



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
CURSO DE PSICOLOGIA**

KETRUIN WERLENE NOGUEIRA ALVES

**A CONTRIBUIÇÃO DOS PSICÓLOGOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA
COMPETÊNCIA “PROJETO DE VIDA” NO ENSINO MÉDIO EM
FORTALEZA-CE**

**FORTALEZA
2022**

KETRUIN WERLENE NOGUEIRA ALVES

A CONTRIBUIÇÃO DOS PSICÓLOGOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA
COMPETÊNCIA “PROJETO DE VIDA” NO ENSINO MÉDIO EM FORTALEZA-CE

Monografia apresentada ao Programa de
Graduação em Psicologia da
Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial à obtenção do título de
Psicóloga.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel
Nascimento Coelho

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A479c Alves, Ketrui Werlene Nogueira.

A CONTRIBUIÇÃO DOS PSICÓLOGOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA COMPETÊNCIA
“PROJETO DE VIDA” : NO ENSINO MÉDIO EM FORTALEZA-CE / Ketrui Werlene
Nogueira Alves. – 2023.
64 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro
de Humanidades, Curso de Psicologia, Fortaleza, 2023.

Orientação: Prof. Dr. Raquel Nascimento Coelho.

1. BNCC. 2. Ensino médio. 3. Projeto de vida. 4. Psicologia. I. Título.

CDD 150

KETRUIN WERLENE NOGUEIRA ALVES

A CONTRIBUIÇÃO DOS PSICÓLOGOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA
COMPETÊNCIA “PROJETO DE VIDA” NO ENSINO MÉDIO EM FORTALEZA-CE

Monografia apresentada ao Programa de
Graduação em Psicologia da
Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial à obtenção do título de
Psicóloga.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel
Nascimento Coelho

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Raquel Nascimento Coelho (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Natalia Lopes Braga
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Camila de Sousa Ricarte
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Emanuel Meireles Vieira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus, porque sei que não é o fim, é só o começo da jornada (Valença, 2019). Eu abro o meu coração pra minha nova história (Valença, 2019).

AGRADECIMENTOS

Desde o início da graduação, imaginava a quais pessoas seria grata quando chegasse na reta final e, finalmente, esse momento chegou. Deus nunca saiu do primeiro lugar por todos os motivos óbvios, mas, principalmente, por ser o grande autor desses agradecimentos. Tenho certeza que foi Ele, o elo perfeito, o motivo de eu ter encontrado cada uma das pessoas presentes nesse texto durante a minha trajetória.

Sou grata à minha família: meus pais, por terem me mostrado desde criança a importância da dedicação aos estudos, por me darem todo o apoio possível e por sempre acreditarem no meu potencial; meus irmãos, pois sem vocês a vida seria solitária; mãezinha e paizinho, por serem os melhores avós do mundo; padrinho e madrinha, por serem uma extensão dos meus pais, sempre fonte de amor e apoio; tios, tias, primos e primas, por estarem sempre presentes e torcendo por mim, além de serem motivos de muitas risadas.

Sou grata às pessoas que chegaram e permaneceram: João Paulo, porque sempre estive disposto a ouvir minhas reclamações e descobertas, sobre a monografia e a vida, desde que me encontrou no estádio pela primeira vez; Victoria, por ter entrado na minha vida e permanecido apesar da correria da graduação e da vida adulta; “casais oficiais” e, principalmente, o “nosso jardim” por terem se aproximado e se tornado um pedacinho de tranquilidade em uma época tão caótica da minha vida; “Manto de Maria”, por serem um presente de Deus pra mim desde que chegaram na minha vida; Débora, Tainá e Talita por terem permanecido na minha vida apesar de qualquer distância; Kézia e Tiffany, por me acompanharem desde a infância; “Panelinha”, por terem sido companhia durante toda a graduação, mesmo quando eu menos queria estar na UFC.

Sou grata à Fratelli - Kat, Tata, Luan, Kari, Livia e Rebeca -, não só pela oportunidade de monitoria e estágio, mas por reconhecerem meu valor como estudante e profissional, por me mostrarem uma psicologia que a própria graduação ainda não tinha me apresentado, por terem aberto meus olhos para outras possibilidades de atuação e por terem potencializado tanto o meu desenvolvimento.

Sou grata aos professores que fazem parte da banca: Raquel Nascimento Coelho, por ter dito sim ao convite para ser minha orientadora, por ter respeitado o meu tempo e contribuído com o processo de escrita de forma tão determinante, já

lhe admirava como professora, agora admiro ainda mais; Emanuel Meireles Vieira, por ter acreditado em mim no Escuta ativa e no PIBIC, se estou concluindo essa monografia é porque antes de me matricular entrei em contato com você para entender melhor os prós e os contras; Natalia Lopes Braga e Camila de Sousa Ricarte, pela disponibilidade em fazer parte da banca e por cederem seu tempo e esforços para avaliar e contribuir nesse trabalho.

RESUMO

Projeto de vida (PV) trata-se de uma estratégia para alcançar a formação integral dos alunos, através do protagonismo, autoconhecimento e responsabilidade social, sendo possível observar a existência de uma relação entre ele e a psicologia, que pode ser corroborada através de pontos de contato, como a orientação profissional, o protagonismo juvenil e a relevância do contexto escolar no desenvolvimento dos interesses e processos de escolhas. Este termo pode ser encontrado como uma das competências presentes na Base Nacional Comum Curricular, documento norteador da educação básica brasileira, e no Documento Curricular Referencial do Ceará, que é a adaptação da BNCC a partir das especificidades estaduais. Este estudo tem como objetivo principal compreender de que forma o psicólogo está contribuindo com a implementação do projeto de vida em turmas de ensino médio de escolas em Fortaleza-CE, que ganha relevância por sua contemporaneidade e potencial de contribuição com o campo. Para isso, foi realizada uma pesquisa exploratória qualitativa, através de entrevistas individuais semi estruturadas com 8 profissionais envolvidos com PV em turmas de ensino médio de escolas em Fortaleza-CE, acessados por meio da estratégia "bola de neve". A análise de conteúdo passou pelas etapas de ordenação, classificação e análise, até que fosse possível alcançar as categorias: (1) Modos de implementação do projeto de vida; (2) Possibilidade de participação do psicólogo; (3) Desafios e potencialidades. Foram encontradas diferentes realidades de implementação. Em relação à participação do psicólogo, foi percebido que, em apenas uma das oito entrevistas, este esteve atuante em sala de aula. Nos outros relatos, os psicólogos não aparecem diretamente vinculados ao PV, ou por estarem sobrecarregados com outras demandas ou pela ausência de psicólogos na escola. Dessa forma, a principal contribuição dos psicólogos se dá por meio da participação em palestras e orientações oferecidas aos professores, geralmente no início do ano. Mesmo diante desta realidade, ficou explícito o potencial que os profissionais da psicologia têm para contribuir com essa disciplina, pelo fato de que as demandas abordadas fazem parte da sua área de atuação e estudo.

Palavras-chave: BNCC. Ensino médio. Projeto de vida. Psicologia.

ABSTRACT

Projeto de vida (PV) is a strategy to achieve the integral formation of students, through protagonism, self-knowledge and social responsibility, being possible to observe the existence of a relationship between it and psychology, which can be corroborated through points of contact, such as professional orientation, the protagonism and the relevance of the school context in the development of interests and choice processes. This term can be found as one of the competences present in the *Base Nacional Comum Curricular*, the guiding document of Brazilian basic education, and in the *Documento Curricular Referencial do Ceará*, which is the adaptation of the *BNCC* from the state specificities. The main objective of this study is to understand how the psychologist is contributing to the implementation of the *Projeto de vida* in high school classes in Fortaleza-CE, which gains relevance due to its contemporaneity and potential contribution to the field. For this, a qualitative exploratory research was carried out, through semi-structured individual interviews with professionals involved with *PV* in high school classes in Fortaleza-CE, accessed through the "snowball" methodology. The content analysis went through the stages of ordering, classification and analysis, until it was possible to reach the categories: (1) Ways of implementing the *Projeto de Vida*; (2) Possibility of participation of the psychologist; (3) Challenges and potential. Different implementation realities were found. Regarding the participation of the psychologist, it was noticed that, in only one of the eight interviews, he was active in the classroom. In other reports, psychologists do not appear directly linked to the *PV*, either because they are overloaded with other demands or because of the absence of psychologists at school. Thus, the main contribution of psychologists is through participation in lectures and guidance offered to teachers, usually at the beginning of the year. Even in the face of this reality, the potential that psychology professionals have to contribute to this discipline was evident, due to the fact that the demands addressed are part of their area of activity and study.

Keywords: BNCC. High school. Projeto de vida. Psychology.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
2	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS CURRÍCULOS CEARENSES	12
3	A COMPETÊNCIA PROJETO DE VIDA E O ENSINO MÉDIO	20
4	HÁ AFINIDADE ENTRE PSICOLOGIA E PROJETO DE VIDA	27
5	MÉTODO	34
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	37
6.1	Modos de implementação do projeto de vida	38
6.2	Possibilidades de participação do psicólogo	45
6.3	Desafios e potencialidades	52
7	CONCLUSÃO	57
	REFERÊNCIAS	59
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	62

1 INTRODUÇÃO

No final de 2020, encerrou-se o prazo inicial de dois anos oferecido para que os estados brasileiros, e seus municípios e escolas, alinhassem seus currículos com as propostas presentes na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (BRASIL, 2020). Contudo, esse prazo precisou ser estendido devido às limitações impostas pelo contexto da pandemia de Covid-19, que impossibilitou a implementação efetiva das mudanças planejadas (UNDIME, 2022; INSTITUTO UNIBANCO, s.d.).

Restringindo-se apenas ao contexto cearense, é sabido que o Estado do Ceará homologou e publicou seus currículos em 2019 - o referente à educação infantil e ensino fundamental - e em setembro de 2021 - o referente ao ensino médio (CEARÁ, 2019, p. 2; CEARÁ, 2021, p. 1). Diante dessa realidade e do recente retorno ao modelo presencial nas escolas, a implementação desses currículos iniciou-se efetivamente durante o ano corrente de 2022.

A BNCC é um documento norteador para toda a educação básica brasileira, que surgiu com o objetivo de responder às demandas dos estudantes hodiernos, na tentativa de oferecer a esses uma educação menos fragmentada e capaz de superar os conteúdos mínimos de um currículo, alcançando a mobilização e aplicação dos saberes (BRASIL, 2018). Este documento propôs 10 competências a serem desenvolvidas pelos estudantes durante toda a educação básica, entre essas competências, está o “projeto de vida” (PV), definido como um “processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social” (BRASIL, 2018; BRASIL, 2018, p. 62). A competência em questão, de acordo com a BNCC, deve ser iniciada durante os anos finais do ensino fundamental, pois é neste período que esta se torna indispensável para uma educação integral (BRASIL, 2018).

A relação entre projeto de vida e Ensino Médio (EM) pode ser estabelecida por dois fatores: (1) o fato de esta competência ser uma importante estratégia para que o EM cumpra seus principais objetivos - superar a fragmentação do conhecimento e reduzir a evasão escolar -; (2) a equivalência entre seus objetivos de possibilitar uma educação integral, através do protagonismo juvenil, do acolhimento, da construção de uma identidade e do pleno exercício da cidadania

(BRASIL, 2018). Por essa razão, a presente investigação em torno do Projeto de Vida foi direcionada à etapa final da educação básica.

Diante do sentido dado pela BNCC à competência projeto de vida, foi possível observar a existência de afinidade entre o que é proposto para o PV e a psicologia. Esta semelhança pode ser corroborada através da relação encontrada entre os objetivos do PV e da orientação profissional (OP), já que ambos buscam a formação de cidadãos conscientes em relação à sociedade que fazem parte e a si mesmos, capazes de se desenvolver com autonomia e protagonismo (AGUIAR; CONCEIÇÃO, 2013, p. 88). A OP, por sua vez, apesar de não ser uma prática restrita aos psicólogos, é realizada em sua maioria por profissionais dessa área, possivelmente por influência das especificidades de sua formação (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1992). O artigo de Melo-Silva, Bonfim, Esbrogeo e Soares (2003) fortalece a ideia de predominância de psicólogo na OP, ao apresentar os dados que expressam o aumento do número de psicólogos participando do IV Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional & Ocupacional e, por consequência, realizando orientação profissional.

À vista de todas as possíveis associações entre projeto de vida e psicologia e do início recente da implementação da BNCC, este estudo tem como objetivo principal compreender de que forma o psicólogo está contribuindo com a implementação desta competência em turmas de ensino médio de escolas em Fortaleza-CE. Para isso, como objetivos específicos, foi necessário identificar o contexto de elaboração e implementação da BNCC e suas propostas; compreender a competência “projeto de vida” proposta pela BNCC; especificar o que é esperado dessa competência no período do ensino médio; fundamentar a relação entre projeto de vida e psicologia; investigar como o projeto de vida vem sendo implementado em turmas de ensino médio de escolas públicas e particulares em Fortaleza - CE; e discutir as possibilidades de participação do psicólogo na implementação dessa competência. Esta discussão pode ser considerada relevante por voltar-se para uma questão atual da educação brasileira e possuir grande potencial de contribuição com o campo e suas práticas, a partir da comunicação dos resultados obtidos.

A seguir serão apresentados os capítulos da presente monografia que, resumidamente, abordarão: (2) a Base Nacional Comum Curricular e os currículos desenvolvidos para a realidade cearense, assim como suas propostas e objetivos;

(3) a competência projeto de vida e suas finalidades; (4) alguns possíveis pontos de aproximação entre PV e a psicologia, a partir de publicações anteriores; (5) o método utilizado para coleta e análise de dados; (6) os resultados e a discussão, que estão organizados em 3 categorias; e, por fim, (7) a conclusão, onde foram destacados as principais observações, limitações e indicações para estudos futuros.

2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS CURRÍCULOS CEARENSES

Este capítulo tem como propósito cumprir com o objetivo específico 1, identificar o contexto de elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas propostas, através da apresentação dos aspectos importantes da BNCC e dos currículos cearenses, para que seja possível compreender a conjuntura em que está inserida a competência Projeto de Vida, objeto de estudo desta monografia. Para isso, será necessário conhecer: descrição; propostas; organização; trajetória percorrida até o documento vigente; processo de implementação e como este vem acontecendo diante das especificidades do contexto cearense.

A Base Nacional Comum Curricular é, de acordo com seu próprio texto, uma peça central para a construção de um alicerce para toda a Educação Básica brasileira, direcionando-se persistentemente para uma aprendizagem de qualidade, “em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes” (BRASIL, 2018; BRASIL, 2018, p. 5). Especialistas de todas as áreas do conhecimento dedicaram-se na elaboração de um documento completo e contemporâneo, que fosse capaz de responder às demandas dos estudantes hodiernos, preparando-os para o futuro (BRASIL, 2018).

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base (BRASIL, 2018, p. 5).

Sintetizando, trata-se de um documento relevante para a sociedade brasileira, que visa ser concretizado de forma colaborativa, junto às redes de ensino, às escolas e aos educadores, para alcançar a equidade que se espera daqueles que atuam na educação (BRASIL, 2018). Além disso, possui caráter formativo ao apresentar um

conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

A expectativa é que a BNCC seja capaz de auxiliar na redução da fragmentação das políticas educacionais, incentivando a colaboração entre as três esferas do governo - a União, os estados e os municípios - e garantindo o acesso e a permanência na escola, por meio de um grau de aprendizado comum a todos os estudantes (BRASIL, 2018). Para isso, foram propostas 10 competências que devem ser desenvolvidas nos estudantes ao longo da Educação Básica (BRASIL, 2018).

Antes de citar as competências propostas pela BNCC, é necessário entender a trajetória percorrida até que se chegasse à versão vigente, que corresponde à terceira versão do documento. Este percurso teve início em 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, quando foi previsto no artigo 210º que deveriam haver conteúdos mínimos a serem abordados durante o ensino fundamental (BRASIL, 1988). Contudo, foi em 20 de dezembro de 1996, com a aprovação da lei nº 9.394, nomeada de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que houve a regulamentação de uma base nacional comum para toda a educação básica, especificamente através do artigo 26º (BRASIL, 1996). Este artigo declara que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Entre 1997 e 2000, foram sendo elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental e médio, com a proposta de auxiliar as escolas no desenvolvimento de currículos e na execução de seus trabalhos, tanto em relação às metodologias quanto à orientação dos professores (BRASIL, 2000). Os PCN se diferenciam da BNCC por não terem um caráter obrigatório, mas sim indutor de renovação, a partir dos referenciais apresentados (MEIRA; BONAMINO, 2021).

Nos PCN que dizem respeito ao ensino médio, foi declarado que a escola deveria ser a responsável por integrar o aluno ao mundo contemporâneo, dando destaque a duas dimensões: cidadania e trabalho (BRASIL, 2000). Além de alegarem que, anteriormente, “Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações”, e que os objetivos, a partir desses novos parâmetros, seriam: “dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a

interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender” (BRASIL, 2000, p. 4; BRASIL, 2000, p. 4).

Posterior a isso, entre 2008 e 2012, os principais acontecimentos foram: o Programa Currículo em Movimento e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN), ambos definiram como objetivo a busca por melhorias na educação através da elaboração de uma formação básica (BRASIL, 2010; BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, s.d.). Entre 2013 e 2014, ocorreu a formação de um grupo de apoiadores de uma nova intervenção curricular, denominada de Movimento pela Base Nacional Comum, que contava com a participação de algumas instituições públicas e, principalmente, fundações e institutos privados; e a regulamentação do Plano Nacional de Educação (PNE), que contém 20 metas para a melhoria do Ensino Básico, sendo 4 delas relacionadas à BNCC (MARISIGLIA *et al.*, 2017; BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, s.d.). Foi a partir desse movimento que originou-se a BNCC, sendo que sua primeira versão foi lançada em setembro de 2015, ficando disponível para consulta até março de 2016, já que no mês seguinte seria divulgada sua segunda versão (MARISIGLIA *et al.*, 2017).

Durante o intervalo de divulgação das duas versões preliminares, foram realizados alguns eventos para discussão acerca destes documentos, contudo é necessário destacar que

as entidades e pesquisadores ouvidos foram aqueles que de alguma forma estavam ligados/interessados nas alterações de orientação curricular do país. Desse modo, manteve-se a direção de sua formulação nas mãos dos representantes dos aparelhos privados da hegemonia da classe empresarial (MARISIGLIA *et al.*, 2017; MARISIGLIA *et al.*, 2017, p. 114).

Ainda em 2016, no mês de agosto, começou a ser redigida a terceira e atual versão da BNCC (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, s.d.) As partes referentes à educação infantil e ensino fundamental foram entregues pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017, e obtiveram sua homologação em 20 de dezembro de 2017 (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, s.d.; BRASIL, 2020). Já a seção que diz respeito ao ensino médio só foi concluída em dezembro de 2018 (BRASIL, 2020). Nesse mesmo ano, aconteceram diversas discussões e debates acerca da BNCC, para melhor

compreendê-la, implementá-la e reconhecer seus impactos (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, s.d.).

A partir da aprovação da BNCC, o esperado foi que as redes de ensino de todo o país fossem as protagonistas da etapa de implementação (BRASIL, 2020). Considerou-se importante que isto acontecesse através de um processo colaborativo, valorizando a participação e orientação dos órgãos federais em relação às propostas dos diferentes estados e municípios brasileiros (BRASIL, 2020). Para alcançar este propósito, foi disponibilizado um “Guia de implementação da base nacional comum curricular” (BRASIL, 2020, p. 1; BRASIL, 2020), elaborado pelo MEC com o apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), da União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), cuja intenção é

ajudar a equipe gestora a organizar o trabalho para que possa produzir um documento que tenha como referência as aprendizagens pautadas pela BNCC, que preserve, revele e valorize a identidade e diversidade de cada localidade ou região e que seja apropriado pelos educadores como um documento orientador da sua prática (BRASIL, 2020, p. 2).

Este guia foi dividido em 7 orientações principais: (1) elaboração de um currículo local, podendo abarcar um ou mais municípios agrupados ou todo o estado; (2) maior embasamento a partir do entendimento da proposta da BNCC e do histórico dos currículos desenvolvidos anteriormente; (3) produção de uma versão preliminar do novo documento curricular local que garanta o que é previsto pela BNCC; (4) oferecimento de formações sobre o novo currículo para os professores e equipes gestoras; (5) revisão dos projetos pedagógicos (PPs) das escolas; (6) alinhamento dos materiais didáticos com o novo currículo; e (7) avaliação e acompanhamento da aprendizagem (BRASIL, 2020). É importante destacar que as etapas não necessariamente ocorreram nessa ordem em todos os estados, podendo até mesmo terem sido realizadas simultaneamente (BRASIL, 2020). Além disso, as orientações para a implementação não ficaram restritas a esse documento, existindo outros com o mesmo propósito (BRASIL, 2020).

Para que a BNCC fosse concretizada, através da elaboração do currículo próprio para cada localidade, e houvesse a definição de como isso chegaria aos alunos, foi dado um prazo de dois anos aos gestores estaduais, municipais e às escolas (MEIRA; BONAMINO, 2021; BRASIL, 2020). A data inicial proposta para a

implementação na educação infantil e ensino fundamental encerrou-se no final de 2019 e, durante uma consulta realizada no dia 03 de outubro de 2022, apenas 8 municípios ainda não haviam concluído o processo de alinhamento de seus currículos, os outros 5.560 ou aderiram ao currículo de seus estados, ou fizeram uma adaptação deste ou desenvolveram seus próprios currículos (MOVIMENTO PELA BASE, 2022). Em relação ao ensino médio, o prazo inicial foi até o final de 2020 e, durante a mesma consulta, todos os estados brasileiros já haviam homologado seus currículos (MOVIMENTO PELA BASE, 2022).

Da mesma forma que aconteceu com o documento nacional, os documentos cearenses também foram divulgados separadamente: primeiro, em 2019, foi anunciado o “Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental” (DCRC) e, posteriormente, em 2021, o “Documento Curricular Referencial do Ceará: ensino médio” (DCRC) foi concluído (CEARÁ, 2019, p. 2; CEARÁ, 2021, p. 1). Ambos currículos já foram homologados, publicados e estão devidamente alinhados com a BNCC (MOVIMENTO PELA BASE, 2022).

Referente a este alinhamento, é necessário levar em consideração as propostas feitas por esse documento através das 10 competências a serem desenvolvidas nos estudantes ao longo da Educação Básica. O documento as define como:

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 7).

É através das competências que ocorre a articulação entre a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores; e a definição dos aprendizados essenciais, indo muito além dos conteúdos mínimos que devem ser ensinados, sendo capaz de mobilizar e aplicar os saberes (BRASIL, 2018).

De forma resumida, as competências referem-se a: (1) valorização e uso dos conhecimentos historicamente construídos para compreender e explicar a realidade, visando uma sociedade justa, democrática e inclusiva; (2) exercitar a curiosidade intelectual e usar abordagens próprias das ciências para elaborar e resolver problemas e criar soluções; (3) valorizar e desfrutar das diversas manifestações artísticas e culturais; (4) usar das diferentes linguagens e

conhecimentos para se expressar e alcançar o entendimento mútuo; (5) compreensão, utilização e criação de tecnologias de forma crítica, significativa e ética nas diversas práticas sociais para múltiplas finalidades; (6) valorização da diversidade de saberes e culturas e aquisição de conhecimentos e experiências sobre o mundo do trabalho, de forma que possibilite escolhas alinhadas ao seu projeto de vida e à cidadania, com responsabilidade, autonomia, liberdade e criticidade; (7) formular e defender ideias através de argumentos baseados em informações confiáveis e realizar decisões com ética, a consciência socioambiental e respeito os direitos humanos; (8) conhecimentos sobre saúde física e emocional, reconhecendo emoções e aprendendo a lidar com elas; (9) respeitando os direitos humanos através do exercício da empatia, do diálogo, da cooperação e valorização da diversidade de indivíduos sem preconceitos de qualquer natureza; (10) tomada de decisões baseadas em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018).

Para explicitar todas essas competências, a estrutura da BNCC foi dividida entre as três etapas do ensino básico de modo que fosse possível esclarecer os direitos de aprendizagens e desenvolvimento dos estudantes em cada uma dessas fases que, por sua vez, possuem suas subdivisões (BRASIL, 2018). A educação infantil é organizada através de três grupos de faixa etária; de campos de experiências, com seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; e de habilidades (BRASIL, 2018). Em relação ao ensino fundamental, têm-se a ramificação entre anos iniciais e anos finais; os componentes curriculares em suas áreas de conhecimento; e habilidades relacionadas aos objetos de conhecimento e às unidades temáticas (BRASIL, 2018).

No que diz respeito à organização do ensino médio, há: habilidades, que têm por objetivo a definição das aprendizagens essenciais e podem ser desenvolvidas em qualquer fase desta etapa; as quatro áreas de conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), com seus componentes curriculares; e competências específicas, relacionadas às habilidades (BRASIL, 2018). Por fim, existem os códigos alfanuméricos que, utilizados em todas as etapas, são os responsáveis por sistematizar as subdivisões expostas anteriormente (BRASIL, 2018).

Seguindo essa mesma sistematização, o DCRC relacionado à educação infantil e ao ensino fundamental do Ceará - resultado de uma ação conjunta dos municípios, gestores, professores e estudiosos da educação - tem o objetivo de:

apontar caminhos para que o currículo das escolas cearenses seja vivo e prazeroso, de modo a assegurar as aprendizagens essenciais e indispensáveis a todas as crianças e adolescentes, cumprindo de forma efetiva com o compromisso assumido pelo estado do Ceará que é o direito de aprender na idade certa (CEARÁ, 2019; CEARÁ, 2019, p. 18).

Portanto, esse documento busca ser uma referência estadual para que as redes de ensino e instituições escolares públicas e privadas elaborem ou adequem suas propostas pedagógicas, reafirmando seu compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, mais equânime e igualitária, como é proposto pela BNCC (CEARÁ, 2019). Para isso, ele é dividido em quatro partes principais: contextualização histórica, social e curricular do estado; fundamentação pedagógica que deve orientar o desenvolvimento dos currículos; temas integradores considerados importantes para a formação cidadã dos estudantes; e a apresentação da educação infantil - destacando seus objetivos, eixos norteadores, propostas de ação e direitos de aprendizagem - e do ensino fundamental - através das áreas do conhecimento, componentes curriculares e competências específicas de cada um deles (CEARÁ, 2019). Além disso, destaca-se que os posicionamentos teóricos e metodológicos do DCRC são marcados pelas especificidades cearenses e assume a continuidade do trabalho que já vinha sendo realizado na educação do estado ao longo dos anos (CEARÁ, 2019).

Acerca do documento que se refere ao ensino médio, é exposto que este tem como objetivo “a preparação do educando, tanto para o prosseguimento de seus estudos, quanto para sua inserção no mercado de trabalho, em uma condição de plena cidadania”, através da orientação das escolas na elaboração de seus currículos, com base “no legado dos currículos anteriores da rede pública estadual e no DCRC das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental” (CEARÁ, 2021, p. 16; CEARÁ, 2021; CEARÁ, 2021, p. 16). É necessário destacar a especificidade deste documento, que busca garantir o amplo acesso à educação para as diversas faixas etárias que usufruem dessa etapa de formação, abarcando desde os adolescentes, até os adultos e idosos (CEARÁ, 2021).

Este DCRC, está organizado em três partes: a primeira apresenta a regulamentação do ensino médio no contexto nacional e estadual, os sujeitos que

são atendidos pelas várias modalidades oferecidas, a estruturas dessas e seus princípios norteadores; a segunda contém a Formação Geral Básica (FGB) proposta pela BNCC, mas voltada para as especificidades cearenses; e por último, explicita os Itinerários Formativos (IF), que permitirão aos estudantes escolherem o que mais se adequa às suas aspirações, e orienta as escolas a construírem seus próprios currículos de acordo com o que foi planejado pelo Estado e especificidades locais (CEARÁ, 2021). Além disso, contém os objetos de conhecimento e objetos específicos de cada competência e componente curricular, com o objetivo de detalhar o que é considerado relevante na estrutura da formação básica no Ensino Médio, baseado nas necessidades do contexto, nas aptidões e interesses dos sujeitos e na capacidade da rede de ensino (CEARÁ, 2021).

3 A COMPETÊNCIA PROJETO DE VIDA E O ENSINO MÉDIO

Cientes do se trata a BNCC e o DCRC e como estão organizados, este capítulo tem como propósito cumprir com os objetivos específicos 2 e 3 desta monografia, são eles: compreender a competência “projeto de vida” proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e especificar o que é esperado dessa competência no período do ensino médio. Com essa finalidade, serão apontadas a incorporação desta competência ao currículo da educação básica brasileira, o que é dito sobre ela no documento nacional e no documento relativo ao estado do Ceará e sua aplicabilidade na etapa do Ensino Médio.

A primeira referência ao termo “projeto de vida” foi encontrada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), publicada em 2013, nos tópicos referentes ao ensino médio e à educação como forma de reinserção social na política de execução penal (BRASIL, 2013). Ambos os trechos destacam o caráter social e viabilizador de possibilidades que a educação brasileira deve ter, com o objetivo de reduzir a evasão escolar (BRASIL, 2013). Dessa forma, o projeto de vida é observado como um meio de construir trajetórias de vida em sociedade, através de uma formação humana integral que não se limita à preparação para os vestibulares, mas estimula o sonho de futuro dos alunos do ensino médio (BRASIL, 2013).

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9.394, mais especificamente no parágrafo 7º do artigo 35º, que foi incluído no ano de 2017 pela lei nº 13.415, também aborda o termo “projeto de vida” ao apontar que “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 1996). Permanecendo a mesma lógica do que foi proposto nas DCN, ao referir-se à formação integral e aos aspectos que vão além da dimensão cognitiva.

Outro documento em que o termo é citado é a própria BNCC (BRASIL, 2018) que, em sua 6ª competência geral da educação básica, propõe:

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

Não ficando restrito a essa parte do texto, o documento se aprofunda um pouco mais a acerca do termo, apontando que projeto de vida faz parte da proposta de superação da fragmentação do conhecimento em disciplinas, sendo uma forma de estimular a aplicação dos conhecimentos adquiridos na vida real, dando sentido ao que se aprende e protagonismo aos estudantes (BRASIL, 2018). Como pode ser observado no trecho:

a aprendizagem deve valorizar a aplicação dos conhecimentos na vida individual, nos projetos de vida, no mundo do trabalho, favorecendo o protagonismo dos estudantes no enfrentamento de questões sobre consumo, energia, segurança, ambiente, saúde, entre outras (BRASIL, 2018, p. 549).

Em relação às etapas do ensino básico presentes na BNCC, o projeto de vida é citado, inicialmente, nos anos finais do nível fundamental, onde a ideia é que este possa contribuir com a articulação dos estudos entre o ensino fundamental e o médio, viabilizando reflexões sobre o futuro e as possibilidades de desenvolvimento pessoal e social (BRASIL, 2018). Já em relação a etapa do ensino médio, projeto de vida surge como uma oportunidade de acolher as diversidades, garantir o protagonismo dos estudantes no processo de escolarização e que este esteja em consonância com seus percursos e histórias, “tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (BRASIL, 2018; BRASIL, 2018, p. 463).

Dessa forma, projeto de vida, “eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas”, pode ser encontrado entre as finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade, devido à sua relação com uma educação integral, protagonismo, acolhimento e construção de identidade (BRASIL, 2018; BRASIL, 2018, p. 472). Tudo isso alinhado aos princípios da justiça, ética e cidadania e, também, às especificidades locais e múltiplos interesses dos estudantes (BRASIL, 2018).

Ainda na BNCC, o termo é citado na parte referente aos itinerários formativos, já que estes devem estar relacionados à realidade local, aos anseios da comunidade escolar e aos recursos físicos, materiais e humanos disponíveis nas instituições escolares, para que seja possível desenvolver um projeto de vida integral, consciente e autônomo (BRASIL, 2018). Por fim, é relatado que projeto de vida é, também, uma forma de incentivar nos alunos o autoconhecimento, o autocuidado, a socialização, o entretenimento, o bem-estar, a preocupação com o

meio ambiente e outras diversas práticas que envolvem o campo da vida pessoal e comunitária (BRASIL, 2018).

No que diz respeito ao “Documento Curricular Referencial do Ceará: ensino médio”, também foram encontradas referências ao termo projeto de vida, que extrapolam o que já está proposto pela BNCC (CEARÁ, 2021, p. 1). Inicialmente, ao citar as 10 competências gerais da educação básica, o texto destaca que “é necessário que o currículo promova a formação integral, assim como auxilie na construção do Projeto de Vida e na formação dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais das/os alunas/os” (CEARÁ, 2021; CEARÁ, 2021, p. 27). Em seguida, é abordada a Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais do Ceará que está em execução desde 2007, na busca de intensificar e universalizar as ações que envolvem o desenvolvimento dessas competências a partir de iniciativas pedagógicas da rede estadual de educação do Ceará, entre elas está o projeto de vida (CEARÁ, 2021).

A respeito dessa iniciativa pedagógica, o “Projeto de Vida e Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (PV e NTPS)” é abordado de forma mais detalhada, apontando que ambos são baseados na educação integral e metodologias ativas, e se comprometem com o desenvolvimento dos sujeitos a partir de suas competências cognitivas e socioemocionais (CEARÁ, 2021, p. 29; CEARÁ, 2021). O PV, especificamente, já faz parte das Escolas de Educação Profissional (EEEP) desde 2013 e, desde 2019, vem sendo incentivada sua implementação nas escolas de tempo regular (CEARÁ, 2021). O percurso didático deste, aborda temas como saúde física e emocional, questões familiares, sociais, ambientais e saúde no mundo do trabalho (CEARÁ, 2021). Enquanto o NTPS trata-se de uma proposta de reorganização curricular, que surgiu em 2012, abordando temáticas relevantes para os estudantes e seu meio, como projeto de vida; saúde; ética e cidadania; e identidade pessoal, social, profissional e acadêmica, que costumam ser trabalhadas por meio de metodologias ativas ou projetos de pesquisa orientados pelos professores de forma multidisciplinar (CEARÁ, 2021).

Por meio dessa abordagem, os estudantes são convidados a refletirem sobre seus projetos de vida nos âmbitos intra e interpessoal, acadêmico e profissional, visando o desenvolvimento das potencialidades humanas e da capacidade de interferir criticamente na vida social e profissional (CEARÁ, 2021). Além disso, o documento informa que as EEEP do Ceará possuem um componente

curricular chamado “Mundo do Trabalho (MT)” que tem como proposta “desenvolver competências socioemocionais e habilidades profissionais gerais nos estudantes” e “construir com os estudantes um Plano de Carreira que se complemente com as outras dimensões da vida, que estão sendo trabalhadas em Projeto de Vida” (CEARÁ, 2021; CEARÁ, 2021, p. 31; CEARÁ, 2021, p. 31). Assim como o documento nacional, o cearense referencia a necessidade de que o currículo esteja adequado às características locais e, concomitantemente, seja capaz de valorizar o projeto de vida dos estudantes, seu protagonismo e interesses (CEARÁ, 2021).

Embasado em tudo que foi apresentado sobre a competência projeto de vida, é possível identificar sua vinculação com a etapa do Ensino Médio desde o seu surgimento. Por esse motivo, o objeto de estudo desta monografia foi delimitado em torno do Projeto de Vida nesta etapa final da educação básica, tornando-se necessário apresentar, também, o que os documentos curriculares nacionais e cearenses propõem para essa fase. Partindo de uma definição presente na BNCC que se refere ao Ensino Médio como direito público de todo cidadão brasileiro, apesar de enfrentar barreiras para sua universalização e o alto índice de evasão dos estudantes (BRASIL, 2018).

Quando se fala de universalizar o ensino médio brasileiro, é observada a realidade plural e heterogênea desse grupo-alvo (BRASIL, 2018). Pode-se pensar, inicialmente, nos diversos públicos que esta etapa da educação se propõe atender, abarcando não apenas adolescentes, mas também pessoas de faixas etárias posteriores, mais especificamente adultos e idosos (BRASIL, 2018). Somado a isso, percebe-se que as rápidas e constantes transformações na dinâmica social influenciam diretamente o processo de formação desses estudantes, que já enfrentam tantas problemáticas relativas à inserção em um mundo do trabalho complexo e dinâmico e a busca do protagonismo na sociedade (BRASIL, 2018).

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas (BRASIL, 2018, p. 463).

Por isso, uma escola capaz de acolher tamanha diversidade deve dar continuidade aos conhecimentos propostos durante a Educação Infantil e o Ensino

Fundamental, estar comprometida com a educação integral de seus estudantes e com a construção do seu projeto de vida (BRASIL, 2018).

A BNCC aborda, também, as 4 finalidades do Ensino Médio estabelecidas pelo Artigo 35º da LDB em 1996, desenvolvendo com mais detalhes alguns pontos que devem ser pensados em cada uma delas (BRASIL, 1996; BRASIL, 2018). É a partir desse desenvolvimento que aponta-se a preparação para o trabalho e cidadania, não no sentido de profissionalizar os jovens de maneira precoce ou com o objetivo de atender as demandas do mercado, mas com o intuito de torná-los sujeitos ativos, críticos, criativos e responsáveis diante de contextos imprevisíveis (BRASIL, 1996; BRASIL, 2018). As três finalidades restantes referem-se à consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; formação do estudante como pessoa humana, a partir de uma formação ética e autônoma; e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, ao relacionar a teoria com a prática (BRASIL, 1996; BRASIL, 2018).

Em relação à estruturação do currículo em 4 áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), destaca-se que não houve a exclusão das particularidades de cada disciplina, mas buscou-se alcançar um maior contato entre elas, a partir de arranjos curriculares baseados nos contextos e possibilidades de cada localidade e nos interesses dos estudantes (BRASIL, 2018). A partir dessa organização flexível, tornou-se possível estimular o protagonismo juvenil através da “oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional”, possibilitando escolha aos estudantes a partir de seus interesses e possibilidades oferecidas pelo contexto em que estiver inserido (BRASIL, 2018; BRASIL, 2018, p. 468).

Junto a isso, foram descritas as habilidades a serem desenvolvidas ao longo desta etapa e definido o referencial limite de 1.800 horas de carga horária durante os 3 anos correspondentes ao ensino médio (BRASIL, 2018). Dessa forma, os currículos são compostos pela formação geral básica - constituída de competências e habilidades - e pelos itinerários formativos (BRASIL, 2018).

Seguindo as recomendações propostas pela BNCC, O “Documento Curricular Referencial do Ceará: ensino médio” realizou as devidas adaptações desta etapa para especificidades do contexto cearense (CEARÁ, 2021, p. 2). Entre

essas particularidades, foi destacada a diversidade de sujeitos que fazem parte do Ensino Médio (EM) cearense e que todos esses devem se sentir igualmente acolhidos (CEARÁ, 2021). Compõem esse grupo: os jovens, pessoas com idade entre 15 e 29 anos, que correspondem a maior parte dos sujeitos atendidos pelo EM; Adultos e idosos, que costumam estar presentes em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), compostas apenas por alunos dessas faixas etárias; mulheres; negros; povos indígenas, grupo-alvo da Educação Escolar Quilombola, modalidade de ensino fundamentada no direito à educação diferenciada que valorize e enalteça sua cultura, seus conhecimentos e a vida plena em seus territórios; populações itinerantes; migrantes e refugiados; LGBTQIA+; pessoas com deficiência, por meio da Educação Especial que oferece atendimento de acordo com as especificidades dos alunos; pessoas privadas de liberdade, que têm o direito de educação garantido através da EPPL (Educação para Pessoas Privadas de Liberdade); e a população rural, com a Educação do Campo que assegura um aprendizado contextualizado social, econômico e culturalmente (CEARÁ, 2021).

No decorrer do documento, além do ensino médio regular, são apresentadas outras formas de organização do ensino médio cearense: Escolas de Tempo Parcial/Militares, baseadas nos pilares da ordem, disciplina, respeito e tradição, a partir dos valores militares, representam a seriedade e o compromisso com a educação; Escola de Tempo Integral, que tem em vista a diversificação do currículo e o oferecimento de oportunidades para a construção de um itinerário formativo, baseado nos seus interesses e projeto de vida; e Ensino Médio Noturno, que busca a redemocratização da educação, devido aos altos índices de abandono e evasão escolar, esta estrutura se diferencia acentuadamente das outras para que se torne possível uma inclusão efetiva dos estudantes (CEARÁ, 2021)

Em complementaridade, baseado no artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), são apresentados os princípios norteadores do Ensino médio: formação integral do estudante; projeto de vida para a construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante; pesquisa como prática pedagógica; respeito aos direitos humanos; compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos; sustentabilidade ambiental; diversificação da oferta de trajetórias; indissociabilidade entre educação e prática social; e indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem

(BRASIL, 2018; CEARÁ, 2021). Foi explicitada, também, a missão do EM na contemporaneidade cearense, que almeja

construir novas e mais complexas competências e habilidades que possibilitem aos jovens a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos, inerentes aos processos produtivos; o desenvolvimento da criatividade, do raciocínio lógico e da iniciativa para tomar decisões e sua inserção social e política, de forma autônoma e crítica (CEARÁ, 2021).

Em síntese, pode ser considerado inviável separar projeto de vida e Ensino Médio, pois eles estiveram associados desde o surgimento desse termo na educação brasileira. Da mesma forma aconteceu na BNCC, onde a primeira referência a projeto de vida diz respeito à articulação entre os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Portanto, baseado nas informações citadas no decorrer deste capítulo, é possível afirmar que esta competência é um importante recurso para alcançar os objetivos e mudanças propostas pela BNCC, principalmente no que diz respeito à superação da fragmentação do conhecimento e ao incentivo do protagonismo estudantil.

4 HÁ AFINIDADE ENTRE PSICOLOGIA E PROJETO DE VIDA

Até o momento, a competência projeto de vida foi discutida com base nas informações disponibilizadas pela BNCC, DCRC e outros documentos relacionados à educação básica brasileira. Contudo, existem pontos de aproximação entre essa competência e a psicologia que podem ser identificados através da leitura de publicações anteriores. Por isso, o objetivo deste capítulo é embasar essa possível inter-relação, respondendo ao objetivo específico 4: fundamentar a relação entre projeto de vida e psicologia.

Para isso, foi realizada uma busca pelos termos projeto de vida e psicologia, unidos pelo operador *booleano AND*, nos acervos científicos do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A seleção dos artigos para leitura foi guiada pelo objetivo deste capítulo de apresentar as possíveis relações entre projeto de vida e psicologia a partir de estudos anteriores. Dessa forma, foram selecionados alguns artigos que pudessem colaborar na fundamentação dessa relação através de discussões teóricas ou de relatos de práticas.

O artigo “Orientação vocacional e promoção da saúde integral em adolescentes” de Aguiar e Conceição (2013, p. 86) realiza reflexões teóricas capazes de elucidar a importância do protagonismo juvenil para a saúde integral dos jovens. Mesmo utilizando o termo orientação profissional, ao invés de projeto de vida, em diversos momentos é possível entender a aproximação entre esses, já que a OP “tem por objetivo formar cidadãos conscientes da sua responsabilidade social e de si mesmos, capazes de pensar no próprio desenvolvimento com autonomia e autoconfiança”, assim como é esperado do projeto de vida na BNCC (AGUIAR; CONCEIÇÃO, 2013, p. 88). Diante dessa semelhança, é possível fazer o primeiro contato entre projeto de vida e a psicologia, pois mesmo que a OP não seja uma prática restrita aos psicólogos, entende-se que os profissionais dessa área conseguem realizar, com maior fundamentação teórica, uma análise acerca dos aspectos emocionais e relativos à saúde mental dos sujeitos durante um trabalho de orientação, devido às especificidades de sua formação (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1992).

Além disso, em uma pesquisa exploratória realizada por Melo-Silva, Bonfim, Esborgeo e Soares (2003), durante o IV Simpósio Brasileiro de Orientação

Vocacional & Ocupacional, foi identificado que aproximadamente 78% (66 indivíduos) dos 84 participantes da pesquisa eram psicólogos, enquanto o restante (18 indivíduos) tinham formação em pedagogia. O mesmo artigo apontou o aumento de psicólogos realizando orientação profissional com o passar dos anos: apenas 1 participante da pesquisa havia se formado na década de 60; na década de 70, aumentou para 16; na década de 80, este número cresceu para 21; e na década de 90, alcançou 28 (MELO-SILVA; BONFIM; ESBROGEO; SOARES, 2003). Este fato foi relacionado, pelos autores, à mudança na estrutura dos currículos dos cursos de psicologia, com a inclusão da disciplina de Orientação Vocacional e possibilidade de realizar estágios profissionalizantes e serviços de extensão na área (MELO-SILVA; BONFIM; ESBROGEO; SOARES, 2003). Contudo é necessário destacar onde esses profissionais costumam atuar, já que os autores identificaram que a orientação profissional “estabeleceu-se mais em consultórios psicológicos e em algumas escolas privadas de ensino médio que objetivam o acesso às carreiras e universidade de prestígio, garantindo o marketing da escola de ensino médio e de curso pré-vestibular”, comprovando a importância de documentos como a BNCC serem capazes de oferecer estes serviços a parcelas maiores da população brasileira que, na maioria das vezes, não terão acesso a uma clínica particular (MELO-SILVA; BONFIM; ESBROGEO; SOARES, 2003, p. 27)

A partir de uma visão ampla, torna-se possível pensar a promoção da saúde integral da população jovem através de práticas de projeto de vida, ou orientação profissional, visto que

adolescentes e jovens estão carecendo de atenção e cuidados, apresentando uma saúde psicológica e social prejudicada pelo contexto micro e macro, que envolve inseguranças e incertezas quanto à própria capacidade de enfrentar os desafios e de se inserir no mundo adulto e produtivo (AGUIAR; CONCEIÇÃO, 2013, p. 92).

Além disso, pode-se citar o trecho em que os autores abordam a importância do autoconhecimento, referenciado tanto pela OP quanto pela psicologia clínica, e a responsabilidade social, que também pode ser visto como um construto sócio-histórico (AGUIAR; CONCEIÇÃO, 2013).

Em uma linha de pensamento similar, o artigo de Kudlowiez e Kafrouni (2014) aborda a importância do outro para a construção do projeto de vida, a partir da visão da Psicologia Sócio-Histórica, “na medida em que os aspectos individuais e coletivos estão presentes tanto na subjetividade dos adolescentes, quanto nas

relações sociais” (KUDLOWIEZ; KAFROUNI, 2014, p. 230). Sendo, dessa forma, um processo de trocas permanentes e dependência do outro nas mais diversas fases da vida (KUDLOWIEZ; KAFROUNI, 2014).

Esse processo de formação da subjetividade está vinculado aos projetos de vida possíveis que são construídos a partir dos estereótipos, discursos e histórias de vida, compartilhados pelas pessoas desde sua infância, dentro de seus respectivos grupos sociais. É nesse contexto que a criança apreende a sua condição social e recebe de maneira impositiva normas e valores. Esses serão os elementos mantidos ou superados ao longo da elaboração de um projeto de vida que leve à construção de outras possibilidades de futuro (KUDLOWIEZ; KAFROUNI, 2014, p. 230).

Da mesma forma, o contexto em que o jovem está inserido foi uma preocupação para Aguiar e Conceição (2013), que destacaram a influência do sistema capitalista e dos modelos de sucesso presentes, já que esses seriam capazes de limitar, e até mesmo segregar, o acesso de muitos sujeitos ao que é considerado “melhor” pela sociedade.

Partindo para um viés prático, os autores Pereira e Dellazzana-Zanon (2021) propuseram em seu artigo um programa de intervenção, baseado na Psicologia Positiva, em turmas do 3º ano do ensino médio de uma escola pública. Os autores iniciaram com a aplicação da Ficha de Dados Sociodemográficos e da Escala de Projetos de Vida para Adolescentes (PEREIRA; DELLAZZANA-ZANON, 2021).

No decorrer da intervenção foi facilitado ao grupo as dinâmicas: Tribo Indígena, que consiste em apresentar-se ao grupo dizendo nome, uma qualidade e justificá-la; Carta ao passado, presente e futuro, onde deveriam escrever sua história de vida, os momentos mais relevantes do passado e do presente e pensar sobre seu futuro em médio e longo prazo; Caminhos traçados, em que, a partir de um vídeo disparador, ocorreu uma discussão sobre escolha profissional e às expectativas dos pais e a pressão social; Árvore genealógica das profissões, que possibilita aos estudantes se aprofundarem na história profissional de sua família; Busca por trajetórias de sucesso, onde os estudantes realizaram uma pesquisa sobre a trajetória profissional de uma celebridade que eles admirassem e já tivesse falecido, para que fosse possível ter uma visão da vida como um todo; Quadro do Gosto e Faço (ou não), responsável por disparar uma reflexão sobre as atividades que esses jovens realizam atualmente, a partir de um quadro contendo gosto e faço, não gosto e não faço, gosto e não faço e não gosto e faço; O meu projeto de vida, como forma

de organizar as dimensões desenvolvidas durante os encontros e levantar possíveis pontos que ainda precisam ser trabalhados; e por fim, um momento de devolutiva individual para aqueles que se interessassem (PEREIRA; DELLAZZANA-ZANON, 2021). Após o processo de intervenção, os autores concluíram que houve contribuição para a construção e fortalecimento do projeto de vida dos participantes, através da reflexão sobre aspectos importantes da vida, envolvendo a construção da identidade que, normalmente, não é trabalhada de forma rotineira nas escolas (PEREIRA; DELLAZZANA-ZANON, 2021).

Em relação ao aporte teórico, Pereira e Dellazzana-Zanon (2021) basearam-se na Psicologia Positiva, indo na contramão das ações que focam em problemas pré-existentes, já que seu objetivo diz respeito à valorização de elementos positivos que colaboram no enfrentamento de adversidades e na construção de uma vida com propósito, sentido, esperança e resiliência. Além disso, os autores destacaram a importância da presença das dimensões “Relações Afetivas, Estudo e Trabalho” em todos os encontros, como norteadoras das intervenções (PEREIRA; DELLAZZANA-ZANON, 2021, p. 17). Para futuras replicações dessa intervenção, foi evidenciado pelos autores a importância de haver uma capacitação sobre ética em pesquisa e pressupostos da Psicologia Positiva, sendo esta um dos caminhos possíveis para que as escolas sejam capazes de fomentar nos adolescentes as suas funções sociais (PEREIRA; DELLAZZANA-ZANON, 2021).

Outro exemplo de prática em projeto de vida está no artigo escrito por Dantas e Azzi (2018), onde os autores realizaram uma intervenção em estudantes do ensino médio público, guiados pela Teoria Social Cognitiva de Carreira, que dá destaque aos pensamentos autorreferentes na motivação e nos processos de escolha e desenvolvimento de interesses. Além disso, nesse modelo teórico a autoeficácia e a antecipação de resultados impactam diretamente na construção de interesses, pois os sujeitos tendem a se interessar por atividades que se consideram capazes de realizar (DANTAS; AZZI, 2018).

Participaram deste estudo 166 estudantes do ensino médio de duas escolas públicas de São Paulo, divididos em grupo experimental e grupo controle, com o objetivo de “promover reflexões sobre a vida acadêmica e de carreira por meio de atividades de discussões, questões, pesquisas de informações em sites e entrevistas” (DANTAS; AZZI, 2018, p. 739). Para a coleta de dados foram utilizados

questionários, escalas adaptadas para o contexto brasileiro e instrumentos de investigação de pré e pós-teste (DANTAS; AZZI, 2018). A intervenção ocorreu em um período de 4 meses, com cerca de 12 encontros realizados em sala de aula, de acordo com a disponibilidade do professor de cada turma (DANTAS; AZZI, 2018). A participação foi voluntária e não houve atribuição de nota aos estudantes da disciplina ou quaisquer outros benefícios ou prejuízos aos sujeitos envolvidos, professores e alunos (DANTAS; AZZI, 2018). Os resultados obtidos no pós-teste indicaram que a intervenção tendeu a ampliar a correlação entre autoeficácia e as ocupações e potencializar a diversidade de aspirações acadêmicas e profissionais desses estudantes (DANTAS; AZZI, 2018).

Ainda de acordo com o que foi exposto por Dantas e Azzi (2018), o contexto escolar realiza intervenções no desenvolvimento profissional dos estudantes, sejam elas planejadas ou ocasionais, diretas ou indiretas. Isso acontece porque os estudantes estão inseridos no meio escolar e este se relaciona com a construção das crenças de autoeficácia ocupacional dos sujeitos (DANTAS; AZZI, 2018). “O que sugere que independente da intervenção realizada, os estudantes estão expostos a fontes de informação que podem influenciá-los no desenvolvimento de seus interesses profissionais” (DANTAS; AZZI, 2018, p. 746).

Os interesses, por sua vez, conduzem as pessoas a uma definição mais clara para as suas intenções/objetivos em atividades que aumentem a probabilidade subsequente de seleção de tarefas. O envolvimento em atividades ou práticas específicas conduz à produção de realizações que podem caracterizar sucessos ou fracassos, resultando na revisão da percepção das crenças de autoeficácia e das expectativas de resultados estimados para si. As pessoas estabelecem objetivos para o envolvimento em atividades guiadas por seus interesses e, em parte, pelas consequências que elas antecipam, contribuindo diretamente nas escolhas de atividades (DANTAS; AZZI, 2018, p. 738).

Diante do exposto, pode-se reconhecer a importância das escolas e dos profissionais que nelas atuam se dedicarem ao planejamento das atividades relacionadas à competência projeto de vida. Refletindo não somente sobre quais atividades os estudantes irão realizar, mas se estas estão alinhadas com os interesses pré-existentes, se serão capazes de despertar novos interesses e se este envolvimento ocasionará uma alteração positiva na percepção de autoeficácia de cada jovem envolvido, de forma a ampliar as intenções e objetivos desses.

O documento referente às atribuições profissionais do psicólogo no Brasil, no tópico relativo ao contexto educacional, apresenta-se em total conformidade no

que refere-se à importância das demandas relacionadas ao planejamento de atividades, ao citar que é competência do profissional da psicologia envolver-se nas equipes de

planejamento pedagógico, currículo e políticas educacionais, concentrando sua ação naqueles aspectos que digam respeito aos processos de desenvolvimento humano, de aprendizagem e das relações interpessoais, bem como participa da constante avaliação e do redirecionamento dos planos, e práticas educacionais implementados (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1992; CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1992, p. 6).

Tornando-se perceptível a relevância da colaboração da psicologia nas equipes que desenvolvem essas atividades, com o objetivo de trazer a tona questões que ultrapassam a educação propriamente dita, sendo possível alcançar a educação integral, o protagonismo estudantil e a construção de identidade, baseando-se nos princípios de justiça, ética e cidadania propostos pela BNCC e alinhados ao código de ética da profissão (BRASIL, 2018; CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2005). Além disso, dentre as atribuições do psicólogo educacional, encontra-se explicitamente o termo “programas de orientação profissional”, que, como já foi exposto anteriormente, é incorporado no projeto de vida, “visando um melhor aproveitamento e desenvolvimento do potencial humano, fundamentados no conhecimento psicológico e numa visão crítica do trabalho e das relações do mercado de trabalho” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1992, p. 6; CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1992, p. 6).

Considera-se importante destacar que, no mesmo documento que evidencia a importância do profissional psicólogo educacional estar envolvido nas demandas de orientação profissional e, por consequência, projeto de vida, percebe-se a ausência de qualquer atribuição semelhante no tópico referente ao psicólogo do trabalho (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1992). Apesar de listar 20 práticas que podem ser realizadas pelo psicólogo no contexto do trabalho - e entre elas estar presente o envolvimento em programas de segurança do trabalho, aspectos psicossociais da integração funcional, preservação da saúde e da qualidade de vida dos trabalhadores e desenvolvimento do conhecimento teórico e aplicado ao contexto do trabalho -, não há nenhuma referência ao potencial que este profissional tem de compartilhar os conhecimentos adquiridos em sua prática profissional com os jovens que buscam se planejar para conseguir uma

oportunidade de inserção no mercado de trabalho (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1992).

Essa possibilidade de atuação do psicólogo do trabalho foi assinalada pelos autores Zanelli, Bastos e Rodrigues (2014), ao elencarem um conjunto de campos que o psicólogo organizacional e do trabalho é capaz de realizar contribuições a partir das questões específicas do mundo do trabalho. Entre esses campos, foi citado pelos autores a educação, cuja contribuição pode ocorrer através dos processos educativos, recursos instrucionais e qualificação para o trabalho, e a própria orientação profissional, atuando por meio da análise de interesses e aspirações vocacionais, orientação e aconselhamento nas escolhas profissionais e desenvolvimento individual (ZANELLI; BASTOS; RODRIGUES, 2014).

Diante de todo o exposto, fica evidente a compatibilidade entre a psicologia e o projeto de vida proposto pela BNCC, visto que suas demandas fazem parte do escopo de possibilidade de atuação tanto do psicólogo educacional quanto do psicólogo do trabalho, através de diferentes perspectivas e técnicas de intervenção. Sendo possível, também, identificar algumas das possíveis contribuições que essa área de conhecimento tem a oferecer na implementação dessa competência. Por isso, pareceu relevante compreender de que forma o psicólogo está contribuindo com esse processo nas turmas de ensino médio de escolas em Fortaleza-CE.

5 MÉTODO

Esta pesquisa tem como objetivo principal compreender de que forma o psicólogo está contribuindo com a implementação da competência “projeto de vida”, proposta pela BNCC, em turmas de ensino médio de escolas em Fortaleza-CE. Para dar conta deste, foi delineado os seguintes objetivos específicos: 1 - identificar o contexto de elaboração e implementação da BNCC e suas propostas; 2 - compreender a competência “projeto de vida” proposta pela BNCC; 3 - especificar o que é esperado dessa competência no período do ensino médio; 4 - fundamentar a relação entre projeto de vida e psicologia; 5 - investigar como o projeto de vida vem sendo implementado em turmas de ensino médio de escolas públicas e particulares em Fortaleza - CE; e 6 - discutir as possibilidades de participação do psicólogo na implementação dessa competência.

A partir da definição dos objetivos, o método de pesquisa foi estruturado no formato qualitativo exploratório. Inicialmente, foram consultados documentos publicados pelo Governo Federal e Estadual, referentes à educação brasileira e cearense, com o objetivo de entender o percurso realizado até que a BNCC vigente fosse finalizada. Através desses mesmos documentos buscou-se definir o que é “projeto de vida” e o que esta competência propõe, para, em seguida, fundamentar sua relação com a psicologia, com o suporte de pesquisas anteriores que foram encontradas durante a busca pelos termos projeto de vida e psicologia na plataforma CAPES, como já foi abordado no capítulo 4. A partir desses achados, foram desenvolvidos os principais tópicos a serem abordados nas entrevistas.

Na etapa seguinte, foram realizadas entrevistas individuais semi estruturadas, conforme apreciado pelo comitê de ética com o parecer número 5.755.142. Estas ocorreram de forma presencial e online, de acordo com a preferência e disponibilidade dos entrevistados. Compuseram o público alvo, profissionais que atuam no contexto escolar e estão envolvidos, direta ou indiretamente, com a competência “projeto de vida”, mais especificamente na etapa do ensino médio de escolas em Fortaleza-CE. Os sujeitos de pesquisa foram acessados de modo intencional, utilizando a estratégia "bola de neve".

Através dessa estratégia foi possível entrevistar 8 profissionais, mais especificamente, 2 psicólogas de escolas particulares, 1 professora de escola particular e 5 professores de escolas públicas, sendo 4 deles da área de linguagens

e suas tecnologias e 2 das ciências humanas e sociais aplicadas. 7 entrevistas foram realizadas online, através da plataforma *Google meet*, e 1 foi realizada presencialmente na escola em que o profissional atua.

A entrevista semi estruturada teve como perguntas disparadoras as seguintes reflexões: “Baseado em sua atuação, o que você entende por projeto de vida?” e “Como está acontecendo a implementação dessa competência na escola em que você atua?”, pois ficou perceptível que através dessas perguntas os entrevistados eram capazes de relatar todos os pontos de interesse dessa pesquisa. Dessa forma, foi possível dar margem para que o sujeito ficasse livre para compartilhar suas experiências, tocando em temas alinhados com o objetivo da pesquisa. Além disso, foram realizadas outras perguntas de acordo com as informações trazidas por cada entrevistado, com o objetivo de compreender melhor e aprofundar as informações compartilhadas por eles. Ademais, todas as entrevistas foram gravadas, com o consentimento dos entrevistados, e transcritas.

Posteriormente, a análise dos dados obtidos foi feita através da análise de conteúdo, passando pelas etapas de ordenação, classificação e análise, como é proposto por Minayo *et al.* (2002) e Bardin (1977). O primeiro passo, após a realização das entrevistas, foi a etapa de ordenação, através da transcrição dos dados e realização de leitura flutuante, com o objetivo de facilitar as próximas etapas e conhecer os conteúdos do texto (MINAYO *et al.*, 2002; BARDIN, 1977). A análise seguinte diz respeito à classificação dos materiais obtidos, onde as informações foram sistematizadas e organizadas em agrupamentos, formando unidades de registro e unidades de contexto, a primeira refere-se aos elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem, enquanto a segunda trata-se de uma referência mais ampla que a primeira (BARDIN, 1977).

Todo esse percurso para chegar aos núcleos de sentido que correspondem às categorias sistematizadas a partir dos relatos dos entrevistados (BARDIN, 1977). São eles: (1) Modos de implementação do projeto de vida; (2) Possibilidade de participação do psicólogo; (3) Desafios e potencialidades. A etapa seguinte corresponde à análise qualitativa das classificações realizadas, com o objetivo de encontrar pontos em comum e realizar inferências que levem em consideração o contexto em que foi produzida aquela mensagem, no caso deste estudo, o contexto profissional do entrevistado (BARDIN, 1977).

Por fim, a partir das análises realizadas, foi dada continuidade à escrita, relacionando os dados obtidos com as informações teóricas trabalhadas previamente, através dos documentos publicados pelo Governo Federal e Estadual e pesquisas anteriores.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para responder ao objetivo geral da presente monografia e, mais especificamente, aos objetivos específicos 5 e 6 que são, respectivamente, investigar como o projeto de vida vem sendo implementado em turmas de ensino médio de escolas públicas e particulares em Fortaleza - CE e discutir as possibilidades de participação do psicólogo na implementação dessa competência, os resultados alcançados nas entrevistas realizadas, foram organizados através dos seguintes núcleos de sentido:

- Modos de implementação do projeto de vida: onde foram postas as diversas variáveis que compõem as experiências de implementação de cada um dos entrevistados, como: experiências com práticas anteriores, planejamento da disciplina, metodologias utilizadas, temáticas abordadas, carga horária, profissionais envolvidos, etc -;
- Possibilidade de participação do psicólogo: categoria onde será apresentada se está havendo ou não a participação dos psicólogos, a diferença entre as realidades encontradas nos relatos e considerações importantes a partir da experiência dos profissionais envolvidos;
- Desafios e potencialidades: este núcleo tem o objetivo de apresentar, a partir da visão dos entrevistados, o que pode ser melhor planejado ou aprimorado para o segundo ano de implementação de acordo com o que deu, ou não, certo em suas experiências.

Em relação ao perfil dos oito entrevistados, é relevante apresentar que: E1 atua como psicóloga escolar, simultaneamente, em duas sedes de um colégio particular; E2 é formada em letras e leciona redação e projeto de vida em uma escola particular; E3 trabalha como psicóloga escolar no ensino médio, nas turmas de 1º e 2º ano, em uma escola particular; E4 é professora de Educação física em uma escola pública e esteve envolvida com a disciplina de NTTPS desde seu surgimento, em 2013; E5 é professor de educação física em uma escola pública; E6 é formado em sociologia e trabalha como professor de duas escolas públicas, uma integral e outra regular, sendo diretor de turma em uma e professor de formação cidadã na outra; E7 é professora de Espanhol em uma escola pública regular; e E8 trabalha como professora de história em duas escolas públicas de Fortaleza.

6.1 Modos de implementação do projeto de vida

Baseado nas informações obtidas durante as entrevistas, foi possível perceber que a implementação do projeto de vida vem acontecendo de diferentes formas nas turmas de ensino médio das escolas em Fortaleza - CE. Nas escolas particulares, foram identificadas 2 realidades: enquanto duas já desenvolviam projetos relacionados à orientação profissional no ensino médio, como foi relatado pela E1 e E3, uma iniciou o trabalho com essa temática a partir da chegada da disciplina projeto de vida para os alunos.

Projeto de vida é uma disciplina que está entrando agora... O ensino médio da escola que eu trabalho está tendo contato agora. [...] Com o novo ensino médio, a escola aderiu esse ano a disciplina projeto de vida apenas para o 1º e 2º ano do ensino médio. Por conta dessa transição, o 3º ainda não faz parte e no próximo ano é que projeto de vida vem. [...] Esse foi meu primeiro ano com projeto de vida e o primeiro ano da escola com projeto de vida. (E2)

O projeto já existe, todo ano é feito no segundo semestre, entre agosto e setembro, quando estão retornando das férias e mais descansados... e também por estar mais perto de prestarem vestibular. É um momento que eu percebo que faz mais sentido pra ele. O projeto não prioriza os alunos do 3º ano, mas os do 2º, porque nessa série eles já vivenciam uma rotina muito puxada de provas, simulados, aula todo final de semana e os próprios vestibulares, o que poderia tornar a orientação profissional mais um peso e não um abrir de olhos. Por isso, preferimos prepará-los durante a 2ª série, para que já cheguem na 3ª série com uma noção do que querem. (E1)

Aqui a gente já fazia um trabalho voltado para orientação profissional. [...] A gente atuava em grupo, montava grupos de orientação profissional para alunos do 2º, que tivessem interesse em participar, e também fazia isso em salas de aula pontualmente com 1º ano. Em sala de aula usávamos os pilares de autoconhecimento, escolha e formação profissional, então tínhamos três momentos com eles e trabalhávamos esses 3 aspectos. E com o 2º ano trabalhamos em grupos, geralmente no segundo semestre no contra turno, a partir do interesse deles, com encontros, atividades, dinâmicas e ferramentas de OP. (E3)

Em relação às escolas públicas, assim como estava proposto no “Documento Curricular Referencial do Ceará: ensino médio”, os professores também relataram práticas anteriores similares ao que é planejado em projeto de vida pela BNCC (CEARÁ, 2021, p. 1). Entre essas práticas, estão os trabalhos realizados na disciplina NTPS e no projeto dos professores diretores de turma, que já ocorriam no estado do Ceará desde 2012, fazendo, inclusive, com que alguns entrevistados considerem essa mudança como o rompimento de um trabalho que já vinha sendo feito por eles.

Eu sou professor da disciplina de núcleos, que é basicamente a mesma coisa [de projeto de vida]. No modelo do antigo ensino médio tinha núcleos, com o novo ensino médio não tem mais, é projeto de vida, que aborda basicamente os mesmos temas. (E5)

É porque o novo ensino médio é uma coisa mais do Governo Federal, aí tem umas nomenclaturas que vai ter a matriz federal, e a matriz estadual que bebe da federal, mas tem as suas autonomias. [...] Tem a base nacional e base estadual, dá uns conflitozinhos. Não é nem que seja um antigo ensino médio, é o que já vinha sendo aplicado. [...] Na escola regular o núcleos tá saindo para que entre a formação cidadã, onde além de reduzir as horas aulas, tá tirando toda uma expertise de mais de 10 anos. (E6)

De 2013 a 2016, eu acompanhei 2 turmas durante o ensino médio quando estava sendo implementado o NTPPS. O retorno com o projeto de vida acaba não sendo tão novo, por já termos trabalhado com ele em anos anteriores. [...] Como o projeto de vida antes era ligado à disciplina de núcleo de trabalho, a gente tinha duas disciplinas que andavam juntas, então acabava uma sendo parte da outra, colaborativa pra outra. (E8)

Fundamentados nesses relatos, percebe-se que nas escolas públicas já estava acontecendo um movimento para que fossem abordadas temáticas tangentes ao que está sendo proposto em projeto de vida, por isso os profissionais que atuam nesses espaços já vinham, desde 2012, sendo sensibilizados para a importância de discutir esses temas com os alunos, ultrapassando as questões de escolha de profissão e vestibular. Em contrapartida, em algumas escolas particulares, esse tema era abordado de forma mais pontual, voltado, principalmente, para a preparação desses alunos para o vestibular, pois nos relatos foi encontrado que esses projetos costumavam acontecer no segundo semestre do ano, quando também ocorrem as provas para inserção na faculdade.

No que se refere à organização da disciplina, encontram-se pontos homogêneos e heterogêneos no que é realizado por cada um dos profissionais entrevistados. O planejamento das aulas costuma ser feito a partir das propostas dos materiais didáticos, quando adotado algum, ou das orientações recebidas da própria coordenação ou da SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Ceará), no caso das escolas públicas. Contudo, em todos os casos foi possível perceber a flexibilidade da estrutura dessa disciplina, para que possam ocorrer discussões acerca dos temas que mais interessam aos alunos e a retirada de temas que não fazem tanto sentido dentro daquela realidade.

[A coordenação e a psicóloga da escola] Me chamou para explicar a questão do projeto de vida, me passar o plano em que eu deveria planejar minhas atividades, alguns exemplos, PDF, manual de projeto de vida da escola, métodos de avaliação... [...] Como é o primeiro ano, não foi adquirido nenhum material específico, mas eu segui essa sugestão que eles

me deram e eu pude também pegar materiais da internet para ter como base para as atividades, de acordo com o que foi colocado por esse documento, seguindo os eixos a serem trabalhados: identidade, valores, responsabilidade social e outros. (E2)

Tivemos contatos com alguns materiais, pela escola precisar fechar o pacote com alguma editora, mas não nos identificamos com o material. Então a gente teve muita dificuldade com os temas abordados que eram fora do contexto e da perspectiva do PV... Em alguns momentos abdicamos do material e fazíamos coisas da nossa cabeça, porque achávamos que eram temas que não contemplavam e não fazia sentido serem trabalhados dentro da proposta de projeto de vida. Tanto é que próximo ano não vai ser o mesmo material, foi necessário a mudança, não tem condições de ser o mesmo material... Abordava temas que geravam gatilhos e fugia um pouco do contexto do projeto de vida, então tivemos muita dificuldade. (E3)

Seguimos o livro, mas tudo é flexível, então se o aluno traz um tema que ele queria abordar, que não está dentro do livro, por que não abordar? Então nada é fechado, tudo é flexível. Nosso próprio plano é flexível. A gente pode ter mudanças. Essa é a coisa boa da educação: é poder ter mudança, é perceber que essa aula não tá dando certo, então vamos pra outro tema, pra outra parte, até a gente conseguir que aqueles 40 alunos que estão em sala de aula, possam participar da aula e ver uma aula prazerosa, que esse é o principal objetivo. (E4)

A partir desses relatos, percebe-se que o planejamento desse primeiro ano de projeto de vida permaneceu aberto para se adaptar aos interesses dos alunos. Além disso, há um movimento para encontrar um material que se aproxime da realidade da escola e dos estudantes que dela fazem parte, como foi colocado pela E3, ao apontar sua insatisfação com o material utilizado e a necessidade trocar o material no ano seguinte, para algum que responda melhor às necessidades dos estudantes. Da mesma forma, a E8 relatou que:

A gente teve o período da escolha dos livros no ano passado... Aí, os professores receberam os blocos de livros da base comum e do projeto de vida, e, mesmo sem saber quem seria o professor da turma, a gente opinou quais a gente achava que tinha mais proximidade da realidade dos alunos e eram mais completos para ser trabalhado. Cada escola adotou um livro. (E8)

A preocupação com a escolha do material didático é extremamente válida ao considerar que serão esses um dos principais orientadores para a definição dos temas a serem trabalhados com os alunos durante o ano letivo. Contudo, mesmo diante da variedade de materiais didáticos disponíveis no mercado e de cada um dos entrevistados estarem trabalhando com livros diferentes um dos outros, os conteúdos abordados e o direcionamento da disciplina foram apresentados de forma bastante semelhante. Foi apontado que projeto de vida trata-se de uma oportunidade para ir além dos conteúdos tradicionais já trabalhados pelas escolas,

através de discussões acerca de: autoconhecimento; responsabilidade social; inserção na comunidade; visão de futuro; valores; e escolha profissional. Pode ser observado isso nas seguintes falas:

Eu entendo como sendo uma disciplina bem diferente das outras, porque ela vai ajudar o aluno na questão das emoções, na questão de saber como ele tá. A gente trabalha muito a questão de saber como o aluno tá, os sentimentos, as emoções, os talentos e como esses talentos podem repercutir em um profissão e na escolha profissional dele. É assim que a gente tem trabalhado essa disciplina na escola. A gente realmente ajuda nesse caminho de escolha não só de uma profissão, mas de como ele vai ajudar com essa profissão e ser útil pra sociedade. (E7)

A questão do projeto de vida, hoje, vai muito na linha de auxiliar esse desenvolvimento na compreensão de si para que ele identifique o que ele projeta para o futuro dele em curto, médio e longo prazo. A gente sempre trabalhou dentro dessa perspectiva, mas sem deixar de lado as questões socioemocionais, porque elas também interferem diretamente nas escolhas profissionais. Às vezes a gente acaba indo mais pro lado socioemocional ou da compreensão deles, isso varia muito entre as turmas, porque depende muito das realidades que eles estão inserido, mas acredito que o objetivo é trazer norte e ajudar eles a descobrirem, ao longo dos três anos, qual é o ideal de vida que eles têm e que eles construam o lado profissional deles. (E8)

Em ambos discursos, é possível perceber a ênfase que foi dada ao fato da disciplina não estar voltada apenas para a escolha profissional, mas, também, ao desenvolvimento de habilidades que ajudarão os estudantes na sua formação como cidadãos. Essa preocupação de ir além das questões estudantis e profissionais já era encontrada na BNCC, quando esta prevê que projeto de vida aborde temáticas de escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, 2018). Para que isso possa ser realizado em sala, todos os entrevistados revelaram a tentativa que fazem de utilizar metodologias diferentes das aulas expositivas, que costumam acontecer nas disciplinas tradicionais da escola, para que projeto de vida seja ainda mais atrativo aos alunos.

Isso ficou bem claro no relato da E5, quando falou que sempre tenta construir a aula em conjunto com a turma, a partir de diferentes ferramentas, podendo ser aula teórica, aula prática, dinâmicas, trabalhos, “todas as cartas possíveis” (E5). Da mesma forma, o relato da E2 e da E3, apresentados a seguir, mostram que a primeira recebeu apoio da escola para diferenciar essa disciplina das metodologias tradicionais e a segunda aponta a importância de suas experiências anteriores com a temática, respectivamente.

A escola me cedeu uma sala diferente da sala de aula, para fazer projeto de vida. Para que os alunos ficassem mais à vontade e não seja a mesma coisa das outras disciplinas. Lá tem tatame, travesseiro, para ter essa noção de sair de uma sala tradicional. Caso precise de algum recurso audiovisual a gente fica na sala mesmo, mas quando a gente não vai eles reclamam. [...] Toda semana eu preparo dinâmicas e atividades diferentes, buscando que eles participem e pratiquem algo. (E2)

A discussão flui a partir do momento que a gente desenvolve alguma prática ou atividade no momento de sala de aula. Não aquela aula expositiva, a gente trabalha o tema por meio de uma atividade ou prática, gerando uma discussão. Existiam vários recursos que a gente podia usar que são da própria orientação profissional, essa perspectiva que tínhamos na bagagem. (E3)

Em contraposição às realidades dos profissionais que atuam em escolas particulares, nas escolas públicas, apesar de existir o mesmo movimento de tentativa de diversificar as metodologias, eles enfrentam um desafio muito maior, relacionado à falta de recursos. Como foi exposto pelo E6:

A disciplina é boa, tem sua importância, mas ela tem que ter meios de ser implementada, porque muitas vezes ela fica só no papel... São várias coisas interessantíssimas que você poderia trabalhar de forma lúdica, mas que você não consegue porque não tem esse material na escola.

Com isso, dentro da realidade de cada uma das escolas, fica perceptível que a disciplina de projeto de vida é colocada em prática pelos profissionais a partir de metodologias que sejam capazes de atrair os alunos e incentivar a participação deles. Essas diferentes realidades também impactam a carga horária da disciplina, enquanto nas escolas particulares projeto de vida fica restrita à 1 hora aula semanal, nas escolas públicas ela varia de 2 a 5 horas aulas semanais, envolvendo também tempo para planejamento da disciplina e para suporte aos alunos fora da sala de aula - resquícios das práticas anteriores, como NTTPS e professor diretor de turma, que já possuíam essas cargas horárias.

Os métodos avaliativos também sofreram influências dessas disciplinas que existiam anteriormente nas escolas públicas. E6 expôs que cada uma dessas era organizada de forma que no final do ano houvesse um trabalho de "culminância". Neste, os alunos poderiam escolher um entre todos os temas abordados no decorrer do ano para realizar um trabalho em equipe, podendo ser de formas variadas, como apresentações, feiras das profissões, gincanas escolares, etc. Além disso, também foi acrescentando que mesmo não havendo orientações diretas em relação às avaliações de projeto de vida, os professores das escolas públicas fazem constante uso das experiências e atividades realizadas anteriormente.

Outros entrevistados relataram formas de avaliações um pouco diferentes, como duas professoras de escola pública que compõem a nota através das atividades presentes no material didático, produção de textos sobre as discussões feitas em sala, participação em sala e apresentação de seminários. Algumas dessas atividades podem ser referentes a datas e eventos que ocorrem no mês, como foi exposto acerca do setembro amarelo:

Eles não fazem prova, mas fazemos algumas atividades em sala... Por exemplo, no terceiro semestre, tivemos o setembro amarelo onde, apesar de ser uma temática bem sensível, fizemos debates e discussões em sala, atividades voltadas para a questão da autoestima. Então, geralmente, quando a gente tá discutindo uma temática, passo uma atividade em sala ou algo para entregarem na outra semana, uma pesquisa, para que a gente possa discutir na sala de aula. (E8)

Os profissionais que atuam em escolas particulares também vem fazendo o uso de atividades para reforçar as reflexões realizadas durante as discussões em classe. Contudo, em relação às formas de atribuição de nota, no relato da E2 foi encontrada uma metodologia que se diferencia das demais. A nota é calculada através do preenchimento de uma tabela que avalia autoconfiança, compromisso, participação, envolvimento, autonomia e gestão emocional, dentro dos níveis: insuficiente, em evolução, proficiente e excelente.

A escola, junto com a coordenação, planejou uma tabelinha bimestral para avaliação com alguns critérios, que eu vou pontuando em insuficiente, em evolução, proficiente e excelente. Sou eu que preencho, mas antes de preencher, eu proponho uma conversa sobre isso em sala e escuto eles, para saber como estão se autoavaliando. (E2)

Diante dessas diferentes estratégias de avaliação e proposição de atividades, é necessário citar também que alguns profissionais relataram que não encaminham tarefa e que não há atribuição de notas para a disciplina de projeto de vida. Um dos entrevistados relaciona isso com a dificuldade dos alunos de entenderem a importância da disciplina e se engajarem nas atividades, por saberem que essa não é avaliada nos vestibulares, que costuma ser uma grande preocupação durante essa etapa da escola.

Até então não tem atividade... No começo até tentava, mas percebemos que ela era negligenciada, por sabermos que os alunos não fazem atividades sem ter algo em troca. Aqui na escola, temos o conceito de participação pelas atividades realizadas, como projeto de vida não tinha isso, era feita pelo interesse e vontade. Então a gente sabia que muitas vezes eles não faziam... A gente passava as atividades do próprio livro, mas tínhamos poucas respostas e feedbacks. Por isso, a gente prioriza as

discussões em sala, mas às vezes passamos pesquisa e entrevistas para eles fazerem em casa, mas não foram todas as vezes. E, também, não vai pro boletim e não tem nota, não tem nada. (E3)

Dessa forma, percebe-se que os profissionais estão se utilizando de diferentes estratégias para avaliar os alunos com o projeto de vida, desde autoavaliações e nota por participação, até mesmo a não atribuição de notas, para que essa disciplina não seja vista como as demais - onde os alunos realizam as atividades com o intuito de alcançar a nota para ser aprovado -, mesmo que isso também signifique um menor engajamento da maioria.

Por fim, outro ponto importante sobre a implementação diz respeito a quais profissionais estão responsáveis por ministrar essa disciplina. Entre os relatos dos 8 entrevistados, apenas um contém o psicólogo como professor de projeto de vida. Os outros 7 apresentaram professores nessa posição, geralmente da área de linguagens e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. Além disso, o psicólogo e os professores já trabalhavam nas escolas com outras atividades e, com a implementação de projeto de vida, foram chamados a assumir essa posição pela coordenação das instituições.

As justificativas encontradas para a participação desses profissionais na disciplina estão relacionadas às atividades anteriormente executadas: no caso do psicólogo, seu envolvimento com os projetos pontuais de orientação profissional com as turmas de ensino médio; e no caso dos professores, sua presença nas disciplinas de NTTPS e projeto de diretor turma, ou seu perfil, relacionamento com os alunos e engajamento dentro da escola.

Olha eu vou ser bem sincera, o projeto de vida, como o NTTPS, são para professores que gostam... Porque tem alguns professores que não conseguem ter esse domínio, eles gostam de dar a geografia e ficar só na geografia. Então, quando o coordenador convida o professor a assumir, geralmente, são aqueles professores que gostam de um novo desafio... São aqueles professores que são mais participativos, mas próximos dos alunos, então fica uma equipe bem legal. É sempre um ajudando o outro, discutindo os planos de aula... (E4)

Uma característica que eu acho essencial é se importar com os alunos, porque se o professor está ministrando a disciplina de núcleos ou pv e ele não se importar realmente com os problemas do aluno, tomar para si, tentar resolver, tentar ajudar o aluno com essas questões, ele não vai ter um bom trabalho, ele não vai gostar de estar lá, e a turma também não vai gostar dele, aí vai ficar complicado prosseguir na disciplina. Então, acho que esse envolvimento do professor com a turma é muito importante. (E5)

Além desses fatores apresentados, nas escolas públicas foram relatados casos em que os professores assumiram essas disciplinas para completar carga horária e não precisarem atuar em duas escolas diferentes. Dentro das realidades em que essa foi a única motivação, os próprios entrevistados reconheceram que esses professores não passaram muito tempo na disciplina e também não obtiveram bons resultados e relacionamento com a turma.

Da mesma forma, a capacitação dos profissionais envolvidos em projeto de vida também é um fator relevante para se pensar a sua implementação. Entre os relatos obtidos, identificou-se que a capacitação do psicólogo que ministra a disciplina é resultado de sua formação em psicologia e experiências anteriores com projetos na área, como orientação profissional. Enquanto a capacitação dos professores que lecionam PV: em escolas públicas, é oriunda de formações anuais promovidas pela SEDUC, orientações pontuais com a coordenação, reuniões de planejamento entre os professores envolvidos e instruções presentes no material didático; e em escolas particulares, advém de orientações da coordenação e da psicóloga do colégio e conteúdos encontrados na internet, mesmo que esses sejam considerados escassos e insuficientes pelos próprios profissionais.

Diante do relato dos entrevistados e de todas as informações apresentadas, é possível afirmar que existem múltiplas realidades de implementação da competência projeto de vida no ensino médio das escolas de Fortaleza - CE. Essa diversidade é influenciada tanto pela realidade da escola e dos alunos que ela compõe, quanto pelos profissionais que estão materializando a proposta da BNCC e do DCRC do ensino médio nas salas de aulas.

6.2 Possibilidades de participação do psicólogo

Assim como foi percebido com os modos de implementação do projeto de vida, as possibilidades de participação do psicólogo neste processo também se deu de forma variada. Tais achados puderam ser organizados em: não há psicólogo na escola; há psicólogo na escola, mas este não está envolvido com projeto de vida; e há psicólogo na escola envolvido com projeto de vida.

Entre os 8 entrevistados, 4 atuam em escolas que não possuem um psicólogo, todas elas públicas. Dentro desse contexto, o E4 compartilhou que o contato que a escola em que atua possui com algum profissional de psicologia é

quando os coordenadores entram em contato com a SEDUC reportando algum acontecimento na escola, para que seja agendada uma visita. Ao expor a mesma situação, de precisar de agendamento para que a psicóloga vá até a escola, E8 declarou que “a necessidade era que tivesse um profissional por escola, no ideal seria isso”.

Em uma situação bastante específica, E6 e E8 relataram que a escola em que atuam hospeda o NAPE (núcleo de Apoio às Pessoas Especiais) - não se trata de um núcleo voltado para o atendimento escolar, mas sim para toda a comunidade em torno dela -, que por estar dentro da escola, quando surge alguma demanda mais urgente, costuma oferecer um pouco de apoio. Entre os membros do NAPE, está uma profissional da psicologia, mas não faz parte de suas atribuições dar conta das demandas que surgem dentro da escola e muito menos participar da implementação do projeto de vida no Ensino Médio.

Ainda relacionado aos profissionais das escolas em que não há serviço psicológico próprio, alguns entrevistados relataram ter contato com profissionais da psicologia durante algumas formações e reuniões promovidas pela SEDUC.

Na última formação que eu participei, estavam os coordenadores da SEFOR e os psicólogos, juntamente com os professores e coordenadores escolares. Aí a gente falou muito sobre a importância dos psicólogos para dar esse suporte no projeto de vida e os desafios que tem sido aplicá-lo agora com essa mudança no Ensino Médio. Porque como teve um aumento no número de psicólogos... porque antes era um psicólogo por SEFOR e agora o número foi ampliado... e aí, como pauta da formação, falou-se muito sobre a questão do suporte dos psicólogos na escola junto com projeto de vida. (E8)

Eu acredito que as orientações nos dão um norte, mas falta um pouquinho mais, por exemplo: seria interessante se em cada formação, até mesmo nessas pequenas reuniões que a gente tem na escola com as coordenadoras da SEFOR... Que contássemos com a participação também da psicóloga, né. Porque às vezes a gente não sabe como lidar diretamente com alguma situação que acontece, que a turma passou ou que um aluno específico esteja passando, e o profissional da psicologia vai ter um direcionamento mais alinhado para nos passar e nos direcionar nesse trato. Então, às vezes eu sinto que falta um pouco isso. Porque geralmente fala-se que quando não for possível resolver um assunto, você transfere esse assunto para a gestão da escola, só que eu acredito que ficar jogando essa problemática pra frente nem sempre vai trazer uma resolução para ela. Então, acho que se a gente tem um direcionamento de como lidar com essa situação, a gente consegue resolver sem ficar buscando novos responsáveis para solucionar aquela questão. (E8)

Como foi evidenciado pela E8 nesses trechos, foi divulgado para os professores o aumento no número de psicólogos disponíveis para as escolas públicas. Contudo, ainda em seu relato e, também, no de outros entrevistados, é

possível perceber que os profissionais de psicologia seguem distantes do dia a dia das escolas. Por fim, percebe-se também o reconhecimento do impacto positivo que uma maior presença do psicólogo no acompanhamento da implementação de projeto de vida geraria nas escolas.

Nos contextos em que, apesar de haverem psicólogos na escola, estes não estão envolvidos com a implementação de projeto de vida, os relatos mostraram que suas atividades estão relacionadas, principalmente, ao acompanhamento psicopedagógico dos alunos e orientação dos professores, podendo até mesmo promover ações de orientação profissional, mas desassociados à disciplina de projeto de vida. Essa realidade foi apresentada pelo ponto de vista de uma profissional da psicologia, E1, e de uma professora, E7.

Nós (setor de psicologia) não atuamos na disciplina de projeto de vida porque é muito mais uma questão pedagógica. Embora nós tenhamos conhecimento, o setor de psicologia da escola já é muito super demandado, então seria mais uma demanda... Então isso é com os professores. (E1)

Os estagiários de psicologia da escola não participam da aula de projeto de vida, estão mais envolvidos no acompanhamento dos alunos que estavam com crises de ansiedade e na orientação aos professores de como agir nessas situações, além do apoio com os alunos autistas. (E7)

Nesses trechos percebe-se que diante das atribuições que os profissionais e estagiários da psicologia já possuíam, talvez ficasse inviável suas participações em PV. Isso fica mais evidente ao refletir sobre a realidade em que estão inseridos: E1 é a única psicóloga de duas sedes de uma escola particular, alternando sua rotina de trabalho entre elas - dois dias em uma e três dias na outra -, e acredita que o ideal seria ter uma psicóloga para cada nível de ensino (infantil, fundamental e médio); E7 é uma professora que compartilha experiências vividas em uma escola pública, que não tem profissionais de psicologia, mas conta com o apoio de estagiários oriundos de faculdades próximas, que além de não estarem presentes todos os dias - devido à limitação de carga horária - também sofrem alterações a cada semestre. Ao compreender a sobrecarga e limitações da prática profissional que estes já enfrentavam, mesmo antes da proposta do PV, fica evidente o porquê deles não conseguirem estar envolvidos na implementação.

Contudo, em seus discursos, ainda é possível perceber que há o reconhecimento do potencial que o psicólogo tem para contribuir com a proposta da disciplina, tanto por conhecer as técnicas já existentes, quanto por reconhecer que

nem sempre estas, de forma descontextualizada, serão suficientes para as demandas que podem surgir nos alunos.

Hoje, os jovens mais do que nunca estão preocupados com o mercado de trabalho, e eu acho que uma forma primordial do psicólogo contribuir com isso, é ele entender que, não dá pra ser técnico quando se lida com humanos, uma técnica pode servir pra você e não servir para outro aluno. Então, uma das questões para contribuir no projeto de vida é ser mais humano e menos técnico. A gente precisa da metodologia para que sejam processos eficazes, não sejam feitos de formas supérfluas, mas precisamos ter mais um trato com o outro, uma preocupação maior... A orientação profissional precisa se atualizar dentro dessa realidade, porque não dá para ficar só nessa limitação de escolha e autoconhecimento, ponto final. São coisas importantes sim, que devem ser mantidas, mas devemos ir além porque hoje existem inúmeras realidades diferentes. (E1)

A importância de ter uma atuação que considere o contexto de cada indivíduo também foi uma preocupação de Aguiar e Conceição (2013), ao expor que as circunstâncias a que esses estão submetidos são capazes de limitar o acesso a muitas experiências.

A terceira realidade encontrada diz respeito às escolas que possuem psicólogos e estes estão envolvidos de alguma forma na implementação do projeto de vida, sendo essas duas escolas particulares. Em relação à experiência da E2, professora, ela compartilhou que, ao ser convidada para ministrar a disciplina de projeto de vida, teve um momento de alinhamento com a coordenação da escola e com a psicóloga.

Ela (a psicóloga da escola) me chamou para explicar a questão do projeto de vida, me passar o plano que eu deveria planejar minhas atividades, alguns exemplos, PDF, manual de projeto de vida da escola, métodos de avaliação e o encaminhamento de que se ocorresse algum problema, eu poderia encaminhar para a coordenação que encaminharia para ela. (E2)

Nessa situação, a psicóloga se encontra em uma posição de orientar a professora que está em sala com projeto de vida e oferecer suporte através da disponibilização de materiais. Mesmo assim, E2 relatou que durante o ano esse acompanhamento se tornou cada vez mais pontual e que quando necessitava de alguma ajuda, precisava entrar em contato com a coordenação para depois ter acesso à psicóloga, que em algumas ocasiões chegou até a ir em algumas salas com a professora e passar algumas atividades.

Eu acredito que (a psicóloga) poderia sim estar mais próxima, porque eu não tenho o conhecimento técnico da psicologia, mas aí entra a questão de ela só passar um dia no colégio e de esse não ser o dia em que a disciplina acontece. Pelo fato de ela se encontrar lá só um dia na semana, ela já tem

as atividades daquele dia, aí acaba se sobrecarregando. Mas, mesmo com essas dificuldades, ela me ajuda com algumas orientações quando necessário. (E2)

O trecho acima apresenta a realidade da psicóloga da escola e o motivo de, mesmo estando em uma posição de orientação, ter tanta dificuldade para oferecer o suporte necessário para a entrevistada. Assim como nas situações apresentadas anteriormente, com os relatos da E1 e E7, vê-se que a realidade da psicóloga escolar é de sobrecarga e carga horária insuficiente. Nesse caso ainda mais que nos outros, já que ela teria apenas um dia para dar conta de todas as demandas da escola e oferecer suporte para a professora que realiza o projeto de vida nas turmas de Ensino Médio.

Quando perguntado para a E2 se, mesmo com as breves orientações que teve com a psicóloga, a participação dela seria necessária, a resposta foi:

A participação da psicologia é algo fundamental, eu estou lá fazendo as atividades com eles, mas eu sinto que há a necessidade da presença mais forte da área da psicologia, mais atuante dentro do projeto de vida... Seria bem bacana um trabalho mais afundo da psicologia, estudando mais, para que eles se conheçam, se encontrem e possam se projetar. (E2)

A partir do exposto, entende-se que a E2, mesmo que pudesse contar com o suporte da psicóloga uma vez por semana, sente a necessidade de ter um maior acompanhamento de um profissional da psicologia e reconhece o impacto positivo que esse profissional pode gerar. Da mesma forma, E3 destacou a importância dessa participação a partir da experiência que teve em sala.

E3 é psicóloga e atuou diretamente em sala com projeto de vida, juntamente com 2 colegas, também psicólogos. Eles atuam no Ensino Médio das duas sedes da escola e se dividiram entre as turmas, para conseguir dar conta das aulas e das demandas que já existiam antes da implementação de PV, próprias do departamento de psicologia, em forma de orientação educacional. Por terem recebido mais essa demanda, ela relatou que um dos desafios esteve relacionado a carga horária e como organizar as aulas de forma que o setor de psicologia não ficasse sem ninguém para os atendimentos.

É uma inquietação minha... Eu sinto muito essa necessidade de ter um profissional específico para essa disciplina, você pegar outros profissionais que já atuam na escola só sendo professor ou de algum serviço, eu acho muito complicado. Porque essa questão, dessa dinâmica de trabalhar em dois papéis é difícil, você acaba se perdendo e deixa o aluno confuso. Então se você me pedisse minha pequena e singela opinião, eu diria que tem a necessidade de serem contratados profissionais específicos para trabalhar

com projeto de vida, igual como você contrata professor para física. Tinha que ter a matéria de projeto de vida. (E3)

Nesse contexto, observa-se que mesmo em uma realidade completamente diferente dos outros profissionais, com uma equipe de 3 psicólogos, ainda houve uma sobrecarga pelo acúmulo de tarefas. Já que não houve mudança na carga horária, apenas o acréscimo de mais uma atividade que não se trata apenas da hora aula em cada turma, mas que necessita de planejamento e organização anterior.

Então, sempre que íamos organizar algum tipo de planejamento, a gente se reunia, tentava, né... Às vezes não dava, mas tentamos ter uma organização de conteúdos, de temáticas, minimamente parecidas. Às vezes não dava tempo de planejar e cada um se virava, pela questão do material, de não conseguir seguir, de pular temáticas, capítulos, por não ter criado vínculo com o material. (E3)

Neste trecho é possível perceber a importância de ter tempo para realizar o planejamento, principalmente quando se trata de um trabalho em equipe, para que todas as turmas tenham acesso às temáticas e propostas de atividades mais semelhantes possíveis. Contudo, isso não foi possível em todos os momentos pela necessidade de conciliar diferentes atividades.

Da mesma forma, E3 pontuou a questão da confusão de papéis por parte dos alunos, já que a equipe que antes tinha ações mais pontuais e direcionadas às necessidades apresentadas pelos estudantes, agora estava toda semana em sala de aula. Apontou também que a postura de uma professora é totalmente diferente da postura de uma orientadora, sendo muito difícil explicar para os alunos que agora a equipe teria essa dupla atuação.

Mesmo diante de todas as dificuldades apresentadas pela E3, ela defendeu a participação do psicólogo na disciplina de projeto de vida e apresentou o porquê desse posicionamento:

Os materiais vem com a proposta de não ser apenas o psicólogo para atuar na disciplina, então ele vem com aquele passo a passo de como você deve conduzir aquele momento, como deve se organizar, então seguíamos o que tinha no material e os conhecimentos que já tínhamos por atuar na área. [...] Existiam vários recursos que a gente podia usar que são da própria orientação profissional, essa perspectiva que tínhamos na bagagem. (E3)

Seria interessante o psicólogo? muito, porque por mais que sejam temáticas leves, temáticas sociais, que todo mundo de alguma forma passa por isso, mas existe muita essa demanda emocional e psicológica que a gente precisa ter esse jogo de cintura. Às vezes para lidar com alguma demanda que aparece no momento... A gente tá falando de família, por exemplo, aí aparece algo que para o profissional que não tem esse trabalho com a

questão emocional e psicológica, como é que ele vai sair de uma questão que vem à tona? Uma demanda, um gatilho do aluno que pode aparecer em algo proposto. Seria o profissional da psicologia ou um pedagogo, quem sabe, mas assim, eu vejo a necessidade de você ter uma preparação, não é qualquer um, por mais que o material e as editoras venham sempre com a proposta de treinamento, orientação, palestras, supervisão... mas mesmo assim, não é fácil lidar com alguns temas que aparecem nos materiais de projeto de vida, porque vai lidar com o que é muito subjetivo, e nem sempre a gente tá preparado para lidar com algumas questões. É aquela história de: “poxa eu sou professor de física, por que que eu tenho que olhar para isso? Por que eu tenho que também ter esse contato nessa profundidade com o aluno?”. Eu não sei se os professores são de qualquer disciplina, mas já vi professores de educação física, geografia, dando aula de projeto de vida... então assim, não sei... eu fico um pouco receosa nesse sentido, porque tem demanda que não é fácil de lidar em sala de aula e até pra gente mexer com eles tem que ter essa sensibilidade, você tem que ser sensível ao mexer com esse conteúdo. Aquela coisa de você fazer que eles despertem, não é todo mundo que tem essa sensibilidade de despertar para isso, de despertar um monte de adolescente que não estão nem pensando em futuro ainda e você ter essa sensibilidade de atrair eles com essa proposta, algo que eles nunca viram, algo super novo pra ele. Então, eu tenho esse receio de ser qualquer professor, de qualquer disciplina, está dando esses conteúdos de projeto de vida, porque até a gente que trabalha na área tem dificuldade, imagina esses professores que provavelmente não foram preparados o suficiente para estar ministrando essas aulas. (E3)

Fica claro que mesmo aderindo a um material didático e utilizando suas temáticas como norteadores, foi necessário que os psicólogos envolvidos utilizassem de conhecimentos adquiridos anteriormente, acerca de projeto de vida e orientação profissional, para realizar a disciplina com um maior direcionamento às necessidades dos estudantes. Tendo, inclusive, que excluir temáticas que não faziam sentido para a realidade do grupo de alunos.

A importância de uma preparação anterior e do conhecimento em determinadas temáticas, tocantes a projeto de vida, também foi destacada por Pereira e Dellazzana-Zanon (2021), ao recomendarem que para futuras replicações da intervenção realizadas por eles seria importante haver uma capacitação sobre ética em pesquisa e pressupostos da Psicologia Positiva. Além disso, nesse primeiro ano de projeto de vida, foi necessário passar por temáticas delicadas, temas que geraram gatilhos em alguns alunos, exigindo assim uma preparação e versatilidade dos psicólogos em sala. Por isso, existe uma preocupação em relação aos profissionais de outras áreas, se estes terão a mesma preparação para passar por momentos assim. Já que, possivelmente, orientações pontuais no início do ano ou textos norteados nos materiais didáticos não consigam despertar essa sensibilidade em todos os profissionais.

Levando em conta que nas três situações relatadas, o resultado foi ou

uma ausência total - nas escolas em que não havia psicólogo ou que até havia, mas este não estava envolvido com projeto de vida - ou uma presença parcial e limitada - nas escolas que possuem profissionais da psicologia, estejam eles atuando através do oferecimento de orientação e suporte ou diretamente em sala -, é necessário reconhecer os inúmeros desafios encontrados durante este primeiro ano de implementação.

6.3 Desafios e potencialidades

As entrevistas foram realizadas entre os dias 11 e 18 de novembro de 2022, correspondendo ao final do primeiro ano de implementação das propostas da BNCC, entre elas o projeto de vida, no ensino médio das escolas de Fortaleza - CE. Levando isso em consideração, torna-se mais fácil compreender a necessidade de uma categoria para retratar os desafios a serem superados nos próximos anos e as potencialidades que foram encontradas pelos profissionais envolvidos com o projeto de vida.

Entre os desafios presentes nos discursos dos entrevistados, estão o contexto pós-pandemia e as demandas emocionais, que possivelmente foram intensificadas pelas circunstâncias enfrentadas, afetando o engajamento dos alunos na escola e nas aulas de projeto de vida. Os profissionais compartilharam suas percepções sobre a dificuldade que a maioria dos alunos estão enfrentando para se concentrar com a volta às aulas presenciais e conseguir projetar seu futuro a médio e longo prazo.

Percebemos o quanto foi difícil trabalhar essa temática (autoconhecimento) com eles, por estarem tão fragilizados e sensíveis que não conseguiam olhar para si dessa forma, de encontrar potenciais e coisas que eles consideram características positivas. Eles não conseguiam visualizar, então a gente sentiu muita dificuldade de trazer esse tema e essas propostas para eles. (E3)

Um das realidades que a gente lida nesse período pós-pandemia é de que por qualquer coisa eles já querem desistir de estudar, de não querer mesmo, não é de “não vou hoje” ou de “não vou esse mês”, é de não querer mais estudar, e desse jeito a orientação profissional não é nada. Então precisamos ser mais assertivos, andar mais lado a lado, precisamos de mais parceria. (E1)

Contudo, apesar de se tratar de um desafio que precisou ser enfrentado nesse primeiro ano de transição do EAD (Educação à distância) para o ensino

presencial e implementação do novo Ensino Médio, a presença do projeto de vida também pode ser considerada uma grande contribuição a longo prazo na trajetória desses alunos. Pois, se são encontradas dificuldades mesmo trabalhando essas temáticas dentro de sala de forma constante, é importante pensar sobre o que poderia acontecer se assuntos como autoconhecimento, responsabilidade social, visão de futuro, valores e escolha profissional, não viessem a se tornar discussão dentro do contexto escolar. Esse fator pode ser facilmente relacionado ao que foi apontado por Aguiar e Conceição (2013), ao defenderem a importância de reflexões acerca do protagonismo juvenil como forma de promover a saúde integral dos jovens.

Tudo que a gente começa, o começo vai ser bastante desafiador. Eu acredito que quando chegar no próximo ano eles vão começar a se direcionar de forma melhor, muito pelo suporte do projeto. Como foi uma mudança muito grande, não foi só o acréscimo de mais uma disciplina no currículo deles, foi uma mudança estrutural do ensino médio, foi tudo muito novo, mas acredito que sim, que nos próximos dois anos essa turma que está sendo a pioneira no novo ensino médio vai conseguir alcançar o objetivo. (E8)

Este relato da E8 trás à tona outro desafio enfrentado no decorrer de 2022. As mudanças não se tratam apenas da implementação de projeto de vida, mas de toda uma estrutura pré-existente que precisou sofrer alterações para se adaptar aos novos currículos. Dessa forma, as escolas estão precisando funcionar com os dois modelos simultaneamente, as turmas de 1º ano já seguem os novos currículos, enquanto as de 2º e 3º ainda funcionam com os currículos anteriores, causando certa inquietação tanto nos professores quanto nos alunos que estão vivendo essa transição. Uma das entrevistadas (E7) chegou a relatar que, frequentemente, os coordenadores compartilharam com os professores mudanças que seriam implementadas no decorrer do ano letivo, muitas vezes sem um tempo hábil para planejamento. Além de citar que ainda existem muitas incógnitas sobre como funcionará o ensino médio em 2023 e quais serão as novas mudanças necessárias.

Os impactos dessas mudanças estão diretamente relacionados ao contexto em que a escola está inserida. Entre os profissionais que trabalham em escolas particulares, foi mais comum o relato sobre a dificuldade de encontrar materiais que abordem temas que se encaixem com a realidade dos estudantes, seja material didático ou até mesmo materiais adicionais que poderiam ser

acessados pela internet. Esta escassez de materiais utilizando o termo “projeto de vida” também foi revelada durante a busca por aporte teórico para esta pesquisa, onde se fez necessário o uso de textos que nomearam seu objeto de estudo como “orientação profissional”, já que foi possível verificar que ambos estavam intimamente relacionados.

Nas escolas públicas, foram frequentes os relatos sobre o contexto precário a que os alunos estão expostos e a falta de material, tanto para a realização das atividades em sala quanto o próprio material didático a ser entregue para os alunos.

Levando em consideração as escolas públicas, tem que ter um olhar diferenciado em relação ao público alvo, aos problemas que essa galera tem. Você tem que levar em consideração essas coisas, a motivação do menino está na escola, às vezes é alimentação, às vezes é um momento lúdico de relaxamento da realidade cruel que ele vive. Aí, quando eu digo cruel, você imagina muitas coisas: família tóxica, viver em uma comunidade tomada pelo crime, meninas que tem que fazer trabalho doméstico em dobro... Às vezes vemos alunas que têm uma boa capacidade cognitiva e são interdadas pela realidade cruel, sem falar em coisas piores, de pais e padrastos que abusam dessas meninas, já vi muitos casos na escola que trabalho. [...] Eu acho que a implementação é dissociada da realidade do aluno, principalmente na escola pública, porque algumas coisas já são difíceis de você fazer o aluno visualizar, aí vamos pensar em um projeto de vida, vamos pensar no que você vai fazer futuramente. Beleza! Você vai levar o aluno a pensar em uma realidade futura, sendo que agora no presente já é difícil por si só? (E6)

Então, quando forem fazer os recortes, levem isso em consideração: A disciplina é ótima, a disciplina é boa, tem sua importância, mas ela tem que ter meios de ser implementada, porque muitas vezes ela fica só no papel. São várias coisas interessantíssimas que você poderia trabalhar de forma lúdica, mas que você não consegue, porque não tem esse material na escola. [...] A galera não pensa em como essa disciplina vai ser feita, de que forma ela vai ser ensinada, os materiais diferentes que vai ser preciso, a formação do professor... O professor vai abrir mão da vida dele, das coisas que ele gosta de fazer, para ter que fazer isso? O horário de planejamento não é suficiente, às vezes você tá na sala dos professores e não consegue planejar do jeito que gostaria. Tem toda uma lógica que a galera não visualiza, e isso tem que ser levado em consideração. (E6)

Nesses trechos, percebe-se as críticas levantadas por um dos professores entrevistados, diante das experiências vividas em sua atuação em escolas públicas. Ele foi capaz de visualizar o projeto de vida indo muito além de uma disciplina tradicional, sendo assim uma oportunidade para compreender a realidade dos alunos de forma contextualizada. Contudo, para que seja possível uma atuação e planejamento direcionados para a realidade da turma, são necessários materiais adequados para serem utilizados em sala, como também os

materiais didáticos a serem entregues aos alunos e a escolha de profissionais aptos e preparados para lidar com essas demandas, não se tratando apenas de preparação técnica, mas também da disposição e abertura para lidar com as demandas dos alunos.

Em inúmeros momentos, os entrevistados citaram o potencial que projeto de vida tem dentro das turmas, mas, para isso, terá de superar os desafios evidenciados aqui e muitos outros. Entre as potencialidades do PV, têm-se a oportunidade de dar voz aos alunos e ouvir suas experiências, através das diferentes metodologias e conteúdos que podem ser utilizados.

Quando a gente fala de projeto de vida, é escutar o outro. Porque geralmente quando a gente tá em sala de aula o que mais acontece é o professor estar mais preocupado em lecionar sua disciplina, é o conteúdo que tem ser dado, a prova que tem que ser dada, as notas no final do ano e muitas vezes a gente deixa de lado o que o aluno também tem para ensinar. O projeto de vida, ele vem nesse aspecto, de você conhecer o aluno além daquele conteúdo que é realizado na sala de aula, além daqueles conteúdos específicos que são estudados durante o ano inteiro. Então o projeto de vida busca trazer para a sala de aula uma perspectiva do aluno mais no centro, do aluno até mesmo dialogando mais sobre sonhos, desejos, projetos, que muitas vezes deixa de falar... deixa de lado, porque o professor infelizmente, só tem o tempo de 50 minutos de uma aula, e fica de lado. Então, quando tem esses projetos de vida na escola, é uma maneira de conhecer melhor o aluno e saber quem é nosso aluno que está ali na sala de aula. (E4)

A partir do relato dos entrevistados, ficou clara a potência relacionada ao oferecimento de espaço de fala para os alunos. A E7 compartilhou que durante as aulas de projeto de vida, foi possível visualizar talentos que os próprios alunos não sabiam que possuíam, a partir de projetos realizados em parcerias com outros professores e outras áreas do conhecimento. Além disso, os resultados de projeto de vida ultrapassam o planejamento previsto por quem está responsável pela disciplina.

Uma unidade que marcou muito a gente... A gente tava lendo a unidade 5, "em que eu sou bom", aí tem a explicação, o texto e os sentimentos que envolvem aquilo, tem inveja, humildade, talentos, tudo relativo ao tema. Aí o coordenador chega meio cansado e dá um aviso, aí quando ele saiu, os meninos disseram "valha como ele tá triste"... aí eles disseram que ele não tava bem e que tinha acontecido alguma coisa. Aí ficaram bem preocupados e começaram a compartilhar relatos de quem ele ajudou. Aí começaram a programar uma festa... Pra resumir a história: em 12 anos de colégio foi a primeira comemoração do dia do coordenador. Isso surgiu a partir dessa unidade, na hora que ele entrou na sala e acharam ele meio triste. Aí fizeram uma festa agradecendo o trabalho dele, agradecendo o que ele fazia, que ele estava no trabalho certo. A festa foi linda, cada um levou o que podia fazer, e eles ficaram emocionados. São coisas que não fazem parte do manual, mas que vivenciamos na prática. (E7)

Através desse acontecimento, percebe-se que a temática debatida em sala - reconhecimento de seus próprios talentos - despertou nos alunos a sensibilidade de reconhecer as competências e demonstrar gratidão a uma pessoa que convive diariamente com eles dentro da escola. Além de colocá-los em uma posição de protagonismo dentro da instituição, já que foi uma ideia que partiu deles e pôde ser colocada em prática com o apoio dos outros membros, como a professora que os acompanhava em projeto de vida.

O protagonismo estudantil é um dos objetivos a serem alcançados, segundo a BNCC, como forma de estimular a aplicação dos conhecimentos adquiridos e dar sentido ao que se aprende em sala de aula (BRASIL, 2018). Além disso, esta situação corrobora com o que Dantas e Azzi (2018) evidenciaram sobre a importância do interesse das pessoas no engajamento em atividades, pois observa-se aqui uma intervenção que resultou em realizações muito além do que era previsto, por fazer parte do interesse dos envolvidos.

Nessa perspectiva, é necessário reconhecer os diversos desafios que serão enfrentados até que cada instituição, dentro da sua própria realidade, possa propor a disciplina de projeto de vida da melhor forma possível para os seus alunos. Contudo, os próprios profissionais entrevistados reconheceram o impacto positivo que essa disciplina vem gerando, mesmo durante o primeiro ano de seu período de implementação. É, principalmente, motivado por essas repercussões e desenvolvimento dos alunos, que se pode dar sequência à proposta do projeto de vida nas turmas de Ensino Médio.

7 CONCLUSÃO

Através da compreensão das propostas contidas na BNCC e no currículo cearense referente ao Ensino Médio, foi possível apreender que projeto de vida trata-se de uma estratégia para alcançar a formação integral dos alunos, estimulando o protagonismo, autoconhecimento e responsabilidade social, que por consequência pode colaborar na redução da evasão escolar durante a etapa final da educação básica. A partir dos valores a serem desenvolvidos no PV, foi possível estabelecer alguns pontos de contato com temas relevantes para a psicologia, como a orientação profissional, o protagonismo juvenil como estratégia para promover a saúde integral dos jovens e a relevância do contexto escolar no desenvolvimento dos interesses e processos de escolhas durante essa faixa etária. Além disso, foram encontrados dados e informações que relacionavam os psicólogos com as práticas de orientação profissional, tanto pelos currículos de suas formações e cursos e eventos extracurriculares, quanto pelas práticas desenvolvidas na área.

Durante a investigação do processo de implementação do projeto de vida nas turmas de ensino médio de escolas em Fortaleza - CE, foram encontradas diferentes realidades dentro da aplicação da competência em cada uma das instituições. Contudo, em relação à participação do psicólogo nesse processo, foi percebido que as escolas em que os profissionais da psicologia estiveram diretamente envolvidos na implementação do PV não correspondem à maioria dentro da realidade acessada através das entrevistas.

Sete entre os oito profissionais entrevistados relataram que, nas escolas em que atuam, os psicólogos não estão envolvidos diretamente com a competência estudada, ou porque não há psicólogos para serem acessados facilmente ou porque esses já estão sobrecarregados com outras demandas. Em apenas uma das entrevistas foi encontrado o profissional da psicologia envolvido diretamente em sala de aula com a implementação do projeto de vida. Diante dessa realidade, a atual contribuição dos psicólogos acontece majoritariamente através da participação em palestras e orientações pontuais, oferecidas aos professores que são responsáveis diretos pela execução dessas disciplinas. Apesar disso, ficou evidente, nos relatos, o potencial de contribuição dos profissionais da psicologia com essa disciplina, pelo reconhecimento de que as demandas abordadas fazem parte do seu escopo de estudo.

Por fim, também é importante levar em consideração os desafios a serem superados nessa realidade de implementação, entre eles estão as demandas emocionais que podem ter sido potencializadas no contexto pós pandemia, afetando o engajamento dos estudantes e, também, as mudanças simultâneas relacionadas ao retorno para o ensino presencial e à implementação do novo Ensino Médio. Mesmo diante desses contratempos, os entrevistados enxergam o Projeto de Vida como uma oportunidade de enfrentar tais demandas e contribuir com a formação desses alunos em longo prazo.

As considerações aqui apresentadas mostram limitações, visto que os sujeitos de pesquisa foram acessados de modo intencional, através da estratégia "bola de neve", tornando possível que a investigação esteja direcionada para realidades semelhantes. Além disso, teria sido possível acessar mais profissionais com um prazo maior para realização das entrevistas, o que aumentaria a probabilidade de acessar realidades diferentes.

Como recomendações para investigações futuras nesta mesma temática, seria relevante entrar em contato com a SEDUC para compreender as principais mudanças entre as disciplinas que eram propostas anteriormente e a nova proposta trazida pelo projeto de vida, além de investigar o planejamento das palestras e formações oferecidas anualmente aos professores envolvidos na implementação. Da mesma forma, seria pertinente a realização de uma análise dos materiais didáticos disponíveis para os professores de PV, avaliando as temáticas e orientações ofertadas. Assim como, a realização de um questionário de avaliação a ser respondido pelos alunos, com o objetivo de mensurar a capacidade da disciplina de alcançar os objetivos propostos. Por fim, considera-se relevante, também, estudos mais aprofundados acerca das possibilidades de contribuições da psicologia, que busquem compreender mais detalhadamente a experiência dos psicólogos que estão atuando diretamente com a implementação, com o objetivo de orientar futuras ações.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Fernando Henrique Rezende; CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo. Orientação vocacional e promoção da saúde integral em adolescentes. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 86-100, 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v13n1/v13n1a06.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **HISTÓRICO DA BNCC**. [S.l.] s.d. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação da base nacional comum curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_BNCC_2018_atualizacao_2020_cap_1_ao_6_interativo_28.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 3/2018** - Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Seção 1, p. 21-24. MEC: Brasília - DF, 22 nov. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>>. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 4/2010** - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Seção 1, p. 824. MEC: Brasília - DF, 14 jul. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/02/DCRC_2019_OFICIAL.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: ensino médio**. Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Atribuições profissionais do psicólogo no Brasil**. [S.l.], 17 out. 1992. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de ética profissional do psicólogo**. Brasília, ago. 2005. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2022.

DANTAS, Marilda Aparecida; AZZI, Roberta Gurgel. Relato de uma Experiência de Intervenção na Perspectiva da Teoria Social Cognitiva de Carreira. **Trends Psychol.**, Ribeirão Preto, v. 26, n. 2, p. 735-749, jun. 2018. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v26n2/v26n2a08.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. **BNCC: Pandemia amplia desafios para implementação**. Rio de Janeiro, s.d. Disponível em: <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/pandemia-aumenta-desafios-para-implementacao-da-bncc>>. Acesso em: 30 ago. 2022.

KUDLOWIEZ, Sara; KAFROUNI, Roberta. Gravidez na adolescência e construção de um projeto de vida. **PSICO**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 228-238, abr.-jun. 2014. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/14282/11712>>. Acesso em: 7 nov. 2022.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. de O.; LIMA, M. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM NOVO EPISÓDIO DE ESVAZIAMENTO DA ESCOLA NO BRASIL. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 107–121, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

MEIRA, M.; BONAMINO, A. Contribuições dos estudos de implementação para a análise de políticas educacionais: uma breve discussão do contexto de implementação da BNCC. **Educar em Revista** [online]. v. 37, p. 1-23, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.78979>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

MELO-SILVA, Lucy Leal; BONFIM, Talma Alzira; ESBROGEO, Marystella Carvalho; SOARES, Dulce Helena Penna. Um Estudo Preliminar sobre Práticas em Orientação Profissional. **Revista brasileira de orientação profissional**, São Paulo, v. 1/2, n. 4, p. 21-34, 2003. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v4n1-2/v4n1-2a04.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2022.

MINAYO, M. C. de S. *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOVIMENTO PELA BASE. **Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio**. [S.l.] 2022. Disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/>>. Acesso em: 17 nov. 2022.

PEREIRA, Patrick; DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato. Programa de intervenção para promoção de projetos de vida de adolescentes. **Revista de educação PUC-CAMPINAS**, Campinas, v. 26, 2021. Disponível em: <<https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/5296/3344>>. Acesso em: 7 nov. 2022.

UNDIME. **MEC prorroga prazo para inserção de informações na plataforma de monitoramento da implementação da BNCC**. Brasília, 2022. Disponível em: <<https://undime.org.br/noticia/03-05-2022-17-20-mec-prorroga-prazo-para-insercao-d-e-informacoes-na-plataforma-de-monitoramento-da-implementacao-da-bncc>>. Acesso em: 30 ago. 2022.

VALENÇA, Pedro. **Só o começo**. São Paulo: Drover Filmes: 2019. (5 min) Disponível em: <<https://droverfilmes.com.br/jobs/so-o-comeco-vocal-livre/>>. Acesso em: 11 dez. 2022.

ZANELLI, José Carlos; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt; RODRIGUES; Ana Carolina de Aguiar. Campo profissional do psicólogo em organizações e no trabalho. *In*: ZANELLI, José Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt; (org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 549-582.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ CENTRO DE HUMANIDADES DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado como participante voluntário da pesquisa intitulada “A CONTRIBUIÇÃO DOS PSICÓLOGOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA COMPETÊNCIA “PROJETO DE VIDA” NO ENSINO MÉDIO EM FORTALEZA-CE”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Para este estudo, adotaremos os seguintes procedimentos: “entrevista e análise de conteúdo”. Acrescenta-se que esta entrevista será gravada, transcrita e categorizada. Os possíveis riscos dessa pesquisa se referem ao eventual desconforto ao responder alguma pergunta. Os benefícios aludem à produção de conhecimentos na área da educação, mais especificamente relacionado à competência projeto de vida e com o aperfeiçoamento das práticas que vêm sendo desenvolvidas. Para participar deste estudo o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

Destaca-se, ainda no convite, que a qualquer momento o (a) Sr. (a) poderá recusar a continuar participando da pesquisa e que também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Fica garantido que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: RAQUEL NASCIMENTO COELHO

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Endereço: Av. da Universidade, 2762 - Centro, Fortaleza - CE, 60020-181

Telefones para contato: 85 98668-1060

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O _____ abaixo assinado

_____,
____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do participante da pesquisa: _____

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Nome do pesquisador principal: _____

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Nome do pesquisador: _____

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Nome da testemunha: _____

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

(se o voluntário não souber ler)