

AFETIVIDADE E PROJETO DE VIDA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS JOVENS NO ENSINO MÉDIO

*AFFECTIVITY AND LIFE PROJECT: CONTRIBUTIONS FOR THE INTEGRAL DEVELOPMENT
OF YOUNG PEOPLE IN HIGH SCHOOL*

 <https://orcid.org/0009-0005-1297-4392> Patricia Bispo da Silva ^A

 <https://orcid.org/0000-0003-4142-9244> Maria Alayde de Alcântara Salim ^B

^A Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), São Mateus, ES, Brasil

^B Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), São Mateus, ES, Brasil

Recebido em: 30 de maio de 2023 | **Aceito em:** 07 de dezembro de 2023

Correspondência: Patricia Bispo da Silva (patricia.silva.01@edu.ufes.br)

Resumo

Esse artigo pretende discutir como a afetividade pode contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens do componente curricular Projeto de Vida, inserido na maioria dos currículos brasileiros a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na primeira parte do artigo apresentamos uma discussão sobre estágio de desenvolvimento, afetividade e aprendizagens a partir da teoria walloniana. Depois teceremos algumas considerações acerca do componente Projeto de Vida dentro dos documentos do novo ensino médio. Na terceira parte do trabalho apresentamos um pouco da nossa experiência como professora e utilizamos a produção de autobiografias desenvolvidas em sala de aula para pensar a afetividade. A partir das discussões propostas concluímos que a afetividade é essencial para desenvolver uma prática pedagógica com Projeto de Vida que contribua para a formação da pessoa integral. Saindo da lógica neoliberal da BNCC, o componente pode ser utilizado para compreensão da identidade e do meio social dos jovens e indicar possibilidades de transformação da sua realidade.

Palavras-chave: afetividade, projeto de vida, adolescentes, ensino médio, BNCC.

Abstract

This article aims to discuss how affectivity can contribute to the development of learning in the curriculum component Life Project, inserted in most Brazilian curricula from the Common National Curriculum Base (BNCC). In the first part of the article, we present a discussion of developmental stages, affectivity and learning based on the Wallonian theory. Then, we will briefly discuss the component Life Project in the documents of the new high school. In the third part of the paper we present some of our experience as teachers and use the production of autobiographies developed in the classroom to think about affectivity. From the proposed discussions we conclude that affectivity is essential to develop a pedagogical practice with a Life Project that contributes to the formation of the whole person. Leaving the neoliberal logic of the BNCC, the component can be used to understand the identity and social environment of young people and indicate possibilities for transformation of their reality.

Keywords: affectivity, life project, adolescents, high school, BNCC.



2024. *Silva; Salim.. Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.*

Introdução

A escola é um espaço de convivência e relação entre diferentes pessoas com histórias e recortes sociais e culturais diversos. Muito além de apenas decorar conteúdos formais, entendemos a escola como um espaço de construção de saberes e aprendizagens diversas, convívio social e demonstração de sentimentos e emoções. Diante dos novos desafios da sociedade contemporânea, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a) destaca a necessidade de desenvolver competências e habilidades ligadas ao autoconhecimento e a inteligência emocional como dimensões importantes para a formação integral do estudante.

Sabemos que as emoções, os sentimentos e afetos sempre estiveram presentes na sala de aula no ensino dos conhecimentos formais. Porém pensar o aspecto emocional como habilidade que o professor deve trabalhar na sala de aula exige ainda mais o entendimento dos aspectos afetivos e emocionais da prática educativa. Para além de desenvolver competências para o mercado de trabalho e para atender as perspectivas e mudanças da sociedade capitalista contemporânea, trabalhar com autoconhecimento e instruir os alunos para lidar com as suas emoções é fundamental para a formação integral dos estudantes, e é algo que não pode ser pensado e ensinado sem empatia, sensibilidade e afetividade.

Quando falamos de afetividade no processo de formação do indivíduo e na prática educativa, o educador Henri Wallon é uma referência fundamental. Na sua teoria do desenvolvimento humano, destaca a importância da afetividade ao longo dos estágios e como existe uma relação contínua entre cognição e afetividade (WALLON, 1981). O afeto, portanto, está presente no processo de ensino-aprendizagem, e ainda mais quando emoções, sentimentos e desejos são os objetos de conhecimentos trabalhados na aula.

Apesar do trabalho com as competências socioemocionais ser transversal perpassando todos os componentes curriculares, esses conteúdos e habilidades têm sido trabalhadas dentro dos novos currículos do ensino médio principalmente no componente curricular Projeto de Vida. Com o objetivo de ajudar os alunos no processo de entendimento da sua identidade e dos seus sonhos e objetivos de vida, esse componente tem também a finalidade de inserir os alunos no mundo do trabalho (BRASIL, 2018). Nossa experiência de trabalho com esse componente curricular, suscitou diversos questionamentos relacionados à afetividade e a prática educativa.

Assim, diante das reflexões produzidas na nossa prática docente com Projeto de Vida, nos perguntamos: Como a teoria de Wallon pode ajudar no processo de ensino-aprendizagem de adolescentes? Como as habilidades socioemocionais e o Projeto de Vida são definidas na BNCC? De que forma a afetividade pode contribuir para que o trabalho com esse componente impulse a reflexão e mudança da realidade dos estudantes? O objetivo desse trabalho é, portanto, pensar a partir dessas questões como a teoria de Wallon e o componente curricular Projeto de Vida pode contribuir para o desenvolvimento integral dos jovens no ensino médio.

À luz da teoria de Wallon: estágios de desenvolvimento e afetividade

A teoria psicogenética de Henri Wallon, médico, psicólogo e educador tem uma importante contribuição no entendimento do desenvolvimento humano e no processo de ensino-aprendizagem. Sua teoria apresenta o processo de constituição da pessoa desde o primeiro estágio de desenvolvimento até o adulto e pode ser um importante instrumento para que o professor, ao compreender cada estágio, pense nas estratégias e metodologias que facilitem o processo de ensino-aprendizagem em cada momento da vida escolar da criança e adolescente.

Muitos trabalhos discutem a teoria do desenvolvimento da pessoa em Wallon e a relação da afetividade com a aprendizagem (MAHONEY; ALMEIDA, 2000, 2005; FERREIRA e REGNEIER, 2010; GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010; PEREIRA, 2015; TAILLE, 2019; ALMEIDA, 2021;). As discussões apresentadas aqui são norteadas por esses trabalhos e pela obra de Wallon (1981), intitulada *Evolução Psicológica da Criança*. Nesse texto, o autor, desenvolve um trabalho complexo e analisa cada fase de desenvolvimento e os aspectos de cada uma dessas fases, porém para o objetivo deste trabalho, trazemos aqui algumas discussões somente sobre a fase da puberdade/ adolescência e a afetividade.

Wallon compreende a pessoa completa como conjunto funcional composto do cognitivo, motor e afetivo e integração dinâmica entre orgânico e social (FERREIRA; REGNEIER, 2010). Segundo Mahoney e Almeida (2005), para Wallon o desenvolvimento dos indivíduos se dá em estágios em que a cognição e a afetividade se revezam, sendo que na puberdade/ adolescência predomina um movimento para si prevalecendo o conjunto funcional afetivo, segundo os autores:

Em cada estágio de desenvolvimento (Wallon propõe os seguintes estágios: impulsivos-emocional – 0 a 1 ano; sensório-motor e projetivo - 1 a 3 anos; personalismo – 3 a 6 anos; categorial – 6 a 11 anos; puberdade e adolescência – 11 anos em diante), um dos conjuntos predomina; isto é, fica mais em evidência, embora em outros também estejam presentes numa relação recíproca e

complementar. Assim o conjunto efetivo está mais evidenciado nos estágios do personalismo e da puberdade e adolescência. (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 18)

Na definição dos estágios a idade não é o fator mais importante e cada estágio é um sistema completo que se relaciona com os meios e se expressam também através da determinação da cultura (ALMEIDA, 2021). Dessa forma o desenvolvimento é um processo constante de transformação, em que há alternâncias de predominância dos conjuntos funcionais, mas a afetividade está presente em todo esse processo desde as primeiras manifestações da criança (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Destacando as especificidades do estágio da adolescência, seguindo a teoria de Wallon, Dér e Ferrari (2010), afirmam que,

Voltam a preponderar as funções afetivas; isto é, a construção da pessoa, de sua identidade vai ocupar o primeiro plano, parecendo absorver e monopolizar as disponibilidades do jovem. A vida afetiva torna-se muito intensa e toma um relevo que muitas vezes surpreende o adulto. Na adolescência, uma das características mais marcantes é a ambivalência de atitudes e sentimentos, resultante da riqueza da vida afetiva e imaginativa que traduz o desequilíbrio interior: alternam-se, no jovem, o desejo de oposição e conformismo, posse e sacrifício, renúncia e aventura. (DÉR; FERRARI, 2010, p. 61)

Mesmo com a resistência o jovem necessita da orientação o que leva a situações de conflitos geradas pela dependência e oposição ao outro (DER; FERRARI, 2010). Nessa relação prevalece a afetividade. A Afetividade aqui entendida como “a capacidade que o ser humano tem de ser afetado por circunstâncias que promovem sensações de agrado ou desagradado, de prazer ou desprazer, que chegam tanto do próprio organismo como do seu entorno” (ALMEIDA, 2021, p.50). O conjunto da afetividade é composto por emoções (exteriorização da afetividade); sentimentos (expressão representacional da emoção) e a paixão (autocontrole; tenta silenciar emoções e sentimentos). Esse conjunto apresenta configurações diferentes, surge do orgânico, mas ganha status social na relação com o outro (ALMEIDA, 2021).

Mesmo com a separação entre conjunto cognitivo, que permite a aquisição e manutenção do conhecimento, e o conjunto afetivo, entende-se que esses conjuntos se integram no processo de desenvolvimento da criança e, portanto, estão presentes de forma conjunta no processo de ensino-aprendizagem (ALMEIDA, 2021). Mahoney (2000) falando sobre a integração dos conjuntos funcionais, destaca que

Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela. (MAHONEY, 2000, p. 15)

Pensando na aprendizagem, portanto, durante a fase da adolescência, a preponderância do afetivo tem impacto no conjunto cognitivo responsável pelo conhecimento. A partir dessa perspectiva é preciso pensar o processo de ensino-aprendizagem e quais estratégias e recursos utilizar com os jovens,

Na puberdade e adolescência, o recurso principal de aprendizagem do ponto de vista afetivo volta a ser a oposição, que vai aprofundando e possibilitando a identificação das diferenças entre ideias, sentimentos, valores próprios e do outro, adulto, na busca para responder: quem sou eu? Quais são meus valores? Quem serei no futuro? que é permeada por muitas ambiguidades. O processo ensino-aprendizagem facilitador do ponto de vista afetivo é aquele que permite a expressão e discussão dessas diferenças e que elas sejam levadas em consideração, desde que respeitados os limites que garantam relações solidárias. (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 24)

Entendemos que a prática pedagógica afeta os estudantes de maneira diversa: na exposição e escolha de conteúdo, na gestão das relações que acontecem na sala de aula e na forma de lidar com as próprias emoções na sala de aula. Compete ao professor entender os aspectos dessa fase da vida dos jovens para conseguir um ambiente de aprendizagens favorável. Sobre a teoria de Wallon e a utilização dela pelo professor, Mahoney e Almeida destacam que,

Na medida em que a teoria de desenvolvimento descreve características de cada estágio, está também oferecendo elementos para uma reflexão para tornar o processo ensino-aprendizagem mais produtivo, propiciando ao professor pontos de referência para orientar e testar atividades adequadas aos alunos concretos que tem em sua sala de aula. A identificação das características de cada estágio pelo professor permitirá planejar atividades que promovam um entrosamento mais produtivo entre essas características, conforme se apresentem em seus alunos concretos, e as atividades de ensino. (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 15)

Quando se fala em discutir as emoções, sentimentos, sonhos e projetos desses jovens é ainda mais necessário que a escola esteja preparada para lidar com as situações e propiciar um meio para desenvolvimento integral dos adolescentes. É preciso saber lidar com ambiguidades e ser realmente um facilitador no processo de aprendizagem e formação do adolescente. Além de pensar o meio social e orgânico, é preciso a integração de todos os conjuntos – motor, cognitivo e afetivo para formação da pessoa em sua totalidade.

Projeto de Vida e a BNCC: propostas e perspectivas

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento normativo que orienta atualmente a educação no Brasil, definindo as aprendizagens essenciais em todas as etapas da educação básica (BRASIL, 2018a). Baseada no desenvolvimento de competências e habilidades, a BNCC atende às diretrizes internacionais de organismos como: Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de

Desenvolvimento (BID), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Dentro da lógica neoliberal dessas organizações a educação no século XXI busca o desenvolvimento econômico e a inserção no mundo do trabalho (DIÓGENES; SILVA, 2020). O próprio documento destaca a importância do ensino ligado aos processos produtivos, ao mundo do trabalho e a utilização prática das aprendizagens. Diógenes e Silva, discutindo as aproximações entre a BNCC e o neoliberalismo, afirmam que,

A atuação de instituições privadas na educação pública faz parte do ajuste neoliberal para que seja reproduzido na escola pública os interesses da classe dominante, preparando mão de obra (barata) para atuar no setor privado e, assim, reproduzir as relações entre os donos dos meios de produção (empregador) e aquele que vende a sua força de trabalho (trabalhador), perpetuando a exploração de uma classe pela outra. Com isso, a educação vai perdendo seu caráter emancipador e reduzindo-se a treinar o sujeito para o mercado de trabalho. (DIÓGENES; SILVA, 2020, p. 364)

Nessa perspectiva, a educação está voltada para os interesses mercadológicos e financeiros, ela não é pensada para que o sujeito se desenvolva intelectualmente e tome consciência da sua realidade. Partindo do ideal neoliberal não há interesse que esses sujeitos questionem criticamente as desigualdades e a base excludente do capitalismo. Assim a educação neoliberal visa a perpetuação dos lugares sociais, contribuindo para que os sujeitos das classes sociais mais baixas, estudantes de escola pública, sejam formados como mão de obra barata, perpetuando a exploração do trabalho, enquanto as classes dominantes continuarão ocupando as universidades e os espaços de poder.

Dentro dessa lógica, o Projeto de Vida se insere com o papel de orientar esses jovens para o mercado de trabalho. Embora apareçam algumas referências para o trabalho com Projeto de Vida durante o ensino fundamental, ele não aparece na BNCC de forma mais contundente durante o ensino médio. As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, atualizada de acordo com a Resolução N° 3, de 21 de novembro de 2018 em consonância com a BNCC, destaca que as propostas curriculares para o novo ensino médio devem “considerar a formação integral do estudante, contemplando seu Projeto de Vida e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2018b, p.5). Além disso, a lei também ressalta que as propostas pedagógicas devem levar em consideração,

[...]

XXIII - o projeto de vida e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã,

de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos potencialidades. (BRASIL, 2018b, p. 15)

Em todas as citações seja na Base Nacional Comum Curricular ou nas leis e diretrizes que orientam o novo ensino médio e a construção dos currículos e itinerários formativos¹, o Projeto de Vida aparece sempre ligado aos aspectos socioemocionais, autoconhecimento e a definição dos interesses profissionais e inserção no mercado de trabalho. Importante destacar que nas referências para elaboração dos itinerários formativos que devem compor o currículo do ensino médio, o Projeto de Vida aparece no eixo estruturantes do Empreendedorismo enfatizando ainda mais sua ligação com a dimensão profissional.

As Diretrizes e a BNCC não definem o Projeto de Vida como componente curricular, mas defendem a importância de trabalhar o projeto de vida para que haja formação integral dos estudantes. Segundo a própria BNCC,

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. (BRASIL, 2018a, p. 472)

E o que seria então o Projeto de Vida? Seguindo o texto, a BNCC define:

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 constranger seus desejos. (BRASIL, 2018b, p. 473-474)

O Projeto de Vida portanto, chega nos currículos dividido basicamente em três dimensões: pessoal – ligado ao autoconhecimento; social – atuação cidadã e, profissional – planejamento da carreira profissional. Seguindo a orientação da BNCC, os currículos têm sido construídos e em muitos deles Projeto de Vida aparece como componente curricular inclusive com livro específico distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em todas as escolas do país.

O debate em torno da Base Nacional Comum Curricular segue em alta na sociedade brasileira, especialmente no que diz respeito ao ensino médio. Profissionais da educação, estudantes e entidades clamam por revogação e reorganização das disciplinas e carga horária, considerando essas medidas como necessárias². Enquanto as ideias são discutidas, muitos

¹ Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio.

² Em abril de 2023 o MEC suspendeu o cronograma de implementação do currículo do novo ensino médio através da Portaria Nº 627/23. O Ministério da Educação também abriu consulta pública visando rever as mudanças feitas no currículo.

estados já homologaram seus novos currículos, que estão sendo implementados em diversas escolas do país, impactando a vida de milhares de jovens. Nesse cenário de incerteza, os estudantes são os mais afetados, pois lutam para serem ouvidos enquanto as aulas continuam e o futuro é planejado.

Mesmo com currículos uniformizantes e excludentes, a sala de aula segue sendo um lugar de problematizações e enfrentamentos. Cabe, portanto, pensar o trabalho que será desenvolvido nas escolas de maneira crítica e reflexiva. Apesar da base ideológica neoliberal e que orienta a BNCC e os currículos que vêm sendo construídos no país, a prática pedagógica na sala de aula pode contribuir para que o interesse dos grupos dominantes não se perpetue e que o caráter emancipador da educação não se perca. A esse respeito Calazans, Silva e Nunes (2021) argumentam que

É nesse contexto que o discurso hegemônico da BNCC, enquanto política pública, poderá acarretar embates nas escolas e sistemas de ensino, tendo em vista que nos espaços de formação coletiva, de planejamento docente, bem como no diálogo com os discentes e suas respectivas famílias, é que este documento terá a possibilidade de ser resignificado e contextualizado em conformidade com a realidade vivenciada em cada escola. (CALAZANS; SILVA; NUNES, 2021, p. 1659)

Acreditamos, portanto, nas possibilidades de resignificação do modelo de educação imposto pela BNCC. Pensando em Projeto de Vida, na sala de aula é possível expandir as dimensões estabelecidas, a partir de um projeto de educação que pense e amplie o olhar para as questões sociais, culturais e políticas dos jovens e que leve a compreensão de que projetar o futuro está muito além de uma carreira profissional.

Afetividade e possibilidades do trabalho com Projeto de Vida

Apresentadas as discussões teóricas a respeito da afetividade e as questões conceituais relacionadas ao Projeto de Vida no ensino médio, descreveremos agora um relato a partir das nossas experiências com o componente Projeto de vida e como a teoria walloniana pode contribuir com esse trabalho.

Nossa experiência como professora de Projeto de Vida começou em 2022 em três turmas de primeiro do ensino médio, no Colégio Estadual Homero Pires, na cidade de Prado, Bahia. Nossa formação inicial é em História e diante da possibilidade de trabalhar com Projeto de vida, começamos a estudar e fizemos alguns cursos de curta duração relacionados ao tema, uns oferecidos pela secretaria de educação e outros feitos por conta própria. Foi indicado pela coordenação pedagógica que alguém que “tivesse perfil” trabalhasse com o componente pois envolveria aspectos socioemocionais e escuta dos estudantes.

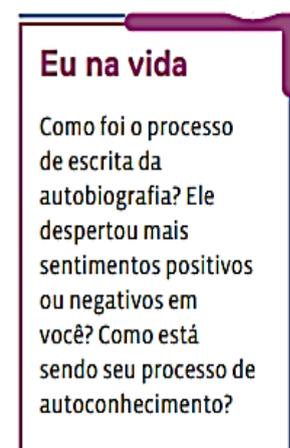
As atividades de aula foram planejadas tendo como referência o livro didático e as leituras realizadas nos cursos de formação sobre a temática. Nesse primeiro ano de trabalho, o foco da disciplina seria a dimensão relacionando ao pessoal, definida por autoconhecimento. O propósito era trabalhar as habilidades definidas pela BNCC ligadas ao desenvolvimento da autonomia e tomada de decisões e também compreensão da(s) identidade(s) e visões de mundo.

Muitas atividades e projetos foram desenvolvidos buscando ajudar os alunos no processo de compreensão de sua identidade, entretanto queremos destacar o trabalho de produção de autobiografias realizados pelos estudantes. Essa atividade foi bastante significativa porque envolveu conflitos, emoções e situações de prazer e desprazer na nossa prática educativa.

A autobiografia é um texto narrativo que envolve escrever sobre si e sobre sua história. É uma ótima oportunidade para os alunos acionarem as memórias, lembranças e acontecimentos que marcaram sua vida. Rocha e Zavan (2019) sobre o trabalho com autobiografias na sala de aula, afirmam que “ao narrar acontecimentos sobre sua vida, o aluno aciona o que está em sua memória e, por meio dela, evoca e seleciona alguns eventos, escolhe o que e como dizer” (ROCHA; ZAVAN, 2018, p. 51). O objetivo dessa atividade era que os alunos construíssem seus textos guiados pelas perguntas abaixo seguindo as orientações do livro didático:

Figura 1 – Autobiografia

- ▶ Quem foram as pessoas que cuidaram de você na infância?
- ▶ Qual o local de origem dessas pessoas? Onde elas cresceram? Que tipo de trabalho elas faziam?
- ▶ Onde você nasceu e em que ano? Onde você cresceu?
- ▶ Do que você gostava de brincar na sua infância? O que mais gostava de fazer?
- ▶ Como foi o início de sua adolescência? Algo o marcou nesse período?
- ▶ O que está acontecendo neste momento de sua vida que gostaria de comentar?
- ▶ O que você gosta de fazer?
- ▶ Quem é a pessoa que mais inspira você atualmente? Por quê?
- ▶ Quais são seus sonhos para o futuro? Como você se imagina no futuro?



Fonte: Alchorne, Isabella #Vivências Projeto de vida, volume único / Isabella Alchorne, Sofia Carvalho. 1. ed. São Paulo Scipione, 2020. p.35.

As perguntas direcionaram os alunos para seu passado, suas origens, seu presente e também seu futuro. Apesar de entender as especificidades de um texto narrativo e das questões que envolvem a produção desse gênero textual, aqui nos interessam as informações, interações e falas que aparecem na sala e nos textos e como todos os envolvidos foram afetados. Ao explicar qual seria a atividade, os estudantes demonstraram incômodo: alguns reclamando porque teriam que escrever muito, outros perguntando se teriam que ler para toda a turma ou se apenas a professora teria acesso.

Entre as diversas manifestações, a maioria habituais no contexto da sala de aula, gostaríamos de destacar aqui duas. A aluna Ana³ gritou do fundo da sala *“eu não vou escrever isso não. Na minha vida só tem desgraça e coisa triste”*. Em outra turma, o aluno João questionou *“Professora, por que a senhora quer saber tanto da minha vida?”*. Nos deparamos com a negativa e o questionamento, e lidar com essa situação envolvendo os estudantes em sala de aula, nem sempre é fácil. Mas é importante o professor entender como os alunos são afetados pelas atividades propostas e como a contestação faz parte da vida dos adolescentes e é característico dessa fase de desenvolvimento, segundo Wallon (1981),

A pessoa parece então ultrapassar-se a si mesma. Procura um significado, uma justificação, para as diversas relações de sociedade que outrora tinha aceite e onde se parecia ter apagado. Confronta valores e avalia-se a si própria em relação a eles. Com este novo progresso termina a preparação para a vida que era a infância. (WALLON, 1981, p. 223)

Compreender as emoções e sentimentos que surgem diante das práticas pedagógicas e atividades na sala de aula exige do professor sensibilidade e entendimento. Essa situação específica para além da necessidade de questionamento em relação a ordem estabelecida, podemos perceber também o questionamento do jovem em relação às suas origens e o seu passado. Revisitar as memórias, lidar com os acontecimentos passados que podem ser dolorosos e negativos não é fácil, assim também como entender suas escolhas e comportamentos no presente. Segundo Dér e Ferrari (2010),

É na relação com o outro e no movimento de "ir e vir" às origens que o jovem elabora a tomada de consciência temporal de si, levando-o a refletir sobre a finitude da vida, que tem forte conotação emocional: é tempo de ordenar as escolhas e comportamentos, que serão ponto de referência para suas ações, e de definir a própria identidade. (DER; FERRARI, 2010, p. 68)

³ Nomes fictícios atribuídos pela autora.

Nesse momento da vida o jovem se volta para si. Esse processo também traz necessidades novas e ainda confusas de mudanças e tornam o imaginário melhor que a realidade (DÉR; FERRARI, 2010). O exercício de reviver o passado pode ser então problemático para esses jovens, mesmo sendo algo necessário no processo de autoconhecimento e compreensão da sua identidade. Nesse ponto se torna fundamental que o professor pense a afetividade presente no processo de ensino-aprendizagem. É preciso perceber que a prática pedagógica faz emergir sentimentos e emoções diversas, que geram reflexões e ações mais organizadas e condizentes com a realidade, o momento de desenvolvimento dos estudantes e a singularidade de cada um. Mahoney e Almeida (2005, p. 15), apontam a importância do conhecimento teórico,

Daí a importância de o professor encarar a teoria como um conjunto sistematizado de proposições hipotéticas a serem constantemente testadas, verificadas no confronto com os resultados do processo ensino-aprendizagem do aluno, na situação concreta de sala de aula. Assim, ao lado dos conhecimentos teóricos, assumem relevância a sensibilidade, a curiosidade, a atenção, o questionamento e a habilidade de observação do professor sobre o que se passa no processo ensino-aprendizagem. (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 15)

Mesmo sendo uma situação de questionamento que pode surgir em qualquer componente curricular, quando se trabalha com as emoções, histórias e vivências dos jovens estudantes, em um componente que é novo para eles e que o foco realmente é esse olhar para si, os incômodos ou “afetos” se tornam mais presentes e recorrentes. Não podem ser ignoradas as emoções, os sentimentos e as paixões que emergem na sala de aula nesse processo.

Nenhum dos dois alunos entregaram a atividade apesar da conversa que tivemos com eles, e de ressaltar que poderiam escolher o que contar ou não. A aluna Ana sentou-se no fundo da sala e percebemos o quanto a atividade a afetou enquanto ela tentava escrever. Iniciou um rascunho e não entregou. Passou o restante da aula debruçada sobre o caderno. Nos aproximamos e perguntamos se ela estava bem e se precisava de alguma coisa. Ela disse que estava e não insistimos mais para que ela escrevesse. Após conversarmos com o outro aluno que questionou a atividade, ele resolveu escrever a biografia em terceira pessoa. Como se não fosse ele e ainda repetiu “que aquela vida não era dele”. Mesmo assim, só entregou dois parágrafos.

Ao final da atividade recebemos cerca de 80 autobiografias das três turmas. Alguns alunos não fizeram a atividade mesmo não tendo questionado como os dois citados anteriormente. Os textos tiveram em média duas laudas. Os alunos narraram coisas diversas da sua vida. Entre os principais assuntos relatados estão: *escolas anteriores; lembranças da*

infância; acidentes e situações de enfermidades; constituição familiar; conflitos familiares; separação dos pais; como os pais se conheceram; nascimento de irmãos; moradia anterior; sexualidade e relacionamentos; sonhos e objetivos futuros.

Essa atividade mostrou como a confiança e o contato afetivo com os alunos é fundamental para mediar o processo de entendimento das suas identidades, do seu lugar no mundo. Muitos alunos se sentiram à vontade para contar detalhes da sua vida que podem afetar a forma como o professor passa a perceber atitudes e comportamentos dos alunos na sala de aula. Podemos citar, a partir das autobiografias, por exemplo, que um determinado aluno é faltoso pois a mãe é sozinha e ele precisa ficar em casa cuidando do irmão mais novo, ou um outro que tem dificuldade de fazer as atividades de casa porque mora com mais seis pessoas em uma casa com só dois quartos.

Assim como as emoções estão presentes no processo de escrita dos alunos, também se faz presente na leitura dessas escritas pelo professor. Entender de onde vieram, quais são as origens desses alunos, qual a estrutura da família e da casa que ele mora, quem cuidou ou não cuidou dele na infância, permite compreender um pouco quem é esse aluno no presente e como seus planos para o futuro se relacionam com a sua trajetória até aqui. No caso desses alunos, estudantes de uma escola pública, em uma cidade pequena, na sua maioria negros e pobres, mesmo tendo uma visão geral da realidade deles, ler suas histórias individuais, possibilitou olhar para cada um deles de forma diferente. Apesar das condições sociais parecidas, havia um universo de trajetórias distintas e de sonhos e planos mais diversos ainda.

Entendendo a função da educação de formadora de sujeitos críticos e que deve capacitá-los para transformar a sua realidade, o trabalho com autobiografias pode ajudar esses estudantes a tomarem consciência da sua trajetória histórica e social e pensarem no seu futuro para além do mercado de trabalho. É uma possibilidade dentro deste trabalho relacionar a vida dos estudantes com os conteúdos históricos e filosóficos acumulados ao longo do tempo para que vejam sua realidade dentro de um contexto histórico e social. Dessa forma para superação das ideias homogeneizantes e que escondem as relações opressoras presentes na BNCC, coadunamos com as ideias de Santos e Nunes (2020) ao afirmar que,

Assim, precisamos estabelecer, como prática pedagógica e curricular, um movimento contra-hegemônico de produção de conhecimento, que no sentido freireano, pronuncia o mundo para poder modificá-lo, que quer possibilitar ao indivíduo desenvolver a consciência real sobre as relações que o oprimem, ou seja, compreenda a múltiplas determinações. (SANTOS; NUNES, 2020, p. 61-62)

É possível pensar a partir dessa reflexão como o trabalho com Projeto de Vida pode servir ao reconhecimento das desigualdades estabelecidas e fornecer aos estudantes,

ferramentas para pensar seu papel na transformação dessa realidade. Pensando nas autobiografias, conhecer e ter empatia pela realidade dos estudantes pode ajudar ao professor no planejamento de aulas e em uma prática pedagógica que leve essas trajetórias em consideração, que mostre aos alunos o quanto a sua história se relaciona com outras e os diferentes caminhos que podem ser trilhados por ele. Como afirma Almeida,

Conhecer a criança, e a criança na escola, para propor intervenções adequadas que levem a aprendizagens significativas, na perspectiva walloniana, implica conhecer as relações entre os fatores orgânicos e os meios nos quais transita em cada momento do seu desenvolvimento. (ALMEIDA, 2021, p.52)

Wallon (1986, apud. ALMEIDA, 2021, p.51) destaca a importância de a escola ser um meio de diferenciação que possibilitem à criança e ao jovem a evolução das aprendizagens e do seu desenvolvimento como pessoa integral. Mesmo que a BNCC defina essa disciplina focada nas questões econômicas e profissionais, o trabalho com o Projeto de Vida pode ser um importante aliado nesse processo de desenvolvimento integral quando se pensa nas outras dimensões presentes no componente. É um erro achar que uma disciplina que esteja focada no autoconhecimento não envolva aprendizagens construídas a partir da relação com o professor e com os outros alunos. Dentro de Projeto de Vida, a afetividade juntamente com o processo de interação e conhecimento da história de vida dos alunos, pode contribuir para a ressignificação e evolução desses jovens. Segundo Dér e Ferrari,

Como vimos, questionar sobre quem é, sobre as relações que estabelece com as outras pessoas e sobre seu papel no mundo mostra o forte interesse que o jovem tem por si mesmo. Além do interesse pela própria pessoa, ele se encontra bastante interessado nas relações estabelecidas com seus pares. Ao longo dessa etapa de desenvolvimento, essas relações tornam-se uma forte necessidade, tanto pela aprendizagem social que propicia como pelo papel que exerce na constituição da pessoa do adolescente. (DÉR; FERRARI, 2010, p. 67)

Apropriar-se da sua história e reconhecer quem é, torna-se fundamental para as escolhas e planos futuros do adolescente. Além disso, reconhecer a necessidade de lidar com as emoções e sentimentos que surgem no processo de autoconhecimento e como a troca com o outro é importante nesse processo de reconhecimento é um passo importante na construção dos jovens e nos seus passos para a vida adulta. O professor afetivo é essencial para propiciar um ambiente seguro para trocas afetivas de respeito, escuta e acolhimento das emoções e sentimentos que surgem durante o processo de conhecimento do eu.

Pensar o processo de compreensão do autoconhecimento e da identidade é indispensável para que o estudante se entenda como atravessado pelas suas questões sociais. É possível também com o auxílio do professor perceber como a trajetória familiar se insere dentro de um contexto maior ligado a sociedade brasileira e as características do meio em que

está inserido. Nessa perspectiva o Projeto de Vida pode ser usado não para inserir os alunos dentro da lógica do mercado de trabalho, mas como espaço de reflexão e criticidade, para que ele responda às imprecisões próprias desse momento da vida: “Quem sou eu? Quais são meus valores? Quem serei no futuro?”, possibilitando que ele entenda seu lugar no mundo e ressignifique a sua realidade.

Considerações finais

A teoria de Wallon é importante para pensar o processo de ensino aprendizagem em todas as etapas de desenvolvimento da pessoa, inclusive na adolescência e as questões próprias que surgem nessa etapa. Entender a teoria de Wallon pode ser uma importante ferramenta para que o professor desenvolva uma prática compatível com as características de cada uma das fases de desenvolvimento, percebendo como todos os aspectos estão presentes e integrados inclusive a afetividade.

A afetividade sempre esteve na sala de aula e na prática pedagógica visto que cognição e afetividade junto com o ato motor são conjuntas que formam a pessoa. Atualmente as habilidades socioemocionais e afetivas fazem parte das competências a serem trabalhadas o que demanda ainda mais dos professores o entendimento de como as influências afetivas estão presentes na vida dos alunos, de como eles são singulares e como isso pode aproximar esses sujeitos do conhecimento. É preciso, portanto, que os professores sejam ainda mais afetivos. Pensando nisso, sintetizamos as ideias aqui apresentadas com um trecho que muito nos afetou do prefácio do livro *Aspectos afetivos e emocionais da prática educativa*:

Acredito que a diferença nos educa. Os diferentes também. Mas precisamos ser empáticos e ter sensibilidades para compreender o lugar das diferenças, das emoções, e da afetividade na nossa vida e na educação. Sem isso, tudo parece vazio e sem propósito, pois só se educa alguém tendo boa relação de convivência, acolhimento, respeito e diálogo. (CATÃO, 2021, p. 12)

É possível sermos empáticos e aprendermos com as diferenças em todos os componentes do currículo escolar. Projeto de vida é um espaço privilegiado, no qual a afetividade e a sensibilidade podem propiciar experiências que contribuam com o desenvolvimento da pessoa completa, crítica e autônoma. Mesmo com o papel proposto ao Projeto de vida dentro da BNCC, é possível a inserção de temas diversos que cooperem para que o jovem se conheça, entenda suas emoções e aprendam com suas relações. Projeto de vida e afetividade podem ajudar os jovens a compreender quem são, quais são seus valores e sua identidade. E entendendo quem são, percebam que não precisam seguir a lógica do sistema. É possível que no caminho do autoconhecimento percebam o processo histórico e

social que o constituiu e entenda que a partir disso pode planejar seu futuro e sua forma de agir no mundo.

Referências

ALCHORNE, Isabella. *#Vivências: Projeto de vida*. Volume único. 1ªed. São Paulo: Scipione, 2020.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. In: NOVAIS, Robson Macedo. *Aspectos afetivos e emocionais da prática educativa: pressupostos e perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem*. Curitiba: CRV, 2021. p. 47-62.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Versão final. Brasília, 2018a.

BRASIL. PORTARIA Nº 1.432, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018 - RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018 (*) Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018b.

CALAZANS, Di Paula Prado, Daniela Oliveira Vidal da SILVA, and Cláudio Pinto NUNES. "Desafios e controvérsias da Base Nacional Comum Curricular: a diversidade em questão." *Revista e-Curriculum* 19.4 (2021): 1650-1675.

CATÃO, Vinícius. Prefácio. In: NOVAIS, Robson Macedo. *Aspectos afetivos e emocionais da prática educativa: pressupostos e perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem*. Curitiba: CRV, 202. p. 11-14.

CAVALCANTI, Carolina C. *Aprendizagem socioemocional com metodologias ativas: um guia para educadores*. Disponível em: Minha Biblioteca, Editora Saraiva, 2023.

DÉR, Leila C. Simões; FERRARI, Shirley Costa. Estágio da puberdade e da adolescência. In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. (Org.). *Henri Wallon: psicologia e educação*. São Paulo: Loyola, 2000. p. 59-70.

DIÓGENES, Eliane Maria Nogueira; SILVA, Vanessa Maria Costa Bezerra. *O NEOLIBERALISMO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): aproximações contextuais*. Revista Plurais –Virtual, Anápolis -Go, Vol. 10, n. 3–Set./Dez.2020–p. 350-366.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. In: *Educar*. Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. Editora UFPR.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. *Henri Wallon / Hélène Gratiot-Alfandéry*; tradução e organização: Patrícia Junqueira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 134 p.: il. – (Coleção Educadores)

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Introdução. In: *Henri Wallon: Psicologia e educação*. São Paulo: Loyola, 2000.

MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. (Org.). *Henri Wallon: psicologia e educação*. São Paulo: Loyola, 2000.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. *Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. *Psicologia da educação*, v. 20, p. 11-30, 2005. ISSN 1414-6975.

PEREIRA, Zildene Francisca. *Afetividade e aprendizagem escolar: Reflexões acerca do Processo ensino-aprendizagem*. *Margens Virtual*; Vol 9, No 12, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v9i12.3035>

ROCHA, Flávia Cavalcante; ZAVAN, Aurea Suely. *O texto autobiográfico em sala de aula do ensino fundamental*. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 13, p. 45-66, 2018 DOI: 10.12957/pr.2018.36190.

SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto. *Reflexões sobre Políticas Públicas Educacionais para o Campo no contexto brasileiro*. Salvador: Edufba, 2020

TAILLE, Yves de La. *Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão / Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas*. - São Paulo: Summus, 2019. 28ª Edição)

WALLON, H. *Evolução Psicológica da Criança*. Tradução de Ana Maria Bessa. Edições 70. São Paulo. 1981.