistema político, o que poderá ocupar essa lacuna? Se parte importante da população brasileira, em especial os jovens, está desencantada com a democracia, o que será das instituições democráticas em um futuro próximo? A democracia para muitos parece ser algo externo ao cotidiano, distante da realidade do dia a dia, relacionado às questões governamentais. No entanto, entendemos que a democracia é mais que uma forma de governo, ou seja, acreditamos que ela é um valor a ser vivenciado, que deve pautar as nossas relações, decisões e ações como cidadãos. Por isso, a democracia é um ideal a ser perseguido por todos por expressar a força soberana de um povo.

Norberto Bobbio (BOBBIO, 1986 apud COSSON, 2008, p. 189) já alertava para a importância do “fortalecimento da educação política, uma das promessas não cumpridas da democracia, sob o risco de fragilização dos avanços sociais tão duramente conquistados nos países democráticos”. Tendo em vista a relevância da educação para a democracia, segundo Cosson (2008), é importante apontar o papel indiscutível do Poder Legislativo como um dos responsáveis pela educação para o fortalecimento democrático. A razão para isso seria óbvia, pois

a equação é simples: o Legislativo, mais que qualquer outro Poder, precisa de democracia para funcionar, para existir enquanto um poder independente. Sem democracia, o Parlamento é apenas um aparato formal que homologa as decisões tomadas em outro lugar. Logo, defender e promover a democracia deve ser uma das suas funções primordiais, pois quanto mais consolidada for a democracia em uma sociedade, mais forte será o seu Parlamento. (COSSON, 2008, p. 200)

Na agenda do Poder Legislativo, mais precisamente das escolas do Legislativo, é urgente o trabalho voltado para o desenvolvimento de valores democráticos que fortaleçam a democracia, o Parlamento e impactem a atitude dos cidadãos de hoje e de gerações futuras.

Os valores e as virtudes necessários para conseguir uma correta vivência democrática não são adquiridos por acaso nem podem ser deixados unicamente por conta da responsabilidade de processos que exerçam maior ou menor coação. A democracia requer uma educação intencional dos cidadãos para que adquiram as virtudes e os valores que a sustentem. A democracia não está garantida apenas por leis, necessita também da vontade cívica dos cidadãos, dos hábitos do coração que lhe dão sentido e fundamento e que não são adquiridos de modo incidental. A democracia requer educação. (ARAÚJO; PUIG; ARANTES; 2007, p. 121).

O Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento (Cefor) da Câmara dos Deputados, por meio de sua Escola Virtual de Cidadania<sup>3</sup> (E.VC), disponibiliza de forma online à sociedade conteúdo pedagógico sobre cidadania política para fomentar a educação para a democracia, complementando a ação de programas educativos presenciais<sup>4</sup>, como o Missão Pedagógica no Parlamento<sup>5</sup>, voltado a educadores de escolas públicas de todo o país.

É nesse contexto relevante dos valores democráticos no campo da educação que direcionamos nosso interesse na formação acadêmica em nível de especialização. Por atuar na equipe de gestão da Escola Virtual de Cidadania (E.VC) e pela experiência de 7 (sete) anos no trabalho com programas presenciais de educação para a democracia promovidos pela Câmara dos Deputados, no presente trabalho de conclusão de curso procuramos contribuir com esse debate. Nessa situação da pesquisa, nos deparamos com a necessidade de investigar com mais profundidade como desenvolver os valores democráticos junto aos jovens das escolas públicas, enfatizando, de acordo com a visão de Cosson (2019), um dos papéis fundamentais do Parlamento, que é a educação para a continuidade e o aprimoramento da democracia em nosso país.

---

<sup>3</sup> Acesse a Escola Virtual de Cidadania em: <[www.camara.leg.br/evc](http://www.camara.leg.br/evc)>. Acesso em: 24 abr.2020.

<sup>4</sup> Para consultar os programas de educação para democracia oferecidos pela Câmara dos Deputados a diversos públicos da sociedade, acesse: <https://www.camara.leg.br/programas-educacionais/>

<sup>5</sup> O programa Missão Pedagógica no Parlamento é uma formação voltada a educadores de escolas públicas de todo o país comprometidos com a disseminação de práticas educativas para o fortalecimento da democracia e que privilegiam a escola como espaço para o aprendizado e a vivência de valores democráticos e de participação cidadã. Para mais informações, acesse em: <https://escolavirtualdecidadania.camara.leg.br/site/850/missao-pedagogica-no-parlamento/>

## **2 PROBLEMA DE PESQUISA**

O problema deste trabalho está em identificar estratégias de educação em valores democráticos voltadas para jovens de ensino médio de escolas públicas de forma a subsidiar posterior concepção e implantação, pela Câmara dos Deputados, de uma solução de aprendizagem efetiva, que proporcione uma vivência transformadora e conectada com os desejos e as necessidades desse público.

Diante da contextualização apresentada, optou-se por focar nos jovens de ensino médio de escolas públicas, com idade entre 15 a 18 anos, tendo em vista o grande potencial de impacto da aprendizagem de conteúdos para a cidadania por eles, e por serem o público-alvo dos educadores que irão utilizar os cursos e produtos educativos oferecidos pela E.VC.

Esperamos que a pesquisa aponte caminhos e olhares novos para a futura criação da solução educativa, que será disponibilizada na modalidade a distância, na Escola Virtual de Cidadania, de forma a instrumentalizar amplamente educadores do ensino médio que trabalham com projetos de desenvolvimento de valores. Esse trabalho também busca gerar contribuições para as pesquisas em educação para a democracia realizadas no país e para as práticas educativas realizadas pelas Escolas do Legislativo.

### **3 OBJETIVOS**

#### **3.1 Objetivo geral**

Considerando as questões até aqui colocadas sobre a função da educação e sua importância para a difusão e construção de valores democráticos, a presente pesquisa tem por identificar e analisar estratégias efetivas que gerem aprendizagem de valores democráticos por jovens de ensino médio de escolas públicas, de forma que proporcionem uma vivência transformadora e conectada com os desejos e a realidade desse público.

#### **3.2 Objetivos específicos**

A fim de atingir os objetivos gerais do presente estudo são propostos os seguintes objetivos específicos:

1. estabelecer um quadro conceitual para compreender o processo de apropriação de valores pelos sujeitos, principalmente, pelos jovens;
2. conhecer o perfil dos jovens aprendizes da Câmara dos Deputados - estudantes do ensino médio de escolas públicas -, para identificar as necessidades e as expectativas desse público com relação à aprendizagem, à tecnologia e à atuação política, e para entender a formação de seus valores, projetos de vida e a relação com sua cidadania e comunidade;
3. identificar estratégias pedagógicas efetivas de educação em valores, tendo como base os valores democráticos e as práticas em educação para a democracia.

Buscando estabelecer direções para viabilizar a investigação dos objetivos propostos, apresentaremos a seguir os referenciais teóricos que sustentam este estudo.

## 4 REFERENCIAL TEÓRICO

### 4.1 O papel do Poder Legislativo na educação para a democracia

Inicialmente, é essencial apresentar o papel do Poder Legislativo na manutenção e fortalecimento da democracia e a sua função educativa para desenvolver valores democráticos. Os cidadãos não nascem prontos para a vivência democrática, mas devem ser educados para o exercício da cidadania (COSSON, 2019). Entre as instituições que devem promover esse letramento político em países democráticos, estão os parlamentos porque têm a

função primeira assegurar o funcionamento democrático do país. É para cumprir essa função que as Casas Legislativas devem se preocupar em oferecer, entre outros aspectos de sua organização institucional, atividades de educação para democracia. **Daí a importância de se indagar em que consiste o letramento político proposto pelo Parlamento, pois a resposta a essa pergunta leva ao entendimento de como uma escola do Legislativo efetiva, por meio de atividades formalmente destinadas à educação para a democracia, a função institucional de defesa e promoção da própria democracia.** (COSSON, 2019, p. 31, grifo nosso).

### 4.2 Educar para a democracia: práticas e conteúdos

Mas em que se consubstancia o letramento político a ser realizado pelo Parlamento, a educação para democracia? Quais seriam as atividades e as práticas para efetivá-la?

Para a socióloga Benevides (1996), a educação para a democracia (EPD) deve ser formadora de governantes potenciais e de um povo soberano e participativo. Esse objetivo seria atingido pela formação para valores republicanos e democráticos e pela educação para a tomada de decisões em todos os níveis. Três dimensões devem ser abordadas nesse processo, a saber: (1) formação intelectual e a informação, (2) educação moral; e (3) educação do comportamento. Segundo Benevides (1996, p. 228):

A educação para a democracia difere, também, da simples instrução cívica, que consiste, por exemplo, no ensino da organização do Estado e dos deveres do cidadão, bem como difere da formação política geral, que visa a facilitar aos indivíduos a informação política, qualquer que

seja o regime vigente. Em decorrência, a EPD nunca se fará por imposição, como uma doutrina oficial, mas pela persuasão, até mesmo porque um dos valores fundamentais da democracia é a liberdade individual, que não pode ser sacrificada em nome de qualquer ideologia, mesmo que esta apareça sob os tons de uma ideologia redentora e nacional.

Para Cosson (2019, p. 52), o letramento político é “[...] o processo de apropriação das práticas sociais relacionadas ao exercício da política [...]” e deve ser visto como um **processo**, o que implica vê-lo como uma ação que se estende no tempo, que não possui um ponto de partida ou de chegada, por depender de uma aprendizagem que deve ser contínua, sempre aberta a transformações. Posteriormente, também se trata de uma **apropriação**, algo a ser incorporado por nós e que, nessa incorporação, também o modificamos, o que significa dizer que “[...] a apropriação das práticas sociais feita como letramento político conduz a uma transformação que é simultaneamente dos indivíduos, dessas práticas e, por meio de ambos, da comunidade em que todos se inserem” (COSSON, 2019, p. 53). Por último, o **exercício da política** se refere às relações de poder tanto institucionalizadas, de Estado, quanto cotidianas, presentes em toda a comunidade, além das crenças e comportamentos que permeiam essas relações, determinando-as e sendo determinadas por elas.

O exercício da política, nas sociedades democráticas, se confunde com a própria democracia, conforme John Dewey (1939), na medida em que ela se traduz em um viver em comunidade. “O propósito da democracia é e será sempre a criação de uma experiência mais livre e mais humana, na qual todos participam e para qual todos contribuem” (DEWEY, 1939 apud COSSON, 2019, p. 68). Assim, seguindo essa abordagem de Dewey, Cosson (2019) acrescenta que em países democráticos, a **educação para a democracia se define, portanto, como o processo de apropriação de práticas, conhecimentos e valores para a manutenção e o fortalecimento da democracia.**

O estudo de Kahne e Westheimer (2003) também tem se mostrado relevante no campo de pesquisa em letramento político. Ao estudarem diversos programas de educação para democracia bem-sucedidos, os autores apresentaram as três características comuns a eles: a promoção de **compromissos** democráticos, de **capacidades** e de **conexões** com outras pessoas que têm objetivos similares.



A criação de um **compromisso** com a democracia se relaciona com os motivos que fazem os indivíduos se envolverem ativamente em suas comunidades e fora delas. A questão central é: “*por que devo me envolver?*”. Como estratégias para gerar comprometimento, os autores (KAHNE; WESTHEIMER, 2003) observaram que era comum entre os programas educativos estudados o trabalho de identificação pelos alunos de problemas sociais que necessitam atenção, e a condução dos jovens para vivenciarem experiências positivas e motivadoras na busca de soluções para esses problemas, experiências essas que privilegiavam a ação social, o “fazer”.

Para a vivência dessas experiências, também é necessário desenvolver **capacidades** para atuação democrática, para que os jovens possam saber como se envolver nas questões que os mobilizam. As estratégias educativas nesse caso devem buscar trabalhar com projetos reais da comunidade, desenvolvendo conhecimentos e habilidades democráticas que permitam a ação cidadã efetiva e o conhecimento de como os indivíduos podem agir para mudarem sua comunidade e além. A questão nessa dimensão é: “*como eu posso me envolver?*”.

Com relação à criação de **conexões**, segundo os mesmos autores, ela se traduz na compreensão pelos jovens de que o exercício da cidadania deve ser coletivo e não um empreendimento individual (KAHNE; WESTHEIMER, 2003).

[...] se dissermos que o objetivo dos educadores cívicos é "ensinar cidadania a todos os alunos", corremos o risco de sugerir que a cidadania "boa e efetiva" é derivada exclusivamente de atributos pessoais, em vez de ativada e moldada por meio das interações e conexões entre indivíduos dentro de uma comunidade. (KAHNE; WESTHEIMER; 2003, p. 63, tradução nossa)<sup>6</sup>.

Como estratégias educativas, os autores salientaram a formação de comunidades de apoio entre alunos para o envolvimento em projetos reais que os mobilizam e a apresentação a eles de pessoas engajadas civicamente que possam ser inspiradoras (KAHNE; WESTHEIMER, 2003). Quando os jovens

---

<sup>6</sup> [...] if we say that the goal for civic educators is to “teach every student good citizenship,” we risk implying that “good and effective” citizenship is derived exclusively from personal attributes rather than enabled and shaped through interactions and connections among individuals within a community.[...]

conhecem e admiram pessoas que fizeram diferença como cidadãos, eles tendem a se conectar com outras pessoas que atuam nas questões que são importantes para eles para que possam atuar juntos na mudança. A questão que baseia a dimensão das conexões democráticas é: “*quem vai se envolver nessas questões comigo?*”.

Já que uma das principais tarefas dos estudantes no ensino médio e na faculdade é descobrir quem eles desejam se tornar e como eles esperam se engajar em suas comunidades, o contato com pessoas que são modelos de comportamento inspiradores pode ser muito poderoso. Assim como é natural apresentar alunos aspirantes a arquitetos, cientistas ou assistentes sociais, se o seu objetivo é que todos os estudantes se tornem cidadãos democráticos engajados, então precisamos expô-los a modelos de engajamento cívico. (KAHNE; WESTHEIMER; 2003, p.64, tradução nossa)<sup>7</sup>.

Kahne e Westheimer (2003) analisaram diversas práticas de educação para a cidadania se baseiam na prática do trabalho voluntário, visando à formação do caráter e da generosidade, em uma visão de cidadania completamente dissociada da política. Os autores advertem que programas voluntários não promovem e fortalecem a democracia, porque focam em desenvolver atributos individuais de bondade em vez de desenvolver a atuação coletiva necessária para melhorar políticas e instituições. É preciso ter cuidado, portanto, com ações educativas que desenvolvem uma cidadania que prescinde da atuação coletiva, do governo e da política.

Os autores Biesta e Lawy (2006) em seus estudos criticam as práticas de educação para a cidadania que estão focadas no indivíduo, numa perspectiva isolada do contexto em que ele vive. A abordagem individual da educação cidadã parte do pressuposto de que os jovens, **individualmente**, não possuem ainda o conjunto necessário de competências para serem cidadãos efetivos, e, portanto, sugere que as escolas devem fazer mais para promover essa aprendizagem. **Essa visão que coloca a cidadania como um objetivo educativo a ser conquistado se preocupa mais com os meios e estratégias**

---

<sup>7</sup> Indeed, since one of the main tasks for students in high school and college is to figure out who they want to become and how they hope to engage in their communities, exposure to inspiring role models can be quite powerful. Just as it is natural to introduce aspiring students to architects or scientists or social workers, if our goal is for all students to become engaged democratic citizens, then we need to expose them to role models of civic engagement.

**educativas do que com o debate crítico e contínuo sobre os possíveis significados de cidadania e democracia no contexto em que vivemos.**

Assim, quando o foco é ensinar cidadania - partindo da concepção de que existem diversas competências a serem ensinadas aos jovens para que possam exercer, portanto, seu papel de cidadãos - parte-se da premissa de que os jovens ainda não são cidadãos e de que a cidadania é um objetivo a ser conquistado, quando na verdade, ela é algo que continuamente nós fazemos: ela é uma prática.

O foco no aprendizado da democracia nos permite mostrar como esse aprendizado está situado na vida em desenvolvimento dos jovens. Também permite esclarecer como essas vidas estão implicadas em uma ordem cultural, social, política e econômica mais ampla. É esse contexto mais amplo que oferece oportunidades para os jovens serem cidadãos democráticos e aprenderem a cidadania democrática. [...] **a cidadania democrática não deve ser entendida como um atributo do indivíduo, mas invariavelmente tem a ver com indivíduos em um contexto.** Do ponto de vista da pesquisa, isso significa que é apenas seguindo os jovens que participam de diferentes práticas e contextos formais e não formais e ouvindo atentamente suas vozes que é possível entender adequadamente sua aprendizagem da cidadania democrática. (BIESTA; LAWY; 2006, p. 64-65, tradução nossa, grifo nosso)<sup>8</sup>.

Assim, a prática educativa e as pesquisas no campo da educação para a democracia devem dar atenção a **como os jovens estão aprendendo sobre democracia nos diversos contextos de sua realidade** - e de como isso está afetando os seus valores e as suas atitudes-, **e a como eles estão aprendendo a não se envolver com as questões relacionadas ao exercício da cidadania.**

Nessa seção 4.2 procuramos sintetizar o essencial e atual nos estudos sobre educação para a democracia, sem ter a pretensão de esgotar todos os entendimentos acerca do tema, o qual não constitui objeto de investigação deste trabalho. É um campo ainda muito aberto às pesquisas, decorrente do próprio

---

<sup>8</sup> The focus on learning democracy allows us to show the ways in which this learning is situated in the unfolding lives of young people. It also allows us to make clear how these lives are implicated in a wider cultural, social, political and economic order. It is ultimately this wider context which provides opportunities for young people to be democratic citizens and to learn democratic citizenship. [...] democratic citizenship should not be understood as an attribute of the individual, but invariably has to do with individuals-in-context. From a research point of view, this means that it is only by following young people as they participate in different formal and non-formal practices and settings, and by listening carefully to their voices, that their learning of democratic citizenship can be adequately understood.

processo dinâmico das democracias no mundo globalizado, multicultural e de rápidas transformações tecnológicas. Garretón (1999, p. 99 apud COSSON, 2008, p. 191) considera que ao falarmos de educação para a cidadania, devemos entender que estamos nos referindo

a um fenômeno cujo escopo já não está delimitado em definitivo, e ao qual se ligaria simplesmente a questão do acesso, e a uma área que está sendo constituída, com aspectos institucionalizados que precisam ser desenvolvidos e com aspectos cuja institucionalização precisamos inventar.

### **4.3 Os valores democráticos**

Para Benevides (1996), a educação para a democracia deve formar cidadãos para vivenciarem os grandes valores democráticos que compreendem a igualdade nos direitos sociais, as liberdades civis e os direitos de solidariedade “planetária”. Como valores democráticos, ela destaca:

- a) *a virtude do amor à igualdade*, de que falava Montesquieu, e o consequente repúdio a qualquer forma de privilégio;
- b) *o respeito integral aos direitos humanos*, cuja essência consiste na vocação de todos - independentemente de diferenças de raça e etnia, sexo, instrução, credo religioso, julgamento moral, opção política ou posição social - a viver com dignidade, o que traz implícito o valor da solidariedade;
- c) *o acatamento da vontade da maioria, legitimamente formada, porém com constante respeito pelos direitos das minorias*, o que pressupõe a aceitação da diversidade e a prática da tolerância. (BENEVIDES, 1996, p. 231).

A autora afirma que o respeito às diferenças e a virtude da tolerância não implicam a aceitação incondicional de práticas que possam atentar contra os próprios valores (BENEVIDES, 1996). É necessário garantir o direito à informação e ao debate, para que os cidadãos possam conhecer outros setores sociais, formas alternativas de se pensar e viver, e então garantir a liberdade de escolha. A didática dos valores democráticos deve sempre ser realizada por meio da argumentação, que não deve se limitar somente a apresentar os valores aos cidadãos, mas também discutir suas origens históricas e as dificuldades políticas e culturais para a sua plena realização.

Araújo (ARAÚJO, PUIG; ARANTES, 2007) destaca que os princípios e valores defendidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) podem ser

uma referência para a análise dos conflitos de valores vivenciados nos diversos contextos do nosso cotidiano e para a elaboração de propostas pedagógicas de educação em valores. Ele argumenta que os pressupostos e valores éticos que baseiam a DUDH também são os mesmos que baseiam a essência democrática: justiça, igualdade, equidade e solidariedade. Se vivemos numa sociedade que deseja ser democrática, os valores que compõem a DUDH podem ser considerados como universalmente desejáveis no contexto brasileiro.

#### **4.4 Processo psicológico de construção de valores**

Antes de explorar as estratégias educativas, é necessário discorrer sobre o processo psicológico de apropriação de valores pelos sujeitos. Isto é, um valor é aquilo de que gostamos, alvo de nossas projeções afetivas.

Araújo (ARAÚJO, PUIG; ARANTES, 2007) parte de uma perspectiva construtivista em que o processo de formação de valores se baseia na troca afetiva que o sujeito realiza com o seu exterior, com os objetos e com as pessoas. Segundo Piaget (1954 apud ARAÚJO; PUIG; ARANTES, 2007, p. 22), os valores são construídos ativamente nas interações cotidianas, e por isso, não estão nem predeterminados ou inatos, nem são resultantes das pressões do meio social, cultural, econômico sobre as pessoas. Assim, para esses autores, a apropriação de valores se dá pela **ação** do sujeito, **que projeta sentimentos positivos sobre objetos, pessoas, relações e sobre si mesmo**. De forma contrária, a projeção de sentimentos negativos, com intensa carga afetiva, como ódio, raiva, por exemplo, pode construir contravalores (ARAÚJO; PUIG; ARANTES, 2007).

Os valores e os contravalores morais construídos ao longo da vida vão se organizando em um sistema complexo que se incorpora à identidade das pessoas, da representação que elas fazem de si mesmas. Nesse sistema, alguns valores são centrais e outros são periféricos, sendo os valores centrais aqueles que

além de construídos com base na ação projetiva de sentimentos positivos, tem (sic) uma intensidade de sentimentos muito grande. Por

outro lado, construímos alguns valores cuja intensidade de sentimentos é pequena e, por isso, estão 'posicionados' na periferia de nossa identidade. (ARAÚJO; PUIG; ARANTES, 2007, p. 24).

Essa ideia contribui para o entendimento de como se dá a relação entre os valores e a ação das pessoas. Quanto mais intensa a carga de sentimentos afetivos envolvidos na construção do valor, mais central ele se posicionará na identidade da pessoa e, por isso, será menos flexível para o sujeito, aumentando a probabilidade de que sua ação seja coerente com esse valor (ARAÚJO; PUIG; ARANTES, 2007).

No entanto, trazendo esses conceitos para a prática educativa, não é possível simplificar essa relação. O processo psicológico de construção de valores e da nossa identidade é extremamente complexo e está baseado na incerteza, de forma que o posicionamento dos valores, de forma central ou periférica, não é rígido, mas varia em função das experiências e dos contextos vivenciados.

**Vê-se que tanto os sentimentos, quanto a intensidade deles, são aspectos importantes no processo de apropriação e organização cognitiva dos sistemas de valores.** Araújo (ARAÚJO; PUIG; ARANTES, 2007) destaca a diferença entre emoções e sentimentos e o papel destes no funcionamento cognitivo humano. As emoções como alegria, tristeza, raiva, culpa, ciúmes, tensão, calma, entre outras, fazem parte dos nossos mecanismos biorreguladores, que visam à nossa sobrevivência e bem-estar. **O sentimento refere-se a uma experiência mental de uma emoção, em que a nossa consciência permite conhecer e, por isso, “sentir” a emoção como sentimento.** Quando há esse reconhecimento pela consciência, a emoção impacta e organiza os processos de pensamento. Portanto,

[...] o papel dos sentimentos e das emoções não é apenas energético e motivacional na cognição, mas organizativo do pensamento. Isso contraria a maioria das teorias psicológicas que atribuem à afetividade um mero papel motivacional ou indutor, direcionador, do funcionamento cognitivo. Com o tipo de perspectiva que adotamos, corroborada pelos estudos neurológicos de Antonio Damásio, a dimensão afetiva da psique humana participa ativamente dos processos de organização dos pensamentos, sentimentos, ações e projeções, apontando para uma possível indissociabilidade entre cognição e afetividade no funcionamento psicológico humano. (ARAÚJO; PUIG; ARANTES, 2007, p. 154-155).

**A educação em valores democráticos deve considerar o papel ativo dos**

**sujeitos na construção dos seus valores**, enxergando os jovens como protagonistas de sua vida e autores de conhecimento que não reproduzem passivamente o que a sociedade considera que eles precisam aprender. Araújo (ARAÚJO, PUIG; ARANTES, 2007, p. 35-36, grifo nosso) defende que a educação de valores parta do

[...] princípio de que a construção dos conhecimentos e de valores pressupõe um sujeito ativo, **que participa de maneira intensa e reflexiva das aulas; um sujeito que constrói sua inteligência, sua identidade e seus valores por meio do diálogo com seus pares, professores, família e com a cultura, na própria realidade cotidiana do mundo em que vive.**

Para colocar os jovens no centro do processo educativo, reconhecendo seu papel ativo e autoral na construção de sua identidade, valores e conhecimentos, um caminho parte das metodologias ativas de aprendizagem. Esse caminho dá voz aos estudantes, incentiva a sua curiosidade e estimula os questionamentos da vida cotidiana e da realidade à sua volta, criando condições para os jovens buscarem as respostas para as suas próprias perguntas e para articularem os saberes populares e cotidianos com os conhecimentos científicos aprendidos no currículo escolar.

Segundo Araújo (ARAÚJO; PUIG; ARANTES, 2007), compreender que o processo de aquisição de valores é incerto e se relaciona com a projeção afetiva e a intensidade de sentimentos envolvidos, abre à prática educativa a possibilidade de buscar estratégias que aumentem a probabilidade de que os valores democráticos sejam alvo de intensas projeções afetivas pelos jovens e por isso sejam incorporados aos seus sistemas de valores.

Nesse sentido, todo o universo educacional deve estar permeado de possibilidades que permitam ao jovem vivenciar experiências e interações cotidianas com valores éticos e democráticos. Araújo (ARAÚJO; PUIG; ARANTES, 2007) traz 3 tipos de ações que poderiam possibilitar a concretização dessa mudança no ambiente escolar: projetos transversais com conteúdos de natureza ética e democrática no currículo das escolas; formas de democratização das relações entre todos da comunidade escolar; e uma articulação de todas essas ações com a família e a comunidade do entorno escolar, para que essas práticas e questionamentos não se limitem aos muros



da instituição educacional.

Além disso, reconhecendo que a construção de valores se dá a todo instante, dentro e fora da escola, é necessário que essas experiências com os valores democráticos sejam contextualizadas na vida cotidiana dos jovens e não se limitem a práticas educativas pontuais, como aulas sobre ética, por exemplo.

Nesse mesmo sentido, Puig (ARAÚJO; PUIG; ARANTES, 2007, p. 94) afirma que a cultura moral “[...] é uma forma onipresente de educação em valores e, portanto, seu instrumento mais efetivo.” Ela é uma força educativa poderosa que exerce sem cessar enorme pressão na formação pessoal dos jovens. Dessa maneira, é relevante considerar o planejamento de práticas pedagógicas que convertam a escola em uma verdadeira comunidade democrática.

#### **4.5 Projeto de vida: por uma abordagem em educação de valores dos jovens**

No campo de estudos sobre moralidade, destacamos o trabalho com projetos de vida desenvolvido com jovens adolescentes pelo professor de psicologia William Damon da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos (DAMON, 2009).

Nas palavras de Damon (2009, p. 53), “projeto vital é uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu”. Um projeto vital pressupõe um desejo de fazer diferença no mundo, de realizar algo autoral ou contribuir em algo para os outros, de forma que esse desejo se transforme na “[...] razão *por trás* dos objetivos e motivos imediatos que comandam a maior parte do nosso comportamento diário” (DAMON, 2009, p. 53-54). É a resposta para perguntas que o jovem precisa se fazer: **por que eu estou fazendo isso? Por que isso é importante para mim e para o mundo? Por que quero me esforçar? Por quê?**

Projetos e objetivos dão sentido à nossa vida e se relacionam com o nosso sistema de valores. Projetos de vida que buscam atender a uma dupla finalidade - a busca da felicidade individual e também da felicidade coletiva - são baseados



em princípios de ética e são chamados por Damon de “projetos vitais nobres” (DAMON, 2009, p. 59). Ao contrário, se o projeto de vida busca atingir objetivos “destrutivos”, que atentam contra o interesse de alguns ou da sociedade, e por isso distante dos valores éticos e democráticos, ele é chamado de “antissocial”. (ARAÚJO, ARANTES, PINHEIRO, 2020, p. 12). Assim, a prática educativa deve apoiar jovens a construírem projetos de vida éticos que possam transformar a sociedade.

[...] construir um projeto de vida requer que os jovens estudantes conheçam a si mesmos e ao universo que os rodeia para que consigam identificar as necessidades, os problemas e os conflitos presentes em seu contexto (DAMON, 2009). Ao mesmo tempo, quando esses jovens analisam as possibilidades de atuação na realidade, ganham condições de formular metas de longo prazo que possam fazer diferença. Assim, acreditamos que, para construir um projeto de vida, é preciso entender como capacidades, crenças, valores e aspirações pessoais podem servir de base para gerar uma contribuição para a sociedade e para o mundo. O projeto de vida apresenta-se, dessa maneira, como um pano de fundo, guiando objetivos e metas para um futuro mais imediato, o que justifica as ações, preocupações e escolhas do indivíduo (DAMON, 2009). (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 13).

O processo de formação da identidade está fortemente relacionado à construção de um projeto de vida, porque são processos que requerem do sujeito autoconhecimento e uma extrapolação de sua dimensão individual para encontrar o seu lugar no mundo e na sociedade. Enquanto explora sua própria identidade, numa busca **por quem sou e o que eu quero ser**, o jovem atribui significados ao seu contexto e é também impactado por ele, de forma que possa delinear e construir seu projeto de vida: **o que eu quero me tornar e por quê**. (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 36).

Araújo, Arantes e Pinheiro (2020, p. 38) articulam as teorias que analisam o conceito de identidade moral - de como ocorre o processo psicológico de construção de valores éticos - com aquelas que pretendem mostrar a importância da construção de projetos de vida nobres ou éticos. Quando valores morais, como solidariedade, justiça, lealdade, busca de igualdade, honestidade, entre outros, assumem uma posição central no sistema de valores de uma pessoa, isso pode influenciar fortemente sua forma de pensar, tomar decisões, agir e, por isso, de orientar consistentemente seu projeto de vida para objetivos

individuais e também morais, que impactam positivamente a sociedade.

A crença em seu projeto vital pode inspirar o adolescente, trazendo energia duradoura para o alcance do que se pretende e a dedicação constante a algo maior que ele mesmo. Isso aumenta a sua resiliência para superação dos obstáculos na vida e, principalmente, combate as tendências autodestrutivas de alienação às quais todos os jovens estão sujeitos (DAMON, 2009).

Damon (2009) acrescenta que o projeto vital se traduz num sentido maior de vida e visa a um futuro em longo prazo, o que lhe garante estabilidade. Os objetivos de curto e médio prazo, as metas e as razões dos jovens eventualmente irão e devem mudar, mas um projeto de vida permanece como orientador e estruturador das ações do adolescente no seu cotidiano. “[...] é comum que os jovens combinem ou recombinem seus projetos vitais **à medida que descubram mais sobre si mesmos e sobre a natureza de suas maiores preocupações**”. (DAMON, 2009, p. 89, grifo nosso). No entanto, para se caracterizar como um projeto de vida, ele deve durar pelo menos o suficiente para que o jovem demonstre estar comprometido com ele ativamente, realizando algum progresso em direção à sua realização.

Questionar o sentido maior da vida enriquece o olhar do adolescente na busca pela sua vocação. Geralmente, nessa fase de descobrirem com o que desejam trabalhar, eles são aconselhados a procurarem um emprego que lhes assegure o sustento, como se a busca pela sua verdadeira vocação fosse idealista e fantasiosa. Os jovens não são levados a questionar com profundidade o valor e o sentido de cada profissão, e de como suas habilidades e aptidões poderiam contribuir e ser úteis para a sociedade. Descobrir uma vocação requer autoconhecimento e apoio de adultos que possam orientar os jovens, de forma que ele desenvolva uma consciência realista de quais são suas aptidões e habilidades, conheça como elas podem ser úteis para a sociedade e se sinta alegre em utilizá-las dessa forma.

No processo de orientação dos jovens no desenvolvimento de seu projeto vital, Damon (2009) acrescenta que é necessário compreender como avaliar se o jovem está progredindo ou não. Para ele, mais do que qualquer parâmetro

comportamental, **a direção e o significado dos esforços do jovem são mais reveladores do progresso.** As duas condições cruciais, na visão do autor, são **o empenho em uma meta que valha a pena e que seja satisfatória para o jovem e uma estrutura de apoio social compatível com esse empenho,** ou seja, se o jovem é compreendido e valorizado pelas pessoas de que ele necessita para apoiá-lo enquanto está crescendo.

#### **4.6 Projetos de vida e práticas educativas**

O trabalho com projetos de vida tem ganhado crescente destaque no universo educacional brasileiro nos últimos anos, e de forma ainda mais concreta com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 (BRASIL, 2018). A BNCC em seu texto propõe, como elemento central da Educação Básica, o protagonismo dos estudantes em suas aprendizagens e na construção de seus projetos de vida (BRASIL, 2018).

[...] é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro. (BRASIL, 2018, p. 473).

Segundo Danza (2019), o trabalho com projetos de vida tem o poder de conservar e mudar. Por um lado, pretende conservar todas as conquistas democráticas realizadas pela nossa sociedade, para que não haja retrocessos; por outro lado, pretende lançar os jovens e o mundo à mudança, ao novo, para que haja a possibilidade de cada um seguir seus propósitos e criar novas maneiras de ser e de se estar em sociedade amparadas na justiça e na solidariedade.

O trabalho com projetos de vida éticos - que buscam ter alcance social e coletivo, além da dimensão individual do jovem - tem a capacidade de mudar positivamente a cultura e a sociedade. **Permite que o jovem entenda como seus valores, suas capacidades e aspirações pessoais podem gerar felicidade para si e também para outras pessoas, despertando o desejo de**

fazer diferença no mundo, de realizar algo de sua autoria que possa contribuir de fato para a sociedade (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020). É dessa forma que, segundo Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), podemos conectar a formação para a cidadania com o trabalho com projetos de vida no ambiente escolar.

**O processo de descoberta de uma escolha de vida não se realiza sem que haja a descoberta e o reconhecimento de si mesmo, do outro e do mundo.** Para isso, são essenciais atividades que tratem de temas como autoconhecimento, valorização da identidade pessoal e coletiva, empatia, cooperação, negociação de perspectivas, conhecimento e leitura crítica de contexto, práticas cidadãs, solidariedade, busca da igualdade, valorização das diversidades, entre outras.

**Projetar o futuro é uma ação fundamental nesse processo**, de forma que o jovem possa elaborar cenários do que ele deseja viver hoje e no futuro, que tipo de trabalho gostaria de realizar, como pretende se relacionar com as pessoas em todos os seus contextos de vida, quais contribuições gostaria de deixar para o mundo. Além disso, o trabalho educativo com projetos de vida também deve contemplar questões do modo de ser e de agir dos adolescentes no presente.

É importante que as atividades abarquem, por exemplo, ações e reflexões que convidem os estudantes a: olhar para si mesmos e se conhecer melhor; valorizar os estudos, as histórias de vida e as relações familiares; aprender a resolver problemas e se posicionar publicamente diante de dilemas e conflitos da sociedade; construir ferramentas que os ajudem a ler o contexto socioeconômico em que vivem; idealizar, planejar e executar ações de intervenção na realidade escolar e da comunidade; posicionar-se ética e criticamente diante das questões do mundo. **As atividades de Projetos de Vida, portanto, compreendem um conjunto de universos temáticos, que, para serem trabalhados na escola com intencionalidade, demandam o reconhecimento do protagonismo dos estudantes, o uso de metodologias ativas de aprendizagem e uma mediação cuidadosa do professor.** (PROJETOS..., 2020, p. 7, grifo nosso).

Araújo, Arantes e Pinheiro (2020, p. 64), em seu trabalho no Núcleo de Pesquisas em Novas Arquiteturas Pedagógicas da Universidade de São Paulo, propõem **3 eixos complementares que consideram importantes na formação de educadores para as práticas educativas contemporâneas: conteúdos educativos, formas e relação entre docente e aluno.**

Os **conteúdos educativos** referem-se à transformação do currículo para incluir temáticas como ética, cidadania, projetos de vida e aprendizagem em serviço atrelados ao contexto e às necessidades das sociedades contemporâneas. As **formas** dizem respeito à incorporação de diferentes linguagens nas práticas educativas apoiadas pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC). A internet, os ambientes digitais de aprendizagem, as ferramentas digitais e tecnológicas, os smartphones, entre outras TIC, possibilitam novas relações de ensino e aprendizagem, como maior protagonismo do aluno em sua trajetória educativa e a personalização de sua aprendizagem a partir da diversidade de recursos multimídia. Além disso, as TIC possibilitam a democratização de acesso das pessoas à informação e à educação, principalmente com a maior inclusão de pessoas com deficiência que se apoiam em tecnologias que as permitem participar com maior autonomia do seu processo educativo. Os autores acrescentam que as formas também dizem respeito ao trabalho com projetos transversais que articulem as temáticas dos novos conteúdos educativos aos conhecimentos das disciplinas regulares (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020).

Por fim, o terceiro eixo se refere às mudanças nas **relações entre educadores e alunos**, em que os estudantes passam a ser protagonistas do processo educativo e autores de conhecimento, e os docentes, facilitadores desse processo, que envolvem os alunos no processo de aprendizagem e medeiam a sua participação em atividades contextualizadas no mundo real por meio de **metodologias ativas**. A partir desse enfoque, os estudantes assumem um papel ativo na busca do conhecimento, co-construindo o mundo e a realidade, a partir de um processo de ação e reflexão (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020).

Segundo Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), a **aprendizagem baseada em problemas e por projetos (ABPP)** seria uma metodologia ativa pertinente para o trabalho com projetos de vida. A ABPP parte de uma situação-problema real e contextualizada em que o aluno tem a possibilidade de experimentar e investigar, identificando e analisando problemas, construindo hipóteses, produzindo novos conhecimentos e integrando-os com os conhecimentos existentes, aplicando o

que foi aprendido na resolução do problema e compartilhando suas descobertas. E todo esse trabalho é realizado de forma cooperativa e colaborativa, em que as aprendizagens ocorrem nos pequenos grupos e também na atuação coletiva. Nessa metodologia, o aluno protagoniza e é responsável pelo processo, e além de apreender conteúdos, constrói habilidades procedimentais que serão importantes para a aquisição de novas aprendizagens ao longo da vida. Por fim, é uma forma de conectar os projetos de vida, que são voltados para a dimensão individual, com a dimensão social e coletiva, já que ocorre o intercâmbio constante do aluno com seus colegas e outros contextos de vivência.

Por fim, Damon (2009, p. 178) alerta que o jovem precisa enxergar o seu potencial valor para a sociedade antes de ser envolvido em projetos de intervenção da realidade. **Ao invés de envolver os jovens em práticas que focalizam primeiramente os problemas com os quais eles podem se envolver, é mais frutífero iniciar o processo pela identificação dos recursos positivos que cada jovem tem à sua disposição.** O foco na valorização do sonho, das possibilidades, dos potenciais e dos pontos fortes dos jovens inspira e aumenta sua autoestima; o foco nos problemas, nas crenças limitantes e nas dificuldades tendem a reduzir o engajamento do jovem.

## 5 METODOLOGIA

### 5.1 Modalidade de pesquisa

Para o alcance dos objetivos deste trabalho e posterior criação de solução de aprendizagem pela Câmara dos Deputados, buscamos realizar uma pesquisa aplicada, fundamentada na abordagem Design Centrado no Ser Humano (HCD - Human-Centered Design em inglês)<sup>9</sup>. Lançado pela IDEO em 2009, o HCD é um processo e também um kit de ferramentas que facilita a geração de soluções inovadoras a partir das necessidades, comportamentos e desejos das pessoas para as quais se busca influenciar com o trabalho, possibilitando realizar transformações sociais verdadeiras, que impactam as vidas das pessoas envolvidas. Todo o processo do HCD é guiado por três “lentes” que devem estar interligadas: os desejos das pessoas para as quais as soluções são desenhadas, a praticabilidade técnica e a viabilidade financeira (IDEO, 2009).

O processo se inicia a partir do concreto, em que se analisam as características, as necessidades e os desejos das pessoas, ouvem-se as suas histórias, contemplam-se os contextos reais, caracterizando a primeira fase: OUVIR. Em seguida, ele parte para a segunda fase, CRIAR, e caminha para o pensamento abstrato, em que se estruturam as informações coletadas em temas e oportunidades, e se criam possíveis soluções para os problemas da pesquisa. Na terceira e última fase, IMPLEMENTAR, o processo retorna para o pensamento concreto, em que são dados os primeiros passos para a implementação das soluções, com a criação e os testes de protótipos, e com o planejamento da execução da solução escolhida, a partir das 3 lentes mencionadas anteriormente (IDEO, 2009).

Embora não se possa negligenciar todas as etapas do HCD, não é interesse deste trabalho contemplar todas as fases dessa abordagem, mas focar na etapa OUVIR, cujo objetivo é conhecer com profundidade características, necessidades, desejos e expectativas dos sujeitos da pesquisa (IDEO, 2009).

---

<sup>9</sup> Disponível em: <[http://brazil.enactusglobal.org/wp-content/uploads/sites/2/2017/01/Field-Guide-to-Human-Centered-Design\\_IDEOorg\\_Portuguese-73079ef0d58c8ba42995722f1463bf4b.pdf](http://brazil.enactusglobal.org/wp-content/uploads/sites/2/2017/01/Field-Guide-to-Human-Centered-Design_IDEOorg_Portuguese-73079ef0d58c8ba42995722f1463bf4b.pdf)>



Nesse sentido, buscamos a abordagem da pesquisa qualitativa, que permite um olhar empático e mais profundo sobre as pessoas para as quais a solução está sendo desenvolvida.

Conduzimos um estudo exploratório, por meio da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo, para compreender quais são as estratégias de aprendizagem que promovem uma educação efetiva de valores por jovens do ensino médio de escolas públicas, tendo como base os conhecimentos e práticas da Educação para Democracia (EPD). A pesquisa de campo compreendeu um estudo transversal, com a realização de entrevistas empáticas em grupo e individuais com jovens de ensino médio de escolas públicas que atuavam como aprendizes na Câmara dos Deputados, nos períodos de junho de 2019 e março de 2020.

## **5.2 Atividades relacionadas à coleta e ao tratamento de dados**

Como instrumentos de coleta de dados, além da pesquisa qualitativa e da pesquisa bibliográfica que embasou o estudo (encontra-se descrita no item “Referencial teórico”), foram utilizados dados analisados de pesquisa quantitativa existente que buscou conhecer melhor o perfil dos jovens de ensino médio e seus comportamentos, desejos, valores, sonhos e interesses.

Realizamos a técnica de triangulação na análise dos dados de todas as fontes de pesquisa para melhor compreensão do público-alvo.

### **5.2.1 Entrevistas**

As entrevistas ocorreram em duas fases com objetivos diferentes. Na primeira, buscamos conhecer as necessidades e interesses do público-alvo com relação à tecnologia, à aprendizagem e à política. Na segunda fase, aprofundamos as questões relacionadas à pesquisa bibliográfica, visando também a testar a reação dos jovens a possíveis abordagens relacionadas à busca de projetos vitais e sua relação com a cidadania.



### 5.2.1.1 Primeira fase

A primeira fase da pesquisa foi realizada em junho de 2019 com uma entrevista em grupo com 6 jovens (4 do sexo feminino e 2 do sexo masculino), todos estudantes de escolas públicas e moradores da Ceilândia, região administrativa do Distrito Federal. O roteiro utilizado na entrevista em grupo contemplou 3 eixos: tecnologia, aprendizagem e política.

O Quadro 1 revela os resultados que consideramos expressivos, tanto em termos de conteúdo das comunicações (verbalizações realizadas pelos jovens durante a entrevista), quanto em termos de um olhar que analisa o discurso e busca outros significados e busca captar sentimentos. Todos os nomes foram alterados para preservar a identidade dos jovens entrevistados.

**Quadro 1 - Resultados da entrevista em grupo com jovens aprendizes da Câmara dos Deputados em junho de 2019**

<b>Dados: nome, idade, ano de escolaridade e escola</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Luciano, 16 anos, 2º ano do ensino médio do CED 11</li> <li>▪ Samanta, 16 anos, 2º ano do ensino médio do CED 12</li> <li>▪ Katrine, 16 anos, 2º ano do ensino médio do CED 15</li> <li>▪ Vinicius, 17 anos, 3º ano do ensino médio da Escola Setor Leste</li> <li>▪ Gessilene, 17 anos, 3º ano do ensino médio do Cemab</li> <li>▪ Mariana, 17 anos, 3º ano do ensino médio do Colégio da Polícia Militar do CED 07</li> </ul>	
<b>Questões de estudo</b>	<b>Sentimentos observados, percepções da entrevistadora e verbalizações do grupo</b>
<b>Sobre tecnologia:</b>	
Vocês participam de alguma rede social?	<b>Redes sociais mencionadas por todos: instagram, whatsapp, youtube, facebook.</b> Possuem dificuldades de entender o Twitter: a jovem Katrine havia desistido da rede, mas resolveu entrar novamente para aprender e atualmente gosta muito. Na visão dela: “as coisas acontecem antes no twitter”. <b>A rede preferida por todos eles é o youtube.</b> O jovem Vinicius disse: “curto youtube para estudar matemática”.
O que vocês gostam de postar e compartilhar?	Não produzem conteúdos e posts nas redes sociais. Somente compartilham o que consideram interessante e engraçado, como memes.



<p>Quais perfis da internet vocês gostam de seguir? O que faz vocês seguirem esses perfis? De quais conteúdos gostam?</p>	<p><b>Gostam de seguir os perfis dos influenciadores digitais considerados famosos</b>, como o perfil do comediante e produtor de vídeos Whindersson Nunes (canal do youtube) e do comediante e produtor de vídeos Carlinhos Maia (canal no instagram). <b>Seguem esses perfis pela “zoeira”, por diversão.</b>- trazer a questão de quem estão formando os valores desses jovens <b>As meninas</b> mencionaram que também <b>seguem “blogueirinhas de beleza”</b>. Buscam <b>conteúdos que apresentam curiosidades</b>, como as “5 prisões mais perigosas do mundo”. <b>Não seguem perfis que falam de política</b>, exceto a jovem Mariana.</p>
<p>Vocês gostam de jogar? Por quê? Quais jogos?</p>	<p>Todos mencionaram <b>não terem o hábito de jogar pelo celular</b>. <b>Gostam de jogos sociais como baralho (truco), dominó, bola</b>. Não conseguiram explicar o porquê de não gostarem de jogar jogos pelo celular.</p>
<p><b>Sobre aprendizagem:</b></p>	
<p>Vocês podem me contar uma experiência de aprendizagem que foi muito “massa” para vocês? Por quê?</p>	<p><b>Inicialmente todo o grupo teve muita dificuldade de lembrar de uma experiência de aprendizagem marcante</b>. A desmotivação ficou evidente na deslembração e no olhar perdido, possivelmente por estarem acostumados a modelos tradicionais de aprendizagem. A jovem Gessilene iniciou a conversa trazendo a informação de que <b>gosta de aprender truques para facilitar a realização das atividades escolares</b>, como sites em que podem copiar slides prontos. Katrine mencionou uma <b>excursão da escola na faculdade de medicina</b>, em que os alunos puderam conhecer o espaço de trabalho dos universitários e se sentiram “inspirados”. <b>Lembraram de uma palestra motivacional que tiveram no curso de aprendizes promovido pela Câmara dos Deputados, que se mostrou marcante para todos os jovens do grupo</b>. A palestra foi ministrada por uma coach. O jovem Luciano mencionou: <b>“não foi entediante. Foi o jeito de falar e de se expressar, quando descontraí. Ela fazia atividades com você, brincadeiras”</b>. A jovem Katrine continuou: <b>“você participa. Ela entregou uma folha e você vai respondendo, primeiro o que você sonhava quando era criança, depois mais velho qual profissão você escolheria, as diferenças entre o sonho inicial e o sonho na adolescência, e no final, qual a profissão que você mais se identifica”</b>. Vinicius acrescentou: <b>“quando estamos só ouvindo, ficamos entediados”</b>. Mencionou que <b>se o conteúdo é de muito interesse “fica bom”</b>. Deu o exemplo de uma palestra sobre administração financeira e investimentos realizada por um servidor da Câmara. A palestra também promoveu interações e foi descontraída, além de apresentar práticas muito ricas para aplicação de dinheiro em investimentos. <b>Observou-se que eles se mostraram muito interessados em conteúdos práticos, que pudessem contribuir para o desenvolvimento pessoal, acadêmico ou profissional deles</b>.</p>
<p>Como vocês fazem para estudar? (descobrir formatos: vídeos, podcasts, livros, posts.../ descobrir como: presencial/a</p>	<p>Inicialmente, <b>todos disseram aproveitar o tempo do trabalho como aprendizes na Câmara dos Deputados para estudar</b>. <b>Preferem videoaulas: “quando o professor não explica direito o conteúdo, a gente pesquisa um vídeo”</b>, disse a Gessilene. Continuou ela: <b>“o professor diz: nem adianta procurar na internet, mas a gente acha no Brainly”</b>. O site Brainly (<a href="https://brainly.com.br/">https://brainly.com.br/</a>) é uma comunidade de</p>



<p>distância; usam celular; sozinho, com amigos, com professores)</p>	<p>compartilhamento de conhecimento, em que estudantes e especialistas interagem para responder às perguntas postadas sobre qualquer área do conhecimento.</p> <p>"Estudo ouvindo música." "Me garanto mais eu apresentando do que fazendo prova", disse o jovem Luciano, se referindo à apresentação de trabalhos práticos. Diz que <b>costuma estudar com o primo em casa e gostar do estudo acompanhado de alguém</b>.</p> <p>Quando a jovem Katrine mencionou que "<b>quase ninguém consegue estudar em casa, tem que ser em outro lugar</b>", <b>todos os jovens concordaram</b>. "Quase ninguém consegue estudar em casa, você tá lá no vídeo do youtube e quando vê já está vendo outra coisa.", afirmou Mariana. <b>Disseram chegar muito cansados em casa, costumam dormir no ônibus no trajeto casa-escola-trabalho-casa</b>.</p> <p>Luciano disse: "meu sonho é as educadoras vir no cefor (Escola da Câmara) para eu fazer os deveres de casa direitinho".</p> <p>Houve a menção pela Katrine sobre cursos online com certificados que "são muito bons para estudar".</p> <p>Luciano mencionou que consegue aprender sozinho quando estuda música. "Quando eu vejo alguém tocando, depois de um tempo eu consigo aprender o que ela faz. Pego o violão e aprendo sozinho." Ele disse tocar violão, bateria, percussão e baixo.</p> <p><b>Foi perceptível que, para essa pergunta, o sentimento geral era de frustração com a falta de tempo de dedicação aos estudos e com o cansaço gerado pela rotina.</b></p>
<p>O que vocês sentem vontade de aprender, sem serem obrigados, sem ter nota?</p>	<p><b>O jovem Luciano foi o primeiro a responder sobre sua paixão pela música</b>. Disse: "minha família é da música. Meu primo já tocou até com o Michael Jackson. Ele tem um ouvido absoluto, reconhece qualquer nota musical".</p> <p>Vinicius contou: "<b>a última vez que aprendi sem ter nota foi programação, com um colega do cefor</b>", se referindo ao <b>funcionário responsável pela programação de um sistema da escola da Câmara</b>. "Quero aprender a programar um site." Quando perguntado sobre a continuidade dessa aprendizagem, <b>ele afirmou que desistiu da programação</b>. "<b>Deu errado no layout e aí eu parei</b>", acrescentando que o colega estava muito atarefado para ajudá-lo na continuidade dos estudos de programação.</p> <p>A jovem Mariana disse gostar de aprender palavras diferentes em aplicativos. Gessilene afirmou: "gosto de fazer doces, coisas gostosas". A jovem Katrine disse: "pego trabalho de contabilidade da minha mãe e gosto de resolver problemas".</p>
<p><b>Sobre política:</b></p>	
<p>Vocês fazem parte de algum grupo? Onde esse grupo atua? O que vocês fazem, o que gostam de fazer nesse grupo?  E na escola?  Participam de algum grupo só por diversão?</p>	<p>Luciano iniciou a conversa afirmando participar do grupo de louvor da igreja, tocando nos cultos.</p> <p><b>Os demais não souberam responder, então foram perguntados sobre a participação em algum grupo na escola, como grêmios estudantis. A maioria deles não sabia para que serviam os grêmios estudantis ou se existiam na escola em que estudavam</b>. Somente a Gessilene sabia da função do grêmio, mas disse não participar das atividades, porque as reuniões eram realizadas no período do contraturno da escola, momento em que ela trabalhava como aprendiz na Câmara dos Deputados.</p> <p>A jovem <b>Gessilene acrescentou à sua fala que participou de grupos de caridade da igreja, que realizava trabalhos com crianças carentes da Cidade Estrutural, região periférica do DF</b>.</p>



	<p>“temos que investir nas crianças, elas são o futuro do país”. Não responderam à pergunta “participam de algum grupo só por diversão?”.</p>
<p>O que faz você participar de um grupo? Como vocês se sentem fazendo parte de algum grupo ou atuando por uma causa?</p>	<p><b>Luciano afirmou se sentir acostumado com o grupo de louvor, como algo familiar e natural pelo fato de o grupo ser uma extensão de sua família, de sua casa.</b> “Desde pequeno estou lá. No meu grupo, só uma pessoa não é da família. Minha família toda está na igreja.”</p> <p>O que o faz participar é “saber tocar - porque eu sou fera -, pela amizade e porque é o que eu gosto de fazer”.</p> <p>A jovem <b>Mariana disse que o que a faz participar de um grupo são as pessoas, “porque elas são legais, fazem bem pra gente”.</b></p> <p>A jovem aprendiz Gessilene, retomando sua participação nos grupos de caridade da igreja, mencionou: <b>“a causa e o motivo principal?... eu via felicidade nas crianças, sei lá! ...gostava, me sentia bem, me sentia à vontade. Acredito que todo mundo tem uma causa, acredito que todo mundo nasceu pra ajudar alguém, que ninguém nasceu para se auto satisfazer, então eu acreditava que tava fazendo o meu papel para um mundo melhor...hoje em dia eu não faço nada e eu fico - meu Deus, o que eu estou fazendo para ajudar esse lugar a ser um lugar melhor?”.</b></p>
<p>Qual a sua relação com a sua comunidade, com a cidade onde você mora?</p>	<p>Essa pergunta despertou o grupo. <b>A maioria dos jovens afirmaram que são “Ceilovers”, denominação dadas por eles para quem ama a cidade de Ceilândia.</b></p> <p>A jovem Gessilene disse: <b>“todo mundo se ajuda, todo mundo se conhece, os vizinhos se conhecem. Vivemos em comunidade. (...) Todo mundo se conhece lá, não é aquele povo metido que você fala e não responde”. Todos concordaram com a fala dela.</b></p> <p>Ela acrescenta que não tem vontade de sair da cidade no futuro: “mesmo se eu tiver condições, vou construir uma mansão lá”.</p> <p>Luciano também afirmou que “queria ter um patrimônio lá”.</p> <p>As jovens Mariana e Katrine, apesar de amarem a cidade, disseram ter planos de mudança para outro local. “Eu acho que vou mudar de lá” (Mariana). “Eu quero morar fora (do Brasil)”, disse Katrine. Vinicius apresentou contradições em sua fala, como se não tivesse pensado nisso ainda: “eu sou de lá, por causa da minha mãe”. Depois, emendou: “ela saindo, eu fico lá”. Todos riram.</p>
<p>O que é política pra vocês? Vocês acham que fazem política?</p>	<p>Mariana iniciou a conversa dizendo de forma vaga: <b>“(política) é legal e não é”.</b> Gessilene acrescentou que: <b>“política tá sendo discutida muito hoje, tem o lado bom e o mau, depende de quem tá exercendo”.</b> “É uma forma de organização do governo.”</p> <p>Vinicius trouxe uma visão mais específica sobre o assunto, comentando: <b>“acho que política é um meio que a gente tem para entrar em acordo com alguma coisa, pra buscar um consenso”.</b></p> <p>Nesse momento, Mariana disse: <b>“então não sei mais de nada”,</b> demonstrando que havia ficado confusa com o conceito trazido por Vinicius.</p> <p>Luciano acrescentou que é <b>“um jeito de administrar o país”.</b></p> <p>Ao serem perguntados se achavam que faziam política, a jovem Katrine logo respondeu: <b>“não acho que faço política”.</b></p> <p>Indo na contramão de Katrine, Gessilene emendou: <b>“do mesmo jeito que a gente faz política no dia-a-dia, a gente faz corrupção. Acho que corrupção vem de berço, a criança já nasce furando fila”.</b></p> <p>Vinicius acrescentou: <b>“acho que faço política aqui (no trabalho), na escola...”</b> e logo foi interrompido pelos outros que o chamaram de</p>

	<p>“nerd”, gíria dada a quem costuma estudar e saber de tudo. Foi perceptível que a maioria dos jovens teve dificuldades para responder a essas perguntas sobre política, pois não estavam confiantes de suas respostas.</p> <p>O término da entrevista foi realizado com uma fala da autora explicando a importância da educação política e apresentando o portal Escola Virtual de Cidadania. Todos ficaram interessados em conhecer e continuar conversas assim em outras ocasiões.</p>
--	--

Fonte: elaborado pela autora (2019).

### 5.2.1.2 Segunda fase

Na segunda fase da pesquisa, em março de 2020, foram realizadas entrevistas individuais com quatro dos seis aprendizes entrevistados na primeira fase<sup>10</sup>. O roteiro da entrevista individual buscou compreender o sistema de valores do jovem, seu projeto de vida e sua relação com a cidadania e sua comunidade. Aqui também todos os nomes foram alterados para preservar a identidade dos jovens entrevistados.

**Quadro 2 - Resultado da entrevista individual com a jovem Katrine (16 anos, no 2º ano do E.M)**

1. Sistema de valores	2. Projetos de vida	3. Relação com a cidadania
<p>A família é a coisa mais importante em sua vida, porque nos momentos que precisou, a mãe e a irmã a apoiaram. “Gosto de ver a felicidade da minha família.(...) Eu devo tudo a elas.”</p> <p>Para ela, <b>ter uma vida boa é “(...) antes de tudo ter uma saúde mental estável</b>, que no meu caso, eu nunca tive. (riu) <b>E sei lá, ter uma estabilidade em casa</b>, não sei, acho que é isso”.</p> <p>Perguntada sobre o tipo de pessoa que desejaria se tornar, ela começou dizendo <b>o que não</b> desejaria se tornar: “O tipo de pessoa que não se preocupa só consigo</p>	<p>Inicialmente disse não possuir um projeto de vida, achando que a pergunta se referia tão somente à profissão que pretendia seguir.</p> <p>“Nesse ano tem vindo muitas dúvidas, do que vou fazer, do que tenho que fazer. <b>Também tá vindo muita pressão psicológica, para decidir o que eu quero ser, pressão para estar lá estudando para seguir uma carreira que eu nem sei se eu quero.</b> Então eu tô meio em cima do muro. Não decidi 100 por cento sobre o que quero e nem tô me preocupando tanto.”</p>	<p>Apesar de não conhecer seu papel como cidadã, <b>Katrine tem uma boa relação com sua comunidade, baseada na valorização do lugar onde mora e na atuação ativa em algumas situações.</b></p> <p>“Eu já fiz muito pela minha comunidade. Eu já ajudei a reformar parquinho. Eu sou uma pessoa que acho que eu <b>não levo a Ceilândia como uma favela, como muitos dizem, como um lugar de risco, lugar de perigo. Porque eu tento dar mais uma coisinha para que ela seja considerada uma cidade.</b> O parquinho a gente reformou com pessoas que</p>

<sup>10</sup> Na segunda fase da pesquisa, 2 aprendizes já haviam terminado sua contratação junto à Câmara dos Deputados.





mesmo”. **Deseja se tornar uma pessoa que ajude o próximo ao máximo**, que não feche os olhos para situações que a incomodam no dia a dia.

**Para se tornar essa pessoa, ela diz já estar fazendo trabalho voluntário:** “Entrei num projeto lá na Ceilândia, em que a gente vai no orfanato, casa de apoio...a gente faz algo legal, doa roupas, brinca um pouco com as crianças. Se doa um pouquinho. A gente vai uma vez por mês.” Era um projeto em que ela ia pela igreja.

**A saída da igreja é um fato relevante na vida da jovem, que reorganizou o seu sistema de valores.** Quando decidiu sair, foi criticada e não obteve mais o apoio de todos da igreja nas dificuldades que teve com a depressão e ansiedade. Ela disse ter descoberto que o que se pregava na igreja, não se aplicava na prática.

“Tem um projeto da igreja que todo mundo preza muito, sobre o amor pela vida. No setembro amarelo, pregam muito para os jovens e adultos sobre o suicídio, só que nos outros meses estavam fazendo tudo totalmente diferente do que pregavam. Aí achei que não foi legal continuar lá. Quando eu saí, não tinha mais o apoio dos pastores, nem de ninguém. Enquanto eu estava na igreja, sempre me estenderam a mão. No momento que eu decidi sair, eles simplesmente me viraram as costas. Isso não foi legal e não sei se voltaria...”

**Ela afirmou que no passado (até o nono ano) sua vida era totalmente dedicada aos estudos. Com a depressão, decidiu se priorizar: “não quero passar 24h do meu dia voltada só para uma coisa.(...) Estou priorizando eu me dar um tempo, eu fazer o que quero de verdade, e não o que os outros acham que faz bem pra mim.(...) A vida vai evoluindo e a gente tem que entender que a gente não vai deixar de estudar nunca.** (...) Se eu quiser me interessar por tal coisa, eu posso fazer, mas no meu tempo”.

Ela afirmou **não conhecer muito bem suas habilidades:** “eu tô descobrindo muita coisa depois que eu deixei de ser um robô. Eu descobri que eu sou boa em muitas coisas que eu não sabia, porque antes eu era boa em estudar. (...) **eu descobri o dom para a maquiagem. (...) Tanto que eu tenho um mini projeto, onde eu tiro dois finais de semana, e vou para um hospital maquiando mulheres com câncer.** Isso me faz bem e porque também faz bem aumentar a autoestima das pessoas”.

Afirmou ter facilidade e prazer com a área de exatas: **“sempre fui boa com números. É algo que me dá prazer.”** No entanto, afirmou nunca ter pensado em buscar uma profissão nesse campo.

**Está inclinada para a psicologia,** porque: “é algo que eu quero muito entrar, porque, não sei, eu **vejo que a minha psicóloga tem uma importância muito grande na minha vida.** Sem os conselhos dela, talvez eu já tivesse feito muita merda e não estaria nem aqui dando essa entrevista.”

são tachadas como usuárias de drogas, como bandidos. (...) Então quem não conhece a Ceilândia de perto, tacha mesmo a Ceilândia como se fosse uma favela. Mas quem conhece de perto, sabe que lá todo mundo é muito unido, todo mundo se apoia, e tá todo mundo buscando fazer o nome da Ceilândia ser algo bom.”

**Algo que realmente a incomoda é a falta de opções de lazer para as crianças.**

Ao ser perguntada se gostaria de contribuir para soluções de problemas para a sua cidade, afirmou que sim, mas **não soube dizer como.**

Afirmou que não havia pensado na maioria das questões que foram realizadas na entrevista. **Disse ter descoberto muitas coisas sobre ela relacionadas ao seu projeto de vida que foram importantes.**

Ao ser apresentada ao intuito da pesquisa realizada pela autora, disse:

**“Tem muito peso da sociedade sobre a gente, sobre o jovem de periferia, porque às vezes ele não consegue estudar. O jovem estuda à noite, porque passa o dia trabalhando, tem que ajudar os pais em casa...então o jovem da periferia para de estudar para trabalhar. Não tem a mesma chance que outro jovem que cresce sem trabalhar, só estudando.”**(...) “Achei muito interessante, porque o jovem quando chega no ensino médio chega sempre cheio de dúvidas, cheio de pensamentos, cheio de um monte de coisas e **normalmente a gente não tem ninguém acompanhando a gente, não tem ninguém para criar**

	<p>Ao final de sua fala, a autora retomou a explicação do projeto de vida, e <b>ela então percebeu que seu projeto começava a se revelar. Comentou animada: “É gratificante fazer algo que me deixa feliz e deixa outras pessoas felizes.”</b></p> <p>Afirmou que saberia que sua mãe a apoiaria no que ela precisasse em seu projeto de vida.</p>	<p><b>projetos, e muitas vezes a gente cai na rotina de só ir para a escola. Ter alguém para te incentivar, te fazer pensar, te fazer autocriticar, é muito importante.”</b></p>
--	--	--

Fonte: elaborado pela autora (2020).

A jovem Katrine busca seu autoconhecimento, prioriza sua saúde mental e bem-estar e entende que o estudo e a sua profissão são coisas para as quais estará sempre se dedicando, não somente durante o período do ensino médio. Esse autoconhecimento tem dado a ela força para seguir o seu caminho em meio a tantas pressões internas e externas naturais da idade. É perceptível que seu projeto de vida está centrado em intenções altruístas, pois sente-se realizada e feliz se dedicando aos outros, seja de forma voluntária e/ou profissional.

Observa-se que apesar de estar no início do processo de conhecer suas habilidades, mesmo sabendo de suas facilidades e de seu prazer com disciplinas de exatas, não vislumbra uma carreira nesta área. Percebe-se que sua história de vida com a depressão e a ansiedade fizeram com que a figura da psicóloga que a acompanha se tornasse relevante e central em sua vida, fazendo-a estar inclinada para essa profissão.

Ao ser perguntada se gostaria de contribuir para soluções de problemas para a sua cidade, afirmou que sim, mas não soube dizer como. Um trabalho de projeto de vida poderia impulsionar ainda mais a atuação da jovem Katrine na comunidade da Ceilândia, trazendo satisfação, bem-estar e aumentando a sua autoestima. Uma garota como a Katrine poderia se tornar uma cidadã engajada se pudesse ter espaço de experimentação em problemas reais, se pudesse conhecer os meios pelos quais pudesse exercer mais efetivamente sua cidadania, se estivesse envolvida com um grupo que compartilhasse dos mesmos desejos e sonhos.

**Quadro 3 - Resultado da entrevista individual com o jovem Luciano (16 anos, no 2º ano do E.M.)**

1. Sistema de valores	2. Projetos de vida	3. Relação com a cidadania
<p>A <b>família e os amigos são as coisas com as quais Luciano mais se importa</b>, porque são as pessoas que o fazem bem e para as quais deseja retribuir o bem de volta: “(...) <b>são quem eu vou levar para o resto da vida e que eu sei que quando eu precisar eles vão estar lá</b>”.</p> <p><b>Deseja se tornar uma pessoa “(...) que nunca trate mal alguém</b>, que nunca despreze alguém por causa de suas condições. <b>Quero ser uma pessoa que todos gostem de mim e que eu consiga ser acolhido por onde for</b>”.</p> <p>Ao ser perguntado sobre o porquê de querer se tornar essa pessoa, disse: <b>“porque assim não serei excluído nem julgado por meus atos, porque é uma maneira de você se adaptar à sociedade, tratando todos numa boa, não excluindo ninguém, mesmo que eu não gostando da pessoa, como sou evangélico, quero amar meu inimigo</b>. Gosto de todos igualmente, para quando eu precisar deles, eles me tratam bem também.”</p> <p>Por fim, disse que para se tornar essa pessoa, busca ser sempre amigável e acolhedor, se arrependendo de seus erros e tentando fazer algo para ajudar.</p>	<p>Ao ser perguntado sobre seu projeto de vida, <b>afirmou de pronto que quer ser um funcionário público, “para ajudar a minha família e ajudar os demais que precisam de mim</b>. Tenho um coração muito bom para a ajuda ao próximo.”</p> <p><b>Quer se tornar bombeiro, como seu tio, que é uma pessoa que ele admira</b>. Ele justifica essa escolha dizendo que <b>por meio dessa carreira, ele pode melhorar suas condições de vida, podendo ajudar a sua família e amigos</b>. <b>“Ajudando para eu ficar feliz e os outros ficarem felizes com as minhas doações.</b>”</p> <p>Ao perguntado se conhece bem suas habilidades, disse: “um pouco”. Luciano <b>afirmou ser muito focado e esforçado</b>, não deixando nenhum dos seus trabalhos pela metade.</p> <p>Acrescentou sobre seu <b>dom para a música: “eu toco instrumentos desde pequeno. Toco violão, bateria, baixo, percussão, teclado.</b>”</p> <p>Ao perguntado sobre uma possível carreira na música, disse: <b>“Eu não me vejo sendo um músico. Eu toco como hobby em eventos da igreja</b>. Não consigo me ver vivendo só da música, mas pretendo continuar tocando nos eventos da igreja.” Diz que toda a sua família está lá para apoiá-lo a alcançar seu trabalho como bombeiro, que todos acreditam nele.</p> <p>Ao apresentar o objetivo da pesquisa, Luciano acrescentou: <b>“(...) a minha vida hoje em dia se passa de estudo, trabalho e treino, porque eu treino futebol</b>. No futuro, pra mim o futebol, ele é muito, gasta muito dinheiro, se você não tiver alguém para te bancar para realizar esse sonho. (...) <b>Daqui a alguns anos, caso o futebol não dê certo, que eu sempre quis desde pequeno, eu teria minha segunda opção que é a de bombeiro.</b>”</p> <p>Afirmou não saber que curso de graduação faria. <b>“Pra mim, assim, eu faria um curso superior só para</b></p>	<p>Perguntado sobre quem é o cidadão Luciano, respondeu: <b>“Eu sou um cidadão que nunca está julgando onde eu moro, porque pra mim é um lugar maravilhoso, onde eu nasci. É um lugar humilde. Estou alegre onde estiver.”</b></p> <p>A autora explicou sobre o conceito de cidadania e então o jovem se conceituou: <b>“acho que sou um cidadão passivo, só conheço o básico do básico sobre cidadania.”</b></p> <p><b>Disse pensar nos problemas que a comunidade da Ceilândia enfrenta: “(.) eu penso que lá não é um lugar tão fácil de viver, às vezes não é um lugar seguro, às vezes não é um lugar com uma estrutura tão boa, mas dá pra conviver.(...) Tem muito problema da segurança, da violência e falta de estrutura.”</b></p> <p>Quando indagado sobre se gostaria de contribuir para resolver problemas de sua cidade, <b>disse que ajudaria sem problema nenhum. No entanto, não soube como poderia colocar as suas habilidades à disposição da comunidade.</b></p> <p>Disse que <b>nunca havia pensado sobre algumas questões da entrevista, como sobre cidadania</b>. Perguntado sobre o impacto dessas questões para ele, respondeu: <b>“Pra mim foi só uma forma de</b></p>



	<p>mim ter no papel para focar no concurso público. No caso eu poderia fazer educação física, que tem a ver muito com futebol. Farmácia também. Depende muito de mim, do que vou escolher, mas acho que o mais adequado seria educação física.” <b>Ao pensar sobre a profissão de bombeiro, percebeu que o trabalho envolve situações para as quais ele não se percebe preparado.</b></p>	<p>desabafar, de mostrar meus objetivos, o lugar onde eu moro, mostrar minhas qualidades e habilidades.”</p>
--	---	--

Fonte: elaborado pela autora (2020).

O sistema de valores do jovem Luciano gira em torno de suas convicções religiosas. Ele deseja ser uma pessoa bem querida por todos, demonstrando uma necessidade de valorização e de reconhecimento por suas atitudes e seus comportamentos. Por outro lado, a expectativa de que suas atitudes farão com que todos gostem dele e que ele possa ser “acolhido por onde for” e “não ser excluído e julgado” por seus atos, mostra uma visão romântica do jovem quanto às relações sociais, que são dinâmicas, conflituosas e que não dependem somente da sua atuação individual para a produção dos resultados que ele almeja. A tendência é que esse jovem se cale e atue de forma passiva em situações de conflitos, injustiças e não atendimento aos seus direitos - situações essas que demandam diálogo, ação e uma postura assertiva por parte desse jovem.

Luciano possui um projeto de vida frágil, idealizado. Ao mesmo tempo em que sonha com uma carreira muito ambiciosa como a de jogador de futebol, treinando todos os dias, também deseja se tornar bombeiro, mesmo não estando preparado para situações que essa profissão exige, tendo só como fonte de informações o seu tio. Seus planos são vagos e têm como foco a estabilidade financeira para ajudar sua família e amigos.

Parece entender que os problemas de sua comunidade precisam de atos voluntários de caridade para serem resolvidos, como doações que ele faria caso tivesse boas condições econômicas. Não percebe a importância da estrutura do Estado e de como o exercício de sua cidadania pode contribuir para a busca de soluções para os problemas de sua cidade.



**Quadro 4 - Resultado da entrevista individual com a jovem Samanta (16 anos, no 2º ano do E.M)**

1. Sistema de valores	2. Projetos de vida	3. Relação com a cidadania
<p>Para a jovem Samanta, <b>sua família e seus estudos são as coisas com as quais ela mais se importa.</b> Importa-se com sua família, porque é a sua base, e os <b>seus estudos, porque “vou precisar deles para o resto da minha vida, é uma coisa que ninguém vai tirar de mim.”</b></p> <p>Para ela, <b>“uma vida boa é ...ter paz, porque num guento estresse. Quando assim não tem nenhum estresse, assim quando na escola tá tudo bem, não tem nenhum problema, pra mim minha vida tá ótima.</b> Porque com estresse a gente fica, até se torna outra pessoa. A pessoa se sente pesada, o clima fica pesado, fica tudo pesado.” Ela acrescentou ao final que <b>uma vida boa é uma vida com dinheiro, porque diminui o estresse em resolver os problemas da vida.</b></p> <p><b>Indagada sobre que tipo de pessoa desejaria se tornar, afirmou, de pronto, que gostaria de se tornar uma pessoa totalmente independente, financeiramente e emocionalmente.</b></p> <p>Acrescentou desejar muito ser bombeiro desde pequena para poder ajudar as pessoas de alguma forma. “Desde pequena eu coloquei na minha cabeça, nunca mudou.”</p> <p>Ao ser perguntada sobre o porquê de querer se tornar essa pessoa independente, disse: <b>“Desde pequena, a gente vê tantos casos de mulheres que dependem de homens (começou a chorar)...quando eu era</b></p>	<p>Afirmou que <b>seus projetos de vida são o de ser independente e de se tornar bombeira,</b> porque tem muita vontade de seguir essa profissão desde pequena.</p> <p>Afirmou já ter refletido sobre isso e até considerado o trabalho como professora e ter conhecido outras profissões, mas sempre acaba retomando a vontade de ser bombeiro. <b>“Porque é uma coisa em que eu consigo me definir, que eu me vejo nisso. Nas outras profissões eu não consigo me ver.”</b></p> <p>Sobre <b>suas habilidades, disse que as conhece “mais ou menos.(...) eu sou muito boa em matemática.”</b> acrescentou que <b>também possui a habilidade da empatia.</b></p> <p>Tentando levar a jovem a refletir mais a fundo, questionei: <b>que habilidades você acha que você precisaria para alcançar seu projeto de vida?</b> Ela respondeu: <b>“Começar a praticar esportes, porque eu sou muito sedentária.”</b></p> <p>Falou de forma emocionada de como <b>sua mãe e seu namorado são os seus maiores apoiadores, ajudando-a nos períodos em que pensava em desistir do seu projeto de vida: “Eu já quis parar de estudar ...porque cheguei numa fase que eu estava muito cansada, emocionalmente e fisicamente.</b> Foi até esses dias que eu entrei na Câmara, e fiquei muito cansada, aí não queria mais. Aí eles dois ficaram</p>	<p>Definiu-se <b>como uma cidadã muito tímida: “sempre fico no meu canto.”</b></p> <p>A autora explicou o conceito de cidadania para que a jovem pudesse reavaliar sua resposta, se fosse o caso. Então, ela afirmou novamente que sempre fica “na sua”, que <b>por enquanto não está focada em seu papel de cidadã, mas na sua própria vida.</b></p> <p>Quando perguntada sobre se pensava na comunidade da Ceilândia e <b>sobre os problemas que afetam a cidade, ela disse: “eu gosto de lá... (...) eu penso</b> (nos problemas da comunidade), <b>só que se eu for levar isso pra minha vida, assim, eu tenho que me importar, mas se eu for levar, aí eu vou ficar mal, porque acontece tanta coisa, tantas mortes, todos os dias alguém lá é assaltado”.</b></p> <p>Disse que se pudesse gostaria de contribuir para soluções de problemas na comunidade, mas nunca havia pensado em como usar suas habilidades para esse fim. “Sim, porque é muito triste você ver as pessoas passando por isso todos os dias.”</p> <p><b>A entrevista reforçou o projeto de vida da jovem: “Foi para eu refletir muito, do que eu quero realmente. Você conversou comigo e eu vi que é isso que eu quero pra minha vida mesmo. (...)”</b></p> <p>Ao ser indagada sobre quais reflexões ela pôde fazer, disse: <b>“que eu posso ajudar a minha sociedade, que eu posso usar as minhas</b></p>

<p>pequena, minha mãe, ela sempre dependeu muito do meu pai (...) eu não tenho a mínima vontade de passar pelo que minha mãe passou há alguns anos atrás (...) Quero ser independente sentimental, financeira, não quero depender de ninguém.”</p> <p>Disse estar buscando essa independência desde seus 14 anos, por meio do estágio de aprendiz na Câmara, por meio dos estudos, de diversos cursos gratuitos que busca fazer, se dedicando ao curso de inglês oferecido pelo governo do Distrito Federal a estudantes de escolas públicas. <b>“Eu junto dinheiro todo mês, uma quantia, para ver se consigo dar entrada no meu apartamento. Eu pago provas de concurso para ver se eu passo, e vou fazendo até um dia dar certo.”</b> Afirmou que ainda não faz provas para bombeiro. “Todas as tardes eu estudo um pouco até não aguentar mais.”</p>	<p>incentivando, aí tô até hoje aqui.” (...) <b>“Desde pequena eu sempre estudei em escola pública, aí eu sei que se eu não estudasse muito, muito, muito, aí eu sei que não vou conseguir, então é bem difícil.”</b></p> <p>Ela voltou a falar sobre o trabalho na Câmara como aprendiz, sobre as dificuldades que vivencia quando escuta coisas de alguns servidores que a fazem duvidar do seu potencial.</p> <p><b>Ela afirmou que seu projeto de vida a faz tentar se superar sempre, trazendo força e sentido para a sua rotina de estudos. “Se não (tivesse o meu projeto), eu estudaria o básico só pra passar, só para terminar o ensino médio.”</b></p>	<p><b>habilidades para isso e tentar, cada vez mais ajudar.”</b></p> <p>A jovem disse ter gostado da pesquisa e da estratégia pedagógica com uso de projetos de vida. Afirmou não ter sugestões para dar.</p> <p><b>Disse que tem vários amigos que não sabem o que vão fazer da vida, ou porque não sabem o que fazer quando saírem do ensino médio, ou porque acham que estarão desempregados.</b></p>
--	---	--

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Samanta é uma jovem muito sensível e estudiosa. Seus valores centrais giram em torno do estudo e do trabalho, visando a atingir a sua independência e estabilidade financeira e emocional. Uma vida boa para ela é uma vida sem estresse e com dinheiro, porque ela acredita que o dinheiro pode diminuir o estresse ao facilitar a resolução dos problemas do cotidiano.

Seu projeto de vida de ser independente foi todo construído em torno de situações que vivenciou com seus pais, em que viu sua mãe passar muitas dificuldades por depender financeiramente do seu pai. Desde então, seu único foco é estudar e trabalhar bastante para ter dinheiro e uma vida estável. Seu projeto de vida traz força a ela para superar momentos difíceis, foco em suas metas e sentido para a rotina de estudos exaustiva.

Para Katrine e Samanta, o estudo tem consumido grande parte de suas vidas, para que elas possam conseguir alcançar suas metas. Sabem que precisam estudar muito mais que jovens de escolas particulares se desejam alcançar suas metas de vida. Mas ao mesmo tempo, observa-se que essa pressão de se dedicarem totalmente aos estudos, traz grandes dificuldades a elas para lidarem com as outras dimensões de suas vidas, como as suas emoções, seus prazeres, seu autoconhecimento, seu lazer e outras.

Samanta se considera uma cidadã “tímida”, “que fica no seu canto” e que deseja focar na sua própria vida no momento. A jovem acredita que não conseguiria se envolver com os problemas de sua comunidade, porque poderia ficar mal com as tantas dificuldades pesadas da cidade em que vive. Por não conhecer as diversas possibilidades de exercer sua cidadania, ela tem escolhido não se envolver, apesar de ter descoberto na entrevista que, se pudesse, gostaria de contribuir e ajudar a comunidade da Ceilândia.

Um trabalho educativo com projeto de vida poderia ampliar o olhar da jovem Samanta, de forma que seu papel de cidadã também esteja conectado com os demais papéis em sua vida e suas habilidades possam contribuir. Essa separação de papéis mostra as dificuldades desses jovens com as necessidades imediatas, com a pressão bem maior que é exercida em cima deles para serem bem sucedidos na vida, conseguirem superar as dificuldades da periferia e ainda apoiarem sua família.

**Quadro 5 - Resultado da entrevista individual com a jovem Mariana (17 anos, no 3º ano do E.M)**

1. Sistema de valores	2. Projetos de vida	3. Relação com a cidadania
<p>Para Mariana, <b>a família e o seu futuro são as coisas com as quais ela mais se importa.</b> Ela explicou o porquê da importância dessas duas coisas em sua vida: <b>“(Família) porque faz parte da minha vida, que está no meu cotidiano. E futuro, que é o que eu quero, o que</b></p>	<p>Mariana afirmou ter <b>diversos projetos de vida:</b> “Tenho vários. Tipo, de futuro assim, do que eu quero? <b>(Quero ser) advogada. Posso ajudar todas as pessoas. Depois de advogar 3 anos, eu quero ser promotora, passar pra juíza e quem sabe delegada. Delegada,</b></p>	<p><b>Mariana nunca havia pensado no seu papel de cidadã.</b> A jovem <b>disse que pensa em alguns problemas de sua comunidade:</b> “sim. É... depende de qual problema.” Perguntada se pensa em coisas que poderiam melhorar na Ceilândia, respondeu: <b>“Sim, mas</b></p>



<p>eu quero criar, conquistar coisas.”</p> <p>Para ela, ter uma vida boa é poder fazer tudo aquilo que se quer. “(...) Fazer tudo o que eu quero ... ajudar as pessoas, empatia principalmente.”</p> <p>Perguntada sobre quem gostaria de se tornar, disse: “não faço a mínima ideia.(...) eu sou muito indecisa, de faculdade, meu Deus, tô enlouquecendo”.</p> <p>A autora pediu que ela pensasse em outras dimensões da sua vida ao responder à pergunta, além da profissão. Então disse: “quero me tornar cada dia uma pessoa melhor, evoluir com Deus”.</p> <p>Ela disse que tem tentado mudar suas atitudes ruins para alcançar essa direção desejada.“(...) Tentando mudar minhas atitudes ruins....mas não tô lembrando agora.”</p>	<p>eu tenho vontade. Delegada federal. Para ser delegada federal, precisa cursar Direito.”</p> <p>Depois acrescentou: “Às vezes eu quero ser médica, porque eu acho incrível, assim, meu Deus, uma pessoa sangrando e eu poder ajudar ela.”</p> <p>“Eu fico perguntando para os outros: o que você acha disso? Porque, meu Deus, eu sou muito confusa. Eu queria ser tudo ao mesmo tempo, mas não dá. Eu queria ser policial, para tentar resolver um pouco da criminalidade.”</p> <p>Ao ser questionada sobre se conhecia bem suas habilidades, primeiro a jovem quis entender o que eu queria dizer com o termo “habilidades”. Depois de ouvir a explicação, disse: “fazer maquiagem, ajudo minha mãe no salão (de beleza). Ai, não sei. Eu acho que eu posso resolver um problema. Depende do problema, eu tento achar uma solução. Eu amo problemas”.</p> <p>Acrescentou que gosta de exercitar essa habilidade em equipe.</p> <p>Constatou que sua mãe e sua família por parte de mãe seriam as suas maiores apoiadoras na busca por seu projeto de vida. “Minha mãe é a cabeça da casa, da família toda, que resolve tudo.”</p>	<p>queiram eles também querer melhorar, porque não basta eu querer, e todos não querer. Nem todos lá na Ceilândia dão valor ao que o governo nos dá, tipo escola, ninguém dá valor, porque tem outros estados aí pelo Brasil que escola é horrível. Tipo, ó, onde eu estudo é maravilhoso. É uma escola militar, tem segurança, ótimo ensino, todos se preocupam com os alunos.”</p> <p>Apesar de dizer que gostaria de contribuir para resolver problemas da sua comunidade, não saberia como usar suas habilidades para isso.</p> <p>Ela afirmou já ter pensado em algumas perguntas da entrevista, sobre seu projeto de futuro e sobre os problemas de sua cidade.</p> <p>Sobre o impacto da entrevista, disse: “é pra mim pensar mais. Ver mais quem eu sou de verdade, cidadão principalmente”.</p> <p>Sobre a pesquisa e a estratégia pedagógica de trabalho com projetos de vida, concluiu:</p> <p>“Eu acho legal, porque vai ajudando as pessoas a pensar sobre a vida, sobre os planos durante as aulas.” Mencionou que já participou de atividades assim, mas pontuais em sala de aula.</p>
---	---	---

Fonte: elaborado pela autora (2020).

O projeto de vida da jovem Mariana apresenta-se de forma frágil e superficial. No discurso da jovem, o trabalho aparece de forma idealizada e confusa, em que ela se depara com diversas possibilidades de profissões - cada uma requerendo habilidades diferentes das outras -, mas sem demonstrar compromisso efetivo com nenhuma delas, nem consciência real das habilidades necessárias para exercê-las. A impressão que se tem do seu discurso é a de

que ela já tinha respostas prontas de outras pessoas, que não foram de fato reflexionadas e construídas por ela num processo de autoconhecimento.

Ela nunca havia pensado no seu papel de cidadã. Se pudesse, gostaria de contribuir com a sua comunidade, mas nota-se do seu discurso que se sentiria mal fazendo algo pela Ceilândia que as demais pessoas de lá não valorizassem. Ela valoriza muito a escola pública em que estuda.

O trabalho educativo com projeto de vida iria ajudá-la a desenvolver o conhecimento de suas aspirações, habilidades, desejos, de forma que pudesse usar as suas habilidades para contribuir com sua comunidade. Como o trabalho com projetos de vida é um trabalho aliado a projetos de intervenção na realidade, sua habilidade de resolução de problemas poderia ser valorizada e aperfeiçoada, ampliando seu olhar sobre a complexidade da vida e das relações sociais.

### **5.2.1.3 Pesquisa Porvir - Relatório Nossa Escola Em (Re)construção**

Iniciativa do Porvir em parceria com a Rede Conhecimento Social, a pesquisa Nossa Escola em (Re)Construção teve como objetivo conhecer o que os jovens brasileiros pensam sobre sua escola atual e como seria a sua escola dos sonhos. Ela foi realizada em 2019, a partir de dados coletados por meio de ferramenta de escuta online e gratuita que ouviu um total de 260.349 estudantes de 11 a 21 anos de todo o Brasil. A maioria dos estudantes respondentes era do ensino médio (58%) e cerca de 94% pertenciam à rede pública de ensino (NOSSA ESCOLA, 2020).

Buscou-se reproduzir abaixo alguns dados analisados pela autora relacionados ao escopo deste trabalho, mas os resultados completos da pesquisa podem ser acessados no portal online<sup>11</sup>.

Percebe-se pela análise dos dados que a escola é o principal espaço de convivência coletiva dos jovens, e por isso, de formação cidadã. Fora da escola,

---

<sup>11</sup> Acesse os dados do relatório em: <<https://porvir.org/nossaescolarelatorio/>>. Acesso em: 25 dez. 2020.



o vínculo com instituições e a convivência coletiva são baixos: metade dos respondentes (48%) nunca frequentou grupos ou instituições sociais, culturais ou políticas, 35% participam de grupos na igreja e 15%, de coletivos ou grupos juvenis. Verifica-se, no entanto, que a participação efetiva dos adolescentes nas decisões escolares ainda é considerada insuficiente: só 45% consideram que os jovens participam das decisões escolares. Além disso, apenas 41% dizem haver atividades que integrem professores, pais e alunos, e somente 28% afirmam haver atividades de interação com a comunidade do entorno da escola.

A escola dos sonhos deve incluir em suas atividades a preparação dos adolescentes para o que vem depois dela, seja a faculdade ou o mercado de trabalho, além da preparação para o vestibular: 36% estariam mais felizes se esse assunto fosse tratado na escola. Para eles, espaços e atividades para orientações sobre o projeto de vida devem estar integrados à rotina escolar: os jovens gostariam de receber orientações e ajuda para descobrir suas vocações, sonhos e fazer escolhas de vida principalmente por conversas durante as aulas regulares (27%) ou por aulas semanais especiais (19%). A maioria respondeu que na escola dos sonhos não podem faltar projetos de melhoria de problemas da escola ou da comunidade (69%).

A maioria dos respondentes (53%) querem que a tecnologia seja encarada como metodologia e conteúdo curricular, e 23% consideram que aulas baseadas em tecnologia os ajudam a aprender mais, seguido da participação em projetos práticos (22%).

Somente 27% dos respondentes disseram que sua escola promove atividades de autoconhecimento, mas 70% afirmam que em sua escola dos sonhos essas atividades não poderão faltar. A relação entre os alunos é avaliada de forma negativa por 33% dos adolescentes e 30% não fariam que em sua escola todas as pessoas são respeitadas independentemente de cor, religião, orientação sexual, nacionalidade ou cultura.

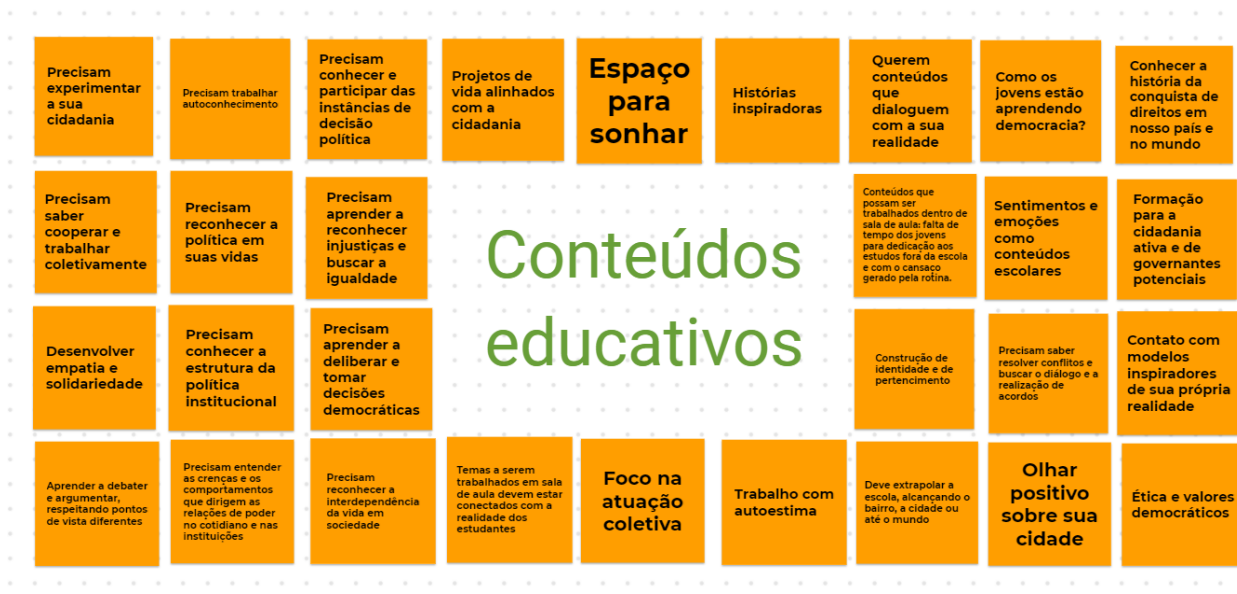


## 6 RESULTADOS

Sintetizamos os conhecimentos levantados, tanto na revisão de literatura quanto nas pesquisas realizadas, por meio da categorização em temas e análise das relações entre os achados, além da exploração de oportunidades.

De acordo com a literatura consultada, os eixos de atuação dos educadores podem ser resumidos em três categorias principais, a saber: **conteúdos educativos, formas e relação entre docentes e estudantes**, já apresentados no referencial teórico do presente trabalho (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020, p. 64-65). Esses eixos se complementam na elaboração de estratégias e práticas educativas contemporâneas, assim como são essenciais para a formação de educadores e educadoras. Os dados da pesquisa foram organizados nesses três eixos por meio da ferramenta *jamboard* da *Google Suite*, que simula um quadro de post-its. As figuras 1, 2 e 3 mostram os resultados destes instrumentos metodológicos.

**Figura 1 - Conteúdos educativos**



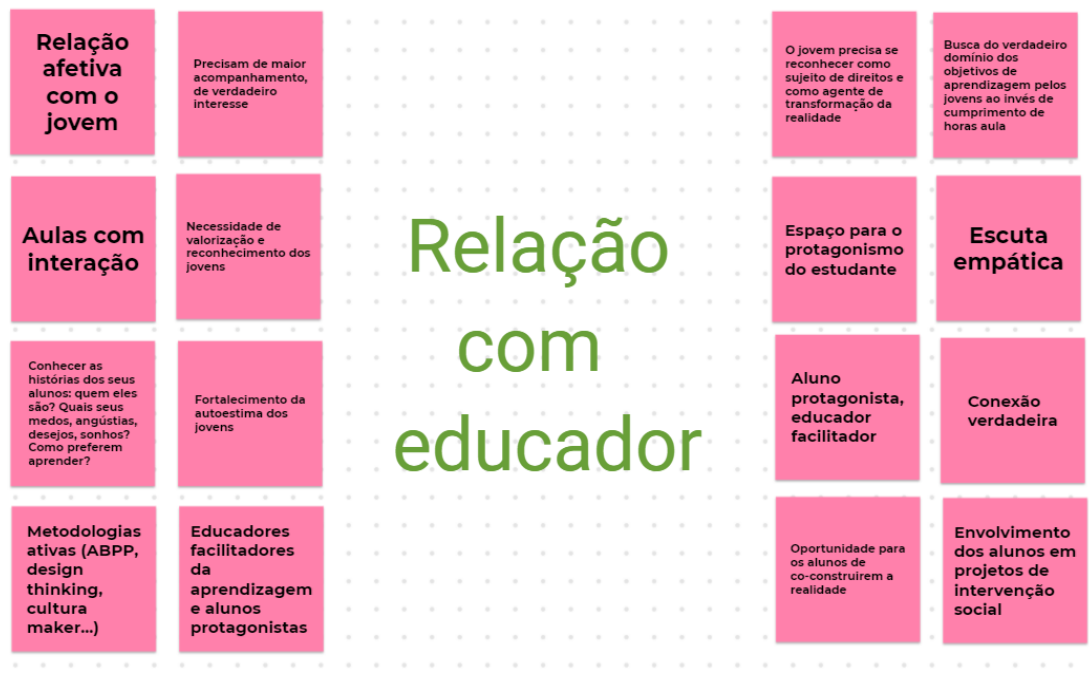
Fonte: elaborado pela autora (2020).

**Figura 2 - Formas**



Fonte: elaborado pela autora (2020).

**Figura 3 - Relação entre docentes e estudantes**



Fonte: elaborado pela autora (2020).

O perfil do jovem estudado neste trabalho mostra que ele conhece pouco suas habilidades, não entende seu papel de cidadão e não compreende o que é fazer política. Sente-se confuso sobre seu futuro e possui projetos de vida vagos e

frágeis. Afirma que atividades sobre projetos de vida são realizadas de forma pontual na escola e que muitos de seus amigos não sabem o que farão quando saírem do ensino médio.

Esse perfil mostra que questionamentos relacionados ao autoconhecimento e à construção de identidade e trajetória profissional, que deveriam ser da rotina comum de meninos e meninas nessa idade, não são tratados de forma efetiva com eles nas escolas. Outro aspecto tão preocupante como esse diz respeito a como esses adolescentes não estão aprendendo sobre a democracia e não a estão vivenciando no espaço escolar.

O jovem da periferia não tem as mesmas oportunidades para se dedicar aos estudos do que o jovem com melhores condições econômicas. A pressão é muito maior para que logo trabalhe e auxilie financeiramente a sua família. E ele sabe que precisará se dedicar muito mais aos estudos para compensar as deficiências que encontra nas escolas públicas e o cansaço com a rotina dupla de trabalho e estudo.

O adolescente se sente desmotivado com as aulas dadas pelos seus professores, geralmente baseadas em metodologias tradicionais de aprendizagem, em que ele não é ouvido, não participa e tem pouco espaço ou nenhum para experimentar e protagonizar. Esse formato tradicional de aulas gera ainda mais dificuldades para ele, pois aumenta seu desinteresse, sua apatia e sua baixa autoestima. É um ciclo que se retroalimenta.

Para que o jovem possa desenvolver sua cidadania ativa e democrática, deve ser convidado a pensar e atuar sobre problemas de sua comunidade, extrapolando a sua dimensão individual e cheia de pressões do que deseja ser no futuro, para um processo de autoconhecimento no presente, em que possa descobrir suas habilidades e construir um **projeto de vida** que traga realização para si mesmo, ao mesmo tempo que contribui para a realidade à sua volta (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020).

O trabalho com projetos de vida é baseado em metodologias ativas que permitem que o adolescente possa ser protagonista de sua aprendizagem e de seu

caminho de vida de forma conectada com seu papel de cidadão: questionando, analisando, participando e transformando sua realidade. Permite ao aluno reconhecer seu papel ativo na construção de sua identidade, de seus valores, de seus conhecimentos e de sua história. As metodologias ativas garantem espaço de fala ao jovem, estimulam sua curiosidade, incentivam os questionamentos sobre sua vida cotidiana, criam condições para os jovens buscarem respostas para as suas próprias perguntas e desenvolvem a habilidade de aprender a aprender, necessária ao longo de sua vida.

Conforme Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), a aprendizagem baseada em problemas e por projetos (ABPP) é um caminho metodológico adequado a esse propósito. Por meio dessa abordagem, o adolescente desenvolve seu projeto de vida enquanto trabalha em projetos de intervenção social, despertando-o para a participação política nas instâncias de decisão coletiva, para a atuação em sua comunidade e para a busca da igualdade de direitos e da melhoria de suas condições sociais e econômicas. O jovem necessita se reconhecer como sujeito de direitos e como agente de transformação da realidade.

Benevides (1996) acrescenta que a educação para a democracia deve se ocupar de ser formadora de governantes potenciais e de um povo soberano e participativo. Nesse sentido, o trabalho com projetos de vida aliado ao desenvolvimento de valores democráticos também deve preparar o jovem para a cidadania ativa e para a participação pública também como cidadão governante, desenvolvendo o julgamento político necessário à tomada de decisões em todos os níveis, de forma que possa responder a problemas da coletividade sempre tendo em vista o critério da justiça, decorrente dos valores da liberdade, igualdade e fraternidade.

Os adolescentes se sentem felizes por atuarem numa causa e por se sentirem úteis. Se pudessem, gostariam de contribuir para resolver os problemas de sua cidade, mas não sabem dizer como usariam suas habilidades para isso. Seja pela influência religiosa, seja pela falta de experiências e conhecimentos sobre sua participação e atuação cidadã, esses jovens pensam que a forma de contribuir com a sua comunidade deve se dar por meio de atos de caridade,

como doações ou participação em projetos voluntários. Todos os jovens entrevistados não enxergam a estrutura do Estado e como seus atos de cidadania podem contribuir para resolver problemas de sua comunidade.

Com relação à convivência coletiva e a participação em grupos, a maioria dos jovens não participa de grêmios estudantis e não costuma fazer parte de outros grupos, sejam instituições sociais, culturais ou políticas, além da escola. Percebe-se, assim, que a escola é o principal local de convivência coletiva dos jovens, e por isso, de formação para a democracia.

Conforme Kahne e Westheimer (2003), programas e atos voluntários de caridade não promovem e fortalecem a democracia, pois são baseados no desenvolvimento de atributos individuais de bondade e não estão focados no engajamento coletivo que é necessário para a mudança política, social, cultural e das instituições públicas. Por isso, a conexão com outras pessoas e o trabalho em grupo são recursos educativos importantes para a promoção de valores democráticos: a prática democrática é ativada e construída por meio do convívio e das interações entre as pessoas.

Para esses jovens fazer política é algo negativo, relacionado a atos de corrupção. Por isso, acreditam que não fazem política no seu dia a dia. Conhecer as relações de poder institucionalizadas e as cotidianas presentes na sociedade; entender as crenças e os comportamentos que dirigem essas relações de poder; reconhecer os atos políticos que cada sujeito realiza no dia a dia; conhecer e participar das instâncias de decisão política; entender como funciona a política institucional; são objetivos pedagógicos que devem dirigir o trabalho com projetos de vida para o fortalecimento da democracia.

Eles precisam desenvolver a autoconfiança e gostam quando são ouvidos, quando têm a contribuir: sentem-se valorizados. Parte da sua motivação em aprender vem do apoio e do afeto que recebem no processo de aprendizagem.

Ao avançar nas leituras sobre o tema, reconhecemos que quanto mais intensa a carga dos sentimentos afetivos envolvidos no processo de aprendizagem de valores, mais fortes esses valores constituirão a identidade da pessoa,

aumentando a probabilidade de que sua ação seja coerente com o valor apreendido. Educadores que exercitam a escuta empática, que trabalham afetivamente com o foco nas características positivas dos seus alunos e no olhar apreciativo da comunidade escolar, que promovem espaços de trocas, de experimentação e protagonismo, aumentam a probabilidade de que seus alunos apreendam os valores vivenciados na prática educativa.

Sentimentos e emoções devem ser considerados conteúdos escolares e trabalhados nas práticas de educação em valores. Aprender a conhecer a nós mesmos e aqueles com os quais convivemos, tomando consciência de sentimentos e emoções, nos permite organizar nossos pensamentos e desenvolver a consciência crítica, o que auxilia na resolução dos conflitos cotidianos e é essencial para a construção da nossa cidadania.

Além da afetividade, é importante que os educadores realmente se conectem e conheçam seus alunos, para que o trabalho com projetos vitais seja delineado a partir das dificuldades, medos, angústias, expectativas e sonhos dos jovens. É por meio da conexão com eles que os educadores poderão conduzir um trabalho com projetos de vida que fortaleçam os valores democráticos.

Segundo os autores Biesta e Lawy (2006), os educadores devem estar atentos a como os jovens estão aprendendo sobre democracia e a como eles estão aprendendo a **não** se envolverem com sua cidadania nos diversos contextos da sua realidade, a começar pela escola. Se os jovens não possuem voz ativa na escola, não participam de suas decisões, não se sentem envolvidos em suas práticas, como isso afetará seus valores e moldará suas atitudes? Estão aprendendo que não precisam se envolver, nem participar, mas tão somente apreender os conteúdos escolares.

Assim, deve fazer parte do universo dos educadores compreender **como** os adolescentes passam a conhecer o que é democracia e como ela é praticada em diferentes situações e níveis (localmente, nacionalmente e globalmente). Também devem buscar conhecer como os jovens adquirem certas habilidades como: debater e argumentar - respeitando e considerando o ponto de vista dos

outros -; deliberar e tomar decisões democráticas, resolver conflitos e buscar o diálogo e a realização de acordos; reconhecer injustiças e buscar a igualdade; saber acatar a vontade da maioria, respeitando os direitos das minorias; promover a diversidade e a solidariedade; e cooperar e trabalhar coletivamente.

Além disso, a escola deve se converter em uma verdadeira comunidade democrática de forma a permitir que o jovem vivencie os valores democráticos e éticos em **todas** as suas interações e experiências escolares. Segundo Puig (ARAÚJO; PUIG; ARANTES, 2007), fortalecer a cultura moral da escola é uma forma efetiva e onipresente de se realizar a educação de valores.

A cultura e o contexto, os sentimentos e os valores possuem papel estruturante na organização dos pensamentos, dos comportamentos e do planejamento de vida dos indivíduos, o que torna a educação em valores democráticos essencial para que a democracia possa ser vivenciada pelos jovens, e mais que isso, possa se tornar parte fundamental do seu projeto de vida.

Como vimos, identificar caminhos para a aprendizagem de valores é uma tarefa complexa, pois são muitas as dimensões influenciadoras desse processo, além da prática educativa. Não obstante esse fato, vimos que é possível delinear estratégias pedagógicas que possam aumentar a probabilidade de apreensão dos valores democráticos pelos adolescentes, por meio do trabalho educativo com projetos de vida.

Todavia, consideramos que esse trabalho pedagógico somente será efetivo, se for pautado pela formação de valores **democráticos** e pelas práticas e metodologias da **Educação para a Democracia (EPD)** em todas as suas etapas. Assim, podemos denominar essa estratégia educativa de **Projetos de vida para a Democracia**, de forma a enfatizar que esse trabalho não poderá jamais prescindir do seu elemento fundamental que é o ideal democrático, que permite, - por meio dos seus valores de liberdade, justiça, equidade, solidariedade -, que todos possam desenvolver e continuar desenvolvendo seus projetos de vida, sempre conectando a dimensão individual com a coletiva e a cidadã.



## **7 APLICAÇÕES PARA A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA**

Com a crescente importância do trabalho com projetos de vida no ensino médio nos últimos anos (ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020), a articulação dessa estratégia pedagógica com o desenvolvimento de valores democráticos e práticas da EPD poderá contribuir sobremaneira para o fortalecimento da democracia e das instituições democráticas, abrindo espaço para o letramento político efetivo nas escolas públicas de todo o país.

Os Parlamentos têm papel crucial na promoção da educação para a democracia (COSSON, 2019), mas em nosso território continental, acreditamos que esse papel só será cumprido se realizado por meio de parcerias com outras instituições, sobretudo as escolares. Entendemos que a solução de aprendizagem a ser elaborada pela Câmara dos Deputados deve ser voltada para o trabalho realizado pelos educadores de escolas públicas, que podem realizar uma prática educativa mais personalizada e conectada com os desejos e com as necessidades dos jovens de cada local. Assim, o que se pretende no desenvolvimento de uma solução educativa é a definição de diretrizes e estratégias que possam orientar esses educadores na adaptação e desenvolvimento do trabalho com projetos vitais aliados à formação de valores democráticos: os Projetos de vida para a Democracia.

Esse trabalho também poderá beneficiar futuras pesquisas e trabalhos, teóricos ou práticos, cujo foco é o estudo sobre valores e projetos de vida, além daqueles que estudam a EPD e suas práticas, contribuindo para a ampliação dos olhares sobre esses objetos de estudo e para a importância da articulação entre os dois campos de pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ARANTES, Valéria. **Modelos Organizadores do Pensamento e o seu desenvolvimento teórico-metodológico**: estudos de psicologia e educação. 2012. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-17092013-102132/publico/LivreDocenciaValeriaArantes16Setembro2013.pdf>. Acesso em: 5 out. 2020.

ARANTES, Valéria; DANZA, Hanna; PINHEIRO, Viviane; PÁTARO, Cristina. **Projetos de vida, juventude e educação**. International Studies on Law and Education, [s. l.], v. 23, p. 77-94, 2016. Disponível em: [bit.ly/pv-juventude](http://bit.ly/pv-juventude). Acesso em: 12 out. 2020.

ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. **Desenvolvimento de projetos de vida de jovens no ensino médio**: análise de uma proposta embasada na aprendizagem baseada em problemas e por projetos (ABPP). Revista Nupem, [s. l.], v. 9, p. 4-14, 2017. Disponível em: [bit.ly/arantes-pinheiro-pv](http://bit.ly/arantes-pinheiro-pv). Acesso em: 12 out. 2020.

ARAÚJO, Ulisses F.; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. **Projetos de Vida**: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais. São Paulo: Summus, 2020.

ARAÚJO, Ulisses F.; PUIG, Josep Maria; ARANTES, Valéria (org.). **Educação e Valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

BANKS, James; MCGEE BANKS, Cherry; CORTÉS, Carlos; HAHN, Carole; MERRYFIELD, Merry; MOODLEY, Kogila; MURPHY-SHIGEMATSU, Stephen; OSLER, Audrey; PARK, Caryn; PARKER, Walter. **Democracy and Diversity**: principles and concepts for educating citizens in a global age. Seattle: Centre for Multicultural Education: University of Washington, 2005. Disponível em: [https://education.uw.edu/sites/default/files/cme/docs/pdf/\\_notes/DEMOCRACY%20AND%20DIVERSITY%20pdf.pdf](https://education.uw.edu/sites/default/files/cme/docs/pdf/_notes/DEMOCRACY%20AND%20DIVERSITY%20pdf.pdf). Acesso em: 27 jan. 2020.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 38, dez. 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n38/a11n38.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

BIESTA, Gert; LAWY, Robert. From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. **Cambridge Journal of Education**, Cambridge, v. 36, n. 1, p. 63-79, ago. 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 27 jan. 2020.

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

CÂMARA, Rosana H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, Brasília, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013.

COSSON, Rildo. **Escolas do Legislativo, Escolas de Democracia**. Brasília: Edições Câmara, 2008.

COSSON, Rildo. **Letramento Político: a perspectiva do legislativo**. Brasília: Edições Câmara, 2019.

DAHL, Ronald. **Adolescent Brain Development: a period of vulnerabilities and opportunities**. Annals of the N.Y. Academy of Sciences, New York, n. 1021, 2004.

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

DANZA, Hanna. **Conservação e Mudança dos Projetos de Vida de Jovens: um estudo longitudinal sobre educação em valores**. 2019. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: [bit.ly/danza-pv](https://bit.ly/danza-pv). Acesso em: 30 set. 2020.

**EIU. Democracy Index 2019**. London: The Economist Intelligence Unit, 2020. Disponível em: <https://www.eiu.com/topic/democracy-index>. Acesso em: 23 jan. 2020.

FONTELLES, Mauro José; SIMÕES, Marilda Garcia; FARIAS, Samantha Hasegawa; FONTELLES, Renata Garcia Simões. Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. *Revista Paraense de Medicina*, Belém, v. 23, n. 3, jul./set. 2009.

FRANKL, Viktor. **Man's Searching for a Meaning**. Petrópolis: Vozes, 2008.  
GALINDO, Jorge. Por que os latino-americanos estão desencantados com a democracia. **El País**, [s. l.], 5 ago. 2019. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/01/internacional/1564676652\\_297133.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/01/internacional/1564676652_297133.html). Acesso em: 20 dez. 2019.

**IDEO**. HCD - Human Centered Design: kit de ferramentas. EUA: IDEO, 2009. Disponível em: <https://www.ideo.com/post/design-kit>. Acesso em: 23 set. 2020.

KAHNE, Joseph; WESTHEIMER, Joel. Teaching Democracy: what schools need to do. **Phi Delta Kappan**, [s. l.], v. 85, n. 1, p. 34-66, set. 2003.

LATINOBARÓMETRO. **Informe Latinobarómetro 2018**. Buenos Aires: Corporación Latinobarómetro, 2018.

NOSSA ESCOLA, Relatório 2019. **Porvir**, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://porvir.org/nossaescola/>. Acesso em: 25 dez. 2020.

OLIVEIRA, Celma. Projetos de Vida desenvolvem cumplicidade entre os alunos. **Porvir**, São Paulo, 28 set. 2020. Disponível em: <https://porvir.org/projetos-de-vida-desenvolvem-cumplicidade-entre-os-alunos/> Acesso em: 13 out. 2020.

**ONU**. Assembleia Geral das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 29 set. 2020.

PROJETOS de vida na escola: O que? Por quê? Como? **Instituto iungo**, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://iungo.org.br/series-tematicas/projetos-de-vida/>. Acesso em: 29 set. 2020.

RAMOS, Maria de Lourdes. Projeto escolar muda a visão dos alunos sobre o bairro onde vivem. **Porvir**, São Paulo, 5 out. 2020. Disponível em: <https://porvir.org/projeto-escolar-muda-a-visao-dos-alunos-sobre-o-bairro-onde-vivem/>. Acesso em: 12 out. 2020.

SILVA, Aida M. M.; TAVARES, Celma. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. **RBPAE**, [s. l.], v. 27, n.1, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19915/11556>. Acesso em: 16 set. 2020.