

Componente Curricular Projeto de Vida: Perspectivas de Professoras da Rede Estadual de São Paulo

Carlos Henrique Ferreira da Silva¹

¹*Pontifícia Universidade Católica de Campinas,
Campinas, SP (PUC-Campinas).*

Anna Karolina Santoro Borges Silva¹

*Pontifícia Universidade Católica de Campinas,
Campinas, SP (PUC-Campinas).*

Lidiane dos Santos Souza¹

*Pontifícia Universidade Católica de Campinas,
Campinas, SP (PUC-Campinas).*

Marcela Pereira de Sousa¹

*Pontifícia Universidade Católica de Campinas,
Campinas, SP (PUC-Campinas).*

Caroline de Fátima Francisco¹

*Pontifícia Universidade Católica de Campinas,
Campinas, SP (PUC-Campinas).*

Letícia Lovato Dellazzana-Zanon¹

*Pontifícia Universidade Católica de Campinas,
Campinas, SP (PUC-Campinas).*

Resumo: O objetivo deste estudo foi conhecer a experiência de alguns professores ao lecionar projeto de vida durante a implementação do componente curricular Projeto de Vida no estado de São Paulo. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório. Participaram do estudo sete professoras que lecionavam o componente curricular Projeto de Vida em duas escolas públicas, de uma cidade do interior do estado de São Paulo, escolhidas por conveniência. Foram utilizados o Questionário de Dados Sociodemográficos e o Protocolo de Entrevista Semiestruturada para Projeto de Vida de Professores, elaborados para este estudo. As professoras foram entrevistadas individualmente, on-line, e as entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo. Os dados foram analisados por meio de análise temática. Os resultados indicaram possibilidades e desafios em relação à implementação do componente curricular Projeto de Vida. Constatou-se que a maioria das docentes afirmou que escolheu esse componente curricular devido à necessidade de atingir a carga horária exigida na rede estadual. As professoras criticaram a proposta, os conteúdos e os materiais desse componente curricular. As críticas apresentadas pelas professoras estão em consonância com aquelas presentes na literatura em relação à reforma do Ensino Médio e ao Inova Educação. Esses resultados sugerem a necessidade de formação tanto nos cursos de licenciatura quanto em ações de formação continuada, para que os professores se sintam mais seguros e preparados para lecionar o componente curricular Projeto de Vida na Educação Básica. Propõe-se uma perspectiva de formação pautada na reflexão e na troca entre os pares para a construção de um projeto coletivo da escola para o componente Projeto de Vida.

Palavras-chave: Projeto de Vida, Trabalho Docente, Educação Básica.

Curricular Component Life Purpose: Perspectives of Teachers of the São Paulo State Network

Abstract: This study aimed to know the experience of some teachers when teaching life purpose during the implementation of the curricular component “Life Purpose” (*Projeto de Vida*) in the state of São Paulo. A qualitative, exploratory research was carried out. Seven teachers who taught the curricular component “Life Purpose” (*Projeto de Vida*) in two public schools in a city in the inland state of São Paulo, chosen for convenience, participated in the study.

The Sociodemographic Data Questionnaire and the Semi-structured Interview Protocol for Teachers' Life Purposes, developed for this study, were used. The teachers were interviewed individually, online, and the interviews were recorded in audio and video. Data were analyzed using thematic analysis. The results indicated possibilities and challenges regarding the implementation of the Life Purpose curricular component. It was found that most teachers chose this curricular component due to the need to reach the required workload in the state network. The teachers criticized the proposal, the contents and the materials of this curricular component. Teacher's critics are in line with the criticisms present in the literature regarding the reform of High School and Inova Educação. Therefore, training is essential, both in undergraduate courses and in continuing education actions, so that teachers can teach the curricular component Life Purpose in Basic Education. A training perspective based on reflection and exchange between peers is proposed for the construction of a collective school project for the Life Purpose component.

Keywords: Life Purpose, Teaching Work, Public education.

Componente Curricular Proyecto de Vida: Perspectivas de Profesores de la Red Estadual de São Paulo

Resumen: El objetivo de este estudio fue conocer la experiencia de algunos profesores al enseñar proyecto de vida durante la implementación del componente curricular Proyecto de Vida en el estado de São Paulo. Se realizó una investigación cualitativa, exploratoria. Participaron en el estudio siete profesores que impartían el componente curricular Proyecto de Vida en dos escuelas públicas en un municipio del estado de São Paulo, elegidos por conveniencia. Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario de datos sociodemográficos y el protocolo de entrevista semiestructurada para proyectos de vida de profesores, desarrollados para este estudio. Las entrevistas a los profesores fueron en línea, de manera individual, y fueron grabadas en audio y video. Los datos se sometieron a un análisis temático. Los resultados indicaron posibilidades y desafíos en relación a la implementación del componente curricular Proyecto de Vida. La mayoría de los profesores declararon elegir este componente curricular por la necesidad de alcanzar la carga horaria requerida en la red estatal. Los profesionales criticaron la propuesta, los contenidos y los materiales de este componente curricular. Las críticas presentadas están en línea con las críticas presentes en la literatura respecto a la reforma de la educación básica e Inova Educação. Por lo tanto, la formación es fundamental, tanto en los cursos de grado como en las acciones de educación permanente, para que los profesores puedan impartir el componente curricular Proyecto de Vida en la educación básica. Se propone una formación basada en la reflexión y el intercambio entre pares para la construcción de un proyecto escolar colectivo en el componente Proyecto de Vida.

Palabras clave: Proyecto de Vida, Trabajo Docente, Educación Pública.

Introdução

A Psicologia se dedica ao estudo da temática projeto de vida (PV) desde os autores clássicos do Desenvolvimento Humano, como Piaget e Erikson (Dellazzana-Zanon et al., 2018). Atualmente, a adolescência continua sendo compreendida como um período profícuo para a construção do PV (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015; Hill & Burrow, 2020; Kiang et al.,

2020). Sabe-se que os adolescentes são capazes de construí-los (Damon et al., 2003) e que a elaboração do PV pode trazer diversos benefícios ao adolescente (Bronk, 2014; Mcknight & Kashdan, 2009), como contribuir para a escolha de comportamentos saudáveis (Abramoski et al., 2018; Hill & Burrow, 2020; Machell et al., 2015).

Definir PV é um desafio no contexto científico contemporâneo, pois não existe um consenso entre os

pesquisadores nacionais sobre a definição desse construto (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015; Winters et al., 2018). No contexto internacional, a definição de Damon et al. (2003) tem sido a mais utilizada (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015; Winters et al., 2018). Para tais autores, PV seria “uma intenção estável e generalizada de realizar algo que seja ao mesmo tempo significativo para o eu e de consequência para o mundo além do eu” (Damon et al., 2003, p. 121). Isto é, o PV seria um instrumento organizador de planejamento de uma ação ou atividade que tenha como objetivo a busca da felicidade individual e coletiva, no sentido de ser uma ação que tenha uma preocupação e um retorno social (Damon et al., 2003, Damon, 2009, Tirri et al., 2016).

Projeto de vida na legislação educacional brasileira

Recentemente, a temática PV ganhou destaque a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e da Lei nº13.714/2017, conhecida como Lei de Reforma do Ensino Médio (EM), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A BNCC definiu um conjunto de conteúdos fundamentais para níveis da Educação Básica e é uma referência nacional obrigatória em relação ao currículo (Brasil, 2017).

A BNCC e a reforma do EM têm sido criticadas por pesquisadores brasileiros contemporâneos, especialmente, da área da Educação (Michetti, 2020). Costa e Silva (2019) analisaram os textos, os interesses e os objetivos da BNCC e a reforma do EM fundamentados no posicionamento de importantes entidades nacionais da Educação. Tais autores concluíram que as alterações propostas por esses documentos se apresentam como preocupantes, haja vista as frequentes investidas à escola pública de grupos do mercado educacional privado e de movimentos conservadores como, por exemplo, o Escola sem Partido. Destaca-se, nesse sentido, o caráter autoritário da Medida Provisória que se tornou a Lei que instituiu a reforma do EM (Brasil, 2017), uma vez que não transcorreu o ordenamento jurídico à área da Educação, dificultando a colaboração de associações educacionais brasileiras na construção da reforma (Costa & Silva, 2019; Mendonça & Fialho, 2020).

Reyes e Gonçalves (2020) afirmaram que a criação de itinerários formativos¹ proposta pela reforma do EM foi concebida para atender aos interesses das indústrias e do mercado de trabalho, em prejuízo da formação integral do sujeito. Isso é preocupante, pois, diante das desigualdades sociais brasileiras, os estudantes de escolas públicas correm o risco de serem os mais prejudicados pela organização do currículo em itinerários: muitos deles terão suas escolhas restritas às possibilidades ofertadas nas escolas e à disponibilidade de frequentar escolas de tempo integral ou no período noturno devido à necessidade de se inserirem no mercado de trabalho (Ferreira et al., 2020; Reyes & Gonçalves, 2020).

Nas citações da BNCC, conforme o discurso presente no documento, a construção do PV tem sido associada ao exercício da ética e da cidadania, à síntese dos conteúdos aprendidos e das competências desenvolvidas durante o processo educacional (Brasil,). Assim, a União e os estados brasileiros têm planejado e efetivado estratégias educacionais para a implementação das determinações da BNCC quanto à inserção da temática PV na Educação Básica. Na esfera nacional, a União, por meio do Ministério da Educação, abriu o processo de avaliação e aquisição de obras didáticas que tratam da temática PV (Brasil, 2019). Em âmbito estadual, o Governo do Estado de São Paulo incluiu o PV como componente curricular, a partir de 2020, por meio do Programa Inova Educação (2021), o qual foi implantado nas escolas do Programa de Ensino Integral nos anos de 2018 e 2019 (Goulart & Alencar, 2021).

De acordo com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP), tal Programa apresenta inovações para que as atividades educativas estejam em maior conformidade à missão, aos desejos e às realidades de cada estudante (Inova Educação, 2021). Dentre as diversas propostas do Programa, há a inclusão de três novos componentes curriculares, a saber, PV, Tecnologia e Inovação, e Eletivas. Conforme a Seduc-SP, o componente curricular PV, foco deste estudo, tem por finalidade auxiliar os estudantes em seu planejamento na escola e no seu futuro. Tal componente curricular é composto por um conjunto de atividades e oficinas que pretendem apoiar o discente no desenvolvimento da gestão de seu tempo, na organização pessoal, no compromisso com a comunidade e nas perspectivas e objetivos de longo alcance.

¹ Os itinerários formativos, de acordo com o Inova Educação (2021), são conjuntos de unidades curriculares ofertadas pelas escolas, as quais são escolhidas pelos estudantes para ampliar e aprimorar seus conhecimentos em uma ou mais áreas de conhecimento.

Não obstante, Goulart e Alencar (2021) apresentam críticas à elaboração e à construção do Inova Educação, alegando que o programa tem uma base empresarial que visa a formação do trabalhador mais adaptado ao mercado de trabalho. Russo (2021) destaca que o Inova promove um ensino mais limitado à classe trabalhadora e produz o fracasso das escolas públicas, por causa da precarização da formação docente, da estrutura insuficiente do programa e pela ausência da intencionalidade crítica do novo currículo. Segundo essa autora, tal fracasso abre espaço para a legitimação de políticas públicas educacionais que atendem às demandas empresariais.

Os resultados de uma intervenção psicológica realizada on-line, com foco na promoção de PV para alunos do Ensino Médio de uma escola pública de uma cidade do interior do estado de São Paulo realizada por um grupo estagiários do Curso de Psicologia, indicaram que a formação disponibilizada aos professores para lecionarem PV é falha e que os docentes relataram não se sentirem preparados para ministrar o componente curricular (Leite et al., 2021). Os resultados desse estudo indicaram também que o interesse e a participação dos estudantes dessa escola pública na disciplina PV revelaram-se como mínimos.

Projeto de vida na escola

De acordo com a literatura internacional (Bronk, 2014; Bundick & Tirri, 2014; Hill & Burrow, 2020; Kiang et al., 2020; Malin, 2018; Moran, 2016; Quinn, 2016; Tirri & Kuusisto, 2016) e nacional (Araújo et al., 2016; Araújo et al., 2020; Dellazzana-Zanon et al., 2018; Dellazzana-Zanon et al., 2022; Nascimento, 2006), o ambiente escolar é propício para o desenvolvimento do PV. As atividades para a construção do PV podem ser realizadas para estudantes de todas as condições sociais, tornando-se um fator de resiliência para eles (Machell et al., 2015). Nesse sentido, atividades com foco na construção do PV auxiliam os estudantes no desenvolvimento de comportamentos pró-sociais (Tirri et al., 2016).

De acordo com Dellazzana-Zanon et al. (2022), adolescentes que participam de pesquisas sobre PV gostam de refletir sobre a temática, pois esses espaços promovem discussões que possibilitam aos estudantes pensar sobre seu futuro e sobre como podem contribuir com a sociedade. De acordo com esses autores, as novas determinações da legislação educacional brasileira são válidas ao garantir um espaço na sala de aula para que os adolescentes possam refletir sobre o PV. Da mesma

forma, tal proposta pedagógica tem o potencial de contribuir para o aumento do engajamento escolar e de melhorar as condições de desenvolvimento dos adolescentes brasileiros (Dellazzana-Zanon et al., 2022).

No entanto, a produção nacional sobre o ensino de PV na escola ainda é mínima (Araújo et al., 2020), o que indica a necessidade de mais estudos sobre a temática (Dellazzana-Zanon et al., 2018). Diante disso, é fundamental que as pesquisas busquem responder aos complexos contextos educacionais brasileiros, marcados por desigualdades sociais e econômicas (Guzzo & Ribeiro, 2019).

Projeto de vida e professores

Estudos internacionais têm se dedicado a investigar as crenças e ideias de estudantes de licenciatura e professores sobre PV e como os docentes podem auxiliar os alunos na construção de um PV (Moran, 2016; Quinn, 2016; Tirri & Kuusisto, 2016). Quinn (2016) investigou as crenças dos professores estadunidenses sobre PV. Os resultados desse estudo indicaram que ter um significado pessoal para o ensino de sua disciplina e clareza de como os alunos podem contribuir com a sociedade a partir do que aprendem são meios potentes de os professores auxiliarem os estudantes na construção de seus projetos de vida.

Os resultados do estudo de Moran (2016) sobre PV de professores indicaram que, para a maioria dos participantes, ser professor era parte de seu PV, a escola foi uma grande influência positiva para o desenvolvimento de seus projetos de vida e que seus professores foram fonte de inspiração e modelos para escolherem a profissão de docente. Assim, resultados de estudos internacionais sobre estudantes de licenciatura e professores sugerem que o professor é uma figura central para o desenvolvimento de PV de adolescentes (Tirri & Kuusisto, 2016).

Os professores podem auxiliar os estudantes a elaborarem contribuições à sua comunidade, na medida em que podem assumir uma posição de mediadores entre o desenvolvimento e a construção do PV dos adolescentes com a sociedade (Araújo et al., 2016). Nesse sentido, no que se refere aos formadores e cursos de formação de professores, é fundamental que os estudantes de licenciatura tenham espaço para refletir sobre como podem auxiliar os alunos a desenvolverem seus PV (Moran, 2016; Quinn, 2016; Tirri et al., 2016; Tirri & Ubani, 2013; Tirri, 2018). Por exemplo, podem ser promovidos espaços e momentos durante os cursos de graduação para que os estudantes de

licenciatura reflitam sobre os seus próprios objetivos e propósitos e, conseqüentemente, seus projetos de vida (Tirri & Ubani, 2013).

Contudo, conforme Araújo et al. (2020), essa reflexão sobre PV nos cursos de licenciatura ainda não ocorre, sobretudo, porque a maioria desses cursos: a) estão precarizados; b) são fundamentados em um modelo de ensino tradicional, que remonta às práticas pedagógicas do século XIX; e c) não contemplam o eixo de formação ético-política dos futuros docentes, essencial para as atividades de construção do PV. Para esses autores, somam-se a essas a baixa remuneração e a desvalorização social dos docentes, o que ocasiona evasão dos estudantes de licenciatura e, conseqüentemente, falta de profissionais qualificados para a implementação de políticas públicas para benefício da Educação Básica.

Considerando-se que: a) a importância de que os professores tenham claro quais são seus projetos de vida, que a docência faça parte desse projeto e que eles percebam seu papel na construção do PV de seus alunos (Dellazzana-Zanon et al., 2018); b) a literatura sobre o PV dos professores brasileiros é ainda insipiente (Pinheiro, 2019; Pinheiro & Silva, 2020), o objetivo deste estudo foi conhecer a experiência de alguns professores de escolas estaduais localizadas no interior do estado de São Paulo, que lecionaram o componente curricular PV durante a implementação do Inova Educação.

Método

Delineamento

Realizou-se um estudo qualitativo (Breakwell & Rose, 2010), de caráter exploratório (Gil, 2002), considerando-se o objetivo de explorar um tema ainda pouco estudado na educação brasileira.

Participantes

Participaram deste estudo sete professoras que lecionaram o componente curricular PV de duas escolas públicas, estaduais, de grande porte, de uma cidade do interior do estado de São Paulo, no Município de Campinas, escolhidas por conveniência. Os critérios de inclusão foram: a) ser professor(a) de escola pública efetivas ou categoria O e b) lecionar o componente curricular PV. Foram excluídos dois participantes em função de problemas técnicos que inviabilizaram a transcrição de suas entrevistas. Apresentam-se apenas os resultados das entrevistas com professoras, contudo o sexo biológico não foi um critério intencional, mas um resultado do estudo. Os nomes fictícios das participantes foram escolhidos em homenagem a mulheres brasileiras importantes para as Ciências e para a Literatura.

Tabela 1

Descrição das participantes.

| Participante | Escola | Idade | Licenciatura | Pós-graduação | Turmas que leciona PV |
|------------------------|--------|-------|-------------------------------|---|---|
| Conceição ² | | 56 | Letras e Pedagogia | - | 6º ano EF (2) |
| Geni | | 46 | Letras | Especialização em Docência Superior | 8º ano EF (1) |
| Sônia | I | 46 | Matemática e Pedagogia | Especialização em Ensino Superior | 9º ano EF (1) |
| Maria | | 32 | Matemática | Especialização em Metodologia de Ensino em Biologia | 9º ano EF (1) |
| Ketty | | 47 | Ciências e Matemática | - | 7º ano EF (1), 8º ano EF (1), 9º ano EF (1), 1ª série EM (2) |
| Adélia | II | 31 | Letras e Pedagogia (cursando) | Especialização em Gestão e Orientação Pedagógica | 6º ano EF (2) |
| Bárbara | | 31 | Química | Doutorado em Ciências e Especialização em Educação | 8º ano EF (1) |

Nota: PV: Projeto de Vida. EF: Ensino Fundamental. EM: Ensino Médio.

² Todos os nomes são fictícios para preservar a identidade das participantes.

Instrumentos

Questionário de Dados Sociodemográficos: inspirado nas orientações de Fife-Schaw (2010/2016) e no Questionário sobre Formação e Trabalho das Educadoras (Laboratório de Psicologia e Epistemologia Genética, 2010), e seu objetivo foi coletar informações sobre a formação acadêmica e a atuação docente das participantes. Tal questionário foi preenchido pelo primeiro autor do estudo e abordou dados de identificação, composição familiar, formação acadêmica e experiência docente.

Protocolo de Entrevista Semiestruturada para Projeto de Vida de Professores: elaborado especificamente para este estudo, foi inspirado no “Semi-structured Teacher Interview Protocol” (Quinn, 2016) e nas perguntas utilizadas no estudo de Moran (2016). Os temas abordados no instrumento foram experiência como professor, experiência sobre lecionar o componente curricular PV, concepção de PV, PV pessoal, e compreensão dos papéis da escola, do componente curricular PV e dos professores na construção do PV dos alunos.

Procedimentos

As professoras foram convidadas a participar do estudo e uma vez confirmado o interesse, agendou-se reuniões on-line para a coleta de dados. Considerando-se que este estudo foi conduzido durante a pandemia da covid-19, a coleta de dados foi realizada de modo on-line, por meio de entrevistas individuais agendadas, via plataformas digitais Microsoft® Teams ou Skype. As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo e posteriormente transcritas para análise. A duração média das entrevistas foi de 60 minutos. Ao longo de toda a pesquisa, utilizou-se “Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research” (COREQ), a fim de garantir a qualidade da pesquisa qualitativa (Souza et al., 2021). O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas (CAEE: 45635121.3.0000.5481).

Os dados foram analisados por meio da Análise Temática (AT) (Braun & Clarke, 2006; Clarke et al., 2019), que tem por objetivo identificar e analisar padrões contidos nos dados. A AT é composta por seis

fases: a) familiarização com os dados, b) geração de códigos iniciais, c) procura por temas, d) revisão dos temas, e) definição e nomeação dos temas, e f) produção do relatório, etapa que envolve a realização de uma análise final e a escrita do relatório (Clarke et al., 2019). Tal método, amplamente utilizado em estudos na Psicologia, possibilita a organização e uma rica descrição dos dados como um todo (Clarke & Braun, 2006).

Resultados e discussão

Em relação aos dados sociodemográficos, quatro das sete professoras tinham entre 56 e 46 anos e, portanto, estavam concluindo sua carreira profissional na profissão. As demais professoras eram mais jovens, tinham 31 ou 32 anos e estavam começando sua trajetória na docência. No que diz respeito à formação, além da licenciatura em sua área específica, duas professoras eram formadas em Pedagogia e uma estava cursando a graduação no mesmo curso. Sobre pós-graduação, cinco professoras tinham especialização na área da Educação, das quais uma tinha também Mestrado e Doutorado em Ciências. Cinco professoras lecionavam somente em uma escola e duas lecionavam em duas escolas. Em relação à faixa salarial das docentes, quatro delas afirmaram receber até três salários mínimos, duas delas até dois salários mínimos e duas mais de três salários. Somente uma professora exercia outra atividade profissional além da docência, a saber, participava do Programa de Residência Pedagógica³ no Ensino Fundamental I.

Sobre as escolas públicas nas quais as professoras lecionavam, Conceição, Geni, Sônia e Maria atuavam em uma escola na região noroeste de Campinas, em uma área considerada de vulnerabilidade socioterritorial. Já as professoras Ketty, Adélia e Bárbara lecionavam na região norte da mesma cidade, em uma área na qual se concentra grande parcela de pessoas de nível socioeconômico médio. Nessa última escola o componente curricular PV era trabalhado desde 2018, por ser uma escola que seguia o modelo curricular do Programa de Ensino Integral (PEI). Sobre o componente curricular PV, quatro professoras o lecionavam em uma turma, duas professoras o lecionavam em duas turmas e uma professora o lecionavam em cinco turmas.

³ Conforme a Portaria nº 38 de 2018 do Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2018), o Programa de Residência Pedagógica consiste em uma iniciativa do MEC para aprimorar a formação prática nos cursos de licenciatura. De acordo com esse documento, o objetivo desse programa é propiciar a experiência de condução em sala de aula aos estudantes da segunda metade da graduação, em escolas públicas de educação básica, assistidos por um professor da escola.

Todas as professoras lecionavam o componente curricular em turmas do Ensino Fundamental (EF) II e somente uma professora lecionava o componente curricular na 1ª série do EM, sempre na rede estadual.

Diante do questionamento sobre o componente curricular PV realizado para cada professora, a leitura

e interpretação do pesquisador pela AT resultaram nos códigos apresentados na Tabela 2. Conforme as fases procura por temas e revisão dos temas da AT, constituíram-se os seguintes temas: a) componente curricular PV: possibilidades e limitações, e b) implicações da Pandemia de covid-19 ao lecionar PV.

Tabela 2

Mapa temático da Análise Temática II

| Códigos | Temas potenciais | Temas definitivos |
|--|---|---|
| Experiência prévia para lecionar PV | | |
| Escolha de lecionar PV | Escolha e necessidade de lecionar PV | |
| Lecionar PV para complementar a carga horária | | |
| Sobre a formação para lecionar PV | | |
| Professora leciona PV sem concluir a formação para lecionar PV | Formação, proposta e material do componente curricular PV | Componente curricular PV: possibilidades e limitações |
| Sobre o Material e a proposta do componente PV | | |
| Papel da escola na construção do PV do aluno | Relações entre escola e atuação docente para o desenvolvimento do PV dos alunos | |
| Papel como professora na construção do PV do aluno | | |
| Diferenças entre ensino presencial e ensino remoto | Lecionar PV na pandemia de COVID-19 | Implicações da Pandemia de COVID-19 ao lecionar PV |
| Limitações quanto a participação nas atividades remotas | | |

Nota: PV: Projeto de Vida.

O tema Componente curricular PV: possibilidades e limitações, contempla os extratos textuais sobre a concepção do componente PV e seu processo de implementação na escola, a formação, a proposta e o material desse componente curricular e as concepções das participantes sobre as relações entre escola, componente curricular PV e atuação docente para o desenvolvimento do PV de seus alunos. O tema “Implicações da Pandemia de covid-19 ao lecionar PV” reúne extratos textuais nos quais são apresentados aspectos particulares da experiência de lecionar esse componente curricular na modalidade de ensino remoto, devido às medidas de isolamento social para a contenção da pandemia no Brasil.

Em relação ao primeiro tema, “Componente curricular PV: possibilidades e limitações”, constatou-se que a maioria das professoras optou pelo componente curricular PV, dentre os componentes curriculares do

Inova Educação, para complementar a carga horária das disciplinas que lecionam regularmente. Ketty (47 anos, Matemática) afirmou que chegou ao componente curricular PV por uma questão de necessidade: “Na escola, há poucas aulas de matemática e eu precisava chegar numa carga de 36 aulas e eu só conseguiria se eu completasse com o Projeto de Vida”.

Sobre o aspecto da formação para lecionar o componente curricular, de modo geral, as docentes mencionaram que, embora o curso on-line disponibilizado pelo Governo do Estado de São Paulo ofereça alguns recursos instrumentais, elas se sentiram pouco preparadas para conduzir o componente curricular, conforme mencionou Sônia (46 anos, Matemática): “[o curso de formação] foi bem tranquilo. Foge um pouquinho da nossa realidade. . . . Quando trazemos pra dentro da escola, às vezes você idealiza mil coisas, mas quando você chega ali, você vê que a realidade é outra”.

Segundo Adélia (31 anos, Língua Portuguesa) “é um curso muito instrumental . . . *ainda estão caminhando bastante no Projeto de Vida e fica numas questões repetitivas*”. Conceição (56 anos, Matemática) revelou que as professoras foram obrigadas a realizarem o curso para manter sua carga horária com as alterações do novo Ensino Médio (EM): “*Como eu não sou muito fã da tecnologia, tenho muitas dificuldades, eu fiz os outros dois cursos* [Eletivas e Projeto de Vida]. *Eram cursos on-line promovidos pelo Estado, e que nós [professores] fomos meio que ‘obrigados’ a fazer*”. Até o momento da pesquisa, Bárbara (31 anos, Química) não havia concluído o curso de formação, apesar de ter quase terminado de lecionar o componente curricular durante o semestre. Ela disse que tinha até o final do semestre para concluir o curso. Essa docente pôde lecionar PV porque a base dos cursos dos componentes curriculares do Inova era a mesma, o conteúdo se diferenciava apenas na segunda metade do curso.

Sobre a proposta do componente curricular PV no contexto do Inova Educação, as opiniões são diversas. Algumas professoras gostaram da proposta e do modo como o componente curricular foi concebido. Os argumentos de Maria (32 anos, Matemática), uma das professoras que gostaram da proposta do componente curricular, foram: “*Eles [os alunos] nunca pararam para pensar [sobre seus projetos de vida] e acho que essa disciplina veio para despertar isso neles, para que eles parassem para se conhecer melhor, parassem para pensar no objetivo deles*”.

Outras duas docentes apresentaram um posicionamento contrário, como pode ser visto na fala de Adélia (31 anos, Língua Portuguesa) que afirmou:

às vezes, me pergunto, se eu... ou se nós, professores, seríamos as pessoas mais indicadas pra trabalhar, então, esse componente curricular, porque a formação que eles dão não é uma formação que nos possibilita uma certa segurança, a gente vai tateando e aí, vai vendo o que dá certo, o que não dá certo . . . os alunos até perguntam: “Professora, mas [você] tá parecendo uma psicóloga” e eu [respondo] “não” [risos], mas é porque eles não estão entendendo, porque aquilo que está assim... imposto. Eu também, às vezes, não entendo. Eu falo assim: “Não, não sou psicóloga. . . . Eu sou professora, mas eu estou fazendo o que tem... o que deve ser feito”. . . . A minha crítica é que o que se pretende no estado vem carregado de uma

questão instrumentalista e muito relativa ao técnico, a uma questão técnica, uma orientação técnica. Uma formação, assim, do empresário, sabe assim, e muito menos da pessoa, como se dar bem, como ter superpoderes.

A maioria das professoras alegou a importância da escola na construção do PV de seus alunos, como pode ser observado na fala de Sônia (46 anos, Matemática):

[a escola] *é fundamental* [para a construção do PV do aluno], *porque talvez dentro do lar, dentro de casa ele não tenha aquilo . . . às vezes a família não teve isso. . . Às vezes eu vejo aluno chegando lá e falando assim “ai professora eu queria tanto me formar, ser médica, advogada, mas fui falar com o meu pai e o meu pai falou que eu nunca vou conseguir ser isso”, então a própria família já desanima, então a gente* [os professores dizem] *“eu acho que não, você é capaz”*.

São diversas as percepções das professoras quanto ao seu papel na construção do PV dos seus alunos. Algumas consideram que seu papel é orientar o desenvolvimento do PV de seus alunos, como Sônia (46 anos, Matemática): “*Eu me vejo como orientadora sabe, nessa matéria eu costumo dizer que lá eu estou mais lá para direcionar do que para opinar*”. Maria (32 anos, Matemática) disse que seu papel como professora é ser uma referência para seus alunos: “*Nós somos a referência que eles têm . . . a gente tem um papel fundamental... de fazer com que ele enxergue, que ele precisa ter esse projeto de vida, que podem alcançá-lo sim e que nada é impossível*”. Uma das realidades da docência no Brasil que Adélia (31 anos, Língua Portuguesa) assinalou consiste na necessidade de lecionar um alto número de aulas em escolas diferentes para conseguir uma melhor remuneração: “*Eu sou professora de Projeto de Vida, mas também sou professora da prefeitura de [uma cidade do interior paulista]. [Isso] dificulta essa possibilidade de construir, de eu ajudar* [os alunos na construção de seus projetos de vida]”.

Bárbara (31 anos, Química), por sua vez, falou sobre o seu papel na construção do PV de seus alunos no que se refere à formação ética e política: “*O meu papel é que eles se enxerguem como seres humanos, que têm que viver com outros seres humanos. E que respeito é bom, todo mundo merece, mas que algumas*

coisas a gente não debate, a gente só combate”. Ao falar do seu papel como professora na construção do PV de seus alunos, Sônia (46 anos, Matemática) afirmou: “*eu tento passar pros alunos, que nada é impossível desde que você lute. Que a gente não pode levar um não . . . e simplesmente abandonar, se você realmente quer aquilo, você tem que correr atrás*”.

O tema “Implicações da Pandemia de covid-19 ao lecionar PV” é composto por extratos textuais que sublinham aspectos particulares da experiência de lecionar PV na modalidade de ensino remoto, em função das medidas de contenção da pandemia, no ano de 2021. Nesse tema encontram-se inúmeras comparações sobre as experiências de ensino presencial e ensino remoto e a opinião unânime de que a implementação do componente curricular PV foi prejudicada pelo contexto de ensino remoto, como pode ser visto na fala de Adélia (31 anos, Língua Portuguesa): “*Difícil . . . a gente não está em um lugar reservado. Às vezes, a criança quer falar uma coisa [por exemplo, sobre sexualidade] que falaria na escola, mas não pode falar porque o pai está atrás*”. Algumas professoras relataram limitações quanto à participação dos estudantes nas atividades remotas: “*Está bem complicado . . . você manda as atividades e são três ou quatro alunos que fazem alguma coisa. . . Para os alunos que fazem [as atividades], eu dou retorno, mas a maioria não faz nada*” (Conceição, 56 anos, Língua Portuguesa).

Acerca da pandemia de covid-19, Maria (31 anos, Matemática) afirmou: “*A pandemia trouxe pra gente um formato de aula muito diferente do que a gente tava acostumado . . . é um desafio sim, porque o contato não direto com o aluno é meio difícil*”. Sônia (46 anos, Matemática) relatou que alguns alunos estão trabalhando durante os períodos que estariam na escola: “*Você marca uma videochamada, dois ou três entram numa sala com vinte e sete alunos . . . aí quando você liga pra eles [e pergunta] ‘por que você não entrou?’ [eles respondem] ‘professora, naquele horário eu tava trabalhando’*”.

Síntese dos resultados e discussão

Por meio dos resultados da AT, pode-se identificar diferenças entre a proposta do componente curricular PV em uma das escolas participantes desta pesquisa implementado em 2018 (com base na concepção do componente das escolas do PEI) e 2020 (com base na proposta desse componente curricular do Inova Educação), ou seja, na mesma escola em momentos diferentes. No primeiro momento, o componente

curricular admitia maior liberdade dos docentes quanto ao conteúdo e à metodologia que utilizariam nas aulas, como no componente curricular eletivas. Na proposta do Inova Educação, os conteúdos e a metodologia estão delimitados no planejamento do Governo do Estado de São Paulo. Entretanto, em função da pandemia, o contexto de ensino passou a ser remoto, o que implicou na adaptação das atividades previstas.

A maioria das docentes afirmou que escolheu o componente curricular PV devido à necessidade de complementar e atingir a carga horária exigida na rede estadual. As professoras relataram que dentre os componentes curriculares do Inova Educação, a saber, Tecnologias, Eletivas e PV, elas precisavam, obrigatoriamente, escolher ao menos um deles. Apesar da escolha pelo componente curricular PV não ter sido pelos motivos mais autênticos, as professoras afirmaram que buscam fazer o melhor trabalho possível diante do contexto da obrigatoriedade desse componente curricular para complementação de sua carga horária.

Sobre a formação para lecionar PV, as professoras mencionaram que, embora o curso on-line disponibilizado pelo Governo do Estado de São Paulo tenha oferecido recursos instrumentais para lecionarem o componente curricular, elas se sentiram pouco preparadas para conduzi-lo. Algumas limitações e desafios da formação para o componente curricular PV ter sido feita on-line foram, por exemplo, a dificuldade da realização do debate e de estudos coletivos entre os professores. Destaca-se também o fato de uma professora estar lecionando PV sem ter concluído o curso de formação específico, o que indica que pode-se lecionar esse componente curricular sem ter concluído o curso. Esse resultado chama atenção para a precarização da formação dos professores para lecionarem PV.

Acerca do material do componente curricular PV, algumas professoras o elogiaram e outras apresentaram críticas aos conteúdos. Isso ocorreu por elas não se sentirem preparadas para abordar alguns temas como, por exemplo, autoestima e autoimagem, assuntos relacionados à Psicologia. Diante disso, as docentes buscaram ressignificar e adaptar o material para as aulas. Os relatos das professoras sobre não se sentirem preparadas para lecionar PV está relacionado, especialmente, aos conteúdos com potencial de mobilizar emocionalmente os estudantes. Esses resultados estão em consonância com os de Pereira e Dellazzana-Zanon (2021), segundo os quais algumas atividades de uma intervenção para

desenvolvimento de projetos de vida de adolescentes evocaram demandas de cunho psicológico de difícil manejo para um profissional sem formação em Psicologia. Isto posto, reitera-se a importância da(o) psicóloga(o) na escola, como previsto na Lei nº13.935 de 2019, como um profissional que pode contribuir com os professores, estudantes e gestores escolares em atividades como essas.

Sobre a proposta do componente curricular, o posicionamento das professoras é dividido: algumas gostaram da proposta do Governo Estadual e outras apresentaram críticas diante do que foi proposto. A maioria das professoras interpretaram como positiva a inserção de um componente curricular para auxiliar na construção do PV dos alunos. Para outras, o componente curricular PV está associado a um projeto de sucateamento da educação, à manutenção do *status quo* de desigualdade social no Brasil e a uma perspectiva de formação instrumentalista e técnica.

As críticas apresentadas pelas professoras neste estudo estão em consonância com as críticas à BNCC (Branco et al., 2018; Costa & Silva, 2019; Marsiglia et al., 2017; Saviani, 2016), à reforma do EM (Costa & Silva, 2019; Ferreira et al., 2020; Marcelino et al., 2020; Mendonça & Fialho, 2020; Reyes & Gonçalves, 2020) e à implementação do componente curricular PV no Brasil (Goulart & Alencar, 2021; Pereira & Dellazzana-Zanon, 2021; Russo, 2021). O projeto de sucateamento da educação se dá quando a BNCC, a reforma do EM e o Inova Educação efetivam interesses das políticas neoliberais, mercadológicos e empresariais (Branco et al., 2018; Goulart & Alencar, 2021; Marsiglia et al., 2017; Reyes & Gonçalves, 2020; Russo, 2021) e quando a BNCC e a reforma do EM abrem espaço para os ataques de grupos do mercado educacional privado e de movimentos conservadores à escola pública (Costa & Silva, 2019).

A manutenção das desigualdades sociais presentes no contexto brasileiro, em conformidade com o descrito por Reyes e Gonçalves (2020) e Russo (2021), se instala com a organização do currículo em itinerários formativos. Isso ocorre na medida em que os estudantes de escolas públicas podem ser os mais prejudicados por terem suas escolhas limitadas às possibilidades ofertadas nas escolas e à disponibilidade de frequentar escolas de tempo integral ou no período noturno, por motivo da necessidade de inserção no mercado de trabalho. A crítica de que o componente curricular PV segue uma perspectiva de

formação instrumentalista e técnica está em consonância com Saviani (2016) e Goulart e Alencar (2021), segundo os quais a BNCC e o Inova Educação são fundamentados em uma perspectiva de formação focada na qualificação profissional.

De acordo com a maioria das professoras, a escola exerce um papel muito importante na construção do PV dos alunos, por ser um direito fundamental e para suprir as defasagens das famílias nas tarefas de orientar e motivar os estudantes. Esse resultado está em consonância com Kiang et al. (2020), para quem a escola é importante na construção do PV dos alunos, em especial, por auxiliá-los no desenvolvimento de maneiras de contribuir com suas famílias, comunidade e sociedade; e com Bronk (2014), para quem o apoio escolar pode ser fundamental para os alunos que estão em processo de compreender e se engajar em direção a seus objetivos de vida.

Quanto ao seu papel enquanto professoras de PV, a maioria das participantes se percebe como orientadora e como referência para seus discentes, o que vai ao encontro dos resultados do estudo de Moran (2016), segundo o qual um grupo de professores se percebia como modelo e exemplo para seus alunos no que diz respeito à construção do PV. As compreensões sobre o seu papel enquanto professoras de PV confirmam a afirmação de Tirri e Kuusisto (2016) de que o professor é uma figura central para o desenvolvimento do PV dos adolescentes. Outras professoras afirmaram ser necessária uma aliança entre a escola e a comunidade para auxiliar os estudantes na construção do PV, que gostariam de contribuir mais com o PV de seus alunos e estar mais disponíveis para escutá-los. A parceria entre escola, família e comunidade tem sido sinalizada como importante nesse processo (Damon, 2009; Kiang et al., 2020).

A dificuldade de se dedicar aos alunos no componente curricular PV devido à necessidade de lecionar em diferentes escolas, relatada por uma participante, exemplifica a realidade de precarização do trabalho dos docentes da rede pública de educação brasileira, que afeta a qualidade de vida desses profissionais (Araújo et al., 2020). Nesse sentido, os resultados de um estudo sobre as relações e condições de trabalho do professor da rede estadual paulista mostraram que o crescente número de contratações temporárias, o não atendimento do piso salarial e os critérios de movimentação na carreira são uma realidade que desvaloriza o trabalho docente (Barbosa et al., 2020).

Uma das docentes afirmou tentar incutir em seus alunos o pensamento de que “tudo é possível se eles lutarem”, ideia que se assemelha a um discurso meritocrático difundido pelo senso comum e criticada por Santos Júnior e Neira (2020). Tais autores problematizam a ideia de que, sabendo de seus anseios, o jovem dependerá somente de seu esforço para atingi-los, pois é imprescindível considerar as desigualdades e contradições sociais que marcam os contextos dos estudantes das escolas públicas brasileiras.

As professoras foram unânimes em afirmar que foi muito difícil lecionar PV durante o contexto de ensino remoto ocasionado pela pandemia de covid-19. Dentre tais dificuldades, elas apresentaram comparações das experiências de ensino presencial e ensino remoto e mencionaram a baixa participação dos alunos nas atividades, a dificuldade de avaliar como seus alunos estavam física e emocionalmente e de oportunizar um espaço seguro para compartilhar o que pensavam e sentiam. Essas dificuldades estão em consonância com as relatadas por Leite et al. (2021), que realizaram uma intervenção psicológica on-line para o desenvolvimento de PV com estudantes adolescentes do EM em uma escola pública do interior do Estado de São Paulo durante a pandemia. As principais dificuldades citadas por esses autores foram a baixa participação dos alunos nos encontros on-line e os frequentes problemas de conexão à internet dos estudantes.

As professoras também mencionaram como dificuldade do ensino remoto a garantia de um espaço minimamente seguro para que os estudantes pudessem compartilhar o que pensavam e sentiam. Isso ocorreu em função da falta de um espaço apropriado para os estudantes realizarem suas atividades escolares em casa (Dias & Pinto, 2020), das frequentes invasões de *hackers* em aulas e da falta de segurança das informações nas chamadas on-line (Neto et al., 2021).

Considerações finais

Este estudo pretendeu conhecer a experiência de algumas professoras de escolas estaduais da rede pública do estado de São Paulo, no município de Campinas, que lecionaram o componente curricular PV durante a implementação do Inova Educação. Este estudo trouxe contribuições no sentido de dar visibilidade às possibilidades, aos desafios e às contradições em relação à proposta, à formação e ao material didático desse componente curricular. Constatou-se que a maioria das docentes escolheu tal componente

curricular devido à necessidade de complementar e atingir a carga horária exigida na rede estadual. Apesar do curso de formação disponibilizado para lecionar PV, as professoras afirmaram que se sentiram pouco preparadas para lecioná-lo, em especial os conteúdos relacionados à Psicologia.

Constatou-se também que nem todas as professoras que lecionavam PV haviam concluído o curso de formação, o que sugere uma falta de cuidado com a formação docente. Esse resultado chama atenção para a necessidade de formações, tanto nos cursos de licenciatura quanto em ações de formação continuada, para que os professores possam lecionar PV na Educação Básica. Defende-se que a perspectiva formação deve ser pautada na reflexão, na troca entre os pares e na autoavaliação pelos docentes para a construção de um projeto coletivo da escola para o componente curricular PV.

Embora não tenha sido um objetivo específico deste estudo, os resultados indicaram que a pandemia de covid-19 alterou as condições de implementação do componente curricular PV pelo Inova Educação e, por isso, não pode ser desconsiderada como o contexto histórico de realização deste estudo. As principais dificuldades originadas pelo contexto de ensino remoto, instaurado devido à pandemia de covid-19, foram a baixa participação dos alunos nas atividades, a dificuldade de avaliar as condições físicas e emocionais de seus alunos e de proporcionar um espaço para compartilhar o que pensavam e sentiam com segurança. Diante disso, tais dificuldades apresentaram-se como agravantes na implementação do componente curricular PV.

Como limitação deste estudo, deve-se citar que o projeto inicial previa coleta de dados presencial, o que foi impossibilitado pela pandemia. Assim, o fato de as entrevistas terem ocorrido de forma on-line gerou implicações para todo o processo de coleta de dados, como, por exemplo, problemas técnicos que inviabilizaram a análise de duas gravações. Apesar disso, espera-se que os resultados deste estudo possam auxiliar profissionais da Educação e da Psicologia a elaborar ações tanto de formação aos professores para auxiliarem na construção do PV dos estudantes quanto para que os docentes possam refletir sobre o PV deles. Sugere-se que sejam feitos estudos futuros com professores de forma presencial, e que sejam realizadas pesquisas com estudantes da Educação Básica para investigar a experiência de cursarem o componente curricular PV e a potência de tal componente curricular para a construção de seus PV.

Referências

- Abramoski, K., Pierce, J., Hauck, C., & Stoddard, S. (2018). Variations in adolescent purpose in life and their association with lifetime substance use. *The Journal of School Nursing, 34*(2), 114-120. <https://doi.org/10.1177%2F1059840517696964>
- Araújo, U. F., Arantes, V. A., Danza, H. C., Pinheiro, V. P. G., & Garbin, M. (2016). Principles and methods to guide education for purpose: A Brazilian experience. *Journal of Education for Teaching, 42*(5), 556-564. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1226554>
- Araújo, U. F., Arantes, V., & Pinheiro, V. (2020). *Projetos de vida: Fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais*. Summus.
- Barbosa, A., Jacomini, M. A., Fernandes, M. J. D. S., Santos, J. B. S. D., & Nascimento, A. P. S. D. (2020). Relações e condições de trabalho dos professores paulistas (1995-2018). *Cadernos de Pesquisa, 50*, 790-812. <https://doi.org/10.1590/198053147105>
- Brasil (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. MEC/Secretaria de Educação Básica.
- Brasil (2019). Ministério da Educação. Edital de Convocação n. 3 de 27 de novembro de 2019. A União, por meio do Ministério da Educação (MEC), faz saber aos interessados que se encontra aberto o processo de aquisição de obras didáticas, literárias e recursos digitais no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – (PNLD). <https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13106-edital-pnld-2021>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology, 3*(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breakwell, G. M., & Rose, D. (2010). Teoria, método e delineamento de pesquisa. In G. M. Breakwell, S. Hammond, C. Fife-Schaw, & J. A. Smith, *Métodos de Pesquisa em Psicologia* (3a ed., pp. 21-41, F. R. Elizalde, Trad.). Artmed.
- Breakwell, G. M., Hammond, S., Fife-Schaw, C., & Smith, J. A. (2010). *Métodos de Pesquisa em Psicologia* (3a ed., F. R. Elizalde, Trad.). Artmed.
- Bronk, C. K. (2014). *Purpose in life. A critical component of optimal youth development*. Springer.
- Bundick, M. J., & Tirri, K. (2014). Student perceptions of teacher support and competencies for fostering youth purpose and positive youth development: Perspectives from two countries. *Applied Developmental Science, 18*(3), 148-162. <https://doi.org/10.1080/10888691.2014.924357>
- Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2019). Análise temática. In J. A. Smith, *Psicologia Qualitativa: Um guia prático para métodos de pesquisa* (pp. 296-327). Vozes.
- Costa, M. D. O. & Silva, L. A. D. (2019). Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *Revista Brasileira de Educação, 24*. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240047>
- Damon, W. (2009). *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes* (J. Valpassos, Trad.). Summus.
- Damon, W., Menon, J., & Bronk, K. C. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science, 7*(3), 119-128. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_2
- Dellazzana-Zanon, L. L., & Freitas, L. B. L. (2015). Uma revisão de literatura sobre a definição de projeto de vida na adolescência. *Interação em Psicologia, 19*(2), 281-292. <https://doi.org/10.5380/psi.v19i2.35218>
- Dellazzana-Zanon, L. L., Bachert, C. M. D., & Gobbo, J. P. (2018). Projetos de vida do adolescente. Implicações para a escolarização positiva. In T. C. Nakano (Ed.), *Psicologia Positiva aplicada à Educação* (1a ed., pp. 41-62). Vetor Editora.
- Dellazzana-Zanon, L. L., Silva, C. H. F., & Zanon, C. (2022). A importância da avaliação de projetos de vida no contexto educacional. In C. S. Hutz, D. R. Bandeira, C. M. Trentini, J. P. Giordani (Orgs.), *Avaliação Psicológica no Contexto Escolar e Educacional* (pp. 267-278). Artmed.
- Dias, É., & Pinto, F. C. F. (2020). A Educação e a Covid-19. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação, 28*, 545-554.
- Ferreira, R. A., Ramos, L. O. L., & Ramos, R. L. (2020). Ensino Médio em tempo integral: Perspectivas para sua implementação segundo a Lei nº13.415/2017. *Revista de Educação PUC-Campinas, 25*, e204631. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4631>

- Fife-Schaw, C. (2010). Teoria, método e delineamento de pesquisa. In G. M. Breakwell, S. Hammond, C. Fife-Schaw, & J. A. Smith, *Métodos de Pesquisa em Psicologia* (3a ed., pp. 434-453, F. R. Elizalde, Trad.). Artmed.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4a ed.). Atlas.
- Goulart, D. C., & Alencar, F. (2021). Inova Educação na rede estadual paulista: Programa empresarial para formação do novo trabalhador. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 13(1), 337-366. <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43759>
- Guzzo, R. S. L., & Ribeiro, F. D. M. (2019). Psicologia na Escola: Construção de um horizonte libertador para o desenvolvimento de crianças e jovens. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 19(1), 298-312. <https://doi.org/10.12957/epp.2019.43021>
- Hill, P. L., & Burrow, A. L. (2020). Introduction: The Purpose of Studying Purpose and the Need for an Ecological Perspective. In *The Ecology of Purposeful Living Across the Lifespan* (pp. 1-9). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52078-6_1
- Inova Educação (2021). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. <https://inova.educacao.sp.gov.br/>
- Kiang, L., Malin, H., & Sandoz, A. (2020). Discovering Identity and Purpose in the Classroom: Theoretical, Empirical, and Applied Perspectives. In A. Burrow, P. Hill (Eds.), *The Ecology of Purposeful Living Across the Lifespan* (pp. 93-114). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52078-6_6
- Laboratório de Psicologia e Epistemologia Genética (2010). *Questionário sobre formação e trabalho das educadoras* [Instrumento não-publicado]. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019. (2019, 11 de dezembro). Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm
- Lei nº 13.415, de 16 fevereiro de 2017. (2017, 16 de fevereiro). Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990, 13 de julho). Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Leite, J. P. C., Brito, J. K., Bisetto, A., Silva, C. H. F., & Dellazzana-Zanon, L. L. (2021). Intervenção psicológica on-line para o desenvolvimento de projetos de vida de adolescentes da rede pública: Desafios e possibilidades. In D. D'Auria-Tardeli (Org.), *Educação, escola e pandemia: Experiências e discussões sobre professores, alunos e gestores* (pp. 261-285). Pimenta Cultural. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.107>
- Machell, K. A., Disabato, D. J., & Kashdan, T. B. (2015). Buffering the negative impact of poverty on youth: The power of purpose in life. *Social Indicators Research*, 126(2), 845-861. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0917-6>
- Malin, H. (2018). *Teaching for purpose: Preparing students for lives of meaning*. Harvard Education Press.
- Marcelino, A. C. G., Porto, R. C. C. & Cabral, A. N. M. A. (2020). Reforma do Ensino Médio: retrocesso nas políticas educacionais brasileiras. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 25, e204586. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4586>
- Marsiglia, A. C. G., Pina, L. D., Machado, V. O., & Lima, M. (2017). A Base Nacional Comum Curricular: Um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e educação em debate*, 9(1), 107-121. <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21835>
- Martela, F., & Steger, M. F. (2016). The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance. *The Journal of Positive Psychology*, 11(5), 531-545. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1137623>
- McKnight, P. E., & Kashdan, T. B. (2009). Purpose in life as a system that creates and sustains health and well-being: An integrative, testable theory. *Review of General Psychology*, 13(3), 242-251. <https://doi.org/10.1037/a0017152>
- Mendonça, S., & Fialho, W. C. G. (2020). Reforma do Ensino Médio: Velhos problemas e novas alterações. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 25, e204626. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4626>
- Michetti, M. (2020). Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 35. <https://doi.org/10.1590/3510221/2020>

- Moran, S. (2016). What do teachers think about youth purpose?. *Journal of Education for Teaching*, 42(5), 582-601. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1226556>
- Nascimento, I. P. (2006). Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: Um estudo psicossocial sobre suas representações. *Imaginário*, 12(12), 55-80. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2006000100004
- Neto, J. N. A., Quintino, A. S. S., & Corrêa, J. B. (2021). A Invasão de Hackers na Gestão Educacional: Um Estudo sobre a Preservação de Dados no Ensino Remoto à Luz da Segurança Digital. *Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online*, 10 (1).
- Pereira, P., & Dellazzana-Zanon, L. L. Programa de intervenção para promoção de projetos de vida de adolescentes. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 26, e215296. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a5296>
- Pinheiro, V. P. G. (2019). *Projetos de vida de professores do ensino médio: Implicações para formação continuada e intervenções na escola* [Apresentação de trabalho]. 39ª Reunião Anual da ANPED, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.
- Pinheiro, V. P. G., & Silva, T. R. (2020). *Formação Docente Continuada e os Impactos nos Projetos de Vida de Professores*. 14ª Reunião Regional da ANPED.
- Quinn, B. P. (2016). Learning from the wisdom of practice: Teachers' educational purposes as pathways to supporting adolescent purpose in secondary classrooms. *Journal of Education for Teaching*, 42(5), 602-623. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1226557>
- Reyes, L. G. T., & Gonçalves, S. R. V. (2020). Mudanças curriculares no Ensino Médio a partir da Lei nº13.415/2017: Percepção de estudantes secundaristas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 25, e204577. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4577>
- Russo, C. M. (2021). Vivência docente no componente curricular “projeto de vida”: Entre a INOVAção e a produção do fracasso [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de São Paulo].
- Santos Júnior, F. N., & Neira, M. G. (2020). Olhares sobre a proposta de reorganização do currículo do ensino médio na rede estadual paulista. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 5.
- Saviani, D. (2016). Educação escolar, currículo e sociedade: O problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento-revista de educação*, (4). <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>
- Silva, F. G., & Bernado, E. S. (2020). Ensino Médio em tempo integral: Uma aposta na qualidade de ensino?. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 25, e204574. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4574>
- Silveira, D. T., & Córdova, F. P. (2009). A pesquisa científica. In T. E. Gerhardt & D. T. Silveira, *Métodos de Pesquisa* (p. 120). Editora da UFRGS.
- Sousa, M. A. M., & Alves, M. Z. (2019). Projetos de vida, um conceito em construção. *Revista de Ciências Humanas*, 20(2), 145-165.
- Souza, V. R. D. S., Marziale, M. H. P., Silva, G. T. R., & Nascimento, P. L. (2021). Tradução e validação para a língua portuguesa e avaliação do guia COREQ. *Acta Paulista de Enfermagem*, 34, eAPE02631. <https://doi.org/10.37689/actaape/2021AO02631>
- Tirri, K. (2018). The purposeful teacher. In IntechOpen. *Teacher education in the 21st century*. <https://www.intechopen.com/books/teacher-education-in-the-21st-century/the-purposeful-teacher>
- Tirri, K., & Kuusisto, E. (2016). Finnish student teachers' perceptions on the role of purpose in teaching. *Journal of Education for Teaching*, 42(5), 532-540. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1226552>
- Tirri, K., & Ubani, M. (2013). Education of Finnish student teachers for purposeful teaching. *Journal of Education for Teaching*, 39(1), 21-29. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.733188>
- Tirri, K., Moran, S. & Mariano, J. M. (2016). Education for purposeful teaching around the world. *Journal of Education for Teaching*, 42(5), 526-531. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1226551>
- Vieira, G. P., & Dellazzana-Zanon, L. L. (2020). Projetos de Vida na Adolescência: Uma Revisão Sistemática da Literatura. *Gerai: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 13(3), 1-12. <https://doi.org/10.36298/gerais202013e15474>
- Winters, C., Leite, J. P. C., Pereira, B. C., Vieira, G. P., & Dellazzana-Zanon, L. L. (2018). Desenvolvimento juvenil positivo e projetos de vida: Uma revisão sistemática da literatura internacional. *Cadernos de Educação (UMESP)*, 17(35), 39-54. <https://doi.org/10.15603/1679-8104/ce.v17n35p39-54>

Carlos Henrique Ferreira da Silva

Professor de graduação em Psicologia no Centro Universitário de Jaguariúna (UniFAJ) Jaguariúna-SP e no Centro Universitário Max Planck (UniMAX), Indaiatuba-SP. Brasil.

E-mail: carloshfdasilva@outlook.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8025-8930>

Anna Karolina Santoro Borges

Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Brasil.

E-mail: annakarolinapedagoga@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2619-5291>

Lidiane dos Santos Souza

Graduanda em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Bolsista de Iniciação Científica FAPIC/Reitoria da PUC-Campinas, Campinas – SP. Brasil.

E-mail: lidyanne_santos@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8770-2897>

Marcela Pereira de Sousa

Graduanda em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Bolsista de Iniciação Científica FAPIC/Reitoria da PUC-Campinas, Campinas – SP. Brasil.

E-mail: marcela.mpsousa@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1366-6349>

Caroline de Fátima Francisco

Mestranda em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas – SP. Brasil.

E-mail: carolinefrancisco@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4255-3733>

Letícia Lovato Dellazzana-Zanon

Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e titular da Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2, Campinas – SP. Brasil.

E-mail: leticiadellazzana@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0649-1675>

Endereço para envio de correspondência:

Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Av. John Boyd Dunlop - Jardim Ipaussurama, CEP: 13034-685, Campinas - SP, Brasil.

Recebido 25/03/2022

Aceito 19/04/2023

Received 03/25/2022

Approved 04/19/2023

Recibido 25/03/2022

Aceptado 19/04/2023

Como citar: Silva, C. H. F., Borges, A. K. S., Souza, L. S., Sousa, M. P., Francisco, C. F., & Dellazzana-Zanon, L. L. (2023). Componente Curricular Projeto de Vida: Perspectivas de Professoras da Rede Estadual de São Paulo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 43, 1-16. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003262428>

How to cite: Silva, C. H. F., Borges, A. K. S., Souza, L. S., Sousa, M. P., Francisco, C. F., & Dellazzana-Zanon, L. L. (2023). Curricular Component Life Purpose: Perspectives of Teachers of the São Paulo State Network. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 43, 1-16. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003262428>

Cómo citar: Silva, C. H. F., Borges, A. K. S., Souza, L. S., Sousa, M. P., Francisco, C. F., & Dellazzana-Zanon, L. L. (2023). Componente Curricular Proyecto de Vida: Perspectivas de Docentes de la Red Estadual de São Paulo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 43, 1-16. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003262428>