


DOSSIÊ - ARTIGOS

Projeto de Vida como tema curricular na formação continuada de professores em um curso de Especialização: da construção do Projeto Pedagógico de aprendizagem ao Trabalho de Conclusão de Curso

Life Project as a curricular theme in the continuing education of teachers in a Specialization course: from the construction of the Pedagogical Learning Project to the Course Completion Work

 Ana Cristina de Almeida *
Alessandra Edver Mello dos Santos **
Gabriel Baudson Godoi e Silva ***
Richard James de Abreu ****
Daniel Louzada-Silva *****

Recebido em: 17 maio 2023
Aprovado em: 30 ago. 2023

Resumo: Projeto de vida é um tema introduzido recentemente na educação básica brasileira, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O tema foi incluído nos currículos dos Estados e do Distrito Federal de maneira muito diversificada e a formação de professores para atuar nesse componente tornou-se um desafio para todas as Secretarias Estaduais de Educação. A partir de análise documental discute-se a origem do tema na legislação educacional; a organização e oferta de um curso de Especialização em metodologias ativas em que projeto de vida foi temática abordada em um dos módulos; um trabalho de conclusão desse curso de especialização tratando da implantação de uma horta em uma escola pública do Distrito Federal que atende a estudantes em condições de vulnerabilidade social. Os resultados do trabalho com a horta, associado à discussão sobre os seus projetos de vida, foram muito positivos, com reflexos na permanência dos estudantes na instituição. A introdução do componente projeto de vida na educação básica brasileira ocorreu num período muito curto. Seu sucesso depende de uma forte articulação para formação de profissionais que atuem de maneira interdisciplinar.

Palavras-chave: Flexibilização curricular. Horta escolar. Autonomia. Pesquisa-ação. Interdisciplinaridade.

Abstract: Life project is a theme recently introduced in Brazilian basic education, based on the National Common Curricular Base (BNCC). The theme was included in the curricula of the States and Distrito Federal in a very diversified way and the training of teachers to work in this component has become a challenge for all States Departments of Education. Based on document analysis, the origin of the theme in educational legislation is discussed; the organization and offer of a Specialization course in active methodologies in which a life project was the theme addressed in one of the modules; a conclusion work of this specialization course dealing with the implementation of a school garden in a public school in the Distrito Federal that serves students in conditions of social vulnerability. The results of working with the school garden, associated with the discussion about their life projects, were very positive, with repercussions on the students' permanence in the institution. The introduction of the life project component in Brazilian basic education took place in a very short period. Its success depends on a strong articulation for the formation of professionals who act in an interdisciplinary way.

Keywords: Curricular flexibility. School Garden. Autonomy. Action Research. Interdisciplinarity.

* Ana Cristina de Almeida é graduada em Química, com mestrado em Gerontologia pela Universidade Católica de Brasília e especialista em Educação em Química. Professora de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Diretora de Cursos de Licenciatura da Universidade do Distrito Federal – UnDF. Contato: ana.almeida@undf.edu.br

** Alessandra Edver Mello dos Santos é graduada e pós graduada pela Universidade de Brasília em Letras Portuguesas. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Pró-reitora de graduação Universidade do Distrito Federal – UnDF. Contato: alessandra.edver@undf.edu.br

*** Gabriel Baudson Godoi e Silva é licenciado em Física pela Universidade de Brasília, mestre em ensino de ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, da Universidade de Brasília e especialista em metodologias ativas em Interdisciplinaridade pela Universidade do Distrito Federal. Professor da SEEDF. Contato: gabrielbgs@gmail.com

**** Richard James Lopes de Abreu é graduado em História, especialista em Metodologia do Ensino da História. Contato: richard.abreu@undf.edu.br

***** Daniel Louzada-Silva é graduado em Ciências Biológicas com mestrado em Desenvolvimento Sustentável e doutorado em Educação. Contato: daniel.louzada@undf.edu.br

Introdução

A discussão sobre *projeto de vida* como parte integrante do currículo da educação básica é um tema relativamente recente e ganhou destaque a partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio em 2018 (BRASIL, 2018a). Até aquele momento, a literatura referia-se a: *projeto vital*, como condição para o bem-estar, a felicidade e a realização dos jovens (DAMON, 2008); *projeto de vida*, de maneira prescritiva, oferecendo soluções comuns para todos os estudantes de uma mesma rede pública estadual de ensino médio (SÃO PAULO, 2014), ou *projetos de vida*, ao investigar a percepção de estudantes de ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares em seu futuro (KLEIN; ARANTES, 2016). Citado por meio de diferentes expressões, com objetivos e definições diversas, com as mesmas palavras ora grafadas como substantivo comum, ora como nome próprio, o projeto de vida não possuía, até 2018, a conotação de integrante regular na formação de nível médio, seja como tema transversal, seja como unidade curricular.

Imediatamente após a publicação da BNCC, ficou evidente a necessidade de capacitação das redes públicas de ensino para lidar com os novos desafios curriculares que iam além dos arranjos de espaço-tempo e de modulação nas escolas, estendendo-se à introdução de componentes inéditos, como o próprio *projeto de vida* (BRASIL, 2018a; FERREIRA; ABREU; LOUZADA-SILVA, 2020; LOUZADA-SILVA *et al.*, 2021). No âmbito da rede pública de ensino do Distrito Federal, duas iniciativas avançaram na capacitação dos professores: um curso de especialização oferecido pela Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal – Funab¹, e; um curso de formação continuada de 180 horas promovido pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE, atualmente Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação.

O Curso de Especialização intitulado *Interdisciplinaridade em Metodologias Ativas* foi organizado visando a formação continuada de professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e foi o primeiro curso *lato sensu* da Universidade do Distrito Federal Jorge Amaury Maya Nunes (UnDF), oferecido pela Escola Superior de Gestão (ESG), com a parceria do Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebraepe). Planejado em 2019, o curso só foi ofertado e iniciado em 2021, organizado em sete módulos, com carga horária de 360 horas e 42 horas de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC². Em função da pandemia de Covid-19, o curso exigiu adaptações na proposta inicial, como ter seu conteúdo, originalmente pensado para a oferta presencial, todo ajustado para a modalidade remota e síncrona, e

ainda foi ampliada a oferta para professores atuando em área de formação na EAPE quando, em proposta inicial, o curso se restringia ao público de professores de área específica que lecionavam em turmas de anos finais do Ensino Fundamental.

Este artigo faz um retrospecto da introdução do componente *projeto de vida* na educação básica, discute o planejamento e a oferta do curso de especialização em *Interdisciplinaridade em Metodologias Ativas* destacando o *Módulo 4: Problematização; estudo dirigido; estudo do meio-trabalho e projeto de vida*. Além disso, o texto discute um TCC que abordou o tema *projeto de vida* a partir da implantação de uma horta escolar em uma Escola de Natureza Especial da SEEDF, a Escola dos Meninos e Meninas do Parque (EMMP) (SILVA, 2022).

Os autores deste artigo contribuíram para sua elaboração da seguinte maneira: A.C.A. elaborou módulos, foi tutora, orientou trabalhos finais, inclusive o de que trata esse artigo, e participou de bancas de avaliação de trabalho final; A.E.M.S. coordenou o curso de Especialização, orientou a elaboração de módulos e participou de bancas; G.B.G.S. participou como discente do curso de Especialização e elaborou o trabalho de conclusão de que trata esse artigo; R.J.L.A. elaborou módulos e foi tutor; D.L.S. elaborou módulos e participou de bancas. Todos os autores participaram da redação do texto.

Trajatória do Projeto de Vida como unidade curricular

A introdução do tema *Projeto de Vida* no currículo das escolas públicas brasileiras é uma iniciativa recente. Em sua versão original, a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), não faz qualquer menção a projeto de vida. A expressão foi citada apenas uma vez na primeira versão da BNCC, de setembro de 2015, na forma de objetivo ao tratar de Princípios Orientadores:

(...) identificar suas potencialidades, possibilidades, perspectivas e preferências, reconhecendo e buscando superar limitações próprias e de seu contexto, para dar realidade a sua vocação na elaboração e consecução de seu projeto de vida pessoal e comunitária (BRASIL, 2015, p.8).

Quando da publicação da 2ª versão da BNCC, em maio de 2016, projeto de vida foi incluído entre os quatro eixos de formação que deveriam articular o currículo ao longo de todo o ensino médio. São eles:

Letramentos e capacidade de aprender;
Solidariedade e sociabilidade;
Pensamento crítico e projeto de vida;
Intervenção no mundo natural e social. (BRASIL, 2016a, p. 47).

O eixo *Pensamento crítico e projeto de vida* foi definido como:

(...) este eixo diz respeito à adoção, pelos/ pelas estudantes, de uma atitude questionadora frente aos problemas sociais, de modo a assumir protagonismo em relação aos desafios contemporâneos e projetar expectativas em relação a sua vida pessoal, acadêmica e profissional, a partir da análise crítica de fatos e situações. (BRASIL, 2016a, p. 493).

Essa 2ª versão da BNCC foi debatida por professores, gestores e especialistas em 27 Seminários Estaduais promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016.

Ainda durante o período de realização dos Seminários Estaduais, o Ministério da Educação (MEC) editou a Portaria Nº 790, de 27 de julho de 2016, que instituiu o *Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e reforma do Ensino Médio* para “acompanhar o processo de discussão da segunda versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, encaminhar sua proposta final e propor subsídios para a reforma do Ensino Médio.” (BRASIL, 2016b). O Art. 2º dessa Portaria determinava que a versão da BNCC resultante do trabalho do Comitê Gestor fosse encaminhada ao Conselho Nacional de Educação - CNE, cabendo a esse colegiado “definir o conjunto de conhecimentos e habilidades que os alunos devem adquirir e desenvolver em cada etapa de ensino e em cada ano de escolaridade.” (BRASIL, 2016b).

A Lei Nº 13.415/2017

Logo em seguida à realização dos Seminários Estaduais, foi editada a Medida Provisória Nº 746, em 22 de setembro de 2016, que alterava a LDB e se referia ao projeto de vida nos seguintes termos:

Art. 36. O Currículo Do Ensino Médio Será Composto Pela Base Nacional Comum Curricular E Por Itinerários Formativos Específicos, A Serem Definidos Pelos Sistemas De Ensino, Com Ênfase Nas Seguintes Áreas De Conhecimento Ou De Atuação Profissional:

(...)

§ 5º Os Currículos Do Ensino Médio Deverão Considerar A Formação Integral Do Aluno, De Maneira A Adotar Um Trabalho Voltado Para A Construção De Seu Projeto De Vida E Para A Sua Formação Nos Aspectos Cognitivos E Socioemocionais, Conforme Diretrizes Definidas Pelo Ministério Da Educação. (BRASIL, 2016c).

Poucos meses depois, a Medida Provisória Nº 746/2016 foi convertida na Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que volta a tratar de projeto de vida em termos muito próximos aos da Medida Provisória.

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

(...)

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (BRASIL, 2017).

Projeto de vida na BNCC

Apenas em dezembro de 2018, a versão final da BNCC do ensino médio foi aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC. O texto havia sofrido profundas alterações, focando-se na proposta de desenvolvimento de competências e concentrando a carga horária das aprendizagens essenciais, a serem desenvolvidas, em até 1800 horas. Para as demais horas, destinou-se que seriam preenchidas pelos itinerários formativos, até o total previsto na Lei 13.415/16.

A BNCC incluiu o projeto de vida entre as Competências Gerais da Educação Básica, vinculando-o ao conceito de exercício da cidadania e à preparação para o trabalho:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018a, p.9).

Ao tratar da superação da fragmentação disciplinar, a BNCC destaca a importância do protagonismo dos estudantes em seus processos de aprendizagem e na construção do projeto de vida:

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018a, p.15).

Sobre as finalidades do ensino médio na contemporaneidade, a BNCC aborda a questão das transformações tecnológicas, que são apontadas como um desafio a ser superado. A formação geral no ensino médio aparece no texto da BNCC vinculada ao exercício da cidadania e ao mundo do trabalho de maneira a “responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação; a escola que acolhe as juventudes têm de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida.” (BRASIL, 2018a, p, 464).

Ao abrir a discussão específica sobre o projeto de vida, a BNCC afirma:

Na BNCC, o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas. (BRASIL, 2018a, p.472).

O papel da escola na construção do projeto de vida dos estudantes é apresentado pela BNCC em associação à formação integral e caracterizado como instrumento de reorientação de rumos:

Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constringer seus desejos. (BRASIL, 2018a, p.472-473).

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

O projeto de vida volta a ganhar centralidade entre as habilidades da Competência Específica 5 de Línguas e suas Tecnologias. Aqui, a BNCC trata da relação entre as práticas corporais e o autoconhecimento, apresentando a competência específica como:

Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade. (BRASIL, 2018a, p.495).

Entre as habilidades, lê-se:

(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento. (BRASIL, 2018a, p.495).

O projeto de vida aparece também nas Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas como Competência 6:

Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018a, p.570).

Entre os efeitos marcantes da BNCC, pode-se citar a reorientação da formação dos cursos de licenciatura e a necessidade de reestruturação dos currículos das 27 Secretarias de Estado de Educação, o que foi feito de maneira bastante variada (MENDONÇA, 2018; BRASIL, 2020; FERREIRA; ABREU; LOUZADA-SILVA, 2020; BARREIROS; SANTOS, 2022). Discute-se, a seguir, de forma breve, o processo de adaptação do currículo das escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal à BNCC.

Projeto de Vida no Currículo em Movimento

Entre 2007 e 2014, as escolas públicas do Distrito Federal utilizaram um currículo experimental, posteriormente substituído pela primeira edição do *Currículo em Movimento* (DISTRITO FEDERAL, 2014). Não há, na primeira edição do Currículo em Movimento do Ensino Médio, referência alguma a projeto de vida em quaisquer das designações que circulavam à época, a saber, *projeto vital*, *projeto de vida* ou *projetos de vida*. Com a publicação da Lei Nº 13.415/2017, houve a necessidade de adequação do currículo, trabalho que ficou a cargo da Diretoria de Ensino Médio - DIEM, da Subsecretaria de Educação Básica da SEEDF - SUBEB, que se desenvolveu em duas etapas: a primeira, de janeiro de 2017 a dezembro de 2018, aconteceu sem as orientações da BNCC, cuja discussão encontrava-se suspensa (BRASIL, 2016b), e; a segunda seguiu-se à publicação da BNCC do Ensino Médio em dezembro de 2018 e estendeu-se até a publicação da segunda edição do Currículo em Movimento em 2021 (BRASIL, 2018a; FERREIRA; ABREU; LOUZADA-SILVA, 2020; ALMEIDA; CARVALHO, 2021; DISTRITO FEDERAL, 2021; LOUZADA-SILVA *et al.*, 2021).

A Lei Nº 13.415/2017 introduziu uma organização diversa daquela que vinha sendo praticada e discutida na primeira e segunda versões da BNCC, tendo o Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular adotado o ensino por competências no lugar de objetivos de aprendizagem (BRASIL, 2018b). A elaboração do novo currículo de ensino médio no Distrito Federal trazia como desafios maiores:

1. Promover a continuidade entre a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, elaborando objetivos de aprendizagem a partir das competências presentes na BNCC;
2. Incluir, na proposta curricular, os Itinerários Formativos com as Trilhas de Aprendizagem, as unidades curriculares eletivas e o Projeto de Vida, em

atendimento à BNCC;

3. Manter os componentes curriculares para os quais os professores foram concursados reunidos por área de conhecimento, como no modelo do currículo de 2014;

4. Promover a qualificação dos profissionais de educação para a implantação do novo modelo de currículo com ênfase para arranjos inéditos, como o Projeto de Vida.

A tarefa de formação dos professores para atuar na implantação do novo currículo do ensino médio exigia um amplo conhecimento por parte de todos os profissionais da rede em relação aos objetivos e à organização do tempo e espaço pedagógico requeridos nessa nova proposta de estrutura curricular. Esses objetivos eram mais amplos do que a formação do professor de educação básica, exigindo equipes de profissionais multidisciplinares para atuarem nas escolas, o que não estava disponível no momento. A centralidade atribuída ao projeto de vida pelo novo currículo de ensino médio e a complexidade de sua implantação estão explicitadas na segunda edição do Currículo em Movimento nos seguintes termos:

Desse modo, o projeto de vida tem a potencialidade de motivar e despertar o interesse dos estudantes para a construção do que esperam para si no futuro. Visa, portanto, apoiar os no desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais capazes de orientá-los, a partir de um *continuum* crítico-reflexivo, em suas escolhas de vida. Além das competências puramente cognitivas, a BNCC propõe que sejam desenvolvidas as habilidades de comunicação, criatividade, autoconhecimento, autocontrole, curiosidade, empatia e, sobretudo, de relacionamento interpessoal. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 37).

Dentro da nova estrutura proposta, os estudantes teriam como optar por diferentes itinerários formativos, sendo o projeto de vida o componente que orientaria tais escolhas. A segunda edição do Currículo em Movimento resume a nova estrutura proposta para o ensino médio das escolas públicas do Distrito Federal da seguinte maneira (grifos no original):

Na operacionalização para as aprendizagens, o Currículo está organizado em duas partes intercomplementares: a parte de **Formação Geral Básica (FGB)** e a dos **Itinerários Formativos (IF)**. A FGB é composta pelas quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cada área do conhecimento abrange os saberes específicos de seus componentes curriculares. Por sua vez, os IF, como parte diversificada do currículo, são construídos por formações diversas que proporcionam ao estudante fazer escolhas, de acordo com seu Projeto de Vida e, também, aprofundar o conhecimento em uma das quatro áreas do conhecimento, e/ou optar por um quinto itinerário, composto pela Educação Profissional e

Tecnológica. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 15).

Outra demonstração do papel central do projeto de vida na proposta do novo currículo é ele aparecer como tema transversal e como unidade curricular, simultaneamente. Tendo já sido vinculado às escolhas do estudante dentro dos Itinerários Formativos, o projeto de vida é proposto como orientador das escolhas dos estudantes por toda a vida:

Nesta perspectiva, o Projeto de Vida deve ser trabalhado como um tema transversal na Formação Geral Básica e também como uma Unidade Curricular específica no Itinerário Formativo, articulando assim os saberes e promovendo a formação integral do estudante para atender às suas escolhas ao longo da vida. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 38).

Como unidade curricular, o projeto de vida está presente nos seis semestres do ensino médio e assume quatro dimensões a serem trabalhadas: dimensão social; dimensão pessoal; dimensão organização, planejamento e acompanhamento, e dimensão profissional (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 38). Tais dimensões estão presentes ao longo de todo o curso, e foram elaborados objetivos de aprendizagem para a unidade curricular projeto de vida, em níveis de complexidade crescente. Da mesma forma, para cada uma das áreas de conhecimento, foram elaborados objetivos que explicitam sua vinculação com o projeto de vida dos estudantes.

Em 2019, a formação de professores para atuarem na unidade curricular Projeto de Vida nas escolas-piloto para implantação do novo currículo a partir de 2020 foi planejada de forma presencial, mas teve que ser adequada ao formato remoto em função da pandemia de Covid-19. Dois outros fatores importantes a serem considerados foram a evasão dos estudantes e a não permanência dos professores nas escolas para as quais haviam sido qualificados (LOUZADA-SILVA *et al.*, 2021). Uma segunda formação, *Projeto de Vida, com o Curso Projeto de Vida: Educar para o Século XXI*, com 180 horas de duração, foi oferecida a partir de 2021 pela EAPE.

Novo Ensino Médio, um campo em disputa

Os acontecimentos que levaram à edição da Medida Provisória Nº 746/2016, à publicação da Lei Nº 13.415/2017 e, no ano seguinte, à publicação da BNCC do ensino médio, interromperam um processo de discussão nacional e impuseram um sentido de urgência na reformulação do ensino médio, que gerou, e ainda gera, fortes reações na sociedade. Passou-se da construção pactuada da Base Nacional Comum Curricular para uma solução trazida por um Comitê Gestor, resstando, às Secretarias de Estado de Educação a tarefa de adaptar seus currículos e promover a formação dos professores para implementação da proposta. A

implantação dos Itinerários Formativos, apresentados como elemento de flexibilização curricular, evidenciou graves limitações de oferta e de operacionalização, como destaca Demerval Saviani em entrevista recente:

Argumentando com o princípio da flexibilidade que permitiria aos alunos a livre opção pelo itinerário que correspondesse aos respectivos projetos de vida, comete-se uma falácia, pois como esperar que adolescentes na faixa de quinze anos já estejam em condições de definir seu projeto de vida e exercer sua liberdade de escolha elegendo um itinerário consentâneo com seu projeto de vida? (SAVIANI, 2023, p. 10).

Sobre a possibilidade do currículo escolar se tornar um elemento integrador das questões do trabalho nos processos de ensino, fala Saviani:

Já no Ensino Médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática, deverá ser tratada de maneira explícita e direta, o que significa que o papel fundamental da escola de nível médio é explicitar como o conhecimento, a ciência, que é potência espiritual, converte-se em potência material no processo de produção. E tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber articula-se com o processo produtivo. (SAVIANI, 2023, p. 11).

A crítica à flexibilização no modelo introduzido pela Lei Nº 13.415/2017 é compartilhada por outros autores. Ao tratar da inserção do egresso do ensino médio no processo produtivo, Kuenzer (2020) atribui à flexibilização da organização curricular e da metodologia a formação de uma força de trabalho que “poderá ser consumida de forma mais ou menos predatória, ao longo das cadeias produtivas”. Sobre a concepção da flexibilização, diz a autora:

Sua concepção se insere no contexto da chamada aprendizagem flexível, entendida como flexibilização dos itinerários, dos tempos e dos espaços de aprendizagem, tal como propõe a reforma do Ensino médio; neste caso, a justificativa é autonomia do aluno, em contraposição à rigidez dos tempos dos cursos tradicionais. (KUENZER, 2020).

A oferta do Curso de Especialização *Interdisciplinaridade em Metodologias Ativas*, de que trataremos a seguir, esteve voltada para capacitar professores da rede pública de ensino do Distrito Federal visando lidar com os desafios da implementação de uma nova política educacional em um ambiente de disputas entre diferentes concepções.

Contextualizando o curso de Especialização em Interdisciplinaridade em Metodologias Ativas

Anteriormente à reformulação da LDB pela Lei Nº 13.415/2017, *projeto de vida* não fazia parte das

matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia ou das Licenciaturas, porém, ao ser introduzido como obrigatório na Educação Básica, o tema exigiu novos saberes para a prática docente. Paralelo a isso, havia a necessidade de pensar a formação continuada para os anos finais, levando à proposição, ao planejamento, à elaboração e à oferta do Curso de Especialização em *Interdisciplinaridade em Metodologias Ativas*, que serão discutidos a seguir.

Discute-se, também, uma intervenção pedagógica que serviu para o desenvolvimento do trabalho de conclusão da Especialização por um dos autores. Vale ressaltar que a escola em que se deu essa intervenção atende a pessoas em situação de rua e vulnerabilidade social, ou seja, a proposta de inserção de *projeto de vida* discutida neste relato de experiência está voltada³ para um público diferente daquele que frequenta escolas regulares, não possuem residência fixa e, em sua maioria, não vivenciam um arranjo familiar convencional. Para eles, a construção de um *projeto de vida* transcende os objetivos propostos na BNCC e no currículo das escolas públicas do Distrito Federal, adquirindo um sentido de inserção social e cidadania talvez não experimentado pelos demais estudantes (BRASIL, 2018a; DISTRITO FEDERAL, 2018; 2021).

O curso *Interdisciplinaridade em Metodologias Ativas* nasceu da urgência de se pensar, propor e implementar uma formação continuada que instrumentalizasse os docentes de anos finais do Ensino Fundamental, pois, com a mudança da organização escolar das escolas públicas do Distrito Federal de séries para ciclos de aprendizagem, a partir de 2013, estes precisariam ressignificar sua prática pedagógica. Havia naquele momento a compreensão de que o mais importante nunca foi alterar simplesmente o nome da forma de organização escolar, mas sim repensar modelos e metodologias, adotar estratégias diferenciadas adequadas ao contexto, propor que os conhecimentos fossem trabalhados fora das “caixas” das disciplinas, tendo total sentido com a vida. Foi nesse contexto que surgiu a proposta de se desenhar e implementar esta Especialização.

Para as escolas de anos iniciais, como já trabalhavam, desde 2005, com o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, bloco que tinha o 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental organizado em ciclos, foi mais fácil ampliar para os ciclos o 4º e 5º anos (que equivalem ao 2º bloco do 2º ciclo), ainda mais pela característica da formação do pedagogo, que é generalista. Já para os anos finais (3º ciclo), a mudança da organização escolar apresentou-se como um complexo desafio a ser enfrentado, necessitando, dessa forma, que fossem desenvolvidas iniciativas de vários setores a fim de que fosse dado suporte para viabilizar a proposta. Foi com essa intencionalidade, e motivada pelo compromisso com uma formação

docente de qualidade que respondesse às necessidades do Distrito Federal e da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE), que a FUNAB propôs o curso de especialização em *Interdisciplinaridade em Metodologias Ativas* aos professores com formação específica que atuavam em escolas dos anos finais, equivalentes ao 3º ciclo para as aprendizagens. Posteriormente, devido à situação de pandemia, estendeu-se a oferta de vagas a outros profissionais da educação.

Coerentemente ao que se baliza na educação básica, quando se traz a pedagogia histórico-crítica como parte de seus pressupostos teóricos, no desenvolvimento das aulas do curso, teve-se o cuidado de considerar a prática inicial dos estudantes para se construir, a partir daí, novas aprendizagens. O curso buscou propiciar a vivência de uma experiência pedagógica pautada na interdisciplinaridade com o propósito de compreender a importância da aproximação e de uma construção dialógica entre os diferentes componentes curriculares, permitindo, assim, a não fragmentação do conhecimento. A interdisciplinaridade esteve bastante presente e delineada por meio do exercício com textos multimodais e com situações-problema, elementos provocadores do trabalho pedagógico que deram o tom para as discussões, pesquisas e constituição de novas aprendizagens e conhecimentos. Pressupôs-se um olhar, aos textos e temáticas, não compartimentalizado por componente curricular, mas amplo, profundo e sintético. Dessa forma, pretendeu-se que a organização pedagógica se permitisse aprofundar os conhecimentos e dinamizasse o processo de ensino-aprendizagem.

Rompendo uma prática de ensino em que os conhecimentos aparecem de forma isolada, o pensar plural foi o perfil que se pretendia fortalecer no curso, de forma que fossem estimuladas a capacidade de associar conhecimentos esparsos em diversas ciências ou até a situações do dia a dia. A apresentação e a problematização das experiências práticas vividas, pautadas na exposição interdisciplinar do tema, foi um caminho pedagógico que naturalmente ocorreu na formação.

Como objetivo geral, o curso previa o desenvolvimento de estratégias didáticas diversificadas, para atuação docente, no processo de ensino e aprendizagem com o 3º ciclo do ensino fundamental, pautadas no conhecimento e pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural e comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação, autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. E, como objetivos específicos, buscava-se: promover atividades de pesquisa sob uma perspectiva pedagógica e formativa, concebendo-se a pesquisa como uma ação que produz conhecimentos sobre e a partir da prática educativa diversa e multicultural, ancorada em princípios éticos e na intencionalidade de

emancipação de todos os sujeitos plurais envolvidos na ação-pesquisa-formação; preparar docentes para o acompanhamento e avaliação de ações didático-pedagógicas, de pesquisa e extensão com vistas ao desenvolvimento da região por meio da formação do cidadão solidário, ético, democrático e crítico.

Foram estas algumas das metodologias ativas e estratégias pedagógicas trabalhadas no curso: aprendizagem baseada em problemas; aprendizagem baseada em times; sala de aula invertida; problematização; mapa conceitual; oficina de aprendizagem; projeto interventivo; exposição dialogada; tempestade cerebral; estudo de caso; *webquest*; estudo dirigido; estudo do meio; Phillips 6/6; roda de conversa; grupo de verbalização e de observação (GV/GO); Gamificação; reagrupamento; *podcast*; dramatização; júri simulado e seminário.

Apresentado na matriz curricular do Curso de *Especialização em Interdisciplinaridade em Metodologias Ativas*, o módulo interdisciplinar *Projeto de Vida intermediado por Metodologia Ativa e Estratégias Pedagógicas Diversificadas* agregava 52 horas e 30 minutos da carga horária total do curso, a serem desenvolvidas em 15 encontros. O módulo propunha-se trabalhar as temáticas Trabalho e Projeto de Vida, articulando estratégias pedagógicas diversificadas, cujas propostas eram Problematização, Estudo Dirigido e Estudo do Meio. Assim, conforme expresso no capítulo de apresentação do material didático para o referido módulo, buscava-se uma:

(...) reflexão aprofundada de tais questões, sugerindo, como fio condutor para o desenvolvimento didático-pedagógico do curso, três textos multimodais que buscam suscitar um debate qualificado sob a ótica das diversas áreas do conhecimento, possibilitando assim a formação de uma teia de aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Dessa forma, o primeiro texto multimodal disponibilizado para a dinâmica tutorial de abertura do módulo foi um vídeo-clipe do compositor Emicida⁴. Na canção, que embala o audiovisual, o *rapper* “dá voz aos excluídos da palavra, por meio de uma reflexão das vozes que nunca se ouvem” (DISTRITO FEDERAL, 2020).

O segundo texto trata-se de uma fotografia de Martin Le-May, um fotógrafo amador de Londres, que capta, em suas lentes, a incrível imagem de uma doninha em sobrevoo nas costas de um pica-pau. O ‘absurdo’ da imagem põe a prova o fidedigno sentido da informação, abrindo espaço para uma ampla discussão pertinente ao nosso tempo, o real e o fictício, nas redes sociais.

Por fim, o último texto multimodal proposto para o módulo trata-se de uma notícia publicada pelo sítio eletrônico da revista *Isto É*, em 30/04/2015, cujo título diz: “Jovens, bem preparados e sem emprego”. A matéria é ilustrada pela gravura de uma pessoa sentada no que parece ser uma calçada, com fisionomia indecifrável,

segurando um cartaz com a seguinte frase: “procura-se uma chance”. Nesse texto, adentrou-se, fechando as discussões para o módulo, na temática do trabalho e projeto de vida, buscando uma reflexão sobre as perspectivas do mundo do trabalho e da juventude.

Em todas as etapas do módulo, a cada debate nas dinâmicas tutoriais, buscou-se propor uma reflexão/discussão que envolvesse os diversos componentes curriculares por meio de uma orientação problematizadora que pudesse guiar o tutor a explorar, juntamente com a turma, as mais diversas abordagens para cada uma das situações suscitadas pelos textos multimodais.

Horta escolar como metodologia ativa promotora da autonomia

Em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Paulo Freire associou a questão da formação docente à prática educativo-progressiva em favor da autonomia dos educandos, ressaltando que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (FREIRE, 1996, p. 23). Ensinar e aprender são, para Freire, ações complementares que geram ganhos de conhecimento para ambos os lados da relação, de maneira que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 1996, p. 23). Assim, o estabelecimento de um ambiente de troca de saberes é particularmente importante na formação continuada de professores baseada no trabalho com metodologias não convencionais e ainda corrobora para fortalecer construções coletivas em que o estudante desempenha papel protagonista no processo de produção de conhecimento.

Moran (2018) afirma que a aprendizagem ativa e significativa caracteriza-se pelo avanço em espiral “de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida” (MORAN, 2018, p. 2). O autor afirma, ainda, que “o projeto de vida é um componente curricular transversal importante, que visa a promover a convergência, de um lado, entre os interesses e paixões de cada aluno e, de outro, entre seus talentos, história e contexto” (MORAN, 2018, p. 6-7).

A implantação de uma horta escolar como proposta de metodologia ativa em uma escola de natureza especial voltada para o atendimento de meninos e meninas de rua em vulnerabilidade social constitui-se num ambiente de trocas de saberes entre docentes e discentes relevante, do mesmo modo que a formação continuada de professores na forma de curso de especialização em metodologias ativas provocou.

A horta escolar é um recurso pedagógico importante

cuja utilização está relacionada à Educação Ambiental, à educação alimentar e à ecologia (BRASIL, 2007; MORGADO; SANTOS, 2008; DAMIANO; ICHIBA; REZENDE, 2020; SANTOS *et al.*, 2019). A ideia de utilizar as hortas escolares como eixo gerador de mudança cultural em uma comunidade tem sido vinculada à educação integral dos educandos com reflexos na alimentação, na nutrição, na saúde e na qualidade de vida de todos. A partir desse entendimento, a horta na escola é considerada uma estratégia viva com a capacidade de promover estudos, pesquisas, debates e atividades sobre as questões ambiental, alimentar e nutricional. Também é capaz de estimular o trabalho pedagógico dinâmico e participativo e integrar os diversos profissionais da escola (BRASIL, 2007, p. 9-10). Os elementos relacionados à mudança cultural potencialmente induzida pelo trabalho com uma horta escolar estão presentes na experiência na EMMP, e isso se dá em uma dimensão ampliada pela condição de vulnerabilidade social dos estudantes envolvidos.

A Escola dos Meninos e Meninas do Parque (EMMP)

A escola dos Meninos e Meninas do Parque (EMMP) é uma Escola de Natureza Especial⁵ da SEEDF que oferece atendimento diferenciado voltado à população em situação de rua e de vulnerabilidade pessoal e social. A escola se dedica a atender pessoas que têm sua história oriunda das ruas, egressos do Sistema Prisional, do Sistema Socio-educativo, de Unidades de Reabilitação e pessoas vivendo em condições de extrema pobreza e vulnerabilidade.

A EMMP atende crianças, jovens e adultos. No turno matutino recebe crianças do ensino regular e jovens da Educação de Jovens e Adultos. No período vespertino faz o atendimento exclusivo à Educação de Jovens e Adultos. A EMMP desenvolve uma série de atividades que vão além daquelas de uma unidade escolar convencional, sendo parte da rotina da escola momentos para o banho, almoço e jantar e o desenvolvimento de ações sociais variadas. A escola possui ritmo e tempos próprios, possibilitando uma flexibilização do currículo, adaptando temas, estratégias, objetivos de aprendizagem e conteúdo às necessidades dos alunos, respeitando sua historicidade e trabalhando de forma a desenvolver sua capacidade crítica no intuito de despertá-los como cidadãos dotados de direitos. São priorizados projetos educacionais referenciados na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, na Pedagogia Libertadora e da Autonomia de Paulo Freire e nos conceitos da Escola Democrática de Freinet.

À vista disso, foi planejado o projeto de horta no ambiente escolar como uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem em que os estudantes se tornam protagonistas, tomam decisões conjuntas, participam de

um projeto que tem etapas bem definidas que exigem cuidado, espera e afeto. Utilizando essa metodologia de ensino-aprendizagem, foi proposto, aos estudantes, que cada etapa de desenvolvimento do trabalho com as plantas e a terra viesse a compor o seu portfólio de Projeto de Vida.

O projeto de horta escolar na EMMP

O objetivo geral do projeto foi o de investigar como a proposição de elaboração de um projeto de vida, em consonância com a utilização da horta na escola enquanto metodologia ativa, contribuirá para o aumento da frequência dos estudantes e na mudança de comportamento dos alunos.

Ainda, para construção de conhecimentos, foram problematizadas as seguintes questões:

- a. Sabendo da importância de adubar a horta, qual seria o adubo que precisamos na nossa vida para que possamos nos desenvolver mais felizes e saudáveis conosco e com os outros?
- b. Sabendo que, ao cuidar da terra, plantar, regar, há de se esperar cerca de quarenta e cinco dias para colher os frutos, como o estudante pretende estar nesse período?
- c. Quais estratégias traçar?

As atividades desenvolvidas na horta escolar apresentaram as características que permitiram incluí-la como uma metodologia ativa de ensino aprendizagem uma vez que os estudantes se tornaram protagonistas nos processos da horta, desde sua concepção, divisão de tarefas, escolha de hortaliças, frutas e verduras, o plantio, o preparo da terra, a semeadura, a rega, até a colheita. Todos os processos foram acompanhados pelos professores que tinham papel de tutores que faziam a mediação das atividades; conheciam e respeitavam a historicidade de cada estudante; e demonstravam empatia, incentivando as potencialidades e amparando as dificuldades.

Assim sendo, há uma confluência entre os trabalhos desenvolvidos na EMMP e os entendimentos de Damiano, Ichiba e Rezende (2020, p. 44), quando relatam sobre a horta na escola ser uma metodologia ativa:

Sob essa perspectiva a proposta de hortas escolares encaixa-se como definição de Metodologia Ativa voltada para a Educação Ambiental, ao passo que se busca envolver os educandos na construção e no cuidado de uma horta, promovendo atitudes de interação e cooperação entre os envolvidos assim como atribui responsabilidades a cada integrante para o bom desempenho na execução das atividades. (DAMIANO, ICHIBA E REZENDE, 2020, p. 44)

A Base Nacional Comum Curricular, em sua

competência geral para educação básica número seis, inclui o projeto de vida em seu arcabouço teórico, relaciona-o com o mundo do trabalho e o concebe a partir da valorização da diversidade, dos saberes, e das vivências culturais dos estudantes. Ou seja, o projeto de vida não surge como um elemento desconexo da realidade, tampouco está de mãos dadas com o mundo empresarial e mercadológico. Ao intentar a elaboração de um projeto de vida, é preciso compreender conceitos como ancestralidade, historicidade e empatia, especialmente em uma instituição que atende pessoas em vulnerabilidade pessoal e social.

A horta na escola permite a reconexão dos estudantes às suas raízes ancestrais, a ressignificação da relação dos discentes com a terra, com o trabalho, oportuniza tarefas em equipe e permite a socialização dos resultados obtidos. Como resultado, os estudantes passaram a dar um novo significado para o ambiente escolar; manifestaram sentirem-se à vontade naquele ambiente; cuidaram; tornaram-se mais frequentes; manifestaram orgulho de si e dos outros. Os tempos de cultivo, a espera da amadurecimento⁶, o cuidado com as plantas coincidem com as reflexões daquilo que os discentes planejavam para si. Se uma planta demoraria 45 dias para dar seus frutos, como aquele estudante estaria em 45 dias? Quais seriam seus planos, suas metas?

Os participantes da horta relataram que se sentiram pertencentes àquele espaço, passaram a ser vistos como parte do todo, o que lhes conferiu um verdadeiro sentido da cidadania⁷, um dos objetivos da proposta. Constatou-se o aumento da permanência dos estudantes na escola e uma clara mudança de comportamento diante dos elementos trabalhados, sobretudo, sentimentos de pertença, de cuidado e de empatia em relação a colegas e professores. A proposta da horta escolar manteve-se alinhada ao Projeto Político Pedagógico da EMMP, tanto pelo uso de metodologias ativas, quanto pela reflexão sobre o *projeto de vida* dos educandos voltado para a emancipação, humanização e de desenvolvimento da cidadania.

Considerações finais

O tema *projeto de vida* foi trabalhado no curso de Especialização em *Interdisciplinaridade em Metodologias Ativas* em uma proposta de formação de professores de anos finais do Ensino Fundamental, aos quais se juntaram professores formadores da EAPE. A proposta do curso mostrou-se suficientemente estruturada para que este, inicialmente planejado no formato presencial, fosse adaptado à oferta remota, em função da pandemia, sem que os seus objetivos fossem comprometidos. Como as atividades pedagógicas de maneira geral, a pandemia trouxe reflexos no número de concluintes da

Especialização, fenômeno que merece atenção e deve ser melhor investigado.

O desenvolvimento de ações voltadas para a construção de projetos de vida no âmbito da educação básica segue em processo de estruturação. No caso da experiência relatada e ainda em curso, observou-se que a proposta de uma atividade prática, com ações concretas compreensíveis e bem estruturadas, pode ser tema gerador de reflexões sobre a inserção de jovens e adultos na sociedade e na estruturação de planejamento pessoal de objetivos a serem alcançados. O diálogo estabelecido entre as necessidades de cultivo de uma horta e a construção de projetos pessoais futuros mostrou-se capaz de superar o campo das analogias e avançar em direção à ressignificação de valores e perspectivas de vida. Os resultados dessa proposta pedagógica apontam para a importância de dar-se a jovens em condição de extrema vulnerabilidade social ambientes em que se desenvolvam ações com significado concreto, e que tragam resultados práticos em períodos relativamente curtos, como é o caso da horta. A possibilidade de iniciar, desenvolver e colher resultados materiais palpáveis parece exercer um forte impacto no sentido da percepção

por esses jovens de suas capacidades e potencialidades, com fortes indicativos de que novos sentidos e rumos de vida são possíveis.

Para além da continuidade do projeto da horta na EMMP, novas propostas de ações concretas e propositivas podem ser pensadas e executadas, sempre voltadas para o desenvolvimento de projetos pessoais dos estudantes que ampliem suas perspectivas de vida. Ainda que necessárias, essas iniciativas certamente não são suficientes e devem estar associadas a outras, que ofereçam possibilidades reais de inserção desses jovens em atividades produtivas que gerem renda e permitam sua emancipação social e crescimento pessoal.

A introdução do tema *projeto de vida* na educação básica ocorreu em um período de tempo muito curto, sem que algumas condições necessárias estivessem presentes. A formação de professores para trabalhar com a construção de projetos de vida de jovens estudantes, seja em escolas regulares, seja em estabelecimentos de natureza especial, é fundamental que esses profissionais não atuem sozinhos. É imprescindível que seja organizada uma rede de apoio e que haja uma forte articulação pedagógica com o suporte de equipes multidisciplinares. ■

Notas

¹ A Lei Complementar Nº 987, de 26 de julho de 2021, criou Universidade do Distrito Federal - UnDF, extinguiu a Funab, e transferiu “à UnDF as competências, direitos e obrigações estabelecidas em leis gerais ou específicas, atos administrativos, contratos, convênios, acordos de cooperação ou instrumentos congêneres relativos à Funab.” A Especialização de que trata este artigo foi concebida e oferecida no período de transição entre as duas estruturas administrativas.

² O curso teve início em 13/09/2021 e encerrou suas atividades em 21/07/2022.

³ A horta da Escola dos Meninos e Meninas do Parque continua ativa e voltada para os objetivos delineados originalmente.

⁴ Leandro Roque de Oliveira (SÃO PAULO, 1985), *rapper*, cantor, compositor e apresentador brasileiro.

⁵ As Escolas de Natureza Especial são unidades escolares com tipologias de atendimento diferenciadas das demais unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, cujo objetivo é oferecer espaço, tempo e oportunidades formativas com metodologias de ensino específicas e aprofundamento curricular, com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 131).

⁶ Amadurecimento. Processo de amadurecer contracionado com a palavra essência, ou seja, amadurecer sem que seja esquecida a essência de cada a sofrer o processo.

⁷ Segundo Dalmo de Abreu Dallari: “A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo”.

Referências

ALMEIDA, A. C. ; CARVALHO, E. C. S. **Os comportamentos em relação ao autocuidado e empatia dos estudantes da unidade curricular Projeto de Vida** e dos professores das Unidades Escolares-Piloto do Novo Ensino Médio no Distrito Federal, durante a pandemia da Covid-19. Revista Com Censo, v. 08, p. 22-33, 2021.

BARREIROS, D.; SANTOS, M. **Ações políticas e regime de colaboração em prol da BNCC: o tal pacto interfederativo.** Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES, v. 26, n. 52, p. 196-218. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. 248 p.

- BRASIL. **Decreto Nº 7.053**, de 23 de dezembro de 2009. Institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua e seu Comitê Intersecretorial de Acompanhamento e Monitoramento, e dá outras providências. 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2015. 301 p.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Segunda Versão Revista. 2016a. 651 p.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Nº 790**, de 27 de julho de 2016. Institui o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio. 2016b.
- BRASIL. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. 2016c.
- BRASIL. **Lei Nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 600 p, 2018a.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 1.348** de 17/12/2018, que homologa o Parecer CNE/CP Nº: 15/2018 que institui a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM). 2018b.
- BRASIL. **Portaria Nº 1.432**, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. 2018c.
- BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 882/2020**. Publicada no D.O.U. de 26/10/2020, Seção 1, Pág. 57. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). 2020.
- DAMIANO, M.; ICHIBA, R. B.; REZENDE, M. O. O. **Horta escolar como proposta de metodologia ativa na Educação Ambiental**: um relato de experiência em uma escola estadual de São Carlos (São Paulo). *Educação Ambiental Brasil*, v. 1, n. 3, p. 43-52, 2020.
- DAMON, W. **O que o Jovem quer da Vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2008.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**: pressupostos teóricos. 1ª edição. Brasília: SEEDF, GDF, 90p. 2014.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**: Ensino Fundamental - Anos Iniciais - Anos Finais. 2ª edição. Brasília: SEEDF, GDF, 310p. 2018.
- DISTRITO FEDERAL. **Módulo Temático Interdisciplinar**: Projeto de Vida intermediado por Metodologia Ativa e Estratégias Pedagógicas Diversificadas. Material do Tutor. Brasília: FUNAB, GDF, 2020.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio**. Brasília: SEEDF, GDF, 205p. 2021.
- FERREIRA, F. W.; ABREU, R. J. L.; LOUZADA-SILVA, D. **Desafios da articulação entre o novo ensino médio e a BNCC**: o caso do Distrito Federal. *Revista Em Aberto - Inep*, V. 33, N. 107, P. 215-222, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, 28ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KLEIN, A. M.; ARANTES, V. A. **Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n.1, p. 135-154. 2016.
- KUENZER, A. Z. **Sistema educacional e a formação de trabalhadores**: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 25, p. 57-66, 2020.

- LOUZADA-SILVA, D. ;ALMEIDA, A. C.; GUIMARÃES, E. B. ; ABREU, R. J. L. . **Formação continuada para o Novo Ensino Médio no Distrito Federal: desafios em tempo de pandemia de Covid-19**. Revista Com Censo, v. 08, p. 12-21, 2021.
- MENDONÇA, E. F. PNE e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação da escola. In, AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas [livro eletrônico], p. 34-37. Recife: ANPAE, 2018.
- MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.), Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 1-25.
- MORGADO, F. S.; SANTOS, M. A. A. **A horta escolar na educação ambiental e alimentar**: experiência do projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis. Revista Eletrônica de Extensão, n. 6, 2008. p. 1-10.
- SANTOS, A. Q.; CHAGAS, R. J.; SANTANA, R. S.; SANTOS, E. F. Q.; SILVA, A. S. **O ensino de ecologia em uma horta escolar**. Braz. J. of Develop. Curitiba, v. 5, n. 5, p. 3552-3563, 2019.
- SÃO PAULO, Secretaria de Educação. **Projeto de Vida**: Ensino Médio, Caderno do Professor, 1ª ed. 2014. 68 p.
- SAVIANI, D. **A escola pública no contexto pós-pandêmico e os desafios da formação continuada** - Entrevista a Kattia de Jesus Amin Athayde Figueiredo. Revista Com Censo, v. 10, n. 1, p. 8-15. 2023.
- SILVA, G. B. G. **O uso da horta na escola como metodologia ativa para promover o protagonismo dos estudantes na construção do seu projeto de vida**. 2022. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Interdisciplinaridade em Metodologias Ativas) - Universidade do Distrito Federal - Professor Jorge Amaury Maia Nunes.
- SILVA, K. C. **Referenciais norteadores para o trabalho com Projeto de Vida nos currículos escolares brasileiros: discussões preliminares**. Revista Com Censo Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 8, n.2, p. 88-97, 2021.
- SILVA, M. A. M.; DANZA, H. C. **Projeto de Vida e identidade**: articulações e implicações para a Educação. Educ. rev., n. 38, p. 1-21, 2022. <https://doi.org/10.1590/0102-469835845>.