



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO
DESENVOLVIMENTO E ESCOLAR

CAIO HÉLIO NASCIMENTO DE ANDRADE

A Identidade de Aprendiz e o Projeto de Vida: experiências
subjetivas de estudantes do ensino médio

BRASÍLIA

2026

CAIO HÉLIO NASCIMENTO DE ANDRADE

**A Identidade de Aprendiz e o Projeto de Vida: experiências
subjetivas de estudantes do ensino médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia
do Desenvolvimento Humano e Escolar do Instituto de Psicologia da UnB.

Orientadora: Profa. Dra. Wilsa María Ramos

BRASÍLIA

2026

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

Dra. Wilsa María Ramos

Universidade de Brasília

Presidente

Dra. Rute Nogueira Bicalho

Instituto Federal de Brasília - IFB

Membro Externo

Dra. Alicia Alvarez

Universidad de la República - UDELAR

Membro Externo

Prof. Dra. Maristela Rossato

Universidade de Brasília - UnB

Suplente

Brasília, DF, junho de 2026

Agradecimentos

Ao iniciar essa seção de agradecimentos, me lembro de todos os percursos e vias de desenvolvimento que trilhei para concretizar esse trabalho. Primeiramente, gostaria de agradecer à UnB por ter feito parte da minha formação não só como estudante e pesquisador, mas também como pessoa humana. Sem ela, eu não seria quem sou hoje. Ela me ensinou o amor e a responsabilidade que devemos ter com a educação e me apresentou diversas pessoas que hoje posso chamar de amigos.

Agradeço a Let, Nat, Léo e Hallana por todo o apoio ao longo desses anos. Eles foram luzes que deram sentido à vida e caminharam comigo, tanto nos momentos bons quanto nos ruins. Ao longo dos últimos anos, a presença deles se tornou um porto seguro que permitiu que minhas bases permanecessem sólidas.

Falando em bases, agradeço à minha mãe por toda a preocupação e todo o cuidado que teve comigo quando eu estava distante. Sem ela para acreditar em mim e me fazer o homem que sou. Não existiria um presente nem um futuro para mim.

Da mesma forma, agradeço ao meu pai por todo o apoio. Quando eu quis desistir de uma graduação para trabalhar e ajudar em casa, foi ele quem me apoiou a seguir por esse caminho. Se não fosse ele, eu teria seguido caminhos diferentes.

A minha vó por ter me ensinado que nunca devemos abaixar a cabeça. Devemos lutar pelo que acreditamos e pelo que é certo. Ela nunca lerá esse trabalho, mas as palavras que escrevo só são possíveis graças à sua luta.

Ao Vini, Vitor e Alexandre por me fazerem querer um mundo melhor onde eles possam viver. Ao meu tio Jardelan que foi a primeira pessoa a me mostrar os impactos da educação. Ele sempre foi um ótimo professor, mas, acima de tudo, um ótimo humano que, mesmo em um contexto tão violento, sempre acolhia a comunidade escolar da qual fazia parte.

Gostaria de agradecer ao meu grupo de pesquisa — Mallu, Ana, Helena e Adriana — por todo o aprendizado e apoio que me deram ao longo desse processo. Agradeço especialmente a Beatriz Louzada por todo o apoio. Esse mestrado não seria o mesmo sem ela.

A construção de uma experiência é sempre coconstruída e, antes do primeiro dia, eu já sabia que ela seria minha maior parceira nesta jornada. A experiência do pesquisador pode ser deveras solitária, mas a Bia (Beatriz) foi minha luz neste mestrado.

Agradeço a Wilsa por toda a confiança, pelos ensinamentos e pelas oportunidades que ela me deu. Muitos orientadores se limitam ao campo acadêmico, mas ser orientado pela Wilsa nos permite aprender um pouco mais sobre nós mesmos. Foi através do seu apoio em momentos difíceis e dos seus tensionamentos em momentos de crise que esse trabalho se materializou e tomou forma.

Por fim, agradeço a Deus por todo o cuidado que teve com a minha vida. Acredito em um Deus que nos criou para sermos relacionais e nos deu responsabilidades diante dos desafios da nossa sociedade. Poder trabalhar com adolescentes e acompanhar o desenvolvimento deles é um privilégio da criação.

Agradeço aos participantes da pesquisa por terem coragem de lutar pelos seus sonhos e por me inspirarem a seguir. Devemos lutar pela nossa juventude, pois ela é o presente e o futuro do nosso país.

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a inter-relação entre as experiências subjetivas de aprendizagem (ESA) e a re-co-construção da Identidade de Aprendiz (IdA) de estudantes do ensino médio no contexto do Projeto de Vida (PV). Fundamentada no modelo teórico proposto por Coll e Falsafi (2010) e em uma perspectiva socioconstrutivista, a investigação adotou uma abordagem qualitativa de base interpretativa-fenomenológica, utilizando como estratégia o estudo de caso com três estudantes de uma escola pública do Distrito Federal. A pesquisa de campo envolveu ciclos alternados de oficinas práticas de PV e de entrevistas individuais, analisados por meio da Análise Fenomenológica Interpretativa (AFI). Os resultados evidenciaram que as experiências vivenciadas no PV constituem parte ativa do processo de re-co-construção da IdA, desde que articuladas a condições como a qualidade das relações interpessoais, a abertura aos interesses dos estudantes e espaços genuínos de reflexão. A análise identificou que os motivos e interesses, outros significativos e características da atividade foram os elementos constitutivos da IdA mais recorrentes nas narrativas dos participantes. Verificou-se, ainda, que o PV, quando integrado ao cotidiano dos estudantes, atua como catalisador de significados que transcendem o espaço escolar. A pesquisa contribui para a aproximação teórica entre a IdA e o PV como componentes curriculares da BNCC, oferecendo diretrizes para ações formativas que fortaleçam o desenvolvimento identitário dos jovens aprendizes no contexto educacional brasileiro.

Palavras-chave: Identidade de Aprendiz, Projeto de Vida, Experiências Subjetivas de Aprendizagem, BNCC

Abstract

This study aimed to analyze the interrelation between subjective learning experiences (SLE) and the re-construction of Learner Identity (LI) among high school students within the context of the Life Project (LP). Grounded in the theoretical model proposed by Coll and Falsafi (2010) and a sociocultural constructivist perspective, the research adopted a qualitative approach based on Interpretative Phenomenological Analysis (IPA). It employed a case study strategy with three students from a public school in the Federal District of Brazil. Fieldwork involved alternating cycles of practical LP workshops and individual interviews, which were analyzed using thematic analysis. Results showed that experiences within the LP constitute an active part of the LI re-co-construction process, provided they are linked to conditions such as the quality of interpersonal relationships, openness to students' interests, and genuine spaces for reflection. The analysis identified motives and interests, significant others, and activity characteristics as the most recurrent constitutive elements of LI in participants' narratives. The LP, when integrated into students' daily lives, functions as a catalyst for meanings that transcend the school setting. This research contributes to a theoretical approximation between LI and the LP as a curricular component of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), offering guidelines for educational practices that strengthen the identity development of young learners in the Brazilian educational context.

Keywords: *Learner Identity, Life Project, Subjective Learning Experiences, BNCC*

Lista de Abreviaturas e Siglas

AFI	Análise Fenomenológica Interpretativa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DIPE	Programa de Doctorado en Psicología de la Educación
DNL	Discurso Neoliberal
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
ESA	Experiências Subjetivas de Aprendizagem
ESAE	Experiências Subjetivas de Aprendizagem Específicas
ESAE_PV	Experiências Subjetivas de Aprendizagem Específicas relacionadas ao PV
ESAG	Experiências Subjetivas de Aprendizagem Gerais
ESAG_PV	Experiências Subjetivas de Aprendizagem Gerais relacionadas ao PV
GRINTIE	Grup de Recerca sobre Interacció i Influència Educativa
IdA	Identidade de Aprendiz
IDA caat	Identidade de Aprendiz – Características da Atividade
IDA cape	Identidade de Aprendiz – Características Pessoais
IDA emoc	Identidade de Aprendiz – Emoções
IDA moti	Identidade de Aprendiz – Motivos e Interesses
IDA otsi	Identidade de Aprendiz – Outros Significativos

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
META	Significação das Oficinas/Entrevistas
PV	Projeto de Vida
SdR	Sentido de Reconhecimento
SIG_PV	Significados sobre Projeto de Vida
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UB	Universidade de Barcelona
UnB	Universidade de Brasília

Lista de Quadros

Quadro 1 – Categorias e Conceituação dos Elementos Constitutivos da Identidade de Aprendiz	69
Quadro 2 – Categorias de Análise das Experiências Subjetivas de Aprendizagem	70

Lista de Figuras

Figura 1 – Seleção de Teses	23
Figura 2 – Elementos da IdA	39
Figura 3 – Elementos Constitutivos da Identidade de Aprendiz Identificados nos Trechos sobre Projeto de Vida	74
Figura 4 – Aprendizados Relatados pelos Estudantes no Projeto de Vida	83

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Organização das Teses sobre ESA e IdA conforme a Abordagem Analítica	26
Tabela 2 – Quantidade de Trechos de Significados sobre Projeto de Vida por Participante	72
Tabela 3 – Distribuição dos Significados sobre Projeto de Vida por Subeixo Temático e Participantes	73
Tabela 4 – Matriz de Co-ocorrência entre Categorias de Análise da Identidade de Aprendiz	75
Tabela 5 – Caracterização das ESA e IdA	135

Sumário

1. Introdução	14
2. Revisão de Literatura Narrativa: Uma Visão Histórica da IdA	18
2.1. O Modelo Teórico-Conceitual da IdA	19
2.2. Objetivos da Revisão	21
3. Fundamentação Teórica	47
3.1. As Novas Ecologias de Aprendizagem	47
3.2. A Noção de Identidade em uma Perspectiva Sociocultural	49
3.3. Definição de Identidade de Aprendiz	49
3.4. Das Vivências às Experiências Subjetivas de Aprendizagem (ESA)	50
3.5. As Modalidades de Re-co-construção da IdA	51
3.6. Os Seis Elementos da Construção da IdA	52
3.7. O Projeto de Vida nas Escolas a Partir da BNCC	54
3.8. Os Desafios da Implementação	56
4. Objetivos	58
5. Percurso Metodológico	58
5.1. Natureza da Pesquisa e Posicionamento Epistemológico	58
5.2. Contexto e Participantes	59
5.3. Etapas da Pesquisa de Campo	60
5.3.1. Sensibilização do Campo	60

5.3.2. Oficinas e Entrevistas	61
5.3.3. Adaptações no Percorso de Campo	62
5.4. Recursos e Instrumentos	63
5.5. Cuidados Éticos	63
6. Resultados da Pesquisa	64
7. Análise e Discussão das Informações	75
7.1. Eixo 1: Experiências Subjetivas de Aprendizagem e Significados sobre Projeto de Vida	76
7.1.1. Subeixo: O que é Projeto de Vida para Você?	76
7.1.2. Subeixo: Qual o seu Projeto de Vida?	80
7.1.3. Subeixo: O que eu aprendi com o Projeto de Vida?	84
7.1.4. Síntese da Análise do Eixo 1 e Seus Subeixos	89
7.2. Eixo 2: O Processo de Re-co-construção da IdA	90
7.2.1. Subeixo 2.1: Projeto de Vida Integrador: Reconstrução Cotidiana da IdA	91
7.2.2. Subeixo 2.2: Outros Significativos e Projeto de Vida	92
7.2.3. Subeixo 2.3: Aprendizagem Contextualizada e Atribuição de Sentido	101
7.2.4. Subeixo 2.4: Pensar, Refletir e Reconstruir	106
7.2.5. Síntese da Análise do Eixo 2 e Seus Subeixos	114
8. Conclusão	117
9. Referências	119

10. Apêndices	125
10.1. Apêndice A.1 – TCLE (Aluno)	125
10.2. Apêndice A.2 – TCLE (Responsável)	127
10.3. Apêndice B – Termo de Autorização de Uso de Áudio	129
10.4. Apêndice C – Roteiros das Entrevistas	130
10.5. Apêndice D – Descrição das Oficinas	134
10.6. Apêndice E – Codificação das ESA e IdA	136

1. Introdução

Os contextos educacionais contemporâneos têm passado por novas configurações decorrentes das transformações associadas às chamadas novas ecologias de aprendizagem.

Entre as mudanças mais significativas, destacam-se a aprendizagem ao longo da vida e em seus mais diversos contextos, a conexão crescente entre as tecnologias da informação e comunicação (TICs) e os processos educativos, bem como o potencial para o desenvolvimento de novas habilidades e competências que atravessam as trajetórias formativas dos sujeitos em suas histórias de vida (Coll, 2013).

Neste cenário, observa-se uma mudança expressiva no foco da educação, voltado à pessoa que aprende e à valorização de experiências de aprendizagem consideradas realmente significativas e enriquecedoras. Essa perspectiva tem orientado políticas públicas educacionais e embasado a produção científica nas áreas da Psicologia e da Educação, especialmente no que se refere aos estudos sobre as experiências subjetivas de aprendizagem (ESA) (Merino, 2021; Membrive, 2022; Faure, 2023). Essas produções evidenciam a contribuição de abordagens voltadas ao desenvolvimento integral das pessoas que aprendem.

Considerando a centralidade do caráter relacional entre a produção de conhecimento científico e sua transformação em práticas profissionais, a conceituação teórica de Identidade de Aprendiz (IdA), formulada por Coll e Falsafi (2010), destaca-se como um marco educativo relevante para integrar os avanços das áreas da Psicologia e da Educação ao estudo da aprendizagem na era digital. Esse conceito foi originalmente desenvolvido no grupo de pesquisa (DIPE), coordenado por César Coll, a partir da tese de doutorado de Falsafi (2011), e vem sendo

ampliado ao longo dos últimos quinze anos por diferentes pesquisadores.

A IdA é um construto teórico multifacetado que considera a produção de significados nos diversos contextos da ação de aprender. Essa característica possibilita sua aplicação em múltiplos cenários educativos, sejam eles formais ou informais, presenciais ou virtuais (Coll & Falsafi, 2010; Falsafi, 2011; Engell & Coll, 2021). A teoria da IdA tem sido mobilizada para o estudo de fenômenos como os processos de personalização da aprendizagem (Engel & Coll, 2022; Coll et al., 2022), os entornos pessoais de aprendizagem (Leon, 2022), as trajetórias de aprendizagem, as experiências-chave de aprendizagem e as experiências subjetivas de aprendizagem (ESA) (Valdés et al. 2016).

As pesquisas sobre a IdA têm se expandido e se consolidado como campo de estudo de interesse internacional entre pesquisadores, contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas e escolares. Embora a Teoria tenha ganhado espaço na produção científica em vários países e em distintos âmbitos educativos, consideramos que ainda há necessidade de investigações com ênfase no desenvolvimento e na construção da Identidade de Aprendiz em contextos como o ensino médio.

Neste contexto, problematizamos o descompasso entre as pesquisas sobre aprendizagem e seus avanços na ciência, com novas descobertas, e as mudanças que chegam às escolas, como estratégias de ensino, metodologias ativas etc. Esse descompasso não é exclusivo dos estudos sobre a IdA, mas também reflete um desafio recorrente no campo educacional. Coll (2013) aponta que a nova ecologia da aprendizagem, caracterizada pela multiplicidade de cenários e agentes educativos, contrasta fortemente com a ecologia que sustenta os sistemas educativos atuais, gerando desajustes e tensões que questionam o sentido da

educação escolar.

Coll defende a necessidade de uma revisão em profundidade dos currículos à luz dessas novas práticas socioculturais, incluindo a incorporação de um trabalho sistemático orientado a desenvolver, nos estudantes, sua identidade como aprendizes, isto é, o reconhecimento de suas fortalezas e fragilidades como aprendizes e de sua capacidade de aprender em contextos diversos (Coll, 2013).

Partindo dessa problematização, nesta pesquisa propomos uma aproximação conceitual da IdA por meio de oficinas práticas de Projeto de Vida, como um eixo transversal no currículo, orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Vale destacar que, no contexto brasileiro, desde 2018, a BNCC (Brasil, 2018) passou a ser implementada nos sistemas escolares. A BNCC está organizada em um documento normativo de impacto nacional que busca elucidar os conhecimentos, habilidades e competências esperados dos estudantes da educação básica. Além de orientar a organização curricular, a BNCC influencia diretamente as práticas dos profissionais da educação e direciona a agenda de pesquisas sobre diversas temáticas relacionadas a essas novas diretrizes.

Entre os temas destacados pela BNCC, o Projeto de Vida assume papel central, especialmente no Ensino Médio, ao articular protagonismo juvenil, a diversidade das juventudes brasileiras e a perspectiva de uma educação integral, desenvolvida em diferentes contextos e momentos da vida. De acordo com o documento, reconhecer a pluralidade das juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promova o respeito à pessoa humana e assegure aos estudantes o protagonismo em seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e

aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, lhes permita definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho, quanto no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (Brasil, 2018).

Esse reconhecimento do estudante como sujeito central do processo educativo dialoga com a proposta da IdA, ao enfatizar a participação ativa, a produção de significados e a reflexão sobre as ESAs. Ao considerar a diversidade das juventudes, reconhece-se também a multiplicidade de produções simbólicas sobre si e sobre o mundo, aspecto fundamental para a compreensão dos processos de aprendizagem e de construção identitária dos jovens brasileiros.

Embora a proposta da BNCC de apoiar o desenvolvimento dos jovens em suas identidades seja um ponto central, estudos como o de Costa (2023) apontam que a implementação do Projeto de Vida nas escolas tem trazido desafios significativos para os profissionais da educação, incluindo sentimentos de insegurança, ansiedade e preocupações relacionadas à formação docente e à articulação entre diretrizes normativas e práticas pedagógicas. Esses achados demonstram a necessidade de pesquisas que aprofundem a questão da construção da identidade de aprendiz, oferecendo suporte e sugestões pedagógicas para apoiar os educadores em suas práticas.

Assim, explicitamos que a concepção de identidade que orienta o estudo parte de uma compreensão ampliada de identidade, ancorada em perspectivas socioconstrutivistas e sócio-históricas, que concebem os processos identitários como dinâmicos, recursivos, situados e produzidos nas interações sociais. Conforme apontam Hall (2003) e Chen (1996), o debate contemporâneo sobre identidade evidencia um giro discursivo de uma noção “moderna” para uma

“pós-moderna”, movimento que também ocorre nos estudos educacionais.

Hoje, as pesquisas sobre a IdA têm consolidado uma metodologia alinhada a uma epistemologia e a uma base teórica. Os estudos acerca da IdA são interpretativos-fenomenológicos, ou seja, visam compreender os fenômenos em contextos específicos, constituindo-se em pesquisas de base qualitativa acerca dos processos e significados construídos naquele contexto por determinadas pessoas. Esses processos não visam padronizar ou trazer uma lógica de causalidade, pois entende-se, a partir de uma visão socioconstrutivista, que os processos de aprendizagem não são dados, mas que ocorrem na interação e são mediados pelos signos e pela linguagem. Ou seja, eles são dinâmicos e complexos.

Diante deste cenário, esta pesquisa visa analisar as experiências subjetivas de aprendizagem (ESAs) e a re-co-construção da Identidade de Aprendiz por meio de ação educativa de estudantes do ensino médio no contexto do Projeto de Vida. A metodologia adotada por essa pesquisa é de cunho qualitativo e consiste em um estudo de caso que utiliza a análise temática como recurso analítico.

Desta forma, essa dissertação está organizada em oito capítulos, a saber: introdução, revisão de literatura, conceituação teórica, objetivos, percurso metodológico, resultados, discussões e conclusões.

A partir desta pesquisa, esperamos experimentar novas vias para desenvolver ações práticas e estratégias aplicadas ao contexto escolar, que possam ser utilizadas por profissionais da educação em prol do desenvolvimento pleno e do protagonismo dos estudantes em seu processo identitário enquanto aprendizes.

2. Revisão de Literatura Narrativa: Uma Visão Histórica da IdA

O marco teórico da Identidade de Aprendiz (IdA), formulado por Coll e Falsafi (2010), completou 15 anos em 2025. Desenvolvido pela Universidade de Barcelona (UB) no *Grup de Recerca sobre Interacció i Influència Educativa* (GRINTIE) e no contexto do Programa de Doctorado en Psicología de la Educación, DIPE. O DIPE é um consórcio entre 4 universidades da Catalunha: a UB (Universitat de Barcelona), Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Girona e Universidad Ramon Llull.

O modelo constitutivo da IdA configura-se como uma ferramenta teórica e de intervenção prática, que vem sendo aprofundada a partir de teses, artigos e outras produções científicas, além de diversos estudos de projetos de pesquisa relacionados ao tema. Desde seu surgimento em 2010, temáticas afins e diversos contextos educativos têm sido incluídos nos estudos, resultando na ampliação e na reconstrução do marco teórico.

2.1. O Modelo Teórico-Conceitual da IdA

O desenvolvimento do conceito de Identidade de Aprendiz se constrói como resposta às profundas transformações tecnológicas, sociais e culturais que redefinem as formas de viver e aprender na sociedade contemporânea. Nesse cenário, as novas ecologias de aprendizagem trazem novos recursos, ferramentas e espaços para aprender, ampliando os espaços educativos para além da escola, e a educação passa a integrar dimensões formais, informais, presenciais e digitais (Coll, 2013). Assim, a educação envolve não apenas o domínio de conteúdos, mas também a construção de habilidades para continuar aprendendo de forma crítica, situada e recursiva.

Considerando o aprendizado como um fenômeno relacional, que parte do contexto e das conexões entre sujeitos, linguagens e práticas socioculturais, identificam-se dois desafios centrais das escolas: o de devolver sentido à experiência de aprender, promovendo

possibilidades de construção de vínculos significativos, de pertencimento e de valor pessoal ao que se aprende; e, em segundo lugar, o desafio de formar aprendizes habilitados a continuar aprendendo em uma diversidade de contextos educacionais. (Coll, 2013; Engel & Coll, 2021).

Assim, a IdA busca identificar o conjunto de significados que as pessoas constroem sobre si mesmas como aprendizes e possibilitar a reflexão sobre as experiências que as tornam mais capazes de aprender em determinadas situações ou atividades. Essa teoria surge a partir de uma perspectiva socioconstrutivista, que inclui a maneira como as pessoas reconhecem, interpretam e valorizam suas diferentes experiências de aprendizagem ao longo da vida, em todos os tipos de contexto, formais ou informais, e da premissa de que o conhecimento e a aprendizagem são compartilhados socialmente, culturalmente e historicamente (Engel & Coll, 2021; Falsafi, 2011; Boiko e Zamberlan, 2001).

Uma das contribuições do socioconstrutivismo proposto por Vygotsky (1987) é a compreensão de que todos os fenômenos são estudados como processos históricos em movimento e em constante mudança. A perspectiva de Vygotsky sobre desenvolvimento humano e aprendizagem é um princípio presente na concepção da IdA, fundada por Coll e Falsafi (2010):

En sintonía con una visión vygotskiana y sociocultural del desarrollo humano, concebimos las identidades como construidas y reconstruidas constantemente a través de actividades y prácticas en las que cada identidad específica desempeña algún tipo de papel funcional, ya sea primario o secundario (Coll e Falsafi, 2010).

Esse processo de construção e reconstrução da identidade, de maneira constante e dinâmica, sempre associado a uma atividade prática, é algo basal para nossa compreensão da

IdA como fenômeno situado e dinâmico, socialmente produzido por meio da reconstrução das vivências e de sua transformação em experiência com significado.

Nesse sentido, a teoria compreende que o processo de aprendizagem e de formação da identidade está sempre permeado pelos discursos socioculturais, pelos outros com quem o sujeito aprende e pelas emoções que atravessam a vida e as experiências cotidianas.

A epistemologia e metodologia que fundamentam a IdA foram construídas com base na fenomenologia. Dessa perspectiva de construção do conhecimento, temos como foco de análise a forma como os indivíduos reconstroem determinadas experiências vividas.

Essa visão contribui de maneira central no modelo teórico da IdA e, principalmente, nas bases metodológicas da perspectiva interpretativa-fenomenológica, na qual o pesquisador não somente é um espectador, mas também tem o papel ativo na interpretação dos dados experienciados pelos atores participantes da pesquisa

2.2. Objetivos da Revisão

Diante da consolidação e expansão da IdA nas últimas décadas, esta revisão da literatura se propõe a mapear e sistematizar a produção acadêmica que tem contribuído para o desenvolvimento do modelo e, para tanto, serão retomadas as teses elaboradas neste grupo de pesquisa.

A análise, portanto, parte das teses produzidas pelo grupo de pesquisa, elaboradas a partir da tese de Falsafi (2011) até 2025, ano de elaboração desta pesquisa. Cada tese possui suas temáticas correlatas à IdA e objetivos específicos descritos neste capítulo. A revisão é pautada pelas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais temáticas têm sido mobilizadas e aprofundadas nas pesquisas que se fundamentam no modelo da Identidade de Aprendiz?

2. De que modo os conceitos de Experiências Subjetivas de Aprendizagem (ESA) e de elementos da IdA são abordados nas teses e como esses conceitos se transformaram ao longo do tempo?

2.3. Metodologia

Optamos por realizar uma revisão narrativa para aprofundar e construir um panorama histórico sobre a IdA. Conforme apontam Ogassava et al. (2023), a revisão de literatura narrativa permite ao pesquisador aprofundar-se na produção acadêmica de forma mais flexível, sem adotar procedimentos excessivamente rígidos. Parte-se do entendimento de que o pesquisador assume um olhar crítico sobre o conhecimento já produzido, identificando lacunas, tensionando concepções e problematizando informações naturalizadas, o que possibilita leituras mais contextualizadas.

Como critérios de inclusão, adotamos os seguintes parâmetros: C1 - Estudos que abordaram a temática de Identidade de Aprendiz em seu título e em seus objetivos; C2 - Teses produzidas no grupo de DIPE; C3 - Estudos produzidos entre a publicação da primeira tese fundante da teoria e o limite temporal do estudo em questão. Conforme a figura 1, no estudo foram encontradas 68 teses produzidas pelo grupo e após a utilização dos critérios de inclusão foram encontrados 11 trabalhos que abordavam Identidade de Aprendiz de forma central na tese.

Figura 1

Seleção de teses



Visando organizar as análises dessa revisão separamos em duas partes: Uma relacionada às ESA e outra que aborda os elementos de forma mais detalhada.

2.4. Experiências subjetivas de aprendizagem (ESA), a re-co-construção e os elementos constituintes da IdA.

Os estudos da IdA assumem como unidade de análise as experiências subjetivas de aprendizagem (ESA) que segundo Membrive (2022) podem ser compreendidas como:

Igual que las vivencias, condensan y reflejan aspectos relacionados con las características de la actividad y su contexto, así como las características personales de los aprendices: sus experiencias pasadas, intereses, motivos, expectativas, etc. También comparten la complejidad de los procesos de significación en los que lo emocional, lo volitivo, lo cognitivo, lo práctico, etc., están interrelacionados de forma indisoluble (p. 49).

Diante dessa dinâmica, compreende-se que a (re)construção da IdA se dá pela participação dos aprendizes em diversas vivências e experiências de aprendizagem, que, durante esse processo, reconstroem essas vivências e experiências, dando-lhes sentido. Esse processo envolve um caráter reflexivo e ativo sobre as experiências de aprendizagem que o aprendiz vivencia e, a partir delas, o aprendiz começa a construir significados não somente pela experiência de aprender, mas também sobre ele mesmo como aprendiz (Membrive, 2022, p. 49). Esse processo de reflexão para a re-reconstrução pode ocorrer em diferentes contextos relacionados ao lugar da aprendizagem e às coordenadas temporais.

Falsafi (2010) em seu trabalho descreve todo um movimento para desenvolver o conceito de ESA. Ela indica que primeiramente toda experiência é subjetiva porque envolve um processo de reconstrução dessa experiência. Esse processo transforma a vivência em algo dotado de significado, a experiência.

Ela também parte de um pressuposto experiencial e cita as experiências de aprendizagem que são quaisquer atividades em que o estudante participa e gera uma aprendizagem tendo esse objetivo ou não. A ESA vem da evolução desses dois conceitos, ou seja, uma experiência relacionada à aprendizagem reconstruída subjetivamente pelo estudante.

Vale destacar que esses processos de reconstrução da IdA não ocorrem de forma isolada e, nesta perspectiva teórica, são co-formados pelos seis elementos da IdA, a saber: Motivos e Metas, Discursos socioculturais, outras identidades, Emoções, Características das atividades de aprendizagem, Outros Significativos e Atos de reconhecimento.

Ao analisarmos as teses produzidas com foco na ESA, podemos categorizá-las em dois tipos: o primeiro grupo utiliza a ESA como a reconstrução da experiência e analisa

aspectos específicos dessa experiência, e o segundo grupo analisa o processo de reconstrução da ESA em si e a influência educativa em decorrência do mesmo.

Esse caráter dual da ESA é descrito da seguinte forma: *por lo tanto, la experiencia subjetiva de aprendizaje constituye, por una parte, la materia prima de la IdA y, por otra, la unidad analítica más idónea para investigar su construcción y reconstrucción* (Falsafi, 2011; Valdés, 2015; Abello, 2019).

Os trabalhos de Campos (2016), Pereira (2018), Abello (2019), Aldana (2019) e Banuls (2021) descrevem as ESAs com o objetivo de analisar experiências de aprendizagem específicas e aspectos dessas experiências.

Campos (2016) se aprofunda nos Outros Significativos (OS), que constituem um elemento da re-co-construção da IdA. Abello (2019) e Aldana (2019) vão focar-se na análise de experiências universitárias específicas, relacionadas com temas como a integração e a transição de etapas. Banuls (2021) aborda experiências específicas de docentes no âmbito do Plano Ceibal e envolve o processo de inovação e transformação educativa, muito relacionado às TICs. Da mesma maneira, Pereira (2018) abordará como as TDICs influenciam a aprendizagem dos estudantes por meio das ESA.

Valdés et al. (2016), Saballa (2019), Álvarez (2022), e Largo (2023), diferentemente do grupo mencionado acima, se aprofundam no conceito de ESA e buscam não somente coletar informações sobre experiências específicas, mas entender o processo de re-co-construção dessa experiência.

Especificamente, o estudo de Valdés (2015) é um marco importante, frequentemente citado nas teses posteriores. Ela aborda o conceito de Experiência Chave de Aprendizagem, que é uma ESA específica com maior implicação emocional para os aprendizes. De forma

semelhante, Saballa (2019) aborda os conceitos de experiência subjetiva de reconhecimento da aprendizagem.

Saballa (2019) e Largo (2023) estudam elementos específicos da reconstrução da IdA. Ao estudar os Atos de Reconhecimento (AdR) e os Discursos, o trabalho delas se aproxima do que foi feito por Campos (2016), porém não se limita a coletar e descrever como os fenômenos aparecem nas ESAs, mas se aprofunda em como esse elemento influencia o processo de re-co-construção da experiência.

É importante ressaltar que historicamente os elementos dos AdR, devido ao seu caráter simbólico de influência na re-co-construção da IdA e ao discurso como recurso de reconstrução da experiência, eram destacados como importantes e relacionados a ESA. Os diversos trabalhos serviram de base e inspiração nos estudos decorrentes e tiveram grandes contribuições para a compreensão dos elementos da IdA sejam eles se aprofundando na ESA ou não.

Ao analisarmos as pesquisas de Alvarez (2022) e Largo (2023), podemos ver a forte influência do trabalho de Membrive (2022) e de sua definição de ESA. Embora seu estudo não tenha foco na IdA, ele contribui para o avanço do conceito de ESA.

O caráter central da ESA pode ser notado desde a inclusão do conceito no título dos seus trabalhos, na construção de objetivos de pesquisa, na descrição aprofundada do conceito de ESA na tese e, posteriormente, no desenvolvimento da discussão que aborda a ESA como um processo.

Tabela 1

Organização das Teses sobre ESA e IdA conforme a Abordagem Analítica

Categoria de Análise	Autor (Ano)	Foco Principal da Pesquisa / Contribuição
Grupo 1: ESA como Reconstrução	Campos (2016)	Outros Significativos (OS) como elemento da IdA.
	Pereira (2018)	Influência das TDICs na aprendizagem via ESA.
	Abello (2019)	Experiências universitárias (integração e transição).
	Aldana (2019)	Experiências universitárias (integração e transição).
	Banuls (2021)	Experiências docentes, inovação e TICs.
Grupo 2: ESA como Processo	Valdés (2015)	Conceito de Experiência Chave de Aprendizagem.
	Saballa (2019)	Atos de Reconhecimento (AdR) da aprendizagem.
	Alvarez (2022)	ESA no ensino superior e relação com TDICs.
	Largo (2023)	Influência dos discursos e AdR na re-co-construção.

Embora a tese de Campos (2016) investigue um elemento específico do marco teórico, que é o dos Outros Significativos (OS), mesmo não sendo o objetivo da sua pesquisa utilizar a ESA como unidade de análise, ela nos traz contribuições para a compreensão deste conceito. A autora adota uma abordagem descritiva das ESA: analisa as experiências narradas

pelos entrevistados e descreve como determinadas características se manifestam nas diferentes experiências. A sua tese tem foco nos elementos que compõem a ESA, e não no seu processo de formação. Isso fica evidente no seguinte trecho de sua tese:

É a partir da experiência subjetiva de aprendizagem, assim como de sua (re)coconstrução discursiva, que o sujeito obtém os elementos necessários (contexto, atividade, motivos, objetivos, personagens, emoções) para refletir sobre sua trajetória de aprendizagem e se reconhecer como aprendiz, ou seja, para construir sua IdA cross-activity.” (Campos, 2016, p. 91)

Nesse sentido, o seu trabalho contribui de forma importante para avançarmos na compreensão da inter-relação entre a ESA e os elementos da IdA. Especificamente, na tese de Campos, temos três elementos principais que são constantemente abordados e se interligam: as emoções, os atos de reconhecimento e os outros sociais. Em relação às emoções, a autora busca compreender diferentes ambivalências presentes nas experiências narradas pelos participantes e desenvolve com mais profundidade os aspectos relacionados às emoções negativas, o que representa um avanço em relação à tese original de Falsafi. Falsafi em seu trabalho descreve as características qualitativas de uma ESA e seu caráter positivo:

A principal característica qualitativa de uma experiência subjetiva de aprendizagem é que ela consiste em um sentimento positivo de ter aprendido, implicando que o senso de reconhecimento em tal experiência é sempre positivo. (Falsafi, 2010, p. 256)

Em um primeiro momento, a afirmação de que em uma ESA o senso de reconhecimento é sempre positivo pode parecer uma declaração precipitada. Porém, a própria Falsafi desenvolveu um pouco mais essa questão em sua tese.

Se uma experiência de qualquer atividade pode ser (re)construída como uma experiência de aprendizagem, então experiências negativas de fracasso, incompreensão, não-pertencimento ou falta de sentido também podem ser transformadas em algo que faça sentido na trajetória de aprendizagem do indivíduo. (Falsafi, 2010, p. 256)

Ao analisarmos esse trecho, podemos entender que o aspecto positivo do qual a autora fala é exatamente esse processo em que esse novo aprendizado começa a ter sentido, ou seja, ter determinada coerência dentro da trajetória pessoal do aprendiz.

E, nesse ponto, o trabalho de Campos contribui para o aprofundamento dessas experiências de valência negativa, como podemos ver no trecho a seguir de sua tese.

Mesmo havendo vivido experiências que, no momento, lhes impactaram de forma negativa ou ambivalente, o sujeito vivencia emoções maioritariamente positivas ao contá-las, demonstrando uma transformação de sua percepção sobre elas. (Campos, 2016. p. 113).

Essa afirmação complementa o que Falsafi disse acerca do caráter positivo da ESA. E, no decorrer da pesquisa de Campos, podemos entender como os diferentes tipos de emoções podem influenciar a reconstrução narrativa da ESA e, conseqüentemente, da IdA.

Um dos principais resultados encontrados na tese foi entender como os OS e os Atos de Reconhecimento, ou a falta deles, exercem forte influência sobre os aspectos emocionais e motivacionais, bem como na reconstrução das ESAs narrativamente, o que nos ajuda a avançar na compreensão de como a ESA e os elementos da IdA se interrelacionam.

A tese de Valdes (2015) tem como principal contribuição o avanço dos estudos sobre as experiências-chave de aprendizagem (ECA). No qual ela define da seguinte forma:

Estas experiencias clave de aprendizaje destacan por sobre el conjunto de experiencias, ya que los significados asociados a ellas son muy relevantes para el sujeto en términos de su reconocimiento. Estas experiencias son percibidas por las personas como de gran impacto emocional, que producen cambios detectables en el modo en que se ven a sí mismos y/o en el modo en que enfrentan las experiencias de aprendizaje y, en ciertos casos, la vida en general. (Valdés, 2015, p. 224)

A partir dessa definição, destacam-se alguns aspectos das ECAs. São eles os grandes impactos emocionais nos sujeitos, a produção de mudanças perceptíveis em como os sujeitos se veem como aprendizes e como atuam diante das experiências de aprendizagem.

reconstrucciones discursivas sobre experiencias subjetivas de aprendizaje especialmente significativas para el sujeto en términos de cómo se comprende y se sitúa en cuanto aprendiz. Se caracterizan por que el sujeto las relaciona con emociones intensas y con probables actos de reconocimiento por parte de otros significativos. Inciden probablemente también en la re-construcción de motivos de aprendizaje. (Valdés, 2015. p. 86)

Nessa outra definição, podemos entender que as ECAs são também ESA com características específicas. Dessa maneira, podemos ver um avanço conceitual acerca da ESA neste trabalho e a sistematização de um conceito que não foi aprofundado nos estudos anteriores sobre a IdA.

Devido aos objetivos do trabalho e ao seu foco em estudar diretamente as experiências-chave de aprendizagem e sua relação com a IdA, podemos notar o foco em

compreender os processos por trás das experiências no trabalho de Valdés em comparação com as teses anteriores.

Contudo, podemos ver uma clara relação entre os aportes iniciais do trabalho de Falsafi (2010), que serve de base para a fundamentação da teoria, e também uma similaridade com o trabalho de Campos (2016), principalmente no que tange aos temas relacionados à influência das emoções nas ESAs/ECAs, e também evidencia uma ênfase nos OS, nos AdR e nos motivos de aprendizagem nas análises dos resultados da pesquisa.

Outro aspecto importante do trabalho de Valdés é que ela avança na definição de um aspecto dual da ESA. Ela é tanto a matéria-prima para a formação da IdA quanto a principal unidade de análise para compreendermos esse processo.

Pode-se ver um amadurecimento epistemológico acerca da teoria da IdA nesse sentido, devido à maior compreensão da relação Teoria-Metodologia, na qual a ESA supre tanto no seu caráter formativo e conceitual para embasar a formação da IdA, quanto nos permite gerar, metodologicamente, uma forma de analisar esses processos.

Ao ressaltar esse aspecto dual, nos aprofundamos tanto em como a ESA é geradora desses processos subjetivos e de significação, quanto em como desenvolvemos pesquisas que possam abarcar, metodologicamente, essa complexidade qualitativa. Em outras palavras, esse amadurecimento nos permite avançar na resposta às perguntas levantadas na fundamentação da tese.

Esta tendencia no es exclusiva de nuestra época, pues recoge un sentir profundamente humano: el de buscar el significado y sentido a las prácticas en las que habitamos (González-Rey, 2010; 2013). En esta línea, la pregunta por la identidad cobra mucha relevancia en el

ámbito educativo porque conecta dos interrogantes fundamentales:
¿Cómo es que a través del aprendizaje nos vamos transformando? Y,
¿cómo vamos construyendo sentido en el aprendizaje? (Valdés et al.,
2016, p. 10)

O trabalho de Pereira (2018) traz uma grande contribuição ao pesquisar a influência da Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e sua relação com a ESA e com a IdA. Por si só esse tema já tem uma relevância por está alinhado com os estudos das novas ecologias de aprendizagem (Coll, 2013) no que tange a forte influência das tecnologias nos processos de aprendizagem e no seu potencial mediador. Ao descrever a origem do seu interesse pelo tema a autora destaca esse caráter mediador da TDICs e sua capacidade de gerar aprendizagens significativas.

Neste trabalho, o interesse pelas experiências subjetivas de aprendizagem que ocorrem em contextos de atividade mediados pelas TDIC parte de uma dupla convicção [...] que as TDIC são dispositivos mediadores importantes das práticas sociais, com potencial para transformar a natureza das atividades de aprendizagem. E, segundo, que as experiências subjetivas de aprendizagem que ocorrem nas atividades mediadas pelas TDIC são capazes de gerar aprendizagens significativas sobre diversos conteúdos e sobre si mesmo como aprendiz. (Pereira, 2018, p. 42).

Posteriormente, em seu trabalho, ela argumenta sobre o potencial das TDICs e de sua relação com a ESA.

A potencialidade das TDIC como instrumentos psicológicos mediadores da aprendizagem significativa em contextos diversos [...] exige que se coloque ênfase nas características das atividades e nos elementos das experiências subjetivas de aprendizagem. (Pereira, 2018, p. 43)

Um primeiro aspecto que esse trecho contribui para o estudo do conceito é trazer a ênfase nos elementos da ESA. Esses elementos são bem descritos ao longo do trabalho.

Consideramos, portanto, que as experiências subjetivas de aprendizagem, assim compreendidas, apresentam os seguintes traços distintivos: são experiências que produzem aprendizagem, independentemente de terem sido ou não buscadas pelo sujeito; observa-se a presença física ou simbólica de outras pessoas na atividade de aprendizagem; e elas reúnem elementos que apoiam a construção de significados sobre si mesmo como aprendiz. (Pereira, 2018, p 200)

O primeiro aspecto destacado por Pereira é a necessidade de produção de uma aprendizagem e de sua independência em relação aos objetivos iniciais da experiência. Esse aspecto é importante em nosso contexto contemporâneo, pois, não se limita apenas a experiência em situações formais de aprendizagem.

Além disso, em um contexto hiperconectado e com uma grande quantidade de informações que chegam até nós por meio dos algoritmos e que não necessariamente são uma escolha consciente, torna importante essa característica da ESA, pois permite a aprendizagem mesmo em contextos que não foram planejados, para isso, e que

transcendem os conteúdos acadêmicos. O próximo aspecto que a autora enfatiza é a presença física ou simbólica de outras pessoas, ou seja, o processo dialógico da ESA. Nesse sentido, o trabalho segue a linha de outros trabalhos e reforça a importância da (re)construção da experiência de aprendizagem.

Para Pereira (2018), ao trabalhar com as TDICs o caráter simbólico é aprofundado, pois, por meio das TDICs os processos comunicacionais com outras pessoas e a forma como atribuímos significados a essas pessoas é expandido e alterado.

A última característica ressaltada pela autora é a capacidade de reunir elementos que auxiliam a construção da IdA. Essa característica nos permite avançar não apenas na compreensão da ESA como processo ou como unidade de análise, mas também nos permite aprofundar-nos em como os elementos da IdA retroalimentam a ESA.

Como já evidenciado, o trabalho de Pereira dá ênfase às características da atividade e também à relação com os outros significativos. A autora também destaca um outro elemento importante que se traduz pelos aspectos motivacionais das experiências de aprendizagem mediadas pelas TDICs.

Os estudantes descrevem, basicamente, que se reconhecem como aprendizes que assumem uma postura ativa frente ao processo de aprendizagem [...] destacando características como curiosidade, persistência e paciência, entre outras. [...] a maioria das experiências subjetivas de aprendizagem mediadas pelas TDIC os ajuda a alcançar metas que vão além da atividade, como mudanças que desejam realizar em sua vida pessoal, profissional ou financeira. (Pereira, 2018, p. 185)

A partir desse trecho podemos compreender como as TDICs favorecem uma postura ativa para a busca de conhecimentos que estejam alinhados com os interesses dos aprendizes e, particularmente, por ser um ambiente de aprendizagem não-formal permite que os estudantes aprendam além dos conteúdos programáticos previstos em um currículo de ensino formal. De certa forma essa parte também nos conecta a outras facetas da vida do aprendiz e a outras identidades como a profissional, familiar e ciclos de amigos.

Dando prosseguimento aos estudos da IdA e consequentemente da ESA o trabalho de Abello (2019) tem como foco pesquisar sobre a experiência universitária e a permanência dos estudantes na Universidade de Concepción no Chile. Na sua tese, ele trabalha com os conceitos de pontos de inflexão e com experiências chaves de aprendizagem (ECA). Em relação a ECA o autor utiliza o seguinte definição:

Reconstruções discursivas sobre experiências subjetivas de aprendizagem especialmente significativas para o sujeito, em termos de como se compreende e se posiciona enquanto aprendiz. Caracterizam-se porque o sujeito as associa a emoções intensas e aos prováveis Atos de Reconhecimento (AdR) por parte de outros significativos. Provavelmente também incidem na reconstrução dos motivos para aprender. (Valdés, 2015, p.86)

A utilização dessa citação demonstra como os conceitos desenvolvidos na tese de Valdés (2015) tiveram grande influência em trabalhos posteriores. Atrelado a esse conceito, essa tese, em específico, traz o conceito de ponto de inflexão de Yair (2009):

Um ponto de inflexão (turning points, em inglês) refere-se a uma mudança de trajetória que indica uma diferenciação entre o passado, presente e futuro de uma pessoa. Tem características dialógicas e os ajustes na atividade acontecem em interação com o contexto de aprendizagem. (p. 80).

O foco do ponto de inflexão está no seu caráter disruptivo em relação à trajetória do aprendiz. Existindo um antes e um depois. Uma ECA não necessariamente gera essa disrupção, mas, há uma mobilização emocional e de significado em ambos. O autor também desenvolve a diferença entre esses dois contextos no seguinte trecho:

O surgimento das ECA está ligado a situações em que a pessoa não necessariamente é protagonista de uma crise, nem enfrenta uma ruptura de significados prévios, diferentemente do que costuma ocorrer nos pontos de inflexão. (Valdés, 2015, p. 86)

Essa constatação mostra a diferença da natureza entre esses dois conceitos, mas, na discussão da tese o autor demonstra que os pontos de inflexão se tornaram ECAs posteriormente. E através desse processo, eles reconstruíram significados sobre si como aprendizes, mudando a forma como se viam como mais competentes após a sua participação nesses pontos de inflexão.

Nesse sentido, podemos entender que esses pontos de inflexão também são experiências subjetivas de aprendizagem narradas que geraram uma mudança na trajetória de aprendizagem dos estudantes, desenvolvendo um significado emocional intenso que tornou essa experiência uma experiência-chave de aprendizagem. Este processo influenciou a percepção do aprendiz sobre sua identidade como pessoa que

aprende, mas também alterou a forma como esse indivíduo atribui significado a experiências de aprendizagem futuras.

Os estudos de Aldana (2019) buscam identificar dois grandes tipos de ESA: As ESAs ecológicas e as ESAs pontuais. Referente às ecológicas, ela traz a seguinte definição:

As experiências ecológicas são aquelas nas quais o jovem manifesta participar ou ter participado de um contexto que envolveu todo o seu desenvolvimento de forma geral (Aldana, 2019, p 122).

Em relação às experiências pontuais, a autora diz o seguinte:

As experiências pontuais são aquelas vivências singulares que foram experienciadas de forma intensa e deixaram uma marca importante em algum aspecto específico da pessoa. Geralmente, reconhece-se um aprendizado específico após tê-las vivido. (Aldana, 2019, p 122).

Ao focar no processo de transição entre o ensino secundário e o ensino superior, a autora reforça que é um momento onde ocorrem diversas mudanças estruturais, sociais e subjetivas. E diferentemente dos estudos anteriores que são focados em questões mais estruturais, curriculares e de adaptação, esse trabalho dá ênfase ao aspecto subjetivo.

Como vimos nos estudos de Aldana (2019) sobre os tipos de experiências, há experiências pontuais de aprendizagem, mas, também há aquelas que transcendem a atividade em si e seus objetivos e geram um processo de desenvolvimento mais amplo.

Esse processo está diretamente ligado à aprendizagem e à constituição da subjetividade. Aprender implica construir significado sobre si mesmo como aprendiz, sobre os outros com que aprendemos e sobre o ambiente em que aprendemos (Aldana, 2019). Neste processo de transição, vários significados estão sendo re-co-construídos, e não se limitam ao nosso aspecto pessoal de como nos vemos, mas, também, como interagimos com as pessoas e com os contextos à nossa volta.

Toda uma ecologia de significados é mobilizada e dialoga entre si. É importante ressaltar que esse aspecto mobilizado é sempre uma potencialidade e não há garantia de que ocorrerá. Além disso, uma mesma experiência subjetiva, a depender do contexto, estado emocional e aspectos relacionados à temporalidade, pode gerar diferentes processos de re-co-construção de significados.

Em relação à tese de Saballa (2019), temos um foco em um elemento específico da IdA que é o Ato de Reconhecimento (AdR). Por mais que esse conceito tenha aparecido com frequência associado ao de ESA, o trabalho da autora o aprofunda e desenvolve.

Definimos que (os AdR) têm protagonismo nas experiências subjetivas de aprendizagem e produzem um tipo particular de experiência: aquelas mediadas por atos de reconhecimento, que intervêm tanto no conteúdo quanto na estrutura da experiência. (Saballa, 2019, p. 253).

É possível observar a capacidade de influência no ato de reconhecimento (externo ou interno) no processo de subjetivação da experiência, o que permite mudar tanto o conteúdo quanto a estrutura. Isso se deve à capacidade mobilizadora do AdR

em relação às emoções e ao caráter reflexivo que ele gera. A autora evidencia isso no seguinte trecho:

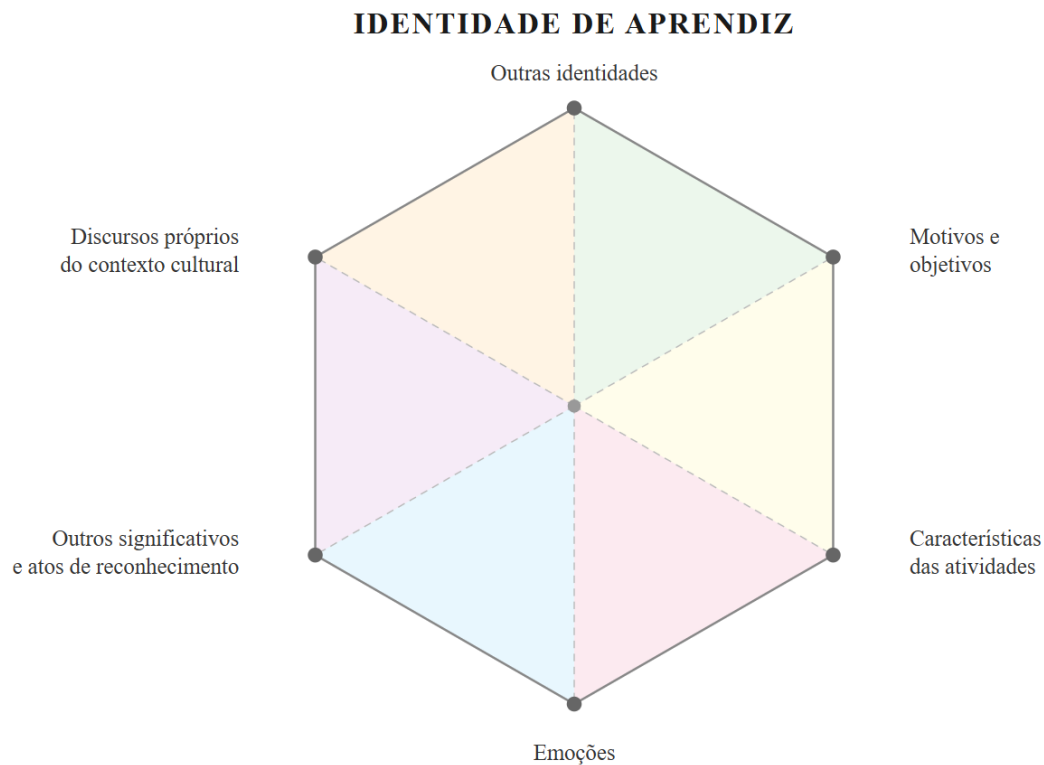
Um ato de reconhecimento implica, pelo menos, uma reação emocional no participante, que se vê confrontado com seus próprios objetivos imediatos de aprendizagem, o que envolve reflexão e, às vezes, ação em comparação com os de outros participantes e/ou os propostos pela atividade e suas características. (Saballa, 2019, p. 253).

2.5. Elementos Constituintes da IdA

Nesse segundo eixo da revisão nossa análise se dividirá nos 6 elementos constituintes da IdA. Iremos analisar cada elemento mostrando as teses centrais que abordam o tema e os principais achados que agregam teoricamente cada elemento ao longo dos 15 anos de modelo teórico.

Figura 2

Elementos da IdA



Fonte: Elaboração própria, adaptado de Falsafi (2011, p. 265) e Álvarez (2022).

2.5.1. Emoções

As emoções constituem um dos elementos mais consistentemente investigados nos estudos sobre a IdA. Na formulação original do modelo, Falsafi (2011) estabeleceu que as emoções estão presentes em toda experiência subjetiva de aprendizagem (ESA) e funcionam como sinalizadores da relação do sujeito com a atividade e com o reconhecimento de si como aprendiz. As investigações subsequentes não apenas confirmaram essa centralidade, mas também permitiram compreender com maior precisão os mecanismos pelos quais as emoções operam na construção da IdA.

Valdés (2015), ao investigar as Experiências Clave de Aprendizagem (ECA) de adultos que retomaram os estudos formais em contextos de alta vulnerabilidade social em Santiago do Chile, demonstrou que o alto impacto emocional é uma característica definidora dessas experiências. Suas análises evidenciaram que as ECA são reconstruções discursivas emocionalmente intensas, conectadas tanto aos motivos de aprendizagem quanto ao modo como os sujeitos se reconhecem como aprendizes. Um achado relevante foi a identificação de que emoções derivadas de experiências de superação e de tomada de consciência de habilidades até então desconhecidas abrem novas possibilidades de reconhecimento e posicionamento identitário para os aprendizes.

No contexto das tecnologias digitais, Pereira (2018) encontrou uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a importância atribuída às atividades mediadas por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para aprender e as emoções positivas associadas a elas. Um achado interessante foi que entre os estudantes universitários brasileiros que utilizam pouco as TDIC, as emoções emergem como o principal aspecto que caracteriza as ESA nas quais percebem aprender mais. Já entre aqueles que as utilizam intensamente, as características da atividade assumem maior saliência. Esse resultado sugere que a familiaridade com os artefatos mediadores pode deslocar o foco da experiência emocional para a atividade em si.

Saballa (2019), ao estudar os atos de reconhecimento (AdR) em sequências didáticas de educação básica e média no Chile, forneceu evidências de que todo ato de reconhecimento produz, no mínimo, uma reação emocional dos participantes. Essa constatação reforça a articulação entre o plano interpsicológico, onde se situam os AdR, e o plano intrapsicológico, onde se processa o sentido de reconhecimento, tendo a emoção como mediadora dessa relação. De forma convergente, Abello (2019) demonstrou no contexto universitário chileno que experiências acadêmicas geradoras de emoções positivas, particularmente aquelas nas

quais professores e pares valorizam os produtos do aprendiz, fortalecem tanto a percepção de competência quanto a intenção de permanecer nos estudos. Além disso, Aldana (2019) identificou que as emoções variam conforme a localização espaço-temporal das ESA, evidenciando seu papel dinâmico na reconstrução da IdA durante a transição entre o ensino médio e a educação superior.

2.5.2. Outros Significativos e Atos de Reconhecimento

Os outros significativos e os atos de reconhecimento representam o plano interpsicológico da construção da IdA, ou seja, o espaço relacional onde, na interação com outras pessoas, se negociam os significados sobre quem somos como aprendizes. Falsafi (2011) definiu os AdR como mecanismos interpsicológicos que operam nas atividades de aprendizagem e através dos quais os outros significativos influenciam a construção do sentido de reconhecimento. Esse tem sido um dos eixos de investigação mais produtivos no desenvolvimento do modelo.

A contribuição mais substancial para a compreensão dos outros significativos (OS) vem do trabalho de Campos (2016), que investigou uma amostra de 83 participantes brasileiros com idades entre 17 e 82 anos e diferentes níveis educacionais. Essa investigação permitiu identificar dois tipos de OS: *específicos*, vinculados a contextos particulares de aprendizagem, e *transversais*, presentes em múltiplos contextos ao longo da trajetória do aprendiz. Campos demonstrou que os OS exercem pelo menos três papéis fundamentais: a mediação da construção pessoal dos motivos de aprendizagem, o fornecimento de AdR que reforçam, contrastam ou transformam os significados sobre si mesmo como aprendiz, e o apoio no alinhamento entre motivos pessoais e objetivos das atividades. Esses achados evidenciam que a influência dos OS não se restringe ao plano emocional, mas permeia a totalidade dos processos de construção da IdA.

No que diz respeito à natureza e à tipologia dos AdR, Saballa (2019) ofereceu a contribuição empírica mais detalhada. Ao investigar quatro sequências didáticas em diferentes disciplinas e níveis educativos no Chile, ela caracterizou os AdR como fenômenos discursivos, verbais e não verbais, que emergem das interações típicas da atividade conjunta. Definiu quatro categorias genéricas: AdR orientados à gestão da participação social, à gestão da tarefa acadêmica, à gestão dos significados e do conhecimento e à gestão das relações socioafetivas. Além disso, demonstrou que o impacto de um AdR sobre o sentido de reconhecimento não é linear nem direto, mas depende das coordenadas espaço-temporais nas quais ocorre a reconstrução de significados, ou seja, se a reconstrução se dá *na* atividade ou *sobre* a atividade. Essa distinção reforça a importância das modalidades de construção da IdA na compreensão do papel dos AdR.

Abello (2019) ampliou o escopo da análise ao propor que as crenças de autoeficácia e as habilidades acadêmicas constituem novos elementos que compõem o sentido de reconhecimento. No contexto universitário, demonstrou que professores e pares, enquanto OS, fornecem AdR que valorizam os produtos do aprendiz e oferecem ajudas educativas e orientação vocacional, promovendo a percepção de competência acadêmica. Valdés (2015) evidenciou que as ECA frequentemente incluem AdR positivos ou negativos de outros significativos e que esses atos são determinantes na experiência de superação e na tomada de consciência de capacidades até então desconhecidas pelo próprio sujeito. Mais recentemente, Álvarez (2022) identificou o papel emergente dos *influencers* digitais como novos outros significativos na construção da IdA de estudantes universitários uruguaios. Esses novos OS atuam mediados pelas redes sociais nos Entornos Pessoais de Aprendizagem (EPA), ampliando a concepção de OS para o universo digital.

2.5.3. Motivos e Interesses de Aprendizagem

Os motivos e interesses de aprendizagem constituem as forças que orientam a participação do sujeito nas atividades e que se articulam com a construção de significados sobre si mesmo como aprendiz (Falsafi, 2011). As investigações empíricas revisadas convergem em demonstrar que os motivos não são dados a priori, mas se constroem e reconstroem na interação com outros significativos e na vivência das experiências de aprendizagem.

Valdés (2015) demonstrou que as ECA se conectam diretamente com os motivos de aprendizagem, funcionando como reconstruções discursivas que permitem aos sujeitos vincular suas experiências mais significativas a seus motivos e ao reconhecimento de si como aprendizes. Campos (2016) complementou essa perspectiva ao evidenciar que os OS exercem papel de mediação na construção pessoal dos motivos, ajudando o sujeito a alinhar suas motivações pessoais com os objetivos das atividades nas quais participa ou deseja participar. Essa articulação entre OS e motivos constitui um achado relevante, pois revela que a construção dos motivos de aprendizagem é, em si mesma, um processo interpsicológico antes de se tornar intrapsicológico.

No contexto da transição educativa, Aldana (2019) mostrou que a passagem do ensino médio à educação superior reconfigura os motivos de aprendizagem e a projeção acadêmica dos jovens, sugerindo que os motivos são sensíveis às mudanças contextuais e institucionais. Abello (2019) estabeleceu uma relação específica entre os AdR positivos nas interações acadêmico-sociais e a motivação dos estudantes para permanecer nos estudos universitários, conectando motivos de aprendizagem e permanência educativa. No âmbito docente, Bañuls (2020), ao estudar professoras uruguaias no contexto do Plan Ceibal, identificou cinco agrupamentos de disposição para aprender o uso pedagógico das TIC: entusiasta, motivada, subscritora, descontente e reivindicativa. Esses agrupamentos evidenciam que a relação com

os discursos institucionais sobre inovação educativa modula a disposição e os motivos para aprender.

2.5.4. Outras Identities

O modelo de IdA postula que essa identidade não existe de forma isolada, mas se articula com outras identidades do sujeito, como a profissional, pessoal e de gênero, estabelecendo relações de interdependência que influenciam os significados sobre si mesmo como aprendiz (Falsafi, 2011). As investigações empíricas têm explorado essas articulações em diferentes contextos revelando a permeabilidade entre a IdA e outros domínios identitários.

Abello (2019) articulou a IdA com a identidade universitária e profissional em formação, demonstrando que a integração acadêmico-social na universidade impacta simultaneamente a reconstrução da IdA e a construção da identidade do estudante universitário, vinculando ambas à permanência nos estudos. Bañuls (2020) explorou a relação entre a IdA e a identidade profissional docente, evidenciando que as experiências subjetivas de aprendizagem com o Plan Ceibal impactaram tanto a percepção de si como aprendizes quanto a identidade profissional das docentes, em um processo de mútua influência.

Aldana (2019) ofereceu uma perspectiva ecológica ao evidenciar que a transição educativa não transforma apenas a IdA, mas o conjunto das relações e identidades do sujeito em múltiplos contextos, como o pessoal, familiar e social, promovendo uma transformação tanto individual quanto relacional. Valdés (2015) mostrou que as ECA envolvem a tomada de consciência de aspectos pessoais até então desconhecidos, como habilidades, competências e características, que abrem novas possibilidades de posicionamento identitário que transcendem a identidade de aprendiz propriamente dita. Álvarez (2022), ao articular a construção de EPA digitais com a reconstrução da IdA, evidenciou que a identidade digital

dos estudantes nos ambientes virtuais interage com a IdA em um processo dialógico e recursivo, adicionando uma camada contemporânea à compreensão das articulações entre identidades.

2.5.5. Características das Atividades

As características das atividades de aprendizagem, como seu tipo, contexto socio-institucional, natureza formal ou informal e propriedades específicas, foram definidas por Falsafi (2011) como um dos elementos constitutivos da IdA, uma vez que condicionam a construção de significados sobre si mesmo como aprendiz. As investigações empíricas têm explorado esse elemento em duas direções complementares: a mediação tecnológica das atividades e as propriedades da atividade conjunta em sala de aula.

No âmbito da mediação tecnológica, Pereira (2018) ofereceu uma contribuição central ao demonstrar que entre estudantes que utilizam intensamente as TDIC, as características da atividade, e não as emoções, são o aspecto mais saliente das ESA. Além disso, identificou diferenças estatisticamente significativas nas ESA conforme a área de carreira e a modalidade de ensino (presencial ou a distância), sugerindo que o contexto institucional modula a forma como as características das atividades mediadas por TDIC se articulam com a construção da IdA. Álvarez (2022), ao estudar estudantes da Universidad de la República do Uruguai, demonstrou que os EPA digitais são fundamentalmente virtuais e móveis, com grande peso das redes sociais, e que as ESA nesses ambientes são mediadoras da reconstrução da IdA. Bañuls (2020) explorou como a incorporação das TIC às práticas docentes no contexto do Plan Ceibal configurou novas características das atividades de aprendizagem, e como as comunidades de prática foram fundamentais para a ressignificação dessas atividades pedagógicas.

Na perspectiva da atividade conjunta em sala de aula, Saballa (2019) demonstrou que os AdR são fenômenos situados que emergem das interações típicas e das formas específicas de atividade conjunta. Isso evidencia como as características da atividade, a disciplina, o nível educativo e a estrutura da sequência didática condicionam os tipos de AdR que surgem. Abello (2019) complementou essa perspectiva ao classificar quatro tipos de experiências universitárias (em aula, em grupo, com professor e com pares), cada uma com características de atividade distintas que condicionam os AdR e o sentido de reconhecimento produzido. Aldana (2019), no contexto da transição educativa, analisou como os contextos socio-institucionais das ESA mudam entre o ensino médio e a universidade, influenciando os focos de aprendizagem e a reconstrução da IdA.

2.5.6. Discursos Socioculturais

A dimensão discursiva é transversal ao modelo de IdA. Falsafi (2011) estabeleceu que a construção da IdA é um processo discursivo que ocorre em atividades e práticas sociais através de três modalidades: *in-activity*, *on-activity* e *cross-activity*. Os significados disponíveis no contexto sociocultural sobre o que é aprender e ser aprendiz moldam tanto a vivência da aprendizagem quanto a construção de significados sobre si mesmo. Contudo, o aprofundamento específico sobre o papel dos discursos socioculturais na construção da IdA é relativamente recente.

A contribuição mais substancial nesse eixo vem de Largo Sierra (2023), que investigou como 21 estudantes de ensino médio e universidade utilizam os significados dos discursos sobre a aprendizagem e ser aprendiz, disponíveis em seu contexto sociocultural de referência, para a construção pessoal de significados sobre si mesmos. Seus resultados demonstraram que a apropriação desses discursos permite aos sujeitos adotar posições que incidem tanto na participação em atividades de aprendizagem quanto no sentido atribuído às

suas experiências. Um achado relevante foi a identificação de diferenças nas construções discursivas entre o contexto educativo formal e os contextos informais e não formais, sugerindo que os discursos privilegiados em cada âmbito favorecem ou dificultam o reconhecimento como aprendiz. A partir dessas análises, Largo Sierra introduziu o conceito de *identidade de aprendiz habilitadora*, entendida como aquela que facilita a participação e a aprendizagem em situações diversas, em contraste com construções identitárias que restringem as possibilidades do sujeito.

Outras investigações contribuíram de forma complementar para esse tema. Valdés (2015), ao trabalhar com adultos de bairros de alta pobreza, mostrou que as ECA contêm elementos contextuais como pobreza e falta de oportunidades que explicam o contexto histórico de reconhecimento como aprendiz, evidenciando como discursos socioculturais sobre classe social e meritocracia permeiam a construção da IdA. Bañuls (2020) demonstrou como o discurso público sobre inclusão social, materializado no Plan Ceibal, influenciou a disposição das docentes para aprender, e como a Assembleia Técnico Docente (ATD), enquanto comunidade de prática, manteve posição crítica ante o modelo *top-down* de inovação, evidenciando a mediação dos discursos institucionais e políticos na construção da IdA docente.

Álvarez (2022) identificou que os espaços reflexivos conjuntos, incluindo a própria entrevista de pesquisa, funcionam como ferramentas de tomada de consciência da IdA e dos EPA, revelando o valor dos processos discursivos na reconstrução da IdA e destacando a necessidade de criação de espaços institucionais de reflexão e consciência conjunta sobre a IdA no contexto universitário. Campos (2016) confirmou o caráter discursivo da construção da IdA *cross-activity* ao demonstrar que essa modalidade é disparada pela reflexão e narração das próprias ESA, e que os contextos sócio-institucionais de referência dos participantes medeiam quem é reconhecido como outro significativo.

3. Fundamentação Teórica

3.1. As Novas Ecologias de Aprendizagem

Na sociedade contemporânea, os contextos e as atividades que oferecem oportunidades de aprendizagem se multiplicaram e se diversificaram exponencialmente em relação a épocas anteriores. As tecnologias digitais, em uma crescente tendência à globalização, permitiram a produção e a transmissão de um volume incalculável de informação que chega a praticamente todos os lugares do mundo sob a forma de significados, conhecimentos, novas atividades, práticas e comunidades. Espaços tradicionais como a escola e o lar familiar passaram a contar com um leque mais amplo de atividades e informações, ao mesmo tempo em que proliferaram novos espaços de participação, desde centros culturais, bibliotecas e clubes esportivos até comunidades virtuais de interesse e prática, redes sociais e outros ambientes online.

Barron (2006) propõe o conceito de ecologia da aprendizagem, definindo-a como o conjunto de contextos, presentes em espaços físicos ou virtuais, que oferecem oportunidades de aprendizagem. Cada contexto é composto por uma configuração única de atividades, recursos materiais, relações e interações que emergem delas. A autora destaca que a aprendizagem frequentemente se distribui por diversos cenários e tipos de recursos e que existem interdependências críticas entre esses contextos. Por exemplo, experiências vividas no ambiente familiar podem ser determinantes para que um estudante se engaje em determinada atividade no contexto escolar, e vice-versa. Essa perspectiva evidencia a necessidade de compreender como a aprendizagem fora da escola se relaciona com a aprendizagem dentro dela e como os interesses despertados em um contexto podem catalisar processos de aprendizagem autossustentados em outros contextos (Barron, 2006).

Coll (2013) amplia essa discussão ao contrastar a nova ecologia da aprendizagem com

a ecologia que sustenta os sistemas educativos atuais, baseados no princípio de escolarização universal. O autor identifica três características centrais desse novo cenário. A primeira é a aprendizagem ao longo e ao largo da vida: as pessoas possuem necessidades de aprendizagem em diferentes etapas da vida e aprendizados importantes ocorrem em contextos alheios às instituições de educação formal, o que torna insuficiente limitar a ação educativa a um período determinado e a um único tipo de instituição. A segunda é a centralidade da capacidade de aprender a aprender: diante da constante necessidade de adquirir novos conhecimentos em contextos diversos, a capacidade de buscar e criar condições para aprender passa a ser tão ou mais importante do que dispor de um amplo repertório de conhecimentos prévios. A terceira é a mediação pela tecnologia: as tecnologias digitais modificaram profundamente as práticas sociais e culturais, mediando a grande maioria dos processos de aprendizagem e ampliando o acesso a recursos, comunidades e oportunidades educativas antes inacessíveis (Coll, 2013).

Diante desse cenário, torna-se urgente ampliar o foco dos aprendizados escolares para abranger os que ocorrem em um ecossistema mais amplo de contextos. Isso coloca desafios importantes para o sistema educativo, especialmente no que diz respeito à articulação entre o que se aprende dentro e fora da escola e ao reconhecimento de que os estudantes transitam constantemente por diferentes espaços, construindo trajetórias pessoais de aprendizagem que conferem sentido e continuidade ao que vivenciam em diferentes esferas da existência.

3.2. A Noção de Identidade em uma Perspectiva Sociocultural

O modelo teórico de Identidade de Aprendiz (IdA) proposto por Coll e Falsafi fundamenta-se em uma compreensão sociocultural da identidade. Desde essa perspectiva, as identidades apresentam quatro características principais (Engel & Coll, 2021). Primeiro, as identidades se constroem por meio da participação em atividades situadas em contextos

sociais e culturais específicos, de modo que a participação não apenas define o que a pessoa faz, mas também quem ela é e como interpreta o que faz. Segundo, possuir uma determinada identidade implica ser reconhecido pelos outros como um determinado tipo de pessoa, pois o sentido de reconhecimento de si mesmo não se completa até que haja alguém para confirmá-lo ou questioná-lo. Terceiro, as identidades são funcionais, ou seja, construímos uma identidade na medida em que precisamos ou nos vemos obrigados a construí-la. Quarto, toda identidade possui uma natureza discursiva, sendo a linguagem o que nos permite construir significados sobre o mundo e sobre nós mesmos (Engel & Coll, 2021; Falsafi, 2011).

3.3. Definição de Identidade de Aprendiz

A partir dessas premissas, o foco do modelo recai sobre um tipo particular de identidade, baseada em uma atividade específica: aprender. Engel e Coll (2021) definem a IdA como o conjunto de significados que as pessoas constroem sobre si mesmas como aprendizes com determinadas características e com uma maior ou menor capacidade para aprender em determinadas situações ou atividades. A IdA de cada pessoa é resultado dos significados construídos ao longo de sua trajetória individual, por meio de diferentes experiências de aprendizagem em diversos contextos, sejam eles formais, não formais ou informais, presenciais ou virtuais. A noção de IdA busca responder a dois desafios centrais que a escola enfrenta no marco das novas ecologias de aprendizagem: o esvanecimento do sentido da aprendizagem escolar para uma parcela crescente dos estudantes e a necessidade de formar aprendizes capazes de seguir aprendendo ao longo da vida em uma diversidade de contextos (Coll, 2013; Engel & Coll, 2021).

3.4. Das Vivências às Experiências Subjetivas de Aprendizagem (ESA)

Para compreender como se constrói a IdA, é necessário distinguir entre vivência e

experiência. O termo vivência, derivado do conceito vigotskiano de *perezhivanie*, refere-se à consciência subjetiva de estar presente em uma situação ou evento determinado, no contexto de uma atividade (Membrive, 2022; Valdés, 2015). A vivência constitui uma unidade que contém, em sua essência, o entorno e o sujeito de maneira inseparável: faz referência à atividade que se vive e a como a pessoa a vive, ao mesmo tempo (Membrive, 2022). Trata-se de um evento irrepetível, delimitado por coordenadas espaço-temporais específicas, no qual os aspectos emocionais, volitivos e cognitivos se encontram interrelacionados de forma indissolúvel.

A experiência, por sua vez, vai além da vivência. Enquanto a vivência ocorre uma única vez, circunscrita ao momento e ao espaço em que acontece, a experiência é sempre um processo de reconstrução que pode se dar indefinidamente a partir dos significados gerados pelas vivências. Como ilustra Ricœur (2000, como citado em Membrive, 2022), “entre viver e narrar existe sempre uma separação, por pequena que seja. A vida se vive, a história se conta”. A experiência implica, portanto, um grau de elaboração consciente no qual o aprendiz pode narrar a vivência, empregando a linguagem e o discurso como mecanismos semióticos, e relacioná-la explicitamente com o fato de aprender (Membrive, 2022).

Nesse sentido, uma experiência de aprendizagem é qualquer situação, intencional ou não, orientada à aprendizagem, na qual o aprendiz reconhece ter aprendido algo. Essa experiência é sempre subjetiva, pois é o próprio aprendiz quem a interpreta como tal em função de seus motivos, interesses, atitudes e concepções sobre o que significa aprender. Dois aprendizes que participam da mesma atividade, no mesmo contexto e com os mesmos participantes, podem ter experiências de aprendizagem muito diferentes (Engel & Coll, 2021). Assim, chegamos ao conceito de Experiência Subjetiva de Aprendizagem (ESA): a re-co-construção discursiva e consciente de uma vivência que, do ponto de vista do aprendiz,

se relaciona com a aprendizagem (Membrive, 2022; Valdés, 2015). As ESAs constituem não apenas a matéria-prima para a construção da IdA, mas também a unidade analítica mais adequada para investigar essa construção (Valdés, 2015).

3.5. As Modalidades de Re-co-construção da IdA

O modelo distingue três modalidades de construção da IdA em função das coordenadas espaço-temporais, das funções que cada modalidade cumpre e de suas implicações para a intervenção educativa (Engel & Coll, 2021). A primeira modalidade é a construção *na-atividade*, que ocorre enquanto a atividade de aprendizagem está em curso, em um breve período de tempo, e refere-se ao impacto imediato daquela experiência nos significados que o aprendiz constrói sobre si mesmo. A segunda modalidade é a construção *sobre-a-atividade*, que acontece após a realização da atividade, quando o aprendiz reflete sobre o que vivenciou, reconstruindo discursivamente os significados daquela experiência específica. Ambas as modalidades têm como foco uma atividade de aprendizagem concreta e relacionam-se principalmente ao impacto de cada nova experiência na construção da IdA, podendo ser tanto espontâneas quanto induzidas por uma intervenção intencional e planejada.

A terceira modalidade é a construção *através-da-atividade*, que se realiza a partir de distintas experiências de aprendizagem que a pessoa teve ao longo de um período mais ou menos longo, vinculando-as em conjunto. Essa modalidade implica o estabelecimento de conexões entre as diversas experiências de aprendizagem, o que conduz à construção de significados gerais sobre si mesmo como aprendiz com um certo nível de coerência e continuidade para além das experiências particulares. Diferentemente das duas primeiras modalidades, a construção *através-da-atividade* dificilmente se produz de forma espontânea e geralmente exige a realização de atividades expressamente planejadas para facilitar essa construção, ajudando o aprendiz a conectar e reconstruir as experiências de aprendizagem

que têm origem nos diferentes contextos em que participa (Engel & Coll, 2021).

3.6. Os Seis Elementos da Construção da IdA

O modelo proposto por Coll e Falsafi identifica seis tipos de elementos interconectados que participam na construção da IdA (Engel & Coll, 2021; Falsafi, 2011).

O primeiro elemento refere-se aos *motivos e metas de aprendizagem*. Todo aprendiz carrega consigo razões pelas quais se engaja em uma atividade, sejam elas de ordem pessoal, profissional ou acadêmica. Essas razões se desdobram em metas mais imediatas que orientam suas ações no cotidiano. Há situações em que o aprendiz se envolve porque genuinamente deseja aprender aquele conteúdo, e outras em que o engajamento se dá por pressões externas, como a obtenção de uma nota ou a prevenção de uma reprovação. Muitas vezes, essas motivações coexistem numa mesma atividade, e o peso que cada uma tem influencia diretamente a forma como o aprendiz se percebe naquela experiência.

O segundo elemento é composto pelos outros significativos e pelos *atos de reconhecimento*. Ao longo de nossas trajetórias de aprendizagem, determinadas pessoas exercem um papel marcante na forma como nos enxergamos enquanto aprendizes. Pode ser um professor que demonstrou confiança em nossa capacidade, um familiar que nos incentivou a persistir ou um colega cujo olhar nos fez duvidar de nós mesmos. Essas pessoas nos comunicam, de forma explícita ou sutil, algo sobre quem somos como aprendizes. No entanto, o que realmente importa não é a intenção de quem age, mas como o aprendiz interpreta essa atuação. Um elogio pode passar despercebido enquanto um silêncio pode ser devastador, a depender de como é lido por quem o recebe.

O terceiro elemento refere-se aos *discursos presentes no contexto sociocultural*. Vivemos imersos em narrativas sobre o que significa aprender, o que é ser inteligente, quais

conhecimentos são mais valiosos e quais contextos são legítimos para a aprendizagem. Esses discursos circulam nas práticas sociais das quais participamos e funcionam como lentes por meio das quais interpretamos nossas próprias experiências. Um estudante que cresce ouvindo que “matemática é para quem é inteligente” pode internalizar esse discurso e se afastar da disciplina antes mesmo de se dar a chance de aprendê-la. Esses discursos são múltiplos, frequentemente contraditórios, e operam de maneira nem sempre consciente na construção dos significados sobre si mesmo como aprendiz.

O quarto elemento é as *outras identidades* do aprendiz. Não somos apenas aprendizes. Somos também pessoas marcadas por gênero, classe social, cultura, pertencimento comunitário, entre outras dimensões. Essas identidades não existem isoladamente e podem tanto potencializar quanto inibir a construção da IdA. Um jovem que se identifica fortemente com sua comunidade pode encontrar motivação para aprender quando o conteúdo dialoga com essa pertença, mas também pode se sentir deslocado em contextos escolares que não reconhecem ou valorizam seus saberes de origem.

O quinto elemento é a caracterização *das atividades de aprendizagem*. O tipo de atividade, o contexto em que ela ocorre, quem participa, qual conteúdo aborda, como se organiza e em que momento da vida do aprendiz ela acontece são aspectos que moldam os significados construídos. Uma oficina prática em um clube esportivo gera significados distintos de uma aula expositiva em sala de aula, ainda que ambas possam abordar temas semelhantes. As características da atividade funcionam como o cenário no qual a experiência de aprendizagem se desenrola e, por isso, influenciam diretamente o que o aprendiz extrai daquele momento.

O sexto elemento é composto pelas *emoções associadas às experiências de aprendizagem*. Toda experiência de aprendizagem carrega uma dimensão emocional. Há

experiências que nos deixam orgulhosos, confiantes e motivados a seguir aprendendo, e há outras que nos marcam pela frustração, vergonha ou sensação de incapacidade. O importante é reconhecer que essas emoções não são fixas. A natureza dialógica da construção da IdA permite que uma experiência vivida como negativa em determinado momento seja ressignificada à luz de novas vivências, reflexões e interações, adquirindo novos sentidos ao longo do tempo.

3.7. O Projeto de Vida nas Escolas a Partir da BNCC

A temática de Projeto de Vida vem sendo amplamente estudada e presente no ambiente escolar nos últimos anos. Esse interesse se intensificou com a implementação de uma série de marcos legais que geraram mudanças significativas no cotidiano da educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, já estabelecia, em seu artigo 22, que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Costa, 2023). Embora a LDB não mencionasse explicitamente o termo "projeto de vida", já sinalizava a preocupação com uma formação que ultrapassasse a mera transmissão de conteúdo.

Uma primeira aproximação institucional com a temática ocorreu com a implementação do Programa de Educação Integral (Brasil, 2012), que impactou positivamente a diminuição da evasão escolar em estados que o adotaram de forma ampla e contribuiu para o aumento dos índices de desenvolvimento da educação (Brasil, 2018b). Esses resultados foram fundamentais para embasar os documentos normativos que se seguiram. Em 2014, o Plano Nacional de Educação estabeleceu metas e estratégias para melhorar a qualidade e o acesso à educação no país, incluindo a universalização do atendimento a jovens de 15 a 17 anos, faixa etária caracterizada por altos índices de evasão

escolar (Costa, 2023).

O marco decisivo para a inserção do Projeto de Vida como componente curricular foi a Lei nº 13.415/2017, conhecida como a Reforma do Ensino Médio, que alterou a LDB e reestruturou a etapa final da educação básica. A partir dessa reforma, o currículo do Ensino Médio passou a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos organizados em cinco áreas: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional. A BNCC do Ensino Médio, homologada em 2018, consolidou o Projeto de Vida como um eixo estruturante da formação integral dos estudantes, estabelecendo que os currículos devem considerar a formação integral do aluno, de modo a adotar um trabalho voltado à construção de seu projeto de vida e à sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (Brasil, 2017, 2018a).

No âmbito das competências gerais da BNCC, o Projeto de Vida aparece articulado a diversas dimensões: autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania, entre outras. A sexta competência geral, por exemplo, orienta que os estudantes devem valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriando-se de conhecimentos e experiências que lhes permitam compreender as relações do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida (Brasil, 2018a). Materiais didáticos aprovados pelo PNLD, como o "Jovem Protagonista: Projeto de Vida" (Medina & Wasserman, 2020), organizam o trabalho com os estudantes em torno de três eixos: autoconhecimento, expansão e exploração das relações e planejamento do futuro, propondo atividades que envolvem reflexões sobre trajetórias pessoais, competências socioemocionais e inserção no mundo do trabalho.

3.8. Reforma do Ensino Médio e Projeto de Vida

Para entender o lugar do Projeto de Vida no currículo, é preciso voltar à reforma que o criou. A Lei nº 13.415/2017 veio da MP nº 746/2016, de aprovação contestada e estopim das ocupações estudantis, fechou um processo que já vinha desde 2013, marcado pela atuação de grupos empresariais junto ao MEC (Ferretti, 2018). Com a promessa de um currículo mais flexível e atraente, reorganizou o Ensino Médio em uma formação comum referenciada pela BNCC e em itinerários formativos por área.

Ferretti (2018) mostra que a reforma reduz o fracasso escolar a uma questão de grade de disciplinas e ignora infraestrutura, valorização do professor e as condições que empurram o jovem para o trabalho ou para fora da escola. Para ele, a flexibilidade prometida é, em boa parte, ilusória, porque quem define os itinerários disponíveis é a rede de ensino, e não o aluno. A revisão de Silva, Chrispino e Melo (2025), que mapeou 139 artigos entre 2017 e 2023, reforça os mesmos temas críticos de Ferretti (2018) que abordava a implementação do currículo nos estados, a organização e a BNCC, e a presença do setor privado na formulação da política, e que esse acúmulo de evidências ajudou a sustentar a revogação parcial da reforma pela Lei nº 14.945/2024.

Neste cenário destacamos o Projeto de Vida, organizado na BNCC como eixo da formação integral, carrega a mesma tensão de origem da reforma, ou seja, o risco de se tornar um instrumento de fabricação do "empreendedor de si", subordinando o autoconhecimento e a construção da identidade do jovem à sua entrada no mercado. Embora surja de diferentes interesses e vieses, isso não o enfraquece, caso o compreendamos como espaço de formação integral, e não como simples ajuste a uma ideia estreita de qualidade educacional e de educação mercadológica.

3.9. Os Desafios da Implementação

Apesar da existência de um arcabouço legal e de materiais de apoio, a implementação

efetiva do Projeto de Vida nas escolas enfrenta desafios consideráveis. Costa (2023) aponta que os professores, embora acreditem conhecer bem o projeto de vida e as competências específicas exigidas pela BNCC, sentem-se inseguros na aplicação desses conceitos em sala de aula, o que revela uma lacuna entre o que está prescrito nos documentos oficiais e o que se concretiza na prática docente. A qualificação dos professores é apontada como fator crucial para o sucesso da implementação, o que requer cursos formativos e materiais didáticos que ajudem a suprir as lacunas de conhecimento existentes (Costa, 2023).

Há também uma tensão de natureza conceitual. Santos e Gontijo (2020) relatam que a implementação do Projeto de Vida é complexa, principalmente no mundo contemporâneo, e ressaltam que o projeto de vida extrapola os limites da escola e é para toda a vida, o que reforça uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, coerente com as características das novas ecologias de aprendizagem descritas por Coll (2013). A ausência de orientações mais específicas sobre como operacionalizar o PV faz com que sua implementação assuma formas muito diversas entre escolas e redes de ensino, dificultando a identificação e a multiplicação de práticas que efetivamente promovam processos reflexivos significativos para os estudantes.

Soma-se a isso a crítica de que, muitas vezes, o Projeto de Vida acaba sendo reduzido a um planejamento voltado exclusivamente à inserção no mercado de trabalho ou ao ingresso no ensino superior. Conforme discutido nas revisões da literatura sobre a temática (Costa, 2023; Vieira & Dellazzana-Zanon, 2020), aspectos relacionados à obtenção de emprego ou à entrada em uma faculdade são frequentemente priorizados em detrimento dos aspectos simbólicos e motivacionais dos estudantes, que são justamente a força motriz do engajamento deles nas atividades de aprendizagem. Esse viés reflete discursos mercadológicos que tendem a reduzir a existência dos jovens à sua dimensão laboral, como argumentam Ruggieri e

Veloso (2024), transformando a escola em um espaço de formação de "capital humano" e transferindo ao próprio aluno a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso socioeconômico.

O trabalho de Silva e Danza (2022) nos proporciona contribuições importantes ao analisar as articulações entre os trabalhos relacionados ao projeto de vida e à identidade. Eles indicam que esses dois construtos estão imbricados e que a construção de um projeto de vida ocorre paralelamente à formação identitária do sujeito e às produções simbólicas sobre si mesmo. No entanto, há pouca literatura sobre o tema que ofereça uma visão das práticas pedagógicas capazes de articular essas dimensões.

É importante ressaltar que os estudos analisados por Silva e Danza (2022) tratam da identidade do aprendiz em um sentido mais estável e ligado a âmbitos mais gerais da vida dos participantes. A presente pesquisa diferencia e expande essa articulação, pois a IdA é uma identidade contextual ligada à atividade de aprender. A pesquisa avança ao articular o marco teórico e conceitual da IdA, os estudos correlatos sobre a temática e o contexto do Projeto de Vida no currículo da Escola Básica do Brasil, bem como seus marcos legais educacionais

4. Objetivos

Geral: analisar a inter-relação das experiências subjetivas de aprendizagem e a re-co-construção da Identidade de Aprendiz de estudantes do ensino médio no contexto do Projeto de Vida.

Específicos:

1. Compreender as experiências subjetivas relacionadas ao Projeto de Vida como parte integrante do processo de re-co-construção da Identidade de Aprendiz.

2. Discutir o processo de re-co-construção da IdA a partir das trajetórias de aprendizagem dos estudantes e suas narrativas sobre o projeto de vida.
3. Relacionar criticamente o Projeto de Vida estabelecido na BNCC e as aproximações com os elementos constituintes da IdA.

5. Percorso Metodológico

5.1. Natureza da Pesquisa e Posicionamento Epistemológico

A presente pesquisa é de natureza qualitativa e fundamenta-se em uma epistemologia fenomenológica interpretativa. Pesquisas qualitativas em psicologia se ocupam dos significados que as pessoas atribuem às suas experiências, buscando compreender a qualidade e a textura dessas vivências em contextos específicos (Willig, 2013). Para isso, estudam os participantes em cenários naturais, compreendidos como sistemas abertos em contínua transformação. Essa abordagem é adequada ao nosso objeto de investigação, que são os processos de construção e re-co-construção da Identidade de Aprendiz (IdA) no contexto escolar.

A fenomenologia, como posição epistemológica, interessa-se pelo mundo tal como é experienciado pelos sujeitos, e não por afirmações abstratas sobre a sua natureza (Willig, 2013). Na vertente interpretativa que adotamos, toda descrição já constitui uma forma de interpretação (Van Manen, 1990, citado por Willig, 2013). Isso significa que o pesquisador não suspende seus pressupostos, mas trabalha com eles no processo de compreensão, reconhecendo que o conhecimento produzido é sempre resultado da relação entre o pesquisador e os dados (Willig, 2013).

Como método analítico, adotamos a Análise Fenomenológica Interpretativa (AFI), desenvolvida por Smith et al. (2009). A AFI opera por meio de uma *dupla hermenêutica*: o

pesquisador tenta dar sentido ao participante que, por sua vez, tenta dar sentido à sua própria experiência (Smith et al., 2009, citados por Willig, 2013). A AFI adota uma abordagem idiográfica, com engajamento intensivo em cada caso antes da integração entre os casos. Na prática, isso implica que analisaremos, individualmente, as narrativas de cada estudante sobre suas experiências de aprendizagem, identificando temas e agrupamentos de sentido, para então buscar padrões transversais que nos permitam compreender os processos de construção da IdA naquele contexto.

Vale destacar que muitas vezes o lugar de onde o pesquisador interpreta pode ser ambíguo e exige muita sensibilidade. Neste estudo, o papel de pesquisador e de psicólogo atravessa toda a investigação e funciona, ao mesmo tempo, como recurso e como ponto de tensão. De um lado, a escuta clínica e a sensibilidade para os processos subjetivos favorecem o tipo de engajamento aprofundado que a AFI exige, ajudando a perceber emoções, silêncios e contradições nas narrativas dos estudantes. De outro lado, essa mesma formação do pesquisador o predispõe a ler as falas a partir de categorias psicológicas prévias que nem sempre correspondem ao modo como os próprios participantes significam suas experiências. A dupla hermenêutica descrita por Smith et al. (2009) ganha aqui uma camada adicional, já que o pesquisador não interpreta apenas como pesquisador, mas também como psicólogo, com tudo o que essa posição carrega de pressupostos teóricos e de modos habituais de conduzir uma conversação.

Nesta pesquisa, essa implicação se torna ainda mais sensível porque o pesquisador acumulou no campo, os papéis de facilitador das oficinas e de entrevistador. Ao conduzir atividades pensadas para mobilizar a reflexão, não era um observador externo, e sim parte daquilo que estava sendo produzido, o que cria o risco de sugerir aos estudantes o vocabulário da reflexão e do projeto de vida antes que ele emergja de suas próprias trajetórias

e experiências subjetivas. Em coerência com a epistemologia fenomenológica interpretativa, que não pede a suspensão dos pressupostos do pesquisador, mas o trabalho consciente com eles (Willig, 2013), o pesquisador deve tratar essa posição não como um desvio a ser corrigido, e sim como parte constitutiva da produção de conhecimento, retomando-a ao longo da análise sempre que suas interpretações pareçam dizer mais de si do que dos participantes.

5.2. Contexto e Participantes

A pesquisa foi realizada em uma escola pública localizada na área central do Distrito Federal. Esse campo foi selecionado devido à proximidade da escola com projetos do grupo de estudos do qual o pesquisador faz parte, o que facilitou a comunicação institucional e a abertura às diversas etapas da pesquisa. O contexto da escola pública foi escolhido por ser um cenário central para a educação brasileira e por suas contribuições sociais para esse contexto.

No contexto escolar, o trabalho foi realizado em articulação com a professora responsável pela disciplina “Projeto de Vida”. A escolha dessa professora e, conseqüentemente, de suas turmas se deu com base no interesse da própria professora em participar da pesquisa e em abrir suas turmas para a aplicação das oficinas. As oficinas foram realizadas com todos os alunos de cada turma, totalizando aproximadamente 60 estudantes.

Participaram da pesquisa, como sujeitos focais das entrevistas, três estudantes do segundo ano do ensino médio, ambos com 16 anos de idade, aqui identificados por nomes fictícios: Mariana, Guilherme e Cristina. Cada participante pertencia a uma turma diferente de Projeto de Vida, todas sob a responsabilidade da mesma professora. A seleção dos estudantes que participaram das entrevistas foi feita pela professora, com base em critérios estabelecidos pelo pesquisador: (a) frequência regular às aulas, de modo a garantir a

continuidade da participação ao longo das oficinas; (b) engajamento demonstrado na primeira oficina, visando à qualidade das informações produzidas; e (c) interesse voluntário do próprio estudante em participar da pesquisa, assegurando o caráter não obrigatório da participação. Todos os participantes e seus responsáveis assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e o Termo de Autorização de Uso de Áudio (Apêndice B).

A quantidade de três participantes é coerente com as recomendações da AFI para estudos de mestrado. Smith et al. (2009) sugerem amostras de três a seis participantes, de modo a permitir o engajamento idiográfico aprofundado que o método exige sem comprometer a viabilidade da análise.

5.3. Etapas da Pesquisa de Campo

O trabalho de campo foi realizado de 24 de março a 27 de agosto de 2025 e organizado em duas etapas principais: a sensibilização do campo e o processo de campo propriamente dito, que compreendeu ciclos alternados de oficinas e entrevistas individuais.

5.3.1. Sensibilização do Campo

A primeira etapa consistiu em três visitas à escola com o objetivo de conhecer a estrutura pedagógica, estabelecer contato com os principais atores do contexto (a professora de Projeto de Vida, a psicóloga escolar e a coordenadora pedagógica) e realizar observações iniciais dos alunos e da dinâmica escolar. Essa etapa de sensibilização foi fundamental para a compreensão do contexto, a construção de vínculo com os atores envolvidos e o planejamento das oficinas em diálogo com as necessidades e realidades da escola.

5.3.2. Oficinas e Entrevistas

Após a sensibilização, teve início o processo de campo, estruturado em ciclos compostos por uma oficina com as turmas seguida de entrevistas individuais com os três participantes focais. Ao todo, foram realizadas três oficinas e oito entrevistas durante o período de campo.

As oficinas foram atividades práticas realizadas com todos os alunos de cada turma, com base nas diretrizes do Caderno Orientador de Projeto de Vida do GDF (SEEDF, 2022). Cada oficina abordou uma temática diferente, articulando conteúdos do projeto de vida com o processo de formação da IdA. As oficinas foram estruturadas de modo a promover a reflexão dos estudantes sobre suas experiências de aprendizagem, seja por meio dos objetivos da atividade proposta, seja pela interação com os pares durante a dinâmica. Um detalhamento da estrutura das oficinas encontra-se no Apêndice D.

É importante ressaltar que as dinâmicas das oficinas não constituíram, por si mesmas, o material de análise desta pesquisa. Elas funcionaram como experiências de aprendizagem compartilhadas que serviram de base para as entrevistas. Nestas, o pesquisador buscou refletir, em conjunto com os participantes, sobre as vivências das oficinas e as Experiências Subjetivas de Aprendizagem (ESAs) delas decorrentes.

As entrevistas semiestruturadas (Apêndices C.3, C.4 e C.5) são coerentes com as recomendações da AFI. Segundo Willig (2013), a AFI trabalha preferencialmente com transcrições de entrevistas semiestruturadas nas quais as perguntas são abertas e não diretivas, de modo a oferecer aos participantes a oportunidade de compartilhar suas experiências pessoais sobre o fenômeno investigado. Perguntas mais específicas foram utilizadas apenas para aprofundar algo que o próprio participante já havia trazido, incentivando a elaboração em vez de direcionar o relato. Cada entrevista teve duração média de 40 a 60 minutos e foi integralmente gravada em áudio para posterior transcrição.

5.3.3. Adaptações no Percorso de Campo

Durante o período de realização do trabalho de campo, uma greve dos professores da rede pública do Distrito Federal, que se estendeu de 2 a 25 de junho de 2025, impactou significativamente a execução da pesquisa. A professora colaboradora não aderiu à paralisação por ter uma criança com menos de um ano de idade, o que a impossibilitaria de repor as aulas durante o período de férias. Contudo, mesmo com a professora mantendo suas atividades, os estudantes não compareciam às turmas de Projeto de Vida, pois as demais disciplinas não estavam em funcionamento. Quando as aulas da rede foram retomadas após o encerramento da greve, a professora já se encontrava de férias.

Essa conjuntura exigiu adaptações no delineamento original da pesquisa. No caso de Cristina, as entrevistas 2 e 3 (Entrevista 2 e Entrevista 3), que seriam realizadas separadamente após as oficinas correspondentes, precisaram ser compiladas em uma única entrevista. Além disso, a terceira oficina e a terceira entrevista (Entrevista 3) de Mariana e Guilherme foram adaptadas para o formato online e individual, em substituição ao formato presencial e coletivo das oficinas anteriores. Essas adaptações foram necessárias para viabilizar a conclusão da pesquisa considerando as restrições de agenda dos participantes e a indisponibilidade do espaço escolar no período pós-greve.

Embora essas mudanças tenham alterado o formato de parte da coleta, o caráter reflexivo e dialógico das entrevistas foi preservado. As adaptações foram orientadas pelo compromisso de manter a qualidade da interação entre pesquisador e participantes e a coerência com os princípios da AFI, que valoriza o engajamento aprofundado em cada caso individual, independentemente do formato de coleta (Willig, 2013).

5.4. Recursos e Instrumentos

Para a realização das oficinas, foram utilizados materiais de escrita e desenho (papel, lápis e canetas coloridas), além de materiais próprios dos estudantes mobilizados durante as atividades. As apresentações das oficinas foram realizadas por meio de slides e de projetor, em um espaço disponibilizado pela escola. As entrevistas foram gravadas em áudio com um gravador digital. Para a transcrição das entrevistas, utilizou-se o software Clipto; para a codificação e a análise qualitativa dos dados, empregou-se o software Atlas.ti.

5.5. Cuidados Éticos

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, sob o parecer número 6.950.701, o que garante a segurança e a integridade de todos os participantes (Apêndice C). Além disso, foi obtida autorização da Unidade Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) para a entrada e a realização da pesquisa na escola.

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e o Termo de Autorização de Uso de Áudio (Apêndice B) antes de iniciarem sua participação. Por se tratar de estudantes menores de idade, os respectivos responsáveis legais também assinaram os termos de consentimento. A participação foi voluntária, e os estudantes foram informados de que poderiam desistir a qualquer momento, sem prejuízo.

A proteção da identidade dos participantes foi assegurada pelo uso de nomes fictícios e pela não inclusão de dados sensíveis ou de informações pessoais que pudessem identificá-los. Dados marcantes que, por si só, possibilitam o reconhecimento dos participantes foram descaracterizados ao longo de todo o processo de análise e de apresentação dos resultados.

6. Resultados da Pesquisa

Inicialmente, apresentamos as características dos três participantes da pesquisa e, em seguida, as informações obtidas na análise.

Como mencionado anteriormente, a pesquisa contou com três participantes, um de cada turma, que participaram das oficinas e das entrevistas. A escolha foi feita pela professora considerando os que tinham maior participação nas atividades do projeto de vida.

Durante as oficinas e, posteriormente, nas entrevistas individuais, foi possível compreender que cada um desses indivíduos tinha suas próprias singularidades e formas de construir significados em relação ao seu processo de aprendizagem e ao PV.

Dessa maneira, torna-se importante, ao iniciarmos nossa análise interpretativa das informações e dos resultados, caracterizar brevemente cada estudante com base nos relatos obtidos durante a pesquisa.

Mariana tem 16 anos e está nesta escola desde o início do ensino médio. Mora no entorno do DF e se locomove de ônibus interestadual todos os dias pela manhã bem cedo. Ela tem facilidade para se comunicar e demonstrou uma ampla compreensão de si, manifestada em suas reflexões. Durante as entrevistas, quando mobilizada constantemente quanto aos seus objetivos e a como eles a constituem como pessoa. Tem construído um projeto de vida bem definido e integrado ao seu dia a dia, conforme relatado por ela.

Cristina tem 16 anos e estuda na mesma escola desde o início do ensino médio. É a filha do meio de 5 irmãos e a mais velha que mora com a mãe. Ela é mais tímida e tem dificuldade em se expor. Possui um PV definido e, durante as entrevistas, apresentou um PV emergente sobre cantar em público nas redes sociais. No decorrer da pesquisa, esse PV emergente se desenvolve e torna-se central. Ela mora em uma região administrativa distante do Plano Piloto e realiza diversos cursos de línguas no período vespertino.

Guilherme também tem 16 anos e mora em uma região administrativa central. Ele se expressa de forma direta e pragmática em sua comunicação e verbalizou que não tem um PV formado. Entretanto, durante as entrevistas, demonstrou ter objetivos bem definidos, mas não os reconhece como PV, por se tratar de algo mais incerto. O seu foco está em atividades físicas, como academias e basquete, o que você demonstra em diversos momentos durante a entrevista e ao relatar seus objetivos. Ele possui uma comunicação direta e consegue definir suas ideias de forma assertiva. Elabora bem seus planos em relação ao que ele espera sobre PV e suas experiências de aprendizagem tendo uma visão crítica e reflexiva

As entrevistas foram transcritas pelo software Clipto e lidas e revisadas integralmente, o que proporcionou condições para que o pesquisador continuasse a produzir significados a partir dessas informações. Esse primeiro momento se estendeu de 28/08/2025 a 12/09/2025; ao concluir essa etapa, iniciou-se o processo de codificação no software [Atlas.ti](https://atlas.ti.com/).

Essa etapa da construção da informação teve como objetivo gerar códigos qualitativos para orientar as análises. A codificação foi iniciada após a leitura atenta do material e a ambientação das informações de todas as 8 entrevistas. Usamos como base para a codificação inicial trabalhos anteriores acerca da IdA, em específico, a tese de Alvarez (2021), revisando e ajustando, principalmente, os códigos relacionados à IdA e ao Projeto de Vida.

A partir desta etapa e tendo por base o objetivo de analisar a inter-relação das experiências subjetivas de aprendizagem e a re-co-construção da Identidade de Aprendiz por meio de ação formativa de estudantes do ensino médio no contexto do Projeto de Vida, foram feitas alterações nos códigos utilizados na pesquisa, principalmente a inclusão de categorias de Projeto de Vida.

No quadro abaixo, apresentamos as categorias e conceituação da IdA priorizando os códigos que estão alinhados e que demarcam os elementos que compõem o processo de re-co-construção da IdA

Considerando o contexto do PV, incluímos um código para a análise do Discurso Neoliberal (DNL), aspecto frequentemente abordado na literatura (Ruggieri e Veloso, 2024; Silva, 2023).

Quadro 1

Categorias e Conceituação dos Elementos Constitutivos da Identidade de Aprendiz

Categoria	Definição	Código
Características Pessoais	Relaciona-se ao processo de reconhecimento como aprendiz e outros reconhecimentos próprios	IDA cape
Emoções	Relaciona-se ao reconhecimento como aprendiz que se produz a partir das emoções vividas ou imaginadas associadas às experiências subjetivas de aprendizagem	IDA emoc
Motivos e Interesses de Aprendizagem	Relaciona-se aos motivos, aos sentidos da aprendizagem, às funções e razões como aspecto relevante da percepção do estudante como um aprendiz	IDA moti
Outros significativos	Relaciona-se com o reconhecimento como aprendiz que está associado à relação com outras pessoas que são significativas para os estudantes	IDA otsi

Características da Atividade	Relaciona-se com o reconhecimento como aprendiz que está ligado às características das atividades de aprendizagem que o estudante participa e sua relação no processo de construção de significados sobre ele mesmo como aprendiz	IDA caat
------------------------------	---	----------

Discurso	Relaciona-se com fragmentos do discurso que permeiam a percepção dos estudantes e o seu reconhecimento como aprendizes em determinado contexto. No contexto do PV foi analisado fragmentos narrativos relacionados a um discurso neoliberal que permeia o PV segundo a literatura	DNL
----------	---	-----

Nota. Dados da pesquisa (2026). Adaptado de Álvarez (2022).

De acordo com a Teoria e a metodologia de estudo da IdA, a nossa unidade de análise são as ESAs e, devido a sua importância, os códigos relacionados às mesmas foram mantidos. Porém, foram adicionados códigos que nos permitissem analisar quais ESAs estavam diretamente relacionadas ao PV.

Além disso, foi incluído um código que nos permitiu identificar quais trechos das entrevistas os estudantes atribuem significados ao PV. Também modificamos o código relacionado ao processo reflexivo dos estudantes participantes, incluindo uma categoria que trata das oficinas, visto que foram um elemento mobilizador da re-co-construção da IdA.

Quadro 2
Categorias de Análise das Experiências Subjetivas de Aprendizagem

Categoria	Definição	Código
Experiências Subjetivas de Aprendizagens Gerais	Experiências que têm uma referência situacional geral, em que não há um referencial específico explícito, ou que se referem a diferentes situações, e que podem ser consideradas um conjunto de	ESAG

	vivências re-co-construídas conjuntamente por terem elementos em comum.	
Experiências Subjetivas de Aprendizagens Específicas	Experiências que possuem uma situação de referência única e identificável	ESAE
Experiências Subjetivas de Aprendizagens Gerais relacionadas ao PV	Experiências que têm uma referência situacional geral, em que não é explícito um referencial específico ou se refere a diferentes situações, que podem ser consideradas como um conjunto de vivências que são re-co-construídas conjuntamente por terem elementos em comum e são diretamente ligadas ao Projeto de Vida	ESAG_PV
Experiências Subjetivas de Aprendizagens Específicas relacionadas ao PV	Experiências que possuem uma situação de referência única e identificável e são relacionadas diretamente ao Projeto de Vida	ESAE_PV
Significados sobre Projeto de Vida	Significados sobre o Projeto de Vida	SIG_PV
Significação das Oficinas/Entrevistas	Significados sobre as oficinas e entrevistas	META

Nota. Dados da pesquisa (2026). Adaptado de Álvarez (2022).

Visando realizar a caracterização das ESAs e a análise em relação ao processo de re-co-construção da IdA, utilizamos códigos relacionados às emoções, aos tempos presentes nas ESAs, aos diferentes atores associados às experiências dos estudantes e aos tipos de aprendizados gerados nessas experiências. O processo de codificação ocorreu no período de 13/09/2025 a 07/11/2025.

Com base nos códigos descritos acima, iniciou-se o processo de consolidação e análise dos dados coletados em campo. Visando compreender como os alunos do ensino médio construíram significados sobre o Projeto de Vida como experiências significativas de aprendizagem, criamos um código “SIG_PV” (Significado sobre Projeto de Vida) para identificar trechos das entrevistas que expressam, de forma reflexiva, suas percepções.

O objetivo de aproximar a IdA do PV norteia a forma como organizamos e analisamos os dados a seguir.

No primeiro processo de codificação, identificamos todos os trechos que abordavam algum tipo de significado sobre PV, o que resultou em 47 trechos codificados como SIG_PV; porém, ao nos aprofundarmos na análise, identificamos que muitos desses trechos estavam associados à mesma experiência e possuíam sentidos semelhantes.

A partir desse entendimento, foi realizado um refinamento dos códigos, unificando trechos que se referiam à mesma experiência e/ou ao mesmo processo de significação. Após esse processo foram identificados 34 trechos codificados com SIG_PV

A Tabela 2 apresenta uma breve descrição desse procedimento. Existe uma aproximação na quantidade de trechos relacionados a PV por aluno. É importante ressaltar que Cristina realizou apenas duas entrevistas devido à greve durante a coleta de dados. Na sua segunda entrevista, foram incluídas as perguntas das duas entrevistas, visando abordar todos os tópicos; dessa forma, não houve prejuízo para o processo de análise das informações.

Tabela 2

Quantidade de Trechos de Significados sobre Projeto de Vida por Participante

Quantidade de trechos de Significados sobre projeto de vida por participante		
Mariana	Cristina	Guilherme
12	9	13

Nota. Dados da pesquisa (2026).

Após a codificação, foi realizada uma segunda análise desses trechos específicos, com o objetivo de aprofundar-se em seus significados e criar subeixos temáticos que direcionassem nossa discussão sobre os significados atribuídos pelos estudantes ao projeto de vida.

As percepções dos estudantes focaram em diferentes aspectos do PV e, como resultado dessa análise, foram gerados 3 subeixos temáticos no código relacionados a SIG_PV: subeixo 1 - Características do Projeto de Vida na escola; subeixo 2 - Conceitualização do PV; e subeixo 3 - PV como metas e objetivos.

O subeixo 1 consolida os trechos relacionados às percepções dos estudantes sobre as características de execução do PV na escola. O subeixo 2 tem como foco a forma como os estudantes definem o PV como conceito, e o subeixo 3 trata dos trechos em que os estudantes usam o projeto de vida como sinônimo de objetivos de vida.

A Tabela 3 descreve esses dados, trazendo-nos um recorte de cada estudante. De maneira geral, podemos notar uma maior recorrência dos estudantes em trazerem percepções do PV como metas e objetivos a serem alcançados e devido ao contexto de aplicação da pesquisa eles relacionam o PV a suas características no contexto escolar.

Contudo, ao longo das entrevistas, eles constroem significados sobre o que é o PV como conceito e isso também atravessa a percepção deles sobre a execução dele no ambiente da escola e como eles definem esses objetivos.

Analisando especificamente cada estudante nota-se que a Mariana tem uma distribuição diferente dos outros dois estudantes. Enquanto a “Cristina” e o “Guilherme” têm um maior foco nas características do PV na escola, a Mariana trás de forma bem mais definida e integrada ao seu cotidiano o seu PV como objetivos direcionadores da sua vida.

Tabela 3*Distribuição dos Significados sobre Projeto de Vida por Subeixo Temático e Participante*

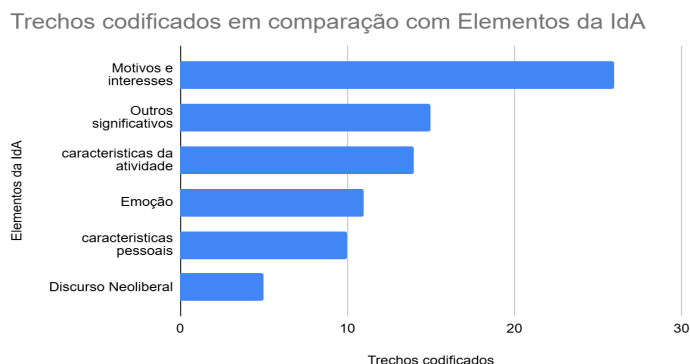
Significados sobre projeto de vida				
	Mariana	Cristina	Guilherme	Total
Características do Projeto de Vida na Escola	3	6	8	17
Conceitualização do PV	4	4	6	14
PV como metas e objetivos	9	4	5	18

Nota. Dados da pesquisa (2026).

Após a análise dos significados sobre PV, foi necessário correlacionar as informações e os códigos relacionados à IdA em si. Dessa forma, conseguimos avançar nosso entendimento sobre o processo de re-co-construção da IdA e suas possíveis relações com o PV.

Também foram analisados os elementos constitutivos da IdA para depois analisarmos o processo de re-co-construção. Os elementos encontrados estão descritos na Fig. 3

Figura 3*Elementos Constitutivos da Identidade de Aprendiz Identificados nos Trechos sobre Projeto de Vida*



Nota. Dados da pesquisa (2026).

A figura 1 mostra a recorrência dos códigos nos trechos relacionados aos significados do PV. Cada trecho pode apresentar ocorrências de distintos códigos relacionados à IdA.

Em concordância com os significados acerca de PV, o elemento da IdA que aparece com maior frequência está relacionado aos Motivos e ao Interesse dos estudantes. Além disso, a relação dos estudantes com os Outros Significativos mostrou-se bastante presente.

Da mesma forma, as características das atividades são relevantes nesse processo de significação, principalmente quanto à forma como as características da execução do PV na escola estavam associadas aos motivos e interesses dos próprios alunos. Isso se demonstrou tanto em experiências que despertavam emoções positivas quanto em características que apresentavam valência negativa.

Esse processo, referente aos aspectos emocionais, também perpassou os diferentes trechos e estava atravessado pelo processo de significação do PV e pelo processo de re-co-construção da IdA.

Em relação aos trechos que abordam as características pessoais dos estudantes, podemos ver uma relação com os motivos e interesses de cada estudante. Muitas vezes, o processo de reconhecimento dos estudantes de determinadas características lhes permite

construir significados acerca de seus interesses e seus objetivos, levando em consideração essas características.

Por último, ao analisarmos os trechos sobre Discurso neoliberal, entendemos que ele não aparece de forma explícita e recorrente; porém, em determinados trechos, é possível identificar falas e percepções que seguem uma lógica extensiva de projeto de vida, apenas como algo ligado aos aspectos profissionais, ou como trechos em que há uma autocobrança dos estudantes, ligando o descanso à perda de tempo.

Tabela 4

Matriz de Co-ocorrência entre Categorias de Análise da Identidade de Aprendiz

	Intensidade da Emoção		Valência		IdA					
	Emoção Forte	Emoção fraca	Emo Pos	Emo Neg	características da atividade	Outros significativos	Emoção	características pessoais	Discurso Neoliberal	Motivos e interesses
Emo Pos	3	12	-	-	9	5	4	4	1	13
Emo Neg	4	7	-	-	7	6	5	3	3	8
características da atividade	2	11	9	7	-	5	2	4	1	8
Outros significativos	4	6	5	6	5	-	7	4	2	12

Emoção	6	2	4	5	2	7	-	5	3	10
características pessoais	2	4	4	3	4	4	5	-	2	8
Discurso Neoliberal	1	2	1	3	1	2	3	2	-	5
Motivos e interesses	5	13	13	8	8	12	10	8	5	-

Nota. Dados da pesquisa (2026).

A tabela apresenta uma matriz de coocorrência entre categorias de análise distribuídas em três dimensões: Intensidade da Emoção (Emoção Forte e Emoção Fraca), Valência (Emoção Positiva e Emoção Negativa) e Identidade de Aprendiz (IdA), que engloba as subcategorias características da atividade, outros significativos, emoção, características pessoais, discurso neoliberal e motivos e interesses. O total de co-ocorrências registradas foi de 77.

O primeiro achado de destaque refere-se à predominância da categoria "Motivos e Interesses" das co-ocorrências. Essa categoria apresenta os valores mais elevados em praticamente todas as relações analisadas, com ênfase em sua associação com Emoção Fraca (13), Emoção Positiva (13) e Outros Significativos (12), além de Emoções que se relacionam à IdA (10) e às Características da Atividade (8). Tal padrão indica que essa dimensão da Identidade de Aprendiz aparece de forma central no PV e permeia amplamente as narrativas dos participantes.

Em segundo lugar, observa-se uma forte associação entre a subcategoria Emoção, no âmbito da IdA, e a subcategoria Outros Significativos (7), o que sugere que as relações

interpessoais e o processo de co-criação desempenham papel relevante na forma como os estudantes constroem emocionalmente suas experiências de aprendizagem.

A categoria Características da Atividade apresenta distribuição relativamente equilibrada entre as dimensões analisadas, com concentração mais expressiva em Emoção Fraca (11) e nas subcategorias de valência Emoção Positiva (9) e Emoção Negativa (7).

7. Análise e Discussão das Informações

Para a análise interpretativa das informações apresentadas, organizamos, didaticamente, com base no modelo teórico da identidade de aprendiz, dois eixos diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa: Eixo 1 - Experiências subjetivas associadas ao PV e Eixo 2 - O Processo de re-co-construção da IdA no PV.

Para discutirmos o primeiro eixo, devemos retomar o conceito de ESA. Uma experiência subjetiva de aprendizagem é uma re-co-construção discursiva e consciente de uma vivência que, na perspectiva do estudante, se relaciona com uma aprendizagem (Coll, 2019; Engel et al., 2019; Falsafi, 2011; Membrive, 2022; Valdés et al. 2016).

Essa definição aborda aspectos essenciais da ESA, desenvolvidos conceitualmente ao longo de anos por diferentes trabalhos. Destacamos a tese de Membrive (2022) que elenca cinco características das ESAs: sua natureza discursiva e consciente, seu processo de reconstrução, seu processo de co-construção, sua relação com a aprendizagem e sua capacidade de ser foco do processo de influência educativa.

A partir dessas definições de ESA, discutimos como os estudantes re-co-construíram as experiências de participação no PV visando compreender como ocorre o processo de significação acerca do PV, considerando que é um processo co-construído com o pesquisador durante o campo por meio das oficinas e entrevistas.

Trazemos alguns questionamentos-chave que nos permitiram organizar a análise interpretativa e a discussão por subeixos.

7.1. Eixo 1: Experiências Subjetivas de Aprendizagem e Significados sobre Projeto de Vida

7.1.1 Sub-eixo: O que é projeto de vida para você?

Essa pergunta abre as três entrevistas com os estudantes e é o ponto de partida da nossa análise do processo de significação desses estudantes em relação ao PV. Cada estudante traz elementos e reflete de maneira singular sobre o tema. Entretanto, em suas narrativas há pontos de convergência e de divergência.

Os trechos a seguir são as respostas dos estudantes, quando questionados sobre o que é PV para eles, que direcionam este subeixo:

Eu nunca gostei muito de projeto de vida na escola, porque os professores não tinham uma forma didática tão... de projeto de vida. Eles levavam mais o projeto de vida como profissão. O que você tem que escolher? Você tem que escolher. Você vai fazer vestibular; você tem que escolher. E, na minha opinião, o projeto de vida vai muito além de só a profissão. Vai em questão de... É família, onde você quer estar, onde você quer morar, essas coisas. E esse ano já foi diferente. A forma didática foi mais tranquila, então acabei gostando mais do projeto e da vida. (Mariana, Entrevista 1)

Eu acho interessante porque você consegue pensar. Tipo assim, quando a gente está aqui na escola, a gente não tem muito tempo para pensar no que a gente pode fazer futuramente. Eu acho interessante

essa questão, porque você consegue reservar um tempo para refletir sobre o que você pode ser, o que você pretende fazer na sua vida (...) eu acho que o projeto de vida é você pensar um pouco sobre o que você quer para a sua vida. (Cristina, Entrevista 1)

Acho que o projeto de vida é importante ter na escola, porque realmente ajuda. Só que eu não gosto muito do jeito que ela é introduzida, porque o jeito que ela está sendo introduzida com as aulas de vocês agora eu acho legal, porque é mais dinâmico, tem uma percepção melhor, faz o aluno refletir mais. Mas tem outros métodos de que eu não gosto muito. (Guilherme, Entrevista 1)

Observando os fragmentos, nota-se a complexidade dos significados que estão sendo construídos sobre PV. Ao mesmo tempo em que os estudantes veem como algo interessante e importante, eles constroem significados emocionalmente ambivalentes, dependendo da forma como PV é apresentado a eles na sua rotina escolar.

Toda ESA reflete, em maior ou menor grau, aspectos das atividades e do contexto de seus aprendizes e, dessa maneira, os estudantes avaliam e constroem significados sobre PV primeiramente como uma matéria eletiva da escola e associam as dinâmicas, temas e estratégias didáticas que são utilizadas nesse contexto.

Na expressão do que é o PV para os estudantes, eles integram seus pontos de vista, suas características pessoais e seus interesses. Conseguem distinguir um PV ideal que tem significado para eles de um que não gostam? Pudemos analisar essa dinâmica na narrativa da Mariana quando ela argumenta que os professores dão enfoque ao Projeto de Vida como profissão futura. Porém, a vivência dela se contrapõe a essa forma de trabalho, quando ela relata que o PV se expande além dos aspectos profissionais, permeando as relações

interpessoais, os objetivos pessoais, a sua história e a trama familiar, tornando-se mais amplo e integrado, coerente com os seus interesses e expectativas de futuro.

Há um aspecto do PV que os participantes da pesquisa definem como positivo: seu papel como espaço promotor de reflexão. Nas narrativas da Cristina e do Guilherme, o termo "refletir" aparece como algo que eles prezam no PV. A Cristina ressalta a importância de ter um espaço para parar e refletir sobre quem ela quer ser.

Em nossa análise, a demanda de definição da profissão nos anos finais do ensino médio tem como consequência o aligeiramento das decisões de alguns participantes, perpetuando um processo educativo que, por vezes, não está consonante com o processo de desenvolvimento do jovem ou da jovem, resultando na perda crescente dos significados construídos pelos estudantes na escola.

Nessa direção, Coll (2013) discorre sobre a educação formal e as novas ecologias de aprendizagem e nos alerta sobre essa perda de significado por parte de boa parte dos estudantes, especialmente do ensino médio. Ele atribuiu essa dinâmica à escassa personalização da aprendizagem nos processos formais de aprendizagem. O autor também reforça que o processo de personalização tem como principal objetivo promover e facilitar a atribuição de sentido à aprendizagem escolar, e que esse processo é diferente da construção de significados sobre um conteúdo específico.

Quando falamos de PV, a necessidade desse processo de personalização se torna evidente. Cada estudante tem sua própria singularidade, objetivos, interesses e percepções distintas sobre o que significa ter um PV. Verona e Engel (2024), em sua revisão sistemática, argumentam que os estudos que abordam a personalização da aprendizagem podem partir de duas perspectivas: a centrada no professor e a centrada no aprendiz. A primeira, o docente utiliza tecnologias para adaptar atividades e conteúdos que atendam ao desempenho e às

características específicas do aprendiz. Na segunda, enfatiza-se a capacidade do aluno de tomar decisões sobre seu próprio processo de aprendizagem.

Neste estudo, ao tratarmos do processo de personalização do PV, partimos da segunda perspectiva, ou seja, da promoção de aprendizagens experienciais e da conexão entre diferentes contextos e espaços, favorecendo a reflexão e o exercício metacognitivo no processo de aprendizagem.

A partir desta análise, compreendemos que, quando a Mariana relata sua insatisfação com o posicionamento dos professores de fazê-la escolher enfaticamente uma profissão, não se trata de um não reconhecimento da importância dos aspectos profissionais e de seu futuro acadêmico, mas sim de um incômodo com a necessidade de uma escolha obrigatória que não gera sentido e se limita apenas a um aspecto dos interesses da estudante.

Outra análise realizada refere-se a como os estudantes associam o PV e a sua implementação em sala de aula. As ESAs são construídas a partir da participação e da reflexão dos estudantes em determinadas atividades de aprendizagem, reais ou imaginadas, tornando as características dessas atividades um elemento central para avançarmos na análise do processo de significação do PV.

As características das atividades referem-se aos contextos socioinstitucionais, aos participantes, aos conteúdos e aos recursos utilizados durante o PV na escola. Ao adentrarmos no campo e conhecermos melhor a escola, entendemos que a implementação do PV na escola é feita de forma heterogênea, tanto no planejamento dos professores quanto nos recursos utilizados durante a aula. A partir da análise do trecho do Guilherme, podemos interpretar que há maneiras e dinâmicas que favorecem uma maior reflexão do aluno durante o PV. Que traz dinamicidade, movimento e inicia um processo de re-co-construção de como o

estudante se enxerga e, conseqüentemente, de como ele enxerga seu processo de aprendizagem.

Essa constatação nos faz retomar as características das ESAs. Segundo Membrive (2022), podemos compreender que o PV pode ser um espaço promotor de reflexão e, conseqüentemente, de reconstrução e co-construção das experiências de aprendizagem dos estudantes. Além de ser um espaço social que tem potencial de influência educativa positiva, segundo o processo narrado pelos estudantes.

7.1.2. Subeixo: Qual o Seu Projeto de Vida?

Compreendemos, no eixo anterior, quais significados os estudantes atribuem ao PV e entendemos esse processo de construção de significados como um movimento constante e recursivo.

Nesse subeixo, o objetivo foi analisar como os significados são elaborados no processo de tornar o PV algo integrado ao aprendiz, próprio e autoral, e não apenas uma unidade curricular ou matéria a ser cursada.

Temos como base dessa análise as seguintes perguntas feitas na entrevista: “Você possui um PV?” “Qual é o seu PV?”. Essas perguntas mobilizam a compreensão que vai além do PV como algo que o professor aplica, para algo que os estudantes podem re-co-construir a sua própria identidade de aprendiz, como discutiremos no avançar dessa análise.

Os trechos a seguir demonstram como a aluna “Mariana” avança e expande sua definição sobre PV quando questionada pelas perguntas problematizadoras:

Para mim, o projeto de vida é, agora, nesse estágio em que eu estou, né? Fazer coisas, plantar coisas que eu vá colher no futuro. Tanto em profissão quanto em família, onde eu vou morar? Lazer também. (Mariana, Entrevista 2)

Eu penso muito nisso. Porque pode ser que eu não faça nada agora. Quando eu estiver mais velha, vou estar toda capenga numa cama. Então, já não é bom começar um esporte agora? Futuramente eu vou estar melhor? Eu posso estar tendo lazer ou esquecer esse mesmo esporte? Então, eu coloco muito em projeto de vida atualmente na minha vida. Estudar, lógico, para vestibulares, para conseguir entrar em alguma universidade. (Mariana, Entrevista 1)

Quando questionada sobre seu PV, a participante expande seu conceito inicial, gerando novos significados. Dessa forma, observamos como essa rede de significados se reconstrói de forma recursiva. E a estudante demonstra clareza sobre esse processo do PV ao afirmar: “Para mim, o projeto de vida é, **agora**, nesse estágio em que eu estou, né?”

Na tese de Falsafi (2010), ela demarcava o início da teoria, abordando o giro de uma identidade fixa e engessada para uma identidade mais fluida e dinâmica. Ao analisar e problematizar a concepção de identidade sob a perspectiva sociocultural e socioconstrutivista, a autora apresenta autores como Gee (2000), que concebe a identidade como o reconhecimento de um determinado tipo de pessoa em um contexto específico.

Além disso, a autora utiliza conceitos, como o cronotopo, empregados por Bakhtin (1981), para reforçar essa noção entre tempo, espaço e o processo de significação de si, bem como o processo de aprendizagem. Para o autor, o cronotopo pode ser entendido como a relação entre tempo e espaço em uma narrativa, que se articula com a noção de fase da vida, o

contexto em que a pessoa vive e sua rotina, podendo influenciar a forma como ela interpreta, significa e narra determinadas experiências.

Ainda sobre o trecho citado anteriormente, compreendemos que o PV é contextual, faz parte de um período específico e está aberto a mudanças à medida que a própria estudante se desenvolve e muda. A estudante entende o PV como um processo situado historicamente e culturalmente, e não como algo que deva produzir resultado imediato. Isso pode ser observado quando ela compara esse processo a “plantar algo que ela vai colher no futuro”.

Essa flexão temporal entre passado, presente e futuro ocorre com frequência nas entrevistas, o que evidencia um potencial de *cross-activity* das ESAs associadas a PV. Entender o seu PV gera reflexões que transcendem aquela atividade e influenciam outros processos relacionados à saúde, ao lazer, aos relacionamentos e aos desejos. Associando experiências do passado e futuros imaginados como um mediador de significação das experiências de aprendizagem que ela vivência no hoje.

No trecho a seguir, temos como exemplo a forma como a estudante narra sua experiência e a integra ao seu PV na vida cotidiana e, como parte de sua identidade, designa o PV como uma de suas fortalezas.

E, como fortaleza, acho que tenho mais esse meu projeto de vida mesmo. Eu sempre penso: vamos fazer. Se você não fizer, você não vai conseguir isso futuramente. Agora ou nunca, você tem que plantar para você colher futuramente. (Mariana, Entrevista 3).

Quando questionada sobre qual é o seu PV, a participante consegue elaborar de forma reflexiva sobre esse tema, devido à integração desses significados com os que ela constrói sobre si mesma, em sua identidade de aprendiz.

Eu tenho um projeto de vida formado. E eu espero que dê tudo certo com ele. Eu planejo ir embora daqui de Brasília, que na verdade eu moro em Luziânia ainda, né? Mas eu pretendo ir ou pra São Paulo ou pra Minas, fazer um vestibular pra lá, cursar Psicologia. E dependendo, no próprio curso de Psicologia eu quero escolher entre Psicologia Pediátrica Infantil e Psicologia Criminal. São extremos assim, mas são extremos que eu gosto muito. (Mariana, Entrevista 1).

Os estudantes podem ter essa integração entre seu PV e sua IdA em menor ou maior grau, a depender dos diversos elementos que atuam no processo de re-co-construção da IdA; contudo, mesmo nos casos em que esses campos simbólicos não estejam tão integrados, podem ser trabalhados. Isso fica evidente no trecho da participante Cristina relacionado ao seu PV.

E: Ah, eu pretendo ser nutricionista, aí, ou mexer com educação, tipo, física. Eu acho bem interessante porque é algo de que eu gosto. Eu que... eu, tipo, fui pesquisar por causa de vocês, sabia?

P: Foi?

E: É, porque eu pensava, ah, vou deixar para depois. Aí eu fui parar para pensar e achei um campo que eu pretendo. (Cristina, Entrevista 1)

A própria atuação dos pesquisadores nas oficinas de PV permitiu que a estudante reservasse um espaço para refletir sobre seus motivos e interesses, o que possibilitou a construção de novos significados acerca do seu PV e dela mesma como aprendiz.

7.1.3 Subeixo: O que eu aprendi com o Projeto de Vida?

Durante a Oficina 3, realizada de forma remota durante a greve dos professores, tivemos uma pergunta direcionada ao que os estudantes aprenderam com o Projeto de Vida, e, durante a entrevista 3, essas respostas foram apresentadas aos estudantes, visando que eles refletissem sobre as respostas e reconstruíssem seus significados sobre esse processo de aprendizagem.

A Figura 4 mostra os aprendizados que os estudantes relataram ter no Projeto de Vida.

Figura 4

Aprendizados Relatados pelos Estudantes no Projeto de Vida



Analisando os trechos, notamos que a Mariana teve aprendizados que revelam uma mudança na forma como ela compreende o projeto vida, confirmando que a reflexão sobre o PV é promotora de novas significações da própria experiência de participar da atividade. Esta reconstrução está associada à forma como ela se percebe no mundo e a si mesma como indivíduo, e à forma como ela integra o PV em sua trajetória.

Outro aspecto que percebemos foi que a participante Mariana e o participante Guilherme tiveram percepções diferentes sobre os aprendizados relacionados ao PV.

Enquanto Mariana relata que deveria focar menos no futuro e começar a agir no presente, Guilherme ressalta a importância de não pensar apenas no agora e de planejar seu futuro.

Considerando o potencial *cross-activity* das experiências vivenciadas no PV, fica claro como cada estudante atribui significado à experiência de forma singular, com base no seu contexto sócio-histórico, nos seus interesses e nas suas trajetórias pessoais de aprendizagem.

A Mariana, que tem um PV planejado, possui aprendizados relacionados a como executar esse planejamento, e o Guilherme, que possui uma postura mais direta e pragmática, vivencia uma demanda de cada vez e busca equilibrar agir e planejar, pensando no futuro.

O PV, quando organizado de uma maneira que permita a reflexão dos estudantes, potencializa a reconstrução da própria experiência e também da identidade do aprendiz, como veremos mais detalhadamente no eixo 2.

Outro aspecto que analisamos diz respeito a como os aprendizes passaram a olhar para sua rotina. Não apenas como tarefas a serem cumpridas em determinados horários, mas como um processo de consciência de suas ações. Isso fica nítido nos aprendizados da participante Cristina e do participante Guilherme.

O Guilherme cita na Entrevista 1 como esse processo de aprendizagem é importante no contexto de hoje:

Mas, neste ano, eu aprendi a observar melhor sua rotina, né? Tipo, organizar ela melhor, conseguir (...)prestar atenção no que você tá fazendo mesmo, porque a gente tá no tempo que a gente faz as coisas automático assim que a rotina vira algo que você nem prestar atenção no que você tá fazendo, você só levanta, mexe no celular, vai pra escola, volta pra casa, é isso aí. (Guilherme, Entrevista 1)

A partir desse trecho, notamos o quanto o PV pode ser um espaço de reflexão e de consciência sobre as próprias ações que os estudantes tomam no seu dia a dia. Refletir sobre o futuro também está relacionado a refletir sobre o seu presente, permitindo que os estudantes criem novos significados sobre suas ações e sobre quem eles querem ser e o que eles querem fazer.

A Cristina, também, ao trazer seus aprendizados, afirma que aprendeu a “se organizar” e a “criar um pensamento sobre o que ela quer”. Atribuindo a essa ESA um espaço onde ela conseguiu estruturar diversos significados e consolidar quem ela quer ser. Esse processo também está relacionado à rotina e ao seu processo de reflexão.

Isso fica evidente no seguinte trecho:

Eu lembro da gente fazendo a rotina, pensando e escrevendo o que a gente faz na rotina do dia, também sobre a linha do tempo, que até me ajudou. Eu falei sobre o que a gente pode melhorar em questão digital, eu melhorei algumas coisas, eu parei de mexer um pouco no celular, comecei a estudar mais. (Cristina, Entrevista 1)

O processo de reflexão sobre sua rotina com a tecnologia ajudou ela a identificar pontos de melhoria e a partir disso modificar e ressignificar esses comportamentos. Esse processo de aprendizado sobre quem somos e o que fazemos é algo essencial para a própria reconstrução desses significados. A nossa identidade influencia o que fazemos, e o que fazemos influencia a nossa identidade, em um processo cíclico e recursivo de troca de significados.

Esse processo também pode se relacionar diretamente com aprendizagens atitudinais, como aprender os prós e contras, como relatado pela participante Mariana, o que influenciou sua permanência na própria escola, como demonstrado no trecho a seguir:

P: Quando você aprendeu sobre os prós e contras?

E: Foi a escolha de uma outra escola para eu estudar. Eu ia sair daqui(...)e eu ia para uma outra escola federal. Eu tinha tentado quando saí do 9º ano para o 1º, só que não fui sorteada. E aí falaram, ah, tenta de novo, mesmo você estando no 1º ano, você só repete o 1º ano. E aí foi no projeto de vida, no primeiro ano, que eu fui fazer, né? Aprendi esses prós e contras. E aí achei melhor ficar aqui mesmo.
(Mariana, Entrevista 1)

Nesse trecho fica explícito que as aprendizagens do PV se relacionam com outras ESAs e de forma relacional constroem a identidade desse aprendiz que age ativamente frente ao seu processo de aprendizagem.

Retomando a teoria, sabemos que o processo de re-co-construção pode ocorrer na atividade, sobre a atividade e através da atividade. Em nossa análise sobre o PV, conforme relatamos anteriormente, temos um potencial claro para um processo de reconstrução de significados *Cross-activity* que engloba diferentes experiências dos estudantes. Contudo, ao refletir sobre seu aprendizado em projeto de vida, a participante relata como as entrevistas contribuem para o seu processo de reflexão. Conforme observado no seguinte trecho:

Com essas pesquisas, a sua pesquisa e com essas entrevistas(...)sempre estive pensando muito (...) pra sempre estar com a resposta na ponta da língua quando o Caio perguntar. E também pra mim mesma. Pra eu saber. Porque, primeiro, pra eu dar uma boa resposta. E pra pessoa entender o que eu quero falar, eu preciso saber o que eu tô falando, eu preciso ter domínio naquilo. Então, eu sempre estive pensando muito. (Mariana, Entrevista 1)

Esse trecho nos permite analisar um processo de reflexão e re-co-construção de significado anterior a atividade (a entrevista ou oficina). É um processo de re-co-construção de significados sobre a atividade imaginada, porém, contribui para a teoria ao nos apresentar um processo anterior a atividade em si.

A partir do momento onde o estudante significa o PV como um local seguro para expor suas emoções e suas reflexões como aprendiz, o processo de re-co-construção ocorre em diferentes frentes seja antes, durante ou após a atividade. No contexto da pesquisa isso ocorreu durante as entrevistas e oficinas devido às condições e cuidados do pesquisador na abertura para o diálogo e escuta das demandas dos estudantes, o que pode ocorrer em outros contextos escolares que assegurem essa mesma qualidade na relação.

Nesse sentido, para que haja uma influência educativa positiva no PV, ele precisa permitir que os estudantes verbalizem seus diferentes significados, ao mesmo tempo em que questiona e lhes permite refletir sobre suas experiências de aprendizagem. Um trecho do participante Guilherme nos permite entender o papel que o PV pode desempenhar para os estudantes em relação aos seus aprendizados.

Ah, porque, sei lá, pra você, pelo menos com a minha família eu não tenho essa liberdade (...) eu não tenho esse costume de falar muito com a minha família sobre coisas assim, tipo, do futuro. Aí, com vocês, o projeto de vida agora, isso me dá uma ajuda maior. Perguntam mais(...). Perguntas mais específicas. (Guilherme, Entrevista 3)

Nesse trecho, observamos que o espaço de escuta, na relação pesquisador e o aluno, abriu espaços de significação que favoreciam o processo de re-co-construção da IdA e do PV.

7.1.4. Síntese da Análise do Eixo 1 e Seus Subeixos

Os 3 subeixos gerados com base na metodologia de análise nos permitiram compreender como os estudantes significam o PV e, a partir desse processo, reconstroem as ESAs que se relacionam com essa temática.

Constatamos que a experiência é singular e subjetiva para cada estudante, no qual ele ou ela pode relacionar emoções ambivalentes a depender das características pessoais dos estudantes e da forma como o PV de vida é implementado nas escolas. A análise sugere que o ato de reflexão é essencial para uma significação positiva do PV e que dinâmicas de tomada de decisão que apressem os estudantes a fazer escolhas sem a devida reflexão podem ter uma ambivalência negativa.

As redes de significados geradas pelas ESAs têm um potencial *cross-activity*, permitindo que os significados relacionados a outros contextos de aprendizagem e sobre si sejam alterados recursivamente conforme participam e refletem sobre os aprendizados percebidos no PV.

Os estudantes podem integrar o PV ao seu cotidiano em menor ou maior grau, e quanto maior essa integração, maior o potencial de influência no processo de aprendizagem dos estudantes. Todavia, mesmo estudantes que não possuem, ou acreditam não possuir, um PV consolidado podem se beneficiar das ESAs relacionadas ao PV, o que lhes permite refletir sobre esse processo e construir uma nova experiência.

Os significados sobre PV podem ser alterados conforme os estudantes participam de outros contextos, atividades e refletem sobre suas diversas experiências. A relação pesquisador-aluno demonstrou uma influência positiva no processo de re-co-construção de significados sobre o PV e sobre o próprio projeto dos estudantes.

Essa influência não é exclusiva da relação aluno-pesquisador e está relacionada à qualidade dessa relação e às características das experiências de aprendizagem. Os participantes percebem o PV como um espaço importante e de abertura para a reflexão, que lhes permite refletir sobre o próprio processo de aprendizagem, seus objetivos e metas e sua identidade.

A re-co-construção de significados ocorreu em diferentes momentos e as entrevistas e oficinas demonstraram uma influência positiva nesse processo, como citado anteriormente. Destacamos também o processo de reflexão pré-atividade, que nos permitiu analisar como a re-co-construção pode ocorrer por meio de uma ESA imaginada anterior à participação na experiência de aprendizagem em si.

Com base nessas análises relacionadas aos processos de significação dos estudantes construímos a análise e interpretação do eixo 2 referentes a re-co-construção da IdA dos participantes com base estrutural nas ESAs relacionadas ao PV.

7.2. Eixo 2: O Processo de Re-co-construção da IdA de Estudantes Participantes do PV

Considerando o PV como um espaço de aprendizagem singular e significativo, ocorrido nas e por meio das oficinas, conforme vimos no eixo anterior, analisamos neste eixo seu potencial promotor para a re-co-construção da IdA.

O objetivo específico deste eixo é compreender como as experiências subjetivas de aprendizagem relacionadas ao Projeto de Vida se tornam, de forma recursiva, parte integrante da re-co-construção da Identidade de Aprendiz. Esse objetivo específico orienta as análises deste eixo.

Retomando o conceito de IdA, podemos compreender que se trata de uma identidade específica e contextual, diretamente relacionada à participação dos estudantes em experiências que geram aprendizagem. Eles reconstroem narrativamente essa experiência de

aprendizagem e a transformam em uma experiência subjetiva de aprendizagem, que se torna a matéria-prima do processo de reconstrução da IdA. A partir dessas experiências (re)construídas subjetivamente, os estudantes que se envolvem na atividade de aprender constroem significados sobre si mesmos relacionados a esse processo de aprendizagem e se enxergam e se reconhecem como aprendizes.

Diante dessa compreensão de IdA e de seu processo de re-co-construção, e dos objetivos dessa pesquisa, organizamos nossa análise nesse eixo para que seja possível compreender o processo de re-co-construção de cada participante da pesquisa em cada subeixo.

7.2.1. Subeixo: Projeto de Vida Integrador: Reconstrução Cotidiana da IdA

Nossa primeira análise do processo de re-co-construção está relacionada à participante Mariana. Conforme vimos no eixo 1 essa participante possui uma percepção integrada do PV na sua vida. Ela também entende que o PV é contextualizado temporalmente de acordo com seu processo histórico e que está associado de forma holística a diferentes áreas de sua vida, como lazer, família, trabalho, profissão e escola.

Ao analisarmos as entrevistas da participante Mariana, percebemos como ela dá ênfase a aprendizados atitudinais que se relacionam com a forma como ela vai se relacionar com o outro e com a maneira como ela pode atingir seus objetivos. Em vez de focar apenas em aprendizagens relacionadas a conteúdos acadêmicos associados à entrada na universidade, ela prioriza aprendizados que se relacionam com quem ela vai ser e com as decisões que irá tomar. Esse movimento facilita que ela integre o PV como um espaço para refletir sobre esse tipo de aprendizagem.

Durante o processo de codificação das entrevistas, identificamos 26 trechos que tratavam de aprendizagens atitudinais e, desses, 16 (61,54%) foram narrados pela

participante. Entendemos que o PV pode ser um espaço promotor dessas aprendizagens relacionadas a atitudes e comportamentos quando parte de uma perspectiva ampliada que não se limite apenas a aspectos profissionalizantes.

O processo de ter o PV consolidado e integrado como um objetivo de vida também é algo que percebemos ser favorável ao processo de reflexão e, conseqüentemente, ao processo de re-co-construção da IdA da estudante.

Ao falar de seus objetivos, a estudante reflete sobre o que precisa aprender para atingi-los e, nesse processo de autorreflexão, aprende sobre si mesma e reconstrói sua identidade como aprendiz.

Devemos reforçar que esse processo é historicamente, socialmente e contextualmente situado e representa um conjunto de significados sobre como ela se percebe na adolescência e em seu futuro almejado. A participante compreende que esse processo pode mudar ao longo do tempo, mas, ao retornar ao conceito de cronotopo de Bakhtin, os significados produzidos partem sempre do contexto espacial e temporal em que ela se encontra.

7.2.2. Subeixo: Outros Significativos e Projeto de Vida

Outro aspecto importante é a compreensão de que esse processo é sempre mediado socialmente e, por isso, é re-co-construído, no qual diversos atores influenciam e são influenciados pela participante, tornando-se relevantes para o processo de significação da própria estudante.

Falsafi (2010), na introdução de sua tese, já salientou que qualquer processo de construção identitária é um processo de re-co-construção, independentemente de ser explícito ou não.

A construção de uma identidade é, em todos os momentos, concebida como inserida em um contexto social e, portanto, implica sempre um processo explícito ou implícito de co-construção envolvendo um sujeito e um “outro”, mesmo quando a “co-construção” não é mencionada explicitamente. (Falsafi, 2010, p. 2)

Esse outro se torna significativo à medida que suas expectativas e opiniões sobre a aprendizagem do estudante passam a ter peso na forma como o aprendiz se compreende e atua diante de novas experiências de aprendizagem. Os outros significativos (OS) são um dos elementos que atuam como base para o processo de re-co-construção da IdA

A pesquisa de Campos (2016) é essencial para compreendermos, de forma mais detalhada, como esse elemento atua nesse processo de construção de significados sobre si mesmo como aprendiz. Em sua análise, ela identificou que quanto mais jovens maior a influência do OS. E a pesquisa revelou a importância desses OS na construção do PV pelos estudantes e, conseqüentemente, na construção da IdA dos aprendizes.

Em sua pesquisa, ela relata que os OS podem assumir dois tipos de papéis:

Os OS foram atribuídos, principalmente, em dois papéis: 1) o modelo a ser seguido ou referência, sendo o OS admirado por possuir características que o sujeito deseja integrar à sua própria identidade; e 2) o de apoio, que se estabelece graças ao vínculo interpessoal construído com o sujeito, no qual o OS é alguém a quem o sujeito atribui a possibilidade permanente de confirmar o reconhecimento de si mesmo como alguém capaz de aprender. (Campos, 2016, p. 14)

Na análise da entrevista da participante Mariana esses papéis ficam claros em diversos trechos. Como podemos ver a seguir:

O que mais me motiva a aprender? É esse meu projeto de vida, né? E também porque meu irmão, ele não valorizou tanto isso tudo. Nem minha mãe, meu pai. Então, eu vejo muito isso. É a vida que eu não quero ter. Então, eu vou dar um orgulho pra eles e não vou ter essa vida que eles têm. (Mariana, Entrevista 1)

Nesse trecho, conseguimos observar como a família ocupou esse papel de modelo a não ser seguido. Ao mesmo tempo em que a estudante se coloca em um lugar de não querer seguir os mesmos caminhos que a família, ela também ressalta o quanto ela quer dar orgulho para eles.

Processos emocionais fortes são característicos quando falamos sobre OS e eles se tornam forças motrizes que direcionam o PV dos estudantes e os motivam a se engajarem em comportamentos que os permitam tornar esse projeto uma realidade. Seja através de emoções negativas como querer ter uma vida diferente, seja com emoções positivas como dar orgulho para seus pais.

As tecnologias (analógicas e digitais) que constituem as novas ecologias de aprendizagem também mediam esse processo de co-construção e amplia para novas possibilidades de relação com o outro. O PV também se mostrou um espaço promotor de reflexão dos estudantes sobre sua relação com a tecnologia seja diretamente ou indiretamente.

Ao ser questionada sobre como a tecnologia impacta nesse processo de aprendizagem no PV a participante Mariana relatou:

E a questão de ver, ter inspirações assim, né? Eu não tenho uma pessoa tão fixa assim para me inspirar, mas conhecer esses novos ares. Porque, por exemplo, até o ano passado eu não conhecia essa questão de psicologia criminal. Nunca imaginei que teria. Então,

vendo podcasts... vendo até mesmo o TikTok assim, rapidinho, a gente consegue ver essas pessoas e colocar como inspiração. Ah, essa pessoa fez isso, será que se eu fizer também eu vou chegar lá algum dia? (Mariana, Entrevista 1)

Podemos ver que através dos recursos digitais os aprendizes conseguem ter acessos a outros atores que podem ocupar esse espaço como modelo. E a estudante também relata que isso seria um ponto de melhoria para o PV atual como podemos ver neste trecho:

Um outro ponto seria mais uma forma em que (...) eu enxergo que o projeto de vida seria mais fácil de lidar com os adolescentes. (...) trazer uma pessoa em que ela pode falar com propriedade de fala, que ela foi por esse caminho, por esse, por esse, por esse, e hoje em dia ela está bem. Ou então a pessoa que seguiu esse caminho, esse, esse, esse, hoje em dia ela não está tão bem quanto poderia estar. Então eu acho que é algo que os jovens vão ver e vão falar, caraca, está na hora, não pode passar de agora. (Mariana, Entrevista 1)

Em relação aos pares, a participante não enfatiza de forma detalhada o papel de um par específico. Contudo, eles possuem uma importância no seu papel de aprendizagem conforme ela relata no seguinte trecho:

Eu tenho para mim que eu aprendo mais quando é algo mais elaborado em que todo mundo participa. Essa questão da conversa, o escutar para mim é muito importante. Eu absorvo aquilo muito tranquilo. (Mariana, Entrevista 1)

Além disso, olhando para o PV entendemos que os pares são algo essencial. Durante a fase de ambientação, a forma como a PV era implementada nas escolas adotava uma abordagem de mesclagem de turmas. E isso era uma reclamação dos alunos; era algo que influenciava o engajamento, pois os alunos não se sentiam à vontade com alunos com quem não estavam acostumados.

O PV aborda temas relacionados a autoconhecimento e conseguir conversar sobre esses temas exige certa vulnerabilidade dos estudantes. No semestre quando começamos o campo a abordagem de mesclar as turmas já haviam sido removidas e os professores relataram uma melhora na participação dos estudantes nas atividades.

As entrevistas realizadas com o participante Guilherme nos permitem analisar diferentes interações com os Outros significativos na sua aprendizagem. A primeira interação relacionada ao PV que queremos analisar é o processo de interação com o professor.

A relação aluno-professor é algo central quando falamos de experiências de aprendizagem e durante as primeiras perguntas da entrevista esse tópico é levantado como um exemplo da diferença entre uma experiência de PV na escola que o estudante Guilherme gosta e uma que ele não gosta.

P: Você pode dar um exemplo de uma coisa que você gosta agora de uma coisa que você não gostava? [Em projeto de vida]

G: Tipo, a interação que a gente tem com os professores, tipo, o método de ensino que vocês usam é melhor, porque, tipo, no ano passado tinha projeto de vida como se fosse uma eletiva. Aí, pô, projeto de vida era só o professor copiando uma quadra, a gente copiava e respondia as perguntas, tipo, sei lá. Nada a ver com as

perguntas. Não era sobre rotina, praticamente. Então era uma forma bem chata de fazer. (Guilherme, Entrevista 1)

Essa interação dentro de um ambiente escolar já é central, contudo, no cenário de PV devido a ser uma unidade curricular nova, permite uma grande variação sobre os tópicos e metodologias de ensino abordados. Sendo assim, a experiência do PV na escola varia drasticamente de acordo com o professor.

As características da atividade tornam-se centrais no processo de reconstrução da ESA e, muitas vezes, podem variar de acordo com a concepção do professor sobre PV, sua relação com os alunos, suas metodologias de ensino e sua possível capacitação acerca daquela unidade curricular. Todos esses aspectos devem ser levados em consideração ao analisarmos a participação dos professores dentro de PV e conseqüentemente, o processo de significação dessa relação pelo aluno.

Nossa análise não se trata de realizar uma crítica ao professor por seguir determinado caminho, mas de entender quais aspectos influenciam essa relação professor-aluno e conseqüentemente, influenciam as experiências de aprendizagem dos estudantes e sua identidade de aprendiz. Os aspectos da atividade e os processos relacionais entre professores e alunos refletem diretamente em produções emocionais que conseqüentemente influenciam a própria construção de sentido dos estudantes sobre PV. Como podemos observar no trecho a seguir: “Do ano passado, eu vou te falar que eu não aprendi muita coisa, não. Porque, como eu disse, eu a achava bem chata, então eu não foquei muito em aprender”. (Guilherme, Entrevista 1).

A percepção de que aquela experiência era chata não se mostra como um aspecto que impossibilita a aprendizagem, por si só. Mas, a partir dessa percepção, vemos uma escolha do estudante por não focar naquela atividade. Esse desengajamento por parte do estudante e a perda de sentido da atividade podem resultar em um processo que dificulta a aprendizagem

Esse processo não ocorre apenas no PV e pode estar associado a qualquer experiência de aprendizagem formal. O próprio Guilherme, durante a entrevista, ao ser questionado sobre o que aprendeu durante a última semana, relata uma ESA em que aprendeu bem o conteúdo de Biologia.

P: E por que você acha que você aprendeu bem essa aula?

G: Porque eu acho que a gente fez muita atividade, eu consegui entender muito bem a explicação, até porque a professora é muito boa. (Guilherme, Entrevista 1)

Como podemos observar, essa percepção de aprendizagem pode estar ligada a muitos fatores, como a prática de atividades de fixação ou a didática da aula, conforme relatado nesse exemplo. Porém, o participante ressalta “até por que a professora é muito boa”.

A partir desta conversação, entendemos que os professores como OS naturalmente já têm um papel central no processo de aprendizagem dos estudantes e esse papel dentro de PV se torna ainda mais importante.

Uma boa relação entre aluno e professor facilita o processo de aprendizagem dos estudantes e abre vias para a construção de significados positivos sobre aquela experiência. É importante reforçar que existem outros fatores que podem influenciar esse processo de aprendizagem, e que uma boa relação professor-aluno não necessariamente vai culminar em um processo de aprendizagem linear.

Além disso, mesmo entendendo que uma relação professor-aluno conflituosa possa dificultar o processo de aprendizagem dentro de uma determinada experiência, ela não é impeditiva para que o processo de aprendizagem ocorra.

As ESAs que, a priori, estão relacionadas a emoções negativas podem ser geradoras de aprendizagem por meio do processo de reconstrução daquela experiência. Podemos analisar esse aspecto no seguinte trecho com Guilherme (Entrevista 3):

P: Boa. Você também citou que quando você ficou de recuperação foi o momento que você teve um aprendizado. Você consegue me explicar o porquê, qual aprendizado?

G: É justamente esse de prestar atenção, planejar suas coisas certinho. E não ter preguiça, assim, né? Fazer as coisas logo de uma vez. Porque é melhor você fazer rápido e se livrar disso do que ficar com... Ficar só esperando para depois e acabar mais atrapalhando, né?
(Guilherme, Entrevista 3)

Anteriormente na entrevista ele já havia relatado que uma das coisas que ele não gosta é “deixar coisas pendentes” e quando questionado sobre uma experiência em que isso ocorreu ele trouxe a seguinte fala:

G: Eu acho que foi quando eu fiquei de recuperação no oitavo ano, principalmente, porque isso me deixou nervoso demais. Eu tive problema de um monte de coisas também, problema em casa e tal. Aí, tipo, perder minhas férias também para fazer a recuperação foi muito triste. Então. (Guilherme, Entrevista 3)

Nesses trechos podemos entender o quanto a ESA de ficar de recuperação teve um desdobramento emocional forte e negativo sobre o participante. Contudo, ele entende que essa foi uma experiência chave que permitiu ele a aprender questões atitudinais como “prestar atenção”, “planejar” e “não ter preguiça”.

Esses mesmos aspectos que ele disse que aprendeu dentro dessa ESA são aspectos que ele usa no começo da entrevista para se referir como ele se define e coisas em que ele é bom. Ele fala que é bom em organização e um bom aluno.

G: Eu acho que é porque.... Tudo que eu faço no dia a dia eu gosto de organizar primeiro, tipo, pra eu pensar como que eu vou fazer certas tarefas no dia. E porque em qualquer lugar eu faço isso, né? Tanto na escola, em casa, em qualquer lugar. Eu fico agoniado se eu fizer, tipo, tudo bagunçado. (Guilherme, Entrevista 3)

Compreendemos que a partir dessa ESA houve um processo de aprendizagem que mobilizou diversos significados que influenciaram tanto as atividades de aprendizagem tanto como o próprio estudante lida com o mundo. Significados que ele usa também para se referir a si mesmo, mostrando todo um processo de re-co-construção da sua identidade e um sentido de reconhecimento (SdR) que permite ao estudante enxergar essas aprendizagens como características pessoais próprias positivas.

Dessa maneira, ao retornarmos à temática dos professores como OS, devemos entender que é necessário construir uma boa relação com os estudantes; contudo, mesmo em momentos que podem ser vistos como negativos para os estudantes, há espaço para reflexão e um processo de reconstrução de significados.

Avançando nessa discussão, é importante salientar que o próprio PV se mostrou um espaço para fortalecer a interação aluno-professor. Ao se conectar com os estudantes por meio de oficinas que possibilitaram a reflexão e criaram sentido para eles em relação aos seus desafios, os alunos demonstraram maior abertura.

Além disso, devido à forma como o PV foi implementado, os professores de PV eram responsáveis por outras matérias e, especificamente no caso da nossa pesquisa, a professora relatou que houve uma melhora na relação entre ela e os estudantes na sua outra matéria devido à sua interação com eles em PV. Esse dado foi relatado ao pesquisador durante o processo de ambientação com a professora.

7.2.3. Subeixo: Aprendizagem Contextualizada, Personalização e Atribuição de sentido

Analisando o processo de reconstrução da IdA do participante Guilherme, a temática de “aprender coisas que eu possa usar no dia a dia” é recorrente. Como podemos ver nos seguintes trechos:

Mas, nesse ano, eu aprendi sobre observar mais sua rotina, né? Tipo, organizar ela melhor, conseguir...prestar atenção no que você tá fazendo mesmo, porque a gente tá no tempo que a gente faz as coisas automático assim que a rotina vira algo que você nem prestar atenção no que você tá fazendo, você só levanta, mexe no celular, vai pra escola, volta pra casa, é isso aí. (Guilherme, Entrevista 1)

Sei lá, eu gosto de aprender...Algo que eu realmente vou usar no dia a dia, assim. Algo que eu... Como eu posso falar? Algo que eu vá praticar, assim, que eu não esqueça, porque tem muita coisa que a gente aprende na escola que na minha cabeça, tipo, em pouco tempo

você vai esquecer. Porque a gente só decora e depois deixa para depois. (Guilherme, Entrevista 1)

Ah, no fundamental, quando aprendi matemática básica, soma e tal, porque isso realmente ajuda muito no dia a dia. Como eu disse, eu gosto muito de uma coisa que você consegue usar na sua vida fora da escola. Então, tipo, matemática e tal, você vai comprar alguma coisa, você subtrai o valor que você tem pelo que você vai ter que gastar e tal, esses negócios. (Guilherme, Entrevista 1)

Devemos ter cuidado para não adotarmos uma visão utilitarista do processo de aprendizagem. Aprender, em si, é um processo que nos permite agir sobre o mundo e em prol de objetivos próprios e coletivos. Porém, nem sempre o que é considerado útil em determinado contexto tem o mesmo significado em outros contextos.

Em uma sociedade globalizada e diante das novas ecologias de aprendizagem, estamos transitando por diferentes contextos e, conseqüentemente, vivenciando diversas experiências de aprendizagem. Membrive (2022) destaca que os contextos e atividades que oferecem oportunidades de aprendizagem se multiplicaram exponencialmente na sociedade contemporânea, abrangendo desde espaços tradicionais, como a escola e o lar, até comunidades virtuais, redes sociais e ambientes online.

Novos atores e artefatos digitais passam a mediar esses processos, rompendo com a centralidade exclusiva da educação formal. Nesse cenário, o autor propõe a noção de *trajetórias pessoais de aprendizagem*, entendidas como o processo subjetivo pelo qual os sujeitos conectam suas experiências de aprendizagem por meio de múltiplos contextos de atividade, tanto ao longo quanto ao largo da vida, conferindo sentido e continuidade ao que se

aprende em diferentes esferas da existência (Coll, 2013; Engel e Membrive, 2018; Membrive, 2022).

A própria BNCC (Brasil, 2018) considera as diferentes juventudes encontradas em território nacional. Ao mesmo tempo, quando falamos em PV, devemos entender que se trata de um processo que envolve experiências que transcendem a escola. Isso fica claro ao vermos as próprias definições dos estudantes sobre PV no eixo 1.

Ao falarmos de IdA, devemos sempre levar em consideração as diferentes identidades dos estudantes e os discursos socioculturais que permeiam aquele contexto. Discursos que podem influenciar diretamente as percepções e as conceituações sobre o que é ou não útil.

Nessa direção, Largo Sierra (2023) argumenta que os discursos sobre a aprendizagem e sobre ser aprendiz, presentes no contexto sociocultural de referência, funcionam como sistemas de significados que não apenas descrevem, mas também organizam e categorizam o mundo social, orientando as ações e interações dos sujeitos e criando formas de perceber e explicar os fenômenos educativos. A apropriação desses significados discursivos possibilita aos aprendizes adotar diferentes posicionamentos que incidem tanto na sua participação em atividades de aprendizagem quanto no sentido atribuído às suas experiências e na construção de significados sobre si mesmos como aprendizes. Tais discursos podem, assim, facilitar ou dificultar a aprendizagem em diversas situações, mediando a construção de uma identidade de aprendiz habilitadora ou, ao contrário, reforçando limitações e pressões associadas às desigualdades sociais.

Retornando ao Guilherme, ao analisarmos as entrevistas, notamos nele uma postura mais direta e pragmática, e, durante as entrevistas, ele foi o que mais relatou sobre como as coisas são feitas e executadas, dando ênfase a esses aspectos.

Ao falarmos especificamente de PV, ele traz que um ponto de virada para o seu engajamento nesse tópico foi começar a discutir temas que ele acha importante. Por exemplo: rotina, analisar de forma consciente sua relação com a tecnologia, definir objetivos próprios e pensar no que podemos fazer para alcançá-los.

Esses objetivos nem sempre vão ser óbvios e ter uma relação direta com as aprendizagens escolares. No caso do participante, um dos tópicos de interesse era o basquete.

Ao falarmos de sua rotina e de seus objetivos, esses tópicos foram citados, e falar sobre eles permitiu uma abertura do participante e um engajamento aprofundado na atividade. Segundo o participante, após a oficina, ele teve outra postura nos treinos de basquete. Como podemos ver no seguinte trecho:

No primeiro objetivo, que era ganhar dinheiro com basquete, você me deu dicas de como melhorar o time e o meu próprio desempenho. Eu busquei fazer isso. (Guilherme, Entrevista 2)

A princípio, parece um assunto bem específico e não fica claro qual sua relação com os aspectos escolares. Porém, com o objetivo de lidar com a perda constante de significado por meio dos alunos, devemos construir espaços onde eles tenham autonomia para falar sobre seus objetivos e suas motivações.

Existem três pontos que analisamos relacionados a essa temática. O primeiro é que permitir que o aluno aborde seus objetivos e atividades, independentemente de sua relação com a escola e seus assuntos escolares, melhora a relação com o próprio aluno. Existe um engajamento decorrente do ato de ser ouvido e reconhecido como aprendiz, com seus próprios interesses.

O segundo ponto está relacionado ao fato de que essas ESAs fora do ambiente escolar permitem aprendizagens atitudinais, como trabalho em equipe, comunicação e autoconhecimento, que são temas abordados no PV e podem ser aplicadas em diferentes experiências de aprendizagem.

E, por último, ao analisarmos mais a fundo essas experiências, podemos ver uma relação com os aspectos motivacionais do estudante, relacionados aos seus objetivos de vida. Por exemplo, o seu interesse por basquete e por exercício físico foi um dos aspectos que o ele a se interessar por uma faculdade de educação física.

Muitas vezes, no contexto escolar, aspectos relacionados a entrar em uma faculdade ou conseguir um emprego são priorizados devido a todo um discurso mercadológico e neoliberal, como citado nas revisões da literatura sobre PV (Costa, 2023; Vieira e Dellazzana-Zanon, 2020). Já os aspectos simbólicos e motivacionais do estudante que são uma força motriz para o engajamento deles nessas atividades são deixados de lado

Nesse sentido, a perspectiva do cruzamento de fronteiras, ou boundary crossing (Akkerman & Bakker, 2011; Bronkhorst & Akkerman, 2016), oferece um olhar relevante para pensar a relação entre as experiências de aprendizagem que ocorrem fora do contexto escolar e aquelas promovidas pelo Projeto de Vida. Segundo essa abordagem, as fronteiras são entendidas como diferenças socioculturais entre dois contextos de atividade que geram obstáculos à continuidade da aprendizagem. O cruzamento dessas fronteiras consiste em negociar e combinar elementos de diferentes contextos para encontrar similaridades e gerar situações híbridas. Dessa forma, aprendizagens atitudinais como trabalho em equipe, comunicação e autoconhecimento, construídas em contextos não formais, podem ser mobilizadas e ressignificadas no ambiente escolar quando se criam condições para que essas fronteiras sejam atravessadas.

Para que isso ocorra, alguns mecanismos são propostos na literatura, como os *boundary objects*, instrumentos que estabelecem continuidade entre dois ou mais contextos, e as práticas híbridas, que envolvem a criação de novos ambientes que combinam elementos de contextos distintos (Arts & Bronkhorst, 2019). No caso do estudante cujo interesse por basquete e exercício físico o motivou a buscar formação em educação física, vemos um exemplo concreto de como experiências vividas fora da escola cruzam fronteiras e se conectam aos objetivos de vida. Reconhecer e valorizar esses cruzamentos no âmbito do PV significaria ir além do discurso mercadológico centrado na inserção profissional, incorporando os aspectos simbólicos e motivacionais que efetivamente impulsionam o engajamento dos estudantes em suas trajetórias de aprendizagem.

Entendemos que, ao falarmos de PV, é importante tratar de temas e exemplos relevantes ao contexto do estudante e que essas discussões promovam a experiência de aprendizagem e se relacionem com os objetivos de vida e as motivações dos estudantes.

É necessário considerar os desafios metodológicos ao lidar com diferentes sujeitos em sala de aula; contudo, esses desafios não devem ser impedimentos para que esses espaços sejam construídos.

Uma alternativa fortalecida por essa pesquisa é a parceria entre universidades e escolas. Permitindo que atividades de pesquisa e extensão sejam apoio aos professores diante dessa demanda.

7.2.4. Subseção: *Pensar, Refletir e Reconstruir*

No eixo 2, até aqui, analisamos como um PV integrado às diversas áreas dos estudantes pode ser um facilitador do processo de re-co-construção da IdA, permitindo que o estudante reconheça esse PV como uma característica própria de sua identidade. Da mesma

forma, nos aprofundamos em como os OS têm um papel importante nesse processo e como isso se desdobrou no PV e, por fim, discutimos a importância das características das atividades do PV e como elas podem ser facilitadoras quando contextualizadas à realidade dos estudantes.

Neste subeixo, em específico, o foco da análise é o processo individual do estudante de refletir sobre as suas experiências de aprendizagem e sobre como o processo de re-co-construção se desdobra a partir dele.

Nesse eixo, analisaremos o caso da Cristina e o processo de reconstrução de sua autoimagem enquanto aprendiz. Como ponto de partida, temos o seguinte trecho sobre sua percepção acerca de PV.

P: Perfeito. E aí, para a gente começar, o primeiro tópico vai ser o projeto de vida. Pode ser bem sincera: o que você acha do projeto de vida?

C: Eu acho interessante porque você consegue pensar, porque (...) quando a gente está aqui na escola, a gente não tem muito tempo para pensar no que a gente pode fazer futuramente. Eu acho interessante essa questão, porque você consegue guardar um tempo que você reflete sobre o que você pode ser, o que você pretende fazer na sua vida. (Cristina, Entrevista 1)

Nesse trecho, a estudante reforça seu interesse no PV como um espaço onde ela consegue refletir sobre ela e sobre as possibilidades de futuro que ela possui. Além dessa percepção sobre PV, ela declara que “quando ela está na escola, ela não possui tempo para pensar no que vai fazer futuramente”

Na entrevista, a estudante relata que passou a se interessar mais por PV naquele ano e que, no ano anterior, não teve uma boa experiência. Ao ser questionada sobre qual era a principal diferença, ela relata:

P: E qual você acha que é a principal diferença?

A: Porque, não sei, era muito desorganizado, sabe? (...) Aí a gente tinha que escrever as virtudes que a gente quer, acho sem graça.

A: Ele pediu para a gente fazer uma roda da vida, aí escrever quanto por cento a gente tem, as coisas, a vida, a vida social, romance, essas coisas. Acho muito sem graça. (Cristina, Entrevista 1)

A estudante narra duas atividades de experiências passadas no PV de que não gostou e as descreve como sem graça. Ao ser questionada por qual motivo ela teve essa percepção, ela nos relata da seguinte forma:

A: Porque você acaba que, você não pensa tanto, você só escreve, você não está pensando em um projeto de vida realmente. (Cristina, Entrevista 1)

A estudante também relata que gostou das atividades das oficinas sobre a rotina e a linha do tempo da sua relação com a tecnologia. Ao traçarmos um paralelo entre as oficinas às quais ela atribuiu um significado positivo (rotina e linha do tempo) e as experiências que relata como negativas (virtudes e roda da vida), observamos que, em ambos os cenários, se exigiam produções práticas e que os temas se relacionavam com o PV. No entanto, algumas atividades não mobilizaram o processo de reflexão da estudante, enquanto outras o permitiram.

Falsafi (2010) argumenta que nem todas as características de uma atividade de aprendizagem têm o mesmo peso na construção de significados sobre si mesmo como aprendiz, e que o reconhecimento de si dependerá mais de algumas dessas características do que de outras. Isso significa que o que diferencia uma atividade que mobiliza sentido de outra que não o faz não é apenas o tema abordado ou a exigência de uma produção, mas a medida em que os elementos da atividade, como a relação com os pares, o conteúdo e o discurso em jogo, dialogam com os significados prévios do estudante e desafiam ou confirmam o seu senso de reconhecimento como aprendiz.

A BNCC (Brasil, 2018) estabelece, como um de seus pilares, a formação integral dos estudantes, o que se reflete nas diretrizes de organização das instituições de ensino e nas práticas dos diversos profissionais da educação. Nesse sentido, é possível que já existam iniciativas e espaços que incentivem os estudantes a refletir sobre identidade, futuro e outros tópicos alinhados a essa perspectiva. No entanto, a ausência de orientações mais específicas sobre como operacionalizar o Projeto de Vida faz com que sua implementação assumam formas muito diversas entre escolas e redes de ensino, o que pode dificultar a identificação, a sistematização e a multiplicação de práticas que efetivamente mobilizem processos reflexivos significativos para os estudantes.

É importante retomarmos os conceitos das modalidades da construção da IdA. Hoje o modelo teórico distingue três modalidades para a construção da IdA (Na atividade, Sobre a atividade e Através da atividade). Em qualquer um desses cenários pode ocorrer o processo de construção e consequentemente de re-co-construção.

Engel e Coll (2021) apontam que os processos de construção “na” e “sobre” a atividade podem ocorrer de forma espontânea ou induzida. Já o processo “através” da atividade dificilmente ocorre espontaneamente. A partir dessa ideia, podemos entender que,

mesmo que os objetivos e a temática da atividade sejam propícios e relacionados à reflexão sobre se tornar um aprendiz mais competente ou sobre os projetos de vida dos estudantes, isso, por si só, não gera o processo de reflexão.

Membrive (2022) nos elucida sobre o processo de reconstrução das experiências e, nessa temática, podemos nos concentrar em dois: o processo recursivo e o processo dialógico da reconstrução da experiência.

Ao falarmos sobre o processo recursivo, devemos retomar a diferença entre vivência e experiência. Enquanto uma vivência é delimitada pelo espaço e pelo momento em que ocorre, a experiência é sempre um processo de reconstrução que pode se repetir infinitamente a partir dos significados gerados pelas vivências.

Desta maneira, ao planejarmos uma atividade com objetivos de aprendizagem relacionados a PV é necessário considerar no planejamento recursos que façam os estudantes construírem significados sobre aquela atividade específica.

Não basta, por exemplo, solicitar que os estudantes elaborem uma linha do tempo sobre sua relação com a tecnologia. É necessário, com base no modelo teórico, tensioná-los por meio de questionamentos que provoquem a construção de significados, levando-os a refletir sobre o que lhes chama a atenção nessa relação, sobre os impactos percebidos em seu cotidiano e sobre os aspectos que gostariam ou precisam transformar.

Esse processo recursivo nos conduz ao processo dialógico. Por mais que o estudante, ao fazer a atividade, gere de forma espontânea significados e um movimento de reconstrução da IdA, devemos reconhecer que é um processo re co-construído e dialógico com os diversos atores.

O estudante irá reagir aos questionamentos do professor, mas isso não se limita à relação professor-aluno. Discutir em pequenos grupos também permite um processo

dialógico que faz o estudante re-co-construir constantemente aquela experiência durante a própria atividade.

Conforme vimos no Sub-eixo sobre OS, os recursos digitais também permitem que pessoas em podcasts, vídeos e comentários sejam o contraponto que gere o processo de re-co-construção da experiência. Conforme visto nesse trecho: “Então, vendo podcasts... vendo até mesmo o TikTok assim, rapidinho, a gente consegue ver essas pessoas e colocar como inspiração. Ah, essa pessoa fez isso. Será que, se eu fizer também, eu vou chegar lá algum dia?” (Mariana, Entrevista 1).

Esse processo de reconstrução não se dá apenas no plano cognitivo, mas tem natureza fundamentalmente simbólica e emocional, na medida em que o estudante se projeta nas trajetórias do outro, mobilizando identificação, desejo e expectativa em relação ao próprio futuro.

Falsafi (2010), em sua tese, já trazia as emoções como parte da tríade inicial de conceitos da IdA e, com a evolução do modelo teórico, elas se tornaram um dos elementos principais por meio dos quais o processo de re-co-construção ocorre.

O trabalho sobre experiências-chave de aprendizagem de Valdés et al. (2016) reforça o papel da emoção em experiências significativas, mostrando a importância de entender como as atividades são percebidas pelos estudantes.

Aprender é um processo que nos mobiliza emocionalmente como indivíduos. E essas experiências emocionais podem impulsionar os motivos e objetivos dos aprendizes. Ao ser questionada sobre o que a motiva a aprender, a estudante relata o seguinte trecho:

P: E o que mais te motiva hoje a aprender alguma coisa? Tanto na escola quanto fora?

C: Que motivo? Porque é muito peso, querendo ou não. (...) Você tem que se preparar pra você querer ser alguém. Alguma coisa. (...) eu acho que o que mais me motiva é minha mãe. Acho que eu vou chorar. É minha mãe. Queria ajudar ela. Meu pai também.

P: E como você acha que aprender vai ajudar a sua família?

C: Conhecimento! (...) querendo ou não, eu tenho conhecimento. E estudar também não é tudo, né? Vai ajudar eu querendo ser alguém na vida. Eu vou buscar, querer. (...) E eu me tornando aquilo que eu pretendo ser. Eu vou querer... Eu vou ajudar minha mãe. (Cristina, Entrevista 2)

Nesse trecho, o processo de reconstrução da sua IdA é narrativamente materializado por meio de seus motivos e de suas implicações emocionais e simbólicas na busca por tornar-se quem ela quer ser. Na construção de uma identidade que está em constante mudança.

Um aspecto a ser considerado é que essa construção simbólica e emocional ocorre em um contexto sociocultural formado por diferentes processos simbólicos e discursos que moldam a forma como a própria estudante se enxerga. Esses discursos convergem e divergem das construções narrativas da estudante.

O PV aponta que, muitas vezes, o discurso neoliberal é reforçado e materializado por meio das práticas realizadas. Nossa análise indica que o PV pode ser um espaço de

construção das potencialidades dos estudantes; contudo, ainda há um grande desafio em lidar com as implicações simbólicas desse discurso nas escolas.

Ao analisar o caso da Cristina, podemos ver as implicações desses discursos em diversos momentos. Seja no peso que ela relata sentir nesse processo de aprendizagem, seja na falta de tempo para pensar no futuro.

Além disso, os discursos socioculturais relacionam-se às diferentes identidades da estudante. Durante as entrevistas, é possível compreender o peso que ela sente e sua motivação.

Essa implicação emocional de ajudar a mãe e o pai também se relaciona com o papel de gênero que lhe é imposto. Por ser a irmã mais velha, ela tem que assumir as responsabilidades domésticas e cuidar dos irmãos.

Os papéis sociais impostos pelos discursos e contextos socioculturais permeiam os ambientes escolar e familiar e direcionam os estudantes às escolhas que não possuem uma implicação emocional e significativa. Por exemplo, um dos alunos das oficinas não queria participar da atividade de escolha de três objetivos para a sua vida e justificava que a escolha já havia sido feita pela família, que tem um negócio de chaveiro, e que ele deveria assumir esse negócio. Esse fato exemplifica como pode ser difícil, para esses jovens, o processo de integração do PV no seu dia a dia e a construção de uma IdA habilitadora.

Durante a entrevista, a estudante relatou que tinha um PV e era fazer uma faculdade de nutrição ou ed.física, porém, no final da entrevista, ao ser questionada se haveria mais algum ponto que ela gostaria de discutir, ela nos relata os seguintes trechos:

A: Eu queria falar que (...) eu também tenho um plano de vida. Que eu sei cantar. Eu queria botar isso na internet, Ganhar alguma coisa,

Porque, tipo assim, não quero desperdiçar esse dom, sabe? Tipo, morrer sem ninguém saber que eu canto. Ai eu penso, e se?

P: E o que te impede?

A: Ai, É medo, né? De não valer a pena, né? (Cristina, Entrevista 2)

Nesse momento da entrevista, houve uma imersão emocional da estudante. A estudante não reconhecia apenas um objetivo, mas também uma parte da sua IdA. Ela diz que possui um dom e não quer desperdiçá-lo. A partir desse trecho, entendemos que não reconhecer esse PV também é não reconhecer uma parte de si.

Esse é um processo de grande tensão e dúvida para a estudante em relação a discursos como: “preciso conseguir um bom emprego, preciso ajudar minha família, preciso entrar em um curso de graduação”. E isso se reflete em uma reação emocional de medo, principalmente o medo de não dar certo, associado à falta de retorno e de resultados caso siga por esse caminho.

A partir desse trecho, também é possível perceber que a estudante opera sob a lógica de que o Projeto de Vida deve ser uma escolha única e definitiva, orientada ao sucesso, quando, na verdade, poderia ser compreendido como um conjunto de possibilidades e caminhos que produzem sentido para ela. O medo de "não valer a pena" revela justamente essa pressão: ao entender o PV como uma aposta singular que não pode falhar, a estudante se vê paralisada diante de um desejo que reconhece como parte de si, mas que não se encaixa nos discursos de segurança e de retorno financeiro que permeiam suas referências sobre o futuro.

É importante considerar que o processo de re-co-construção da IdA e de construção de um PV integrado é algo que ocorre gradualmente. Esses trechos das narrativas dos

participantes nos permitem observar o início de um movimento. O processo de re-co-construção é constante e ocorre além da escola, do professor ou do pesquisador.

Durante as entrevistas e oficinas, a estudante Cristina não havia postado um vídeo cantando por falta de tempo, segundo seus relatos. Mas, após o término da etapa de campo, a estudante enviou uma mensagem para o pesquisador pelo WhatsApp, relatando que PV teve influência na vida dela e que a permitiu ter coragem para seguir esse caminho. A mensagem incluía a página do Tiktok em que ela estava tocando violão e cantando.

Nesse sentido, vimos como o PV dinamiza-se em um espaço-tempo que mantém vivos os objetivos e metas da IdA, permitindo ao estudante seguir suas trajetórias de desenvolvimento e aprendizagens significativas em sua trama de vida.

7.2.5. Síntese da Análise do Eixo 2 e Seus Subeixos

Os 4 subeixos que compõem este eixo nos permitiram compreender como o PV pode atuar como um espaço promotor para a reconstrução da IdA dos estudantes, evidenciando os processos subjetivos, relacionais e reflexivos que permeiam essa construção.

Estudantes que possuem um PV integrado às diversas áreas de suas vidas, como lazer, família, trabalho e escola, demonstram maior facilidade no processo de reflexão e, conseqüentemente, na reconstrução da IdA. A ênfase em aprendizagens atitudinais, como formas de se relacionar com o outro e de tomar decisões, mostrou-se uma característica central desse processo, indicando que o PV, quando parte de uma perspectiva ampliada e não restrita a aspectos profissionalizantes, favorece a construção de significados sobre si mesmo como aprendiz.

Esse processo de re- coconstrução da IdA é sempre mediado socialmente, e os Outros Significativos assumem papéis diversos nessa mediação. A família pode atuar tanto como modelo a ser seguido quanto como contramodelo, mobilizando forças emocionais que

direcionam o PV dos estudantes. Recursos digitais ampliam o universo de OS, permitindo que figuras acessadas por meio de podcasts, vídeos e redes sociais ocupem o papel de referência e inspiração. Já os pares exigem relações de confiança e familiaridade para que o PV, que aborda temas de autoconhecimento e vulnerabilidade, se torne um espaço seguro de troca.

Em relação aos professores, a relação professor-aluno revelou-se central no contexto do PV, com influência ainda mais acentuada do que em outras disciplinas, dado o caráter singular e a variação metodológica desta unidade curricular. As características da atividade e a concepção do professor sobre PV influenciam diretamente a produção emocional e a construção de sentido dos estudantes. Todavia, mesmo ESAs associadas a emoções negativas podem ser geradoras de aprendizagem por meio do processo de re-co-construção, transformando experiências de fracasso em significados positivos que passam a integrar a própria identidade do aprendiz e seu projeto de vida.

A contextualização e a personalização das atividades de PV demonstraram ser facilitadores importantes do engajamento e da aprendizagem. Quando os estudantes têm autonomia para abordar seus objetivos e interesses pessoais, mesmo que aparentemente distantes do contexto escolar, observa-se uma melhora na relação com a atividade e um reconhecimento do estudante como aprendiz com interesses próprios. Essas relacionadas a contextos fora da escola geram aprendizagens atitudinais transferíveis e se conectam com as motivações e os objetivos de vida dos estudantes, evidenciando um potencial *cross-boundary* dessas experiências.

Refletir mostrou-se um elemento essencial para a reconstrução da IdA, distinguindo atividades que mobilizam significados das que apenas geram produções práticas sem engajamento reflexivo. Planejar atividades de PV exige considerar recursos que tensionem os

estudantes a construir significados sobre suas experiências, e não apenas a executarem tarefas.

As emoções se confirmaram como um elemento central no processo de reconstrução da IdA, atuando como forças motrizes que impulsionam os motivos e objetivos dos aprendizes. Contudo, discursos socioculturais, incluindo pressões neoliberais e papéis de gênero, permeiam esse processo e podem gerar tensões entre os projetos pessoais dos estudantes e as expectativas impostas por seus contextos. PV pode ser um espaço de construção das potencialidades dos estudantes, mas ainda enfrenta o desafio de lidar com as implicações simbólicas desses discursos.

A reconstrução da IdA e construção de um PV integrado são processos graduais que ocorrem além da escola, do professor e do pesquisador. Narrativas dos participantes evidenciaram o início de movimentos de re-co-construção que se desdobraram para além do contexto da pesquisa, demonstrando que o PV pode dinamizar um espaço-tempo que mantém vivos os objetivos e metas da IdA, permitindo que os estudantes sigam trajetórias de desenvolvimento e aprendizagens significativas em sua trama de vida.

Com base nessas análises referentes ao processo de reconstrução da IdA dos participantes, avançamos para as conclusões desta pesquisa, retomando os principais achados dos dois eixos, em articulação com os objetivos propostos.

8. Conclusão

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a inter-relação das experiências subjetivas de aprendizagem e a re-co-construção da Identidade de Aprendiz de estudantes do ensino médio no contexto do Projeto de Vida. Para isso, foram realizadas oficinas práticas de PV e entrevistas com estudantes, adotando-se uma abordagem qualitativa de base

interpretativa-fenomenológica, que permitiu acessar os significados construídos pelos participantes sobre si mesmos enquanto aprendizes.

Ao longo desta investigação, foi possível compreender que as experiências subjetivas relacionadas ao Projeto de Vida constituem parte ativa do processo de re-co-construção da IdA. Não se trata de um reflexo automático da participação nas oficinas, mas de um movimento que depende de condições específicas: a qualidade das relações estabelecidas, a abertura para que os estudantes tragam seus interesses e objetivos pessoais, e, sobretudo, a presença de espaços genuínos de reflexão. Quando essas condições se articulam, o PV deixa de ser apenas uma unidade curricular e passa a funcionar como um catalisador de significados que atravessam diferentes contextos da vida dos estudantes.

Convém, porém, resistir à leitura de que esse processo seguiria uma linearidade previsível, na qual mais reflexão produziria mais engajamento e este, por sua vez, mais aprendizagem. Os próprios dados desautorizam essa cadeia. O caso de Cristina mostra que atividades centradas no tema do projeto de vida e que exigiam produções concretas não mobilizaram, por si sós, qualquer reflexão significativa, enquanto outras, aparentemente menos elaboradas, abriram espaço para que ela ressignificasse sua imagem como aprendiz. Engel e Coll (2021) já apontavam que os processos de construção da IdA podem ocorrer de forma espontânea ou induzida e que dificilmente são desencadeados apenas pela temática ou pelos objetivos de uma atividade. Reconhecer isso implica admitir que reflexão, engajamento e aprendizagem não se encadeiam de modo mecânico, e que a relação entre eles é mais descrita como recursiva e às vezes caótica do que sequencial.

Há ainda movimentos que correm em sentido contrário ao esperado. Experiências associadas a emoções negativas, como a frustração ou a sensação de fracasso, mostraram-se capazes de gerar aprendizagem quando reelaboradas, o que sugere que o desconforto e a

tensão, e não apenas o engajamento positivo, pode ser produtivo na reconstrução da IdA. Soma-se a isso o fato de que parte dos desdobramentos relatados pelos participantes ocorreram fora do tempo e do espaço da pesquisa, em ritmos que nem o professor nem o pesquisador conseguiam antecipar. O processo é, portanto, gradual, irregular e por vezes silencioso, e tratá-lo como uma progressão linear correria o risco de simplificar justamente aquilo que o constitui como fenômeno identitário, e não como efeito imediato da participação nas oficinas.

Discutir o processo de reconstrução da IdA a partir das trajetórias dos participantes revelou que cada estudante percorre caminhos singulares nesse processo. Mariana, com seu PV integrado e sua ênfase em aprendizagens atitudinais, mostrou como a consolidação de um projeto pessoal facilita o reconhecimento de si como aprendiz. Guilherme, com sua postura pragmática, evidenciou que a personalização e a contextualização das atividades são condições para que o PV produza sentido. Cristina, por sua vez, trouxe à tona as tensões entre os projetos pessoais e os discursos socioculturais que atravessam a construção identitária dos jovens, revelando que o PV pode ser um espaço em que aspectos silenciados da identidade encontram lugar para emergir.

Relacionar criticamente o Projeto de Vida estabelecido na BNCC com os elementos constituintes da IdA permitiu identificar convergências importantes, bem como lacunas. A BNCC reconhece o estudante como sujeito central e valoriza a formação integral, o que dialoga com a perspectiva da IdA. Contudo, a implementação do PV nas escolas ainda enfrenta desafios consideráveis, desde a formação dos professores até a tendência de reduzir o projeto de vida a escolhas profissionais e acadêmicas, o que reproduz discursos neoliberais que desconsideram a complexidade dos processos identitários dos jovens.

Diante dos achados desta pesquisa, propomos algumas diretrizes para nortear ações formativas que fortaleçam o componente pedagógico da IdA no contexto do PV. Primeiro, as atividades de PV precisam ser concebidas com intencionalidade reflexiva, indo além de produções práticas, para mobilizar processos de significação. Segundo, é fundamental criar espaços em que os estudantes possam trazer seus interesses, mesmo que aparentemente distantes do universo escolar, pois essas experiências geram aprendizagens atitudinais transferíveis e fortalecem o vínculo com a atividade. Terceiro, a relação professor-aluno precisa ser cuidada de forma especial no PV, considerando que essa unidade curricular exige dos estudantes vulnerabilidade e abertura. Por fim, parcerias entre universidades e escolas podem oferecer suporte aos professores diante dos desafios metodológicos impostos pelo PV.

Por fim, esta pesquisa reafirma que o processo de re-co-construção da IdA não se encerra na escola, na oficina ou na entrevista. Ele transborda para outros contextos e tempos da vida dos estudantes. Esse transbordamento, evidenciado nas narrativas dos participantes, sugere que o PV pode plantar sementes cujos frutos aparecem em momentos e lugares que nem o pesquisador nem o professor consegue prever ou controlar. Reconhecer essa imprevisibilidade não é uma fraqueza da pesquisa, mas sim uma característica constitutiva do fenômeno que ela investiga.

9. Referências

- Abello, R. R. (2019). Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en estudiantes de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, Chile [Tese de doutorado, Universitat de Barcelona]. Repositório Digital da UB.
- Aguiar, K. F. (2003). Ligações perigosas e alianças insurgentes: subjetividades e movimentos urbanos [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de

São Paulo].

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Learning at the boundary: An introduction. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 1–5.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.002>

Aldana, M. (2019). La Identidad de Aprendiz en la transición de etapas educativas: El paso entre la educación secundaria y la educación superior [Tese de doutorado, Universitat de Barcelona]. Repositório Digital da UB.

Aldana, M., Campos, V. H., & Valdés, A. (2015). Experiencias subjetivas de aprendizaje en la construcción de la identidad de Aprendiz. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 6–10.

Arts, M., & Bronkhorst, L. H. (2019). Boundary crossing support in part-time higher professional education programs. *Vocations and Learning*, 13, 215–234.
<https://doi.org/10.1007/s12186-019-09238-9>

Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (M. Holquist, Ed.; C. Emerson & M. Holquist, Trans.) University of Texas Press.

Bañuls, G. (2021). Los docentes ante los procesos de transformación e innovación educativa. Un estudio sobre la identidad de aprendiz de docentes uruguayos de educación inicial y primaria en el marco del Plan Ceibal [Tese de doutorado, Universitat de Barcelona]. Repositório Digital da UB.

Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, 49(4), 193–224.
<https://doi.org/10.1159/000094368>

- Boiko, V. A. T., & Zamberlan, M. A. T. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: O brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*, 6(1), 51–58.
- Brasil. (2012). Manual Operacional da Educação Integral. Ministério da Educação.
- Brasil. (2017). Guia de Implementação do Novo Ensino Médio. Ministério da Educação.
- Brasil. (2018a). Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação.
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Brasil. (2018b). Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílios Contínua. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- Bronkhorst, L. H., & Akkerman, S. F. (2016). At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review*, 19, 18–35. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.001>
- Campos, V. H. (2016). Learner Identity: Os outros significativos na construção da identidade de aprendiz [Tese de doutorado, Universitat de Barcelona].
http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Tesis_VCampos.pdf
- Chen, K. H. (1996). *Critical dialogue in cultural studies*. Routledge.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31–36.
- Coll, C., & Engel, A. (2021). La identidad de aprendiz: el modelo de Coll y Falsafi. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 17(1).

<http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/articulo.asp?id=29>

Coll, C., & Engel, A. (2022). Entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje para promover la personalización del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 225–242.
<https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31489>

Coll, C., & Falsafi, L. (2010). Presentation: Identity and education: Tendencies and challenges. *Revista de Educación*, (353), 29–38.

Coll, C., & Falsafi, L. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, 353, 211–233.
http://www.revistaeducacion.educacion.es/rEntrevista353/rEntrevista353_08esp.pdf

Coll, C., & Falsafi, L. (2015). Influencia educativa y actos de reconocimiento. La Identidad de Aprendiz, una herramienta para atribuir sentido al aprendizaje. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 16–19.

Coll, C., Membrive, A., & Miñó-Puigcercós, R. (2022). Personalización del aprendizaje escolar y reforma curricular: hacia un nuevo modelo educativo. En P. Rivera-Vargas, R. Miñó-Puigcercós, & E. Passeron (Coords.), *Educación con sentido transformador en la universidad* (1ª ed., Cap. 7, pp. 91–98). Octaedro.

Conselho Nacional de Secretários de Educação. (2020). *Coletânea de materiais. Frente Currículo e Novo Ensino Médio*.

Costa, O. B. R. (2023). *Conhecimento e percepção de professores do ensino médio*

- sobre o Projeto de Vida e as competências e habilidades (BNCC): Revisão da literatura. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 9(1), 1162–1174. <https://doi.org/10.51891/rease.v9i1.8339>
- Engel, A., Membrive, A., Rochera, M. J., & Coll, C. (2018). In- and out-of-school activities and their influence on attitudes and expectations regarding science and technology. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(46), 631–659.
- Falsafi, L. (2011). Learner Identity: A sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners [Tese de doutorado, Universitat de Barcelona]. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Falsafi_Thesis.pdf
- Ferretti, C. J. (2018). A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, 32(93), 25–42. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99–125. <https://doi.org/10.3102/0091732X025001099>
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita "identidad"? Em S. Hall & P. Du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13–39). Amorrortu.
- Largo Sierra, M. (2023). Los discursos sobre el aprendizaje y ser aprendiz en la construcción de la identidad de aprendiz [Tese de doutorado, Universitat de Barcelona]. Repositório Digital da UB.
- León, A. A. (2022). La construcción de la identidad de aprendiz y de los entornos

personales de aprendizaje de estudiantes de la Universidad [Tesis de doctorado, Universidad de la República].

Medina, G., & Wasserman, M. C. (2020). *Jovem protagonista: Projeto de vida: Ensino médio* (1ª ed.). Edições SM.

Membrive, A. (2022). *La construcción de trayectorias personales de aprendizaje: conexiones entre experiencias de aprendizaje en múltiples contextos* [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. Repositório Digital da UB.

Ogassavara, D., Ferreira, T. S., Tertuliano, I. W., Bartholomeu, D., Costa, J. F., & Montiel, J. M. (2025). Trilhas metodológicas para a revisão narrativa: Orientações pragmáticas para sua elaboração. *Ensino & Pesquisa*, 23(3), 308–318. <https://doi.org/10.33871/23594381.2025.23.3.10317>

Pereira, M. A. (2018). *El impacto de las experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales de la información y la comunicación en la construcción de la identidad de aprendiz* [Tese de doutorado, Universitat de Barcelona]. Repositório Digital da UB.

Rocha, M. L. (2001). Formação e prática docente: Implicações com a pesquisa-intervenção. Em *Psicologia e educação: Novos caminhos para a formação* (pp. 175–191). Ciência Moderna.

Ruggieri, J. P., & Veloso, L. T. T. (2024). O projeto neoliberal nas instituições de ensino representado pela disciplina de Projeto de Vida. *Educação em Análise*, 9(2), 554–574. <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2024v9n2p554>

Saballa, D. (2019). *Los actos y el sentido de reconocimiento en la construcción de la*

- identidad de aprendiz [Tese de doutorado, Universitat de Barcelona].
Repositório Digital da UB.
- Santos, K. S., & Gontijo, S. B. F. (2020). Ensino médio e Projeto de Vida: Possibilidades e desafios. *Revista Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, 2(1), 19–34.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2022). Caderno orientador: Unidade curricular Projeto de Vida. SEEDF.
- Silva, A. C. C. (2023). Efeitos do discurso neoliberal na educação: o projeto de vida como dispositivo pedagógico de formação do sujeito-empresa [Tese de doutorado, Universidade Federal de Pernambuco].
- Silva, M. A. M., & Danza, H. C. (2022). Projeto de Vida e identidade: Articulações e implicações para a educação. *Educação em Revista*, 38, Entrevista 25057.
<https://doi.org/10.1590/0102-469825057>
- Silva, M. R. da, Chrispino, A., & Melo, T. B. de (2025). Revisão sistemática da literatura sobre o Novo Ensino Médio (2017–2023). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 33(126), Artigo e0255069.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362025003305069>
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research. Sage.
- Valdés, A. (2015). Las experiencias claves de aprendizaje y la reconstrucción de la identidad de aprendiz [Tese de doutorado, Universitat de Barcelona].
Repositório Digital da UB.

- Valdés, A., Coll, C., & Falsafi, L. (2016). Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: Las experiencias claves de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 38(153), 158–164.
- Varona-Klioukina, S., & Engel, A. (2024). Prácticas de personalización del aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales: una revisión sistemática. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 87, 126–145. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.87.3019>
- Vieira, G. P., & Dellazzana-Zanon, L. L. (2020). Projetos de vida na adolescência: Uma revisão sistemática da literatura. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 13(3), Entrevista 15474. <https://doi.org/10.36298/gerais202013Entrevista 15474>
- Vygotsky, L. S. (1987). *Thinking and speech* (N. Minick, Trans.). In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky* (Vol. 1, pp. 39–285). Plenum Press. (Original work published 1934)
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology* (3ª ed.). Open University Press.

10. Apêndices

10.1. Apêndice A.1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Aluno

Estamos convidando você para participar da pesquisa **“A Identidade de Aprendiz e o Projeto de Vida: uma construção teórico-prática de**

estudantes do ensino médio.”, de responsabilidade de **Caio H N Andrade**, mestrando acadêmico da Universidade de Brasília. A pesquisa visa investigar como as ações educativas podem fortalecer e desenvolver a identidade de aprendiz de estudantes que participam de atividades relacionadas à unidade curricular de projeto de vida.

Em relação aos riscos de vazamento de informações delicadas reiteramos que teremos um cuidado constante e as informações necessárias serão disponibilizadas durante todo o processo de pesquisa e que todo o material proveniente de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas e gravações, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável. No percurso da pesquisa serão realizadas dinâmicas conversacionais individuais e em grupo, e atividades de produção oral e desenho. As informações levantadas serão mantidas em rigoroso sigilo.

Ao trabalharmos com seres humanos sobre questões relacionadas ao projeto de vida ou identidade de aprendiz compreendemos que pode haver o risco de abordarmos questões que evoquem reações emocionais fortes e reforçamos que nesse caso será feito um manejo adequado da situação e um processo de escuta pelo pesquisador que possui preparo e formação para essas circunstâncias. Além disso, a pesquisa sempre ocorrerá no ambiente escolar e contará com o apoio caso necessário da equipe disponível no momento

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você poderá recusar ou interromper a sua participação e retirar

o consentimento quando desejar. Qualquer dúvida em relação à pesquisa poderá ser esclarecida por meio do telefone da pesquisadora responsável: (61) 99263-6014 ou pelo email caiohelio1@gmail.com. Caso haja alguma dúvida e se deseje consultar o conselho de ética em pesquisa responsável, contacte o telefone (61) 3107-1592 ou o email cep_chs@unb.br. Informamos que os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos participantes assim que possível.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do/da pesquisador

Brasília, de de

10.2. Apêndice A.2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Responsável

Estamos solicitando a você a autorização para que o menor pelo qual você é responsável participe da pesquisa **“A Identidade de Aprendiz e o Projeto de Vida: uma construção teórico-prática de estudantes do ensino médio.”**, de responsabilidade de **Caio H N Andrade**, mestrando acadêmico da Universidade de Brasília. A pesquisa visa investigar como as ações educativas podem fortalecer e desenvolver a identidade de

aprendiz de estudantes que participam de atividades relacionadas à unidade curricular de projeto de vida.

Em relação aos riscos de vazamento de informações delicadas reiteramos que teremos um cuidado constante e as informações necessárias serão disponibilizadas durante todo o processo de pesquisa e que todo o material proveniente de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas e gravações, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável. No percurso da pesquisa serão realizadas dinâmicas conversacionais individuais e em grupo, e atividades de produção oral e desenho. As informações levantadas serão mantidas em rigoroso sigilo.

Ao trabalharmos com seres humanos sobre questões relacionadas ao projeto de vida ou identidade de aprendiz compreendemos que pode haver o risco de abordarmos questões que evoquem reações emocionais fortes e reforçamos que nesse caso será feito um manejo adequado da situação e um processo de escuta pelo pesquisador que possui preparo e formação para essas circunstâncias. Além disso, a pesquisa sempre ocorrerá no ambiente escolar e contará com o apoio caso necessário da equipe disponível no momento

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você poderá recusar ou interromper a sua participação e retirar o consentimento quando desejar. Qualquer dúvida em relação à pesquisa poderá ser esclarecida por meio do telefone da pesquisadora responsável: (61) 99263-6014 ou pelo email caiohelio1@gmail.com. Caso haja

alguma dúvida e se deseje consultar o conselho de ética em pesquisa responsável, contacte o telefone (61) 3107-1592 ou o email cep_chs@unb.br. Informamos que os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos participantes assim que possível.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do/da pesquisador

Brasília, de de

10.3. Apêndice B

Termo de autorização para utilização de som de voz para fins de pesquisa

Eu, _____, autorizo a utilização do meu som de voz, na qualidade de participante/entrevistada no projeto de pesquisa intitulado “**A Identidade de Aprendiz e o Projeto de Vida: uma construção teórico-prática de estudantes do ensino médio.**”, de responsabilidade de *Caio H N Andrade*, estudante do mestrado acadêmico da Universidade de Brasília. A pesquisa visa investigar como as ações educativas podem fortalecer e desenvolver a identidade de aprendiz de estudantes que participam de atividades relacionadas à unidade curricular de projeto de vida.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha voz por

qualquer meio de comunicação, como televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitada acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação ao som de voz são de responsabilidade do pesquisador.

Deste modo, declaro que autorizo livre e espontaneamente o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, do meu som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o participante.

Assinatura da participante

Assinatura do pesquisador

10.4. Apêndice C

Roteiros das Entrevistas Semiestruturadas Reflexiva

Este apêndice descreve um esboço das três entrevistas semiestruturadas reflexivas que foram realizadas durante o campo da pesquisa. As sugestões de perguntas são de elaboração própria, e algumas foram adaptadas da tese de doutorado de Léon (2022). Elas visam explorar um ou mais aspectos da Identidade de Aprendiz (IdA) e gerar um processo de reflexão consciente dos estudantes acerca de suas experiências de aprendizagem e das atividades realizadas durante as oficinas.

Entrevista Semiestruturada Reflexiva – Após a 1ª Oficina

Eixo 1: Projeto de Vida e Carreira

- "O que é projeto de vida para você?"
- "E hoje, o que você mais gosta em projeto de vida?"
- Você lembra de algum momento em PV que você gostou?
- "E o que você não gostou?"
- "E você hoje? Você acha que tem um projeto de vida?" "Qual?"
- "Por que você escolheu esse projeto de vida?"
- "O que você melhoraria hoje em projeto de vida?"

Eixo 2: Perfil e Hábitos de Aprendizagem

- Me fale de algo que você aprendeu nos últimos dias
- De que maneira você aprende de maneira mais eficiente? Consegue me citar um momento que isso ocorreu?
- E um momento que você teve mais dificuldade para aconteceu? Por que você teve essa dificuldade na sua opinião
- Você gosta de aprender? Como você se sente aprendendo alguma coisa?
- Como você se avalia como aprendiz? Quais são os seus pontos fortes, suas fortalezas e quais pontos você acha que ainda precisa melhorar."
- O que mais te motiva a aprender hoje?
- Que tipos de coisas que mais te interessam hoje quando você vai estudar?

Eixo 3: Oficina 1

- Como foi fazer a atividade?
- Como os pontos que você trouxe na sua linha do tempo influenciam sua relação com a tecnologia?
- Você acredita que sua relação hoje com a tecnologia é mais consciente ou

inconsciente?

- Como as tecnologias influenciam sua aprendizagem?
- Me cite uma experiência onde a tecnologia te ajudou a aprender algo
- Me cite uma experiência onde a tecnologia te atrapalhou a aprender algo
- Como você pode melhorar sua relação com a tecnologia?

Entrevista Semiestruturada Reflexiva – Após a 2ª Oficina

Eixo 1: Abertura e Engajamento

- Como foi a sua semana e como estão as coisas na sua rotina?
- O que você aprendeu de novo durante esta última semana?

Eixo 2: Oficina 2

- Como foi a experiência de realizar a atividade sobre objetivos de vida?
- Qual a diferença que você percebe entre um "objetivo" (desejo) e um "projeto de vida"?
- De que forma os planos de ação traçados na aula foram aplicados na sua prática

Eixo 3 - Processos de Aprendizagem e Desempenho Escolar

- Em quais matérias você sentiu maior dificuldade recentemente e quais os motivos?
- Em quais matérias você sentiu maior facilidade e o que favoreceu esse aprendizado?
- Como você avalia o seu nível de foco e concentração nas aulas em comparação ao período antes de praticar esportes?
- Qual a relação que você estabelece entre o aprendizado no esporte e o aprendizado em sala de aula?

Eixo 4 - Dinâmica Socioemocional e Clima Escolar

- Você consegue identificar e controlar suas emoções em momentos de estresse ou pressão?
- Quais sinais físicos e mentais você percebe em si mesmo quando está ansioso?
- Como você lida com a pressão familiar em relação ao desempenho acadêmico (notas)?
- Na sua visão, o que diferencia os alunos que se dedicam daqueles que não demonstram interesse?

Eixo 5 - Percepção sobre o Papel do Professor e da Instituição

- Se pudesse alterar algo na estrutura ou no método de ensino da escola, o que seria?
- Quais são as três características essenciais de um "professor ideal"?
- Como o comportamento e a didática do professor influenciam seu prazer em aprender?
- Quais tipos de avaliação ou trabalhos escolares você considera mais eficazes para fixar o conteúdo?

Entrevista Semiestruturada Reflexiva – Após a 3ª Oficina

Eixo 1: Abertura e Engajamento

- Como foi a semana? Tudo bem?
- Alguma novidade?

Eixo 2: Características Pessoais

- Por que você se definiu usando tais adjetivos?
- Essas características te ajudam no processo de aprendizagem?

- Você definiu seus pontos que precisam ser desenvolvidos. Eles já te atrapalham de alguma forma?
- Você disse que “não é” tais adjetivos na oficina. Por que?
- Você é bom em que? Por que você acha isso?

Eixo 3: Senso de Reconhecimento

- Como você gostaria de ser reconhecida? Você lembra de algum momento que foi reconhecida assim?
- Como você sentiu com esse reconhecimento?
- Quem são as pessoas que mais te motivam e por que?
- Quem são as pessoas que mais te ajudam a aprender e por que?

Eixo 4: Projeto de vida

- Você acredita que o PV te ajudou de alguma forma?
- Qual sua visão sobre o futuro?

10.5. Apêndice D

Esse apêndice descreve um esboço das 4 oficinas que serão realizadas no campo da pesquisa. Seus objetivos se encontram descritos na parte metodológica deste trabalho. Essas oficinas são de elaboração própria e constituem apenas um esboço que visa abordar temáticas relacionadas à IdA e à construção de um projeto de vida. Como diretriz, as oficinas buscam proporcionar um caráter construtivo, no qual os estudantes sempre possam gerar produtos materiais a partir das experiências de aprendizagem vivenciadas, que gerem ou venham a gerar reflexão sobre essas práticas e sobre outras ações educativas vivenciadas por eles. Os temas abordados também servirão de base para as dinâmicas conversacionais apresentadas no

apêndice C.

Linha do tempo e as experiências-chave de aprendizagem - Oficina 1

- a) Apresentação do pesquisador e da temática da Oficina (15 min)
- b) Orientação da dinâmica (5 min):

Linha do tempo: Peço que você me desenhe uma linha do tempo do momento em que você considera que começaram as primeiras experiências de aprendizagem mais significativas na sua vida como estudante. Trace uma linha com as datas/anos e os episódios importantes, desde a sua primeira experiência até o momento atual. Quais foram os eventos importantes para você ser o estudante que você é hoje?

- c) Realização da dinâmica (20 min)
- d) Discussão das linhas do tempo em pequenos grupos (10 min)
- e) Finalização da dinâmica e momento de escuta dos participantes (10 min)

Rotina e objetivos: Pensando no hoje para alcançar o amanhã - Oficina 2

- a) Apresentação da temática da Oficina (15 min)
- b) Orientação da dinâmica 1 (5 min):

Todo mundo tem a mesma rotina? Escreva a sua rotina diária em um papel mostrando o que você faz a cada hora. Depois, troque com os colegas do seu grupo e conversem sobre o que vocês tem de semelhante e diferente. Por fim, assista a esses dois vídeos sobre rotinas de duas influencers e analise: As rotinas de vocês são iguais?

- c) Realização da dinâmica (10 min)
- d) Discussão entre grupos (5 min)
- e) Discussão e finalização (25 min)

Mapa do aprendiz - Oficina 3

a) Apresentação da temática da oficina (15 min)

b) Orientação da dinâmica (5 min)

Mapa da IdA: Eu irei apresentar várias perguntas; você precisa completar as frases com as coisas que melhor se encaixam naquela pergunta. Essas perguntas vão girar em torno de um eixo: Quem sou eu? Como eu aprendo? Quem é minha rede? Qual o meu projeto de vida

c) Realização da oficina (30 min)

d) Encerramento e momentos para tirar dúvidas (10 min)

10.6 Apêndice E

Tabela 5

Codificação das ESA e IdA

Dimensão	Subdimensão	Categoria	Código
Atores (AT)	Atores	Amigos	AC ami
		Famíliares	AC fam
		Pesquisador	AC pesq
		Pares	AC par
		Professores	AC Prof
		Solo	AC sol
		Outros	AC otr
		Indefinido	AC indef
Aprendizagem (AP)	Tipologia	Atitudinal	AP act
		Conceitual	AP con

		Procedimental	AP proc
		Indefinido	AP indef
	Conteúdos	Autoconhecimento	AP autoc
		Aprendiz	AP ida
		Conteúdos acadêmicos	AP acad
		Conteúdos culturais	AP cul
		Relações interpessoais	AP rel
		Temas de interesse pessoal	AP int
		Valores humanos	AP val
		Indefinido	AP cont
			indef
Artefatos	Institucionalização	Institucional	AR inst
		Não institucional	AR no inst
	Intencionalidade	Educativos	AR edu
		Não educativos	AR no edu
	Natureza	Analógico	AR ana
		Digital	AR dig
	Processo cognitivo	Compartilhar experiências	AR comp exp
		Compartilhar objetos	AR comp obj

		Tipo	Compartilhar	AR comp
			relacionamentos	rel
			Consumir	AR cons
			Produzir	AR prod
			Aplicativos	AR apli
			Dispositivos digitais	AR dis
			Redes sociais online	AR RSL
			Outros	AR otr
Contexto temporal	Cronologia		Futura	TI fut
			Hipotética	TI hip
			Passada	TI pas
			Presente	TI pres
			Indefinida	TI ind
			Mista	TI mis
		Duração	Estendida	TI est
			Pontual	TI pon
		Intensidade	Fraca	EMO fr
			Forte	EMO for
Emoções	Valência		Negativa	EMO neg
			Neutra	EMO neu
			Positiva	EMO pos
			Indefinida	EMO ind
Valoração (Significação)	Interesse		Interesse	VAL
				interes

Projeto de vida	Importância	Importância	VAL imp
	Funcionalidade	Funcionalidade	VAL fun
	Razões	Razões	VAL raz
	Significação sobre o	Significação sobre o	SIG PV
	projeto de vida	projeto de vida	
	Discursos socioculturais	Discurso neoliberal	DNL