

Reflexões acerca de práticas pedagógicas voltadas para redução/prevenção a violências, aplicadas nas aulas do componente curricular Projeto de Vida

Reflections on pedagogical practices aimed at reducing/preventing violence, applied in the Life Project curricular component classes

Reflexiones sobre prácticas pedagógicas dirigidas a la reducción/prevenición de la violencia, aplicadas en las clases del componente curricular Proyecto de Vida

Fernanda Seabra Félix¹
Yzila Liziane Farias Maia de Araújo²

Resumo

O componente Projeto de Vida é a centralidade do sistema de ensino pautado na formação integral dos educandos, cuja proposta relaciona-se às dimensões não só cognitiva, mas pessoal, social, emocional, profissional e partindo desta perspectiva, torna-se uma importante ferramenta para direcionar práticas docentes para prevenção de violências na escola. Contudo, este trabalho de cunho exploratória-descritiva com abordagem qualitativa objetivou analisar as contribuições deste componente no contexto de prevenção de possíveis eventos de violências que possam surgir em seu cotidiano, a partir das perspectivas dos docentes envolvidos. Assim, foi aplicada entrevista semiestruturada em cinco professores de Projeto de Vida da rede pública de ensino no Estado de Sergipe, cujo tratamento de dados foi com base na análise textual discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2016). Foi concluído que práticas docentes direcionadas a prevenção de possíveis ações de violências no espaço escolar, são realizadas ainda de forma pontual e descontínua.

Palavras-chave: BNCC. Desenvolvimento integral. Educandos. Estratégias pedagógicas.

Abstract

The Life Project component is the centrality of the education system based on the integral formation of students, whose proposal is related to not only cognitive dimensions, but also personal, social, emotional, professional and thus becomes an important tool to guide teaching practices to prevent violence at school. This exploratory-descriptive study with a qualitative approach aimed to analyze the contributions of this component in the context of preventing possible events of violence that may arise in the daily lives of educators, from the perspectives of the teachers involved. For that purpose, a semi-structured interview was applied to five teachers in the Life Project from public schools in the state of Sergipe, Brazil. The data processing was based on the discursive textual analysis proposed by Moraes and

¹ Universidade Federal de Sergipe – UFS – São Cristóvão/ SE, Brasil. E-mail: fernanda.seabra2010@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6170-6096>.

² Universidade Federal de Sergipe – UFS – São Cristóvão/SE, Brasil. E-mail: yzila.ufs@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4125-0340>.

Galiazzi (2016). It was concluded that teaching practices aimed at preventing possible actions of violence in the school space are still carried out in a sporadic and discontinuous way.

Keywords: BNC. Comprehensive development. Learners. Pedagogical strategies.

Resumen

El componente Proyecto de Vida es la centralidad del sistema educativo basado en la formación integral de los estudiantes, cuya propuesta se relaciona no solo con dimensiones cognitivas, sino también personales, sociales, afectivas, profesionales y, a partir de esta perspectiva, se convierte en una importante herramienta para orientar las prácticas docentes para la prevención de la violencia en la escuela. Sin embargo, este trabajo exploratorio-descriptivo con enfoque cualitativo tuvo como objetivo analizar los aportes de este componente en el contexto de la prevención de posibles hechos de violencia que puedan presentarse en su cotidiano, desde la perspectiva de los docentes involucrados. Así, se aplicó una entrevista semiestructurada a cinco docentes del Proyecto de Vida de escuelas públicas del Estado de Sergipe, cuyo procesamiento de datos se basó en el análisis textual discursivo propuesto por Moraes y Galiazzi (2016). Se concluyó que las prácticas docentes dirigidas a prevenir posibles acciones de violencia en el espacio escolar aún se realizan de forma puntual y discontinua.

Palabras clave: BNCC. Desarrollo integral. Estudiantes. Estrategias pedagógicas.

Introdução

O conceito de violência escolar atualmente adotado, é explicado pela UNESCO (2019), como um fenômeno que envolve: a violência física (que inclui os castigos físicos); a violência psicológica (abuso verbal); a violência sexual (estupro e o assédio); e o *bullying* (*cyberbullying*).

De modo geral, é importante entender que violência é um fenômeno presente em todas as sociedades, intimamente ligada aos seus períodos históricos e sociais em que suas especificidades só podem ser obtidas a partir de investigações que considerem questões como cultura, política, economia e até mesmo o psicossocial dos indivíduos como peças fundamentais.

A partir desse entendimento, estudiosos buscam uma melhor forma de conhecer a violência que se dá no espaço escolar, sendo impulsionados pela dimensão que esta tomou, quando abordada na escola. O que se observa perante tais situações, é que a instituição escola, deixou de ser um espaço privilegiado de socialização, construção de saberes, transformando-se em um cenário de eventos que deixam todos ali presentes perplexos pela proporção em que

são evidenciados e que a cada passo de tempo dado, vem adquirindo formas cada vez mais refinadas (ABRAMOVAY, 2015).

É percebido então que neste espaço, repousam tensões cotidianas, como afirma, Charlot (2002), em que a qualquer momento podem servir de eclosão para fatos violentos, justificados pela ideia de que problemas sociais e as diversidades de culturas presentes em seu interior, tornam-se faíscas para conflitos. Para tanto, é importante se atentar para a questão de que conflitos são precisos, movem as transformações sociais em diversas perspectivas, mas o fato é que se a escola não exercer seu papel de formadora de cidadãos conscientes e ativos por uma sociedade justa e igualitária, consequentemente seu âmbito se transforma em lócus de violências.

Para tal, a UNESCO, em 2019, publicou um relatório cujo objetivo foi de fornecer dados recentes disponíveis sobre a natureza, a abrangência e o impacto da violência escolar e do *bullying*, bem como sobre as iniciativas que abordam o problema. Assim, o documento vem trazer não só sua concepção de violência escolar e *bullying*, como informações importantes sobre esses fenômenos com o intuito de apresentar reflexões sobre planejamento e sugestões para implementação de programas efetivos de prevenção e combate à violência escolar e *bullying*.

No tocante ao componente curricular Projeto de Vida, atualmente, é a centralidade do sistema de ensino pautado na formação integral dos educandos, trazendo em sua proposta o desenvolvimento integral, trabalhando as dimensões não só cognitiva, mas pessoal, social, emocional e a profissional, cuja intencionalidade é estimulá-los a construir e traçar metas e objetivos que irão norteá-los ao longo de sua jornada escolar. Desta forma, docentes envolvidos neste componente, devem apresentar práticas pedagógicas que contemplem tais propostas para que de fato se efetive a formação integral dos indivíduos.

Partindo desta proposição, a presente pesquisa lançou a seguinte questão norteadora que nos direcionou na busca por respostas que serviram para a evolução dos estudos nesta área: quais práticas/estratégias estão sendo desenvolvidas pelos docentes do componente Projeto de Vida que visam a prevenção da violência escolar?

De acordo com o que foi exposto aqui, a presente pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições do Projeto de Vida no contexto de prevenção ou redução de possíveis eventos de violência escolar que possam surgir em seu cotidiano, a partir das perspectivas dos professores envolvidos neste componente, uma vez que, por estar implementada em escolas

de tempo integral e considerando o tempo em que os estudantes permanecem neste espaço, sua proposta e como vem sendo desenvolvida tornam-se fundamentais para que haja a promoção de uma cultura de paz neste ambiente.

Aprofundamento teórico

A violência escolar precisa ser compreendida sob diversas dimensões, cujas faces estão carregadas de especificidades que exigem tomadas de decisões próprias para cada uma delas. Convém ressaltar também, que este fenômeno não é um problema fácil de se resolver, pois trata-se de uma situação histórica complexa, revelando uma via de mão dupla no que concerne ao ambiente em que este se manifesta: de um lado regras a seguir e do outro a dinâmica das interações e a diversidade de seus componentes inseridos.

Compreendendo que, é na escola onde as crianças e os jovens encontram nesse espaço, uma oportunidade de aprender, de descobrir, de socializar de forma segura e harmoniosa, desfrutando do seu direito à educação de qualidade, tal pressuposto não condiz com a realidade, segundo a Unesco (2019), nossos estudantes estão expostos ao bullying, à violência sexual, a castigos físicos e a outras formas de violência que ali se manifestam.

Neste contexto, a problemática da violência, seja o aluno protagonista ou vítima, vem provocando uma crescente perplexidade e se tornando objeto de grande preocupação, (SILVA; SALES, 2010).

Ainda segundo estes autores, nas escolas, os professores afirmam que há um aumento não somente quantitativo, mas na diversidade, destacando maiores evidências de ameaças, agressões verbais e formas de desrespeitos entre as relações aluno/aluno e aluno/funcionário da instituição (SILVA; SALES, 2010).

É através dessa perspectiva que entra o Projeto de Vida, implementado nas escolas de ensino médio integral, no Estado de Sergipe, trazendo em sua centralidade o desenvolvimento das dimensões que contemplam os quatro pilares da educação, a serem: saber aprender, fazer, conviver e ser proposta por Delors (2010), ao longo da educação básica percorrida pelos nossos estudantes.

Assim, o componente Projeto de Vida, segue seu eixo central em assegurar aos educandos uma formação que lhes proporcione definir o caminho a ser percorrido, tanto nos estudos, trabalho como também direcioná-los a tomadas de decisões, escolhas, valores éticos e atitudes pautadas no respeito.

Dessa maneira, estimular os alunos a projetar sua vida durante seu caminho escolar é fazer com que esses jovens acreditem que podem e devem fazer a diferença perante a sociedade, articulando seus desejos, habilidades, atitudes e valores éticos (ZANELLA; TREVISOL, 2018).

Segundo Araújo *et al.* (2020), trabalhar na formação dos estudantes numa perspectiva cidadã contemporânea, é necessário considerar uma atuação intencional sob as diferentes dimensões constituintes do ser humano, objetivando a construção de valores, habilidades, atitudes e conhecimentos de forma articulada e que o processo formativo para tal, precisa apropriar-se do modelo que apoie os jovens na construção de seus projetos de vida que lhes possibilitem escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e relações interpessoais positivas e significativas (BRASIL, 2018).

Além disso, vale ressaltar que, o compromisso selado pela BNCC, por uma educação integral, demonstra pretensões voltadas para um desenvolvimento do ser como um todo, considerando os quatro pilares de educação propostos por Delors em 2010. Nesta perspectiva, a BNCC vem reforçar que:

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2018, p.14).

Neste viés, o Projeto de Vida, carrega em si caminhos para uma ressignificação no papel da escola contemporânea. Possivelmente essa reinvenção do ensino possa estar, como defende Araújo *et al.* (2020), nas formas de organização dos processos educativos, onde estes precisam considerar como um dos pontos essenciais, as relações entre docentes e estudantes, uma vez que, nessa atual perspectiva de educação integral, “o professor passa a abarcar de modo intencional e estruturado, o compromisso com o desenvolvimento intelectual, físico, cultural e socioemocional dos estudantes” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020, p. 12).

Contudo, desenvolver atividades no Projeto de vida é para Moran (2015), fazer com que o professor contribua para que seus alunos conheçam suas histórias passadas, seu

contexto atual e suas aspirações futuras, além de, por meio das competências socioemocionais, promover um autoconhecimento necessário para a identificação de suas habilidades, mudanças de comportamentos, ampliando dessa forma um potencial motivador de pertencimento ao espaço escolar.

Logo, em meio a essas discussões, é observado que para o desenvolvimento e êxito do componente Projeto de Vida, como estratégia de promoção à cultura de respeito e prevenção de violências, a comunidade escolar em conjunto com a família, exerçam um papel significativo, pois são elementos cruciais do ambiente e necessários para construção dos valores que promovem as atitudes de respeito tanto para si próprio quanto para os que o cercam.

Metodologia

A presente pesquisa é exploratória-descritiva com abordagem qualitativa, pois, segundo Gil (2002), juntas, são as mais utilizadas pelos pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. Dessa forma, optou-se para a coleta de dados, a entrevista semiestruturada, por ser uma das principais técnicas utilizadas pelos pesquisadores em quase todos os tipos de pesquisas na área educacional, além de permitir uma captação imediata de informações com qualquer tipo de informante nos diversos temas abordados (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Assim, para a realização desta, foram selecionados 05 professores da rede estadual de ensino básico de Sergipe, que ministraram aulas de Projeto de vida antes/durante a pandemia e apresentam uma formação continuada específica ou afim, para o referido componente.

Seguindo os protocolos de segurança contra a covid-19, cada docente foi entrevistado mediante chamada de vídeo através do WhatsApp ou web conferência pela plataforma Meet, onde as conversas foram gravadas com o consentimento dos docentes manifestado perante o termo livre e esclarecido, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos resultados.

Para tal, como se trata de uma entrevista semiestruturada, para um melhor aproveitamento do conteúdo das respostas e conseqüentemente a transcrição, o roteiro foi elaborado com as seguintes perguntas:

Projeto de Vida (P.V), por ser uma proposta recente, atribuída pela BNCC, exige do professor competências e habilidades que vão além da sua formação básica. Como foi o seu preparo para atuar neste componente?

→ Tal componente visa principalmente que o aluno adquira postura disciplinar, protagonismo e emocional equilibrado. Partindo desses objetivos, houve diferenças no comportamento dos alunos após a inserção deste na grade curricular e quais seriam estas?

→ A violência escolar pode se manifestar sob diversas formas e se faz presente neste ambiente de socialização. Levando em conta os objetivos traçados pelo P.V., quais práticas estavam sendo aplicadas para prevenção e/ou redução da violência antes da pandemia?

→ As relações interpessoais foram afetadas devido ao isolamento social neste período de pandemia. Que tipos de mudanças foram percebidas entre a relação aluno/aluno e aluno/professor durante as aulas de P.V?

→ O cyberbullying é uma modalidade de violência virtual bastante evidenciado entre os estudantes. Considerando a modalidade de ensino remoto e os encontros virtuais durante as aulas de P.V. quais estratégias vêm sendo desenvolvidas para prevenção desta forma de violência?

→ Para obter um bom resultado na construção do projeto de vida dos estudantes, é necessário o apoio de toda a comunidade escolar, incluindo a família. Como essa parceria vem sendo desenvolvida?

Uma vez coletadas as informações, a técnica utilizada para o tratamento dos dados qualitativos foi a Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiuzzi (2016). Segundo os autores, a ATD inserida no movimento da pesquisa qualitativa tem como pretensão, interpretar fenômenos investigados a partir de uma rigorosa e criteriosa análise das informações obtidas.

No que se refere às etapas da Análise Textual Discursiva, foram estabelecidas quatro fases importantes que determinam o rigor para a obtenção dos dados. A primeira, está relacionada com o processo de desmontagem dos textos, também chamada de unitarização, em que os textos são examinados de forma detalhada e fragmentados em unidades constituintes.

A segunda etapa, denominada de categorização, Moraes e Galiuzzi (2016), afirmam que tal processo envolve estabelecer relações entre as unidades de base, classificando-as de acordo com significados próximos e resultando em sistemas de categorias.

A terceira etapa, liga-se à expressão das compreensões atingidas, a partir da unitarização e categorização das unidades é construída a estrutura básica do metatexto,

possibilitando ao pesquisador tomada de decisão sobre um encaminhamento adequado para a elaboração do referido texto, apontam (MORAES e GALIAZZI, 2016).

Por fim, a quarta etapa gira em torno de um processo identificado como autorregulação, onde há construção de novos significados a partir dos materiais textuais referentes ao fenômeno estudado.

É importante ressaltar que, para a codificação das verbalizações dos entrevistados foi aplicada a letra “P” seguida de uma numeração correspondente à quantidade dos indivíduos participantes, como uma forma de manter a confidencialidade de suas identidades, representadas neste formato: P1, P2, P3, P4 e P5.

Resultados e discussões

Em relação aos resultados e as discussões, foi proposto para a descrição, a apresentação em três segmentos. O primeiro é discutido a formação continuada dos docentes para seu desenvolvimento nas aulas de Projeto de vida presente no ensino médio integral. No segundo segmento, reflexões sobre as contribuições do Projeto de Vida que refletem nos comportamentos dos educandos e que influem direta ou indiretamente nos eventos de violência no ambiente escolar. Já o terceiro segmento, discussões acerca das práticas aplicadas pelos docentes em razão da prevenção de violências e cyberbullying em circunstâncias antes/ durante a pandemia.

É importante pontuar que tais discussões foram analisadas a partir dos diálogos de autores como, Alves et al. (2021); Araújo et al. (2020); Fodra (2017); Moran (2017); Pinheiro (2019) e Teixeira et al. (2020).

No que se refere a categoria 1, representada no quadro 1 abaixo, vem de acordo com as verbalizações dos docentes envolvidos nesta pesquisa, explanar o processo de formação continuada que se submeteram para a atuação tanto no ensino médio integral quanto de forma mais específica, no Projeto de Vida.

CATEGORIA 1: Formação Docente
Definição: Entende-se como um processo de formação continuada, ofertada aos professores da rede, ministrada por equipes específicas, vindas de outros estados e que abordam tanto os aspectos do ensino médio integral, quanto em momentos mais específicos, o desenvolvimento do componente Projeto de Vida, como sendo a centralidade que norteia o ensino integral.

Subcategorias	Critérios	Exemplos de verbalizações
1.1. Formação o continuada para o ensino médio integral	As ideias presentes nessa categoria, refletem o processo de formação continuada para o início da docência no Médio Integral.	<p>P1: "...tivemos alguns encontros né...pela instituição que veio para colocar o ensino integral aqui no Estado de Sergipe".</p> <p>P2: "Então... quando eu entrei no integral... nós temos uma formação inicial... eu sou professor de escola integral..."</p> <p>P4: "...a gente participou de uma formação inicial que tem e que abarca todas as coisas do médio integral né..."</p> <p>P5: "É... quando o ensino integral foi implementado aqui na escola, muitos de nós ainda não tínhamos uma formação específica né?"</p>
1.2. Formação o continuada específica para o Projeto de Vida	Essa subcategoria está pautada no processo de formação continuada especificamente voltada para o desenvolvimento docente no Projeto de Vida.	<p>P1: "..., mas assim a gente precisou de uns treinamentos né... no começo a gente ficou perdido né..."</p> <p>P2: "...depois vem a formação inicial tendo o contato com o conteúdo...já em 2018, ano seguinte, fiz a formação dois em projeto de vida..."</p> <p>P3: "...existem alguns cursos de preparação que são pouquinhos... são paliativos..."</p> <p>P4: "...e aí, teve nessa formação inicial acho que teve um ou dois dias que foi dedicado exclusivamente a projeto de vida."</p> <p>P5: "...tendo o processo formativo inicial, proporcionado pela SEDUC/SE, foi quando fomos apresentados para a disciplina P.V ... todo ano nós temos formação continuada de atualização, de fortalecimento das nossas práticas."</p>

1.3 Formações complementares e/ou “afins” para o Projeto de Vida	As percepções presentes nesta subcategoria evidenciam formações complementares que oferecem suporte teórico-metodológico, segundo alguns professores, mais aprofundados para atuação no Projeto de vida.	P1: “...apesar de eu ter uma outra habilitação... uma outra formação que me ajudou...então eu sou psicóloga...” P3: “...eu faço pós-graduação em Logoterapia em análise existencial que me dá um suporte muito interessante...muito bom”. P4: “...eu tinha pedido ela na verdade, vem do fato de eu ter cursado seis períodos de psicologia antes do curso de letras...” P5: “Então assim, eu participei de vários processos formativos... no decorrer dos anos, os que estavam envolvidos com a disciplina começaram a fazer outras formações...”
--	--	---

Quadro 1- Formação docente face ao componente curricular Projeto de Vida-Aracaju-2021
 Fonte: Félix, 2021.

A implementação do modelo da escola em tempo integral no Estado de Sergipe foi marcada por muitas transformações e reorganizações curriculares, no tempo, no espaço físico e principalmente na formação docente, segundo Alves (2021), para este novo formato de escola que acolhe, proposto pela BNCC em 2018. Bastante evidente nesta categoria, observa-se que realmente os professores que foram direcionados para tais escolas, participaram de formações continuadas voltadas para o desenvolvimento de suas práticas no ensino médio integral, proporcionadas pela Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC/Se), como afirma P4: “[...] a gente participou de uma formação inicial que tem e que abarca todas as coisas do médio integral né [...]”.

A subcategoria formação continuada específica para o Projeto de Vida, vem confirmar tal necessidade de reforço e embasamento para a atuação e aplicação de práticas pedagógicas, pontuada nas falas a seguir:

“[...] e aí, teve nessa formação inicial acho que teve um ou dois dias que foi dedicado exclusivamente a projeto de vida” (P4).

“[...] tendo o processo formativo inicial, proporcionado pela SEDUC/SE, foi quando fomos apresentados para a disciplina P.V. [...] todo ano nós temos formação continuada de atualização, de fortalecimento das nossas práticas” (P5).

Contudo, uma verbalização revela uma realidade preocupante pois como já foi brevemente comentado, as formações iniciais assim como as continuadas, continuam incipientes no tocante à educação integral, sendo cursos como afirma P3: “[...] *existem alguns cursos de preparação que são pouquinhos [...] são paliativos [...]*”, pondo em questão, nesta perspectiva, a qualidade dessas formações tanto para o médio integral de modo geral, quanto para o componente que é a centralidade deste modelo, o Projeto de vida.

Nesta perspectiva, observa-se uma lacuna presente no processo formativo e que traz visíveis complicações para a nossa educação, como defende Araújo et al. (2020) e que nos mobiliza a repensar sobre uma formação de professores em condições de lidar com as demandas de uma geração de educandos que exigem práticas educacionais que os proporcionem experiências significativas e apoio fundamental para a construção de seus projetos de vida no campo social, pessoal e profissional.

Neste viés, a subcategoria formações complementares/afins, também revelou que grande parte dos professores envolvidos nesta pesquisa, além de contarem com a formação em licenciatura, se apoiam na área da Psicologia para um melhor desempenho nas aulas de Projeto de vida, evidenciando uma percepção de suporte teórico fundamental para lidar principalmente com as emoções dos educandos, como nos mostra por exemplo, a fala de P3: “[...] *eu faço pós-graduação em Logoterapia em análise existencial que me dá um suporte muito interessante, muito bom*”.

Na categoria 2, contribuições do Projeto de Vida no ambiente escolar, estão elencados aportes importantes para o desenvolvimento de competências que impactam de forma significativa a formação integral dos educandos.

Categoria 2. Contribuições do Projeto de Vida no ambiente escolar		
Definição: Entende-se como aportes que servem de desenvolvimento da educação integral do educando, visando a construção de perspectivas positivas durante seu trajeto na educação básica. Desse modo, durante as aulas de Projeto de vida, trabalham principalmente o autoconhecimento nos alunos para que estes despertem valores que serão indispensáveis para o sucesso do seu projeto futuro, como cidadão, como pessoa e como profissional.		
Subcategorias	Critérios	Exemplos de verbalizações

<p>2.1 Socioemocionais</p>	<p>Essa subcategoria está pautada no desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos que frequentam aulas de Projeto de Vida.</p>	<p>P1: “... o autoconhecimento, foi a base...Então quando eles começaram a olhar para si, começaram a se enxergar né, ver o que eles gostam, o que eles não gostam...”</p> <p>P2: “...em relação a essa diferença do aluno que não tinha essa disciplina para o que tinha eu acredito que está no sentido da responsabilidade...e até mesmo de criticidade...passam em si mesmo..., mas as competências socioemocionais... acho isso um avanço... uma melhora sim”.</p> <p>P3: “há uma mudança de comportamento com certeza...absoluta... e isso marca... marca profundamente no caso da violência, no caso da tolerância, no caso de perceberem principalmente o outro...então há uma mudança de comportamento...”</p> <p>P4: “...de uma maneira geral, é... eles se tornaram um pouco mais questionadores...principalmente em relação às decisões tomadas na escola e pela escola né...”</p> <p>P5: “...a gente trabalha o autoconhecimento, o aluno vai buscar entender a sua personalidade, a personalidade dos outros que estão ali... ele vai refletir sobre sua família... como ele se coloca na sociedade...”</p>
<p>2.2 Relações interpessoais: Aluno/Professor, durante a pandemia</p>	<p>As ideias presentes nessa subcategoria evidenciam as relações estabelecidas pelo isolamento social entre alunos e professores durante as aulas remotas de Projeto de Vida.</p>	<p>P1: “Então as relações ficaram muito distantes... difíceis... a gente sabe que não é fácil... tivemos meninos que ficaram muito dispersos...pouca aderência nas aulas...”</p> <p>P2: “Essa experiência do ensino remoto... que muitas coisas que eram ruins no presencial...elas foram potencializadas agora na pandemia... por exemplo... o aluno que é indisciplinado...não quer assistir aula...ele some...”</p> <p>P3: “...em relação professor/aluno, eu creio que nesses tempos de pandemia, muitas coisas aconteceram, claro, muitas mudanças positivas e</p>

		<p>negativas, uma positiva que eu pude perceber... é da importância do relacionamento, do vínculo docente, professor/aluno e aspectos negativos... muitos né...”</p> <p>P4: “...eu sinto como se eles estivessem mais escondidos por traz dos recursos tecnológicos que tem, como se eles fizessem da tecnologia uma barreira entre eles e as pessoas...ou seja, se escondem mesmo através dessas tecnologias, tanto comigo quanto entre eles.”</p> <p>P5: “...dificultou bastante a nossa interação e quando as coisas começaram a fluir...grande parte deles que estavam nas aulas não participavam, se calavam... se escondiam...sinais de que não estavam à vontade...”</p>
<p>2.3 Família/escola</p>	<p>Evidencia os laços estabelecidos, fortalecidos ou enfraquecidos entre a escola e as famílias dos alunos no ensino médio integral, considerando também a modalidade remota.</p>	<p>P1: “...a minha escola procura sempre estar... então assim, tudo que acontece né de relevância dentro da escola ou pedagogicamente falando, é passado para os pais, então tem essa questão da busca ativa, quando o aluno não está aparecendo né...”</p> <p>P2: “...essa parceria com a família é interessante...e funciona...porque na primeira semana já no acolhimento...os alunos recolhem desses novatos...aliás de todos...tem uma lista...dos sonhos deles...”</p> <p>P3: “...nós estamos mais distantes da comunidade escolar do que antes, sem dúvida, se antes a escola lutava para diminuir essa distância, trazer essa família para dentro da escola através de reuniões, através de encontros, com a pandemia essa distância foi multiplicada, infelizmente...”</p> <p>P4: “Aí tem a questão do remoto, a gente faz as reuniões de pais e que já tá dentro dos calendários e etc... só que há várias barreiras... vem o acesso à internet, o pai que não sabe mexer, não sabe usar...mas assim eu posso falar que quanto escola, a escola liga, vai atrás de um por um...”</p> <p>P5: “...no presencial, a família aparecia mas...eram</p>

		mais presentes...quando a escola abre espaço para o aluno, ele começa a ser protagonista, participa dos eventos... Quando veio a pandemia...esse vínculo foi enfraquecido...”
--	--	---

Quadro 2- contribuições do Projeto de Vida no ambiente escolar-Aracaju-2021

Fonte: Félix, 2021.

É notório observar que ao se trabalhar Projeto de Vida no âmbito escolar, esta, traz em si uma intencionalidade planejada para se desenvolver nos educandos competências que lhes darão suporte para as suas vivências, tanto dentro quanto fora da escola. As falas de P1: “[...] o autoconhecimento, foi a base. Então quando eles começaram a olhar para si, começaram a se enxergar né, ver o que eles gostam, o que eles não gostam [...]” e P4: “[...] eles se tornaram um pouco mais questionadores [...]”, são neste momento, essenciais para começarmos a entender o quão importante e necessário pautar as práticas pedagógicas para o socioemocional no qual, nesse contexto, já se evidencia traços de competências como autoconhecimento e senso crítico desenvolvidos nos educandos que participam dessas aulas.

As contribuições do Projeto de Vida, presentes na subcategoria das relações interpessoais alunos/professores e família/escola evidenciaram uma realidade marcada por grandes desafios enfrentados pela comunidade escolar face a esta nova modalidade de ensino mediada pela inserção das tecnologias digitais.

Os resultados nos mostraram que o distanciamento e a continuidade das aulas em formato remoto durante a pandemia, romperam as interações e o fortalecimento das relações interpessoais dos alunos e dos professores envolvidos, onde “o isolamento social decorrente da pandemia acarretou perda da identidade didático-pedagógica da disciplina P.V., pois as propostas previstas nas aulas estruturadas e nos planejamentos dos professores contemplam espaços de interação coletiva que se tornaram inviáveis [...]” (ALVES *et al*, 2021, p.15).

No tocante às contribuições sobre a família/escola, os resultados elucidaram impactos significativos no período das aulas remotas, explanado o distanciamento social, onde potencializou a ausência dos familiares/responsáveis, presente nas falas de P3: “[...] nós estamos mais distantes da comunidade escolar do que antes sem dúvida, se antes a escola lutava para diminuir essa distância[...]” e P5: “[...] no presencial, a família aparecia mas...eram mais presentes.”

Porém, pontua-se que em todo o período de isolamento, a escola respeitando suas realidades, buscou atender e vencer as dificuldades diante da situação pandêmica, como expõe a fala de P4: “*Mas assim eu posso falar que quanto escola, a escola liga, vai atrás de um por um [...].*” Tais estratégias adotadas pela escola, são pautadas em fundamentações que reforçam seu papel no fortalecimento de vínculos entre os pais e educandos.

Assim, para Machado (2020, p. 66), “família e escola devem estar na mesma sintonia e com a mesma vontade de fazer dar certo”, sua perspectiva sinaliza a importância da família/escola andarem juntas na construção de um projeto de vida sólidos dos nossos jovens.

Por fim, a categoria 3, representada no quadro 3 vem nos revelar e responder à questão norteadora da pesquisa, direcionada às práticas que são aplicadas durante as aulas de Projeto de Vida com a intencionalidade de prevenção/redução dos possíveis eventos de violências no espaço escolar.

Categoria 3: Práticas docentes de prevenção à violência escolar e ao Cyberbullying		
Definição: Nessa categoria estão vinculadas às práticas desenvolvidas pelos professores que ministram a disciplina Projeto de vida. Reconhece que alunos com comportamentos violentos, a escola participa logo a família, e quando ela participa logo a família, ela dá aquele ultimato a família e ao próprio aluno. No contexto das aulas de Projeto de vida, evidencia-se uma prevenção através do conhecimento, através da autorreflexão, do autoconhecimento, como sendo eficaz, além de ações pontuais ou até mesmo o não desenvolvimento de estratégias quando há fatos que envolvem violências.		
Subcategorias	Critérios	Exemplos de verbalizações
3.1 Práticas de mobilização	As verbalizações refletem ações que visam mobilizar os alunos a construir uma postura positiva diante dos pares e dos profissionais da escola.	<p>P1: “quando a gente começa a trabalhar é...com a individualidade do aluno né, a gente entra num campo que vai mexer com essas coisas...então assim, exatamente isso, quando a gente começa a trabalhar o autoconhecimento, a partir desse autoconhecimento, valores, o projeto de vida fala muito de valores, sabe... ele traz os valores à tona, para dentro da escola...”</p> <p>P2: “...utilizei a roda de conversa... e acho que de certa maneira, a experiência de você...é... os outros alunos observarem e participarem, mesmo que não sejam de fato agressores né...mas acho que já garante a forma de prevenção...essas ações são mais do que resolução...são mais de prevenção...”</p>

		<p>P3: “...em relação a projeto de vida, o conhecimento dos valores... então essa prevenção através do conhecimento, através da autorreflexão, do autoconhecimento, ela é muito...muito mais eficaz...”</p> <p>P4: “...eu acredito que, não que seja um trabalho consciente, um trabalho proposital, mas eu diria que a escola como um todo e eu como docente de projeto de vida, é aquilo que a gente chama de pedagogia da presença, é o modelo, a gente não tem um trabalho direcionado para, mas acredito que a postura dos professores, equipe diretiva coesa, unida...”</p> <p>P5: “...a questão do cyberbullying foi complicada no começo... porque passamos por situações constrangedoras... começamos a tomar atitudes mais enérgicas, enfáticas, com tons de ameaça mesmo...”</p>
<p>3.2 Práticas interventivas</p>	<p>Nessa categoria, são expostas práticas intencionais voltadas para o cyberbullying no contexto das aulas remotas, desenvolvidas durante a pandemia e percepções de alguns docentes da necessidade de elaborar ações diante de fatos ocorridos no ambiente escolar.</p>	<p>P1: “... a gente já trabalhou muito sobre o bullying né...mas especificamente nos grupos de WhatsApp e no Meet, os meninos já estão bem conscientes e seguem algumas regrinhas dos grupos...então...quando o aluno entra no grupo e vai olhar o mural do grupo...já tem lá...a gente chama de contrato de convivência...esse contrato de convivência é construído por eles, então eles mesmos se reúnem né...e aí dizem o que que a gente não deve fazer...”</p> <p>P2: “muitas práticas foram adotadas né...e uma delas que todos os formadores sempre falavam era do contrato de convivência... e dentro desse contrato a gente e eles colocam ações de prevenção do cyberbullying...principalmente este ano que está sendo completamente on line...”</p> <p>P3: “...então a gente nunca percebeu alguém fazer chacota, pra sim dizer a tradução de bullying né...com um outro coleguinha...mas a gente percebeu que já existia...esses stickers...com imagens pornográficas...então foi uma situação muito constrangedora... futuramente elaborar sim algumas</p>

		coisas para a prevenção”.
		P5: “...entramos nos grupos de WhatsApp dos alunos e conversamos seriamente com eles... depois no nosso grupo combinamos de monitorar as situações e caso ocorresse a gente removeria os alunos baderneiros das aulas...”

Quadro 3- práticas de prevenção à violência escolar e ao cyberbullying-Aracaju-2021
Fonte: Félix, 2021

Diante dos dados, os resultados desta categoria nos revelaram dois tipos de práticas recorrentes no espaço escolar quando referidas à prevenção/redução de violências, sendo uma direcionada para a mobilização de comportamentos que visam boa convivência e tolerância e a outra, direcionada para ações mais efetivas quando os eventos são evidenciados.

No tocante a subcategoria práticas de mobilização, foi observado através das verbalizações que, dois dos docentes se prevalecem do desenvolvimento de competências socioemocionais promovidas pela disciplina, no caso, o trabalho com o autoconhecimento, senso crítico/reflexivo e valores, pois suas percepções deixam claro que tais elementos propiciam uma mobilização de uma postura de boa convivência e respeito dentro do espaço escolar, como pontuam as falas a seguir:

“Trabalhar o autoconhecimento, a partir desse autoconhecimento, valores, o projeto de vida fala muito de valores sabe, ele traz os valores à tona, para dentro da escola [...]” (P1).

"Então essa prevenção através do conhecimento, através da autorreflexão, do autoconhecimento, ela é muito, muito mais eficaz [...]" (P3).

De certa forma, seus relatos podem ser considerados válidos no que se refere aos impactos significativos das competências socioemocionais sobre os comportamentos dos educandos quanto às práticas de prevenção, onde, para o Instituto Ayrton Senna (2020), o autoconhecimento, a resiliência e a amabilidade estão associadas a redução de comportamentos ligados ao bullying e a criminalidade.

A partir deste contexto, a subcategoria ações interventivas revelam práticas docentes aplicadas por alguns professores de forma intencional, de cunho preventivo, porém de forma pontual e descontínua, como é caso, da construção pelos próprios educandos do contrato de

convivência nas primeiras aulas da disciplina Projeto de Vida, como sendo uma lista de regras por eles estabelecidas em comum acordo, dando-lhes dessa forma voz, autonomia, diálogo, responsabilidade e protagonismo.

Percebe-se nas falas que realmente este é um dos caminhos e ações mais eficazes para o estabelecimento de comportamentos positivos em sala de aula como destacadas a seguir:

“[...] então, quando o aluno entra no grupo e vai olhar o mural do grupo [...] já tem lá, a gente chama de contrato de convivência. Esse contrato de convivência é construído por eles [...]” (P1).

“[...] dentro desse contrato a gente e eles colocam ações de prevenção do cyberbullying, principalmente este ano que está sendo completamente on-line [...]” (P2).

A boa convivência em sala de aula, seja ela presencial ou remota, torna-se imprescindível para que o ambiente esteja em condições propícias e seguras para o desenvolvimento das práticas de ensino-aprendizagem.

Para Nascimento (2008, p.10), “a comunicação dialógica parece mais adequada às relações pedagógicas de nossa época. Ao contrário, quando as comunicações são rígidas e diretas, tendem a afetar o trabalho pedagógico e causar conflitos desnecessários”.

Muitos são os desafios encontrados pelos professores quando se trata de práticas de prevenção/redução/enfrentamentos de comportamentos violentos e indisciplinados no ambiente escolar, um deles, apontado pela Unesco (2019) relaciona-se com escassez de programas e materiais educativos apropriados que abordem as causas subjacentes da violência escolar, bullying e o cyberbullying que ajudem a desenvolver o conhecimento, as atitudes e as habilidades necessárias à não violência, além de certas limitações existentes entre as relações escolas e redes de apoio, que neste caso, contribuem significativamente quando alinhadas para a promoção de práticas de prevenção.

A intersectorialidade pontua-se como um dos caminhos para que escolas e professores tenham um suporte adequado, onde juntos, de forma planejada e organizada compartilham responsabilidades que condizem com os objetivos de transformar o espaço escolar em um ambiente seguro e saudável para os nossos educandos. Assim, a escola pode aproveitar programas já existentes, como o Programa Saúde na Escola (PSE) e pode desenvolver debates, como violência sexual, urbana, racismo, sexismo, dentre outros, preparando-os para atuar tanto em sala como em parceria com as famílias (UNESCO, 2019).

Considerações finais

Diante do que foi exposto, conclui-se que, muitos são os desafios a serem enfrentados no tocante a consolidação de práticas inerentes à prevenção de formas de violências que possam ocorrer no espaço escolar, pelo fato de que as escolas ainda não encaixam em seus currículos ações efetivas ao longo de todo o ano letivo em prol das estratégias de prevenção/redução, onde tal situação foi potencializada com a chegada da pandemia e as adequações quanto ao ensino remoto.

No tocante ao componente Projeto de Vida, fica evidente que é o espaço mais importante para docentes e alunos se conectem, dialogarem e compartilhem emoções e sentimentos no desenvolver das aulas, potencializando desta forma suas competências socioemocionais, assim como se torna um momento importante para o fortalecimento das relações interpessoais positivas que irão convergir na construção de um ambiente voltado para a paz e o respeito, com evidências concretas de redução da violências, incluindo o bullying, a forma mais recorrente neste âmbito.

Não obstante, torna-se importante nesta pesquisa reforçar que as práticas docentes de cunho interventivas e direcionadas a prevenção de possíveis ações de violências no espaço escolar, são realizadas ainda de forma pontual, ou seja, há uma tendência a trabalhar questões como bullying e cyberbullying quando há fatos já ocorridos no espaço da escola, percebendo desta maneira a necessidade de encaminhar ações muito mais efetivas e coordenadas para se alcançar os objetivos de uma educação para a paz.

Nesta perspectiva, sugere-se que as práticas de prevenção precisam estar sendo desenvolvidas continuamente nas aulas, principalmente as de Projeto de vida, pois, por não ser um componente curricular de estrutura conteudista, carrega em si ferramentas de grande potencial para mobilizar os educandos: o diálogo e a escuta empática, onde através deles, nossos alunos terão a capacidade de se autoconhecer, de conhecer o outro e entender que seus comportamentos são importantes para se estabelecer relações afirmativas ao seu redor.

Por fim, “é necessário e urgente que os profissionais da educação trilhem caminhos que possam incorporar ao trabalho educativo e ao cotidiano escolar conteúdos relacionados à vida pessoal e a dimensão afetiva, favorecendo a construção de projetos de vida éticos pelas futuras gerações” (ARAÚJO *et al*, 2020, p.111).

Referências

ABRAMOVAY, Míriam. **Violência nas escolas**. Programa de Prevenção à violência nas escolas. Brasil: Flacso, 2015. 24p. Disponível em: www.flacso.org.br/files/2015/08/Violencias-nas-Escolas.pdf. Acesso em: 13/12/20.

ALVES, Maria Rosa Melo. ARAÚJO, Yzila Liziane Farias Maia. NEPOMUCENO, Aline Oliveira. Impacto da pandemia da COVID-19 no contexto da educação socioemocional. **REnCiMa**, v. 12, n. 3, p. 1-17, jun. 2021. Disponível: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/2915/1570>. Acesso em: 02/01/22.

ALVES, Maria Rosa Melo. **Reflexões quanto à formação de professores para a disciplina projeto de vida: um olhar sobre a educação socioemocional**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/Se, 2021, 120 p.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. ARANTES, Valéria. PINHEIRO, Viviane. **Projetos de Vida: Fundamentos Psicológicos, Éticos e Práticas Educacionais**. 1. ed. São Paulo: Summus, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15/04/2021.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, a. 4, n. 8, Jul/Dez 2002, p. 432-443. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>. Acesso em: 13/12/2020.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século NXXI. Brasília, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em 20/04/2021.

FODRA, Sônia Maria. O projeto de vida nas escolas do Programa Ensino Integral. **Revista Meio Ambiente e Educação**, v.10, n.2, out. 2017, p.251. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/320297148>. Acesso em: 22/01/2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências Socioemocionais de educadores: seu papel central para uma concepção de educação integral**. São Paulo: IAS, 2020. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais>. Acesso em: 22/06/2021.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. **A pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: os novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papiros, 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Prevenindo a violência juvenil: um panorama das evidências.** São Paulo, 2015, 98 p. Disponível em: <https://nev.prp.usp.br/publicacao/prevenindo-a-violencia-juvenil-um-panorama-das-evidencias/>. Acesso em: 20/10/2022

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. Projetos de vida de professores do ensino médio: implicações para formação continuada e intervenções na escola. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Rio de Janeiro. **Anais da 39ª ANPED: Educação Pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências.** Niterói/RJ: Universidade Federal Fluminense, 2019, p. 1-7.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula. SALLES, Leila Maria Ferreira. A violência na Escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educar em revista**, Curitiba: UFPR, n. 2, p. 217-232, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/13657/14013>. Acesso em: 16/05/2021.

SOUZA, Grasiela Ramos de Carvalho. SILVA, Márcio Antônio da. Projeto de Vida no novo ensino médio, em busca da regulação de condutas juvenis. In: NAVARRO, E.R. SOUSA, M.C. (Org.) **Educação Matemática em Pesquisa Perspectivas e Tendências.** ed. 1, São Paulo: Científica, v.2, p. 669-685, 2021. Disponível em: <https://www.editoracientifica.org/books/isbn/978-65-87196-76-3>. Acesso em: 12/01/2022.

TEIXEIRA, Karen Cristine. OLIVEIRA, Cynthia. Sanches de. ALVES, Gisele. **Competências socioemocionais de educadores: seu papel central para uma concepção de educação integral.** São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2020. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais>. Acesso em: 22/01/2022.

UNESCO: **Violência escolar e Bullying: Relatório sobre a situação mundial.** Brasília, 2019, 54 p. Disponível em: <https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2020/10/2018-UNESCO-Relatorio-Violencia-Escolar-e-Bullying.pdf>. Acesso em: 12/04/2021.

UNESCO – **Global Education Monitoring (GEM) Report 2020: Inclusion and Education: All Means.** Paris, 2020. Disponível em: https://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/GEMR_2020-Full_Report-v0.2.pdf. Acesso em: 12/04/2021.

ZANELLA, Tânia. TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Projetos de Vida e Processos de Ensino-Aprendizagem: Compreensão dos alunos do ensino médio. **Cadernos de Educação**, v.17, n. 34, jan.-jun. 2018.

Disponível: <https://www.metodista.br/revistas/revistasmetodista/index.php/cadernosdeeducacao/article/view/8928>. Acesso em: 28/04/2021.

Recebido em: abril/2023.

Publicado em: junho/2023.