UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

OMAR CALAZANS NOGUEIRA PEREIRA

A construção do projeto de vida no Programa Ensino Integral (PEI): uma análise na perspectiva da Orientação Profissional

São Paulo
2019

OMAR CALAZANS NOGUEIRA PEREIRA

A construção do projeto de vida no Programa Ensino Integral (PEI): uma análise na perspectiva da Orientação Profissional

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Social

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Afonso Ribeiro

São Paulo

2019

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENVIONAL OU ELETRÔNICO, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Calazans Nogueira Pereira, Omar
A construção do projeto de vida no Programa Ensino Integral (PEI): uma análise na perspectiva da Orientação Profissional / Omar Calazans Nogueira Pereira; orientador Marcelo Afonso Ribeiro. -- São Paulo, 2019.
134 f.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Orientação vocacional. 2. Escolha profissional. 3. Ensino médio. 4. Ensino público. 5. Formação de professores. I. Afonso Ribeiro, Marcelo, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Omar Calazans Nogueira Pereira
Título: A construção do projeto de vida no Programa Ensino Integral (PEI): uma análise na perspectiva da Orientação Profissional

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Psicologia
Área de Concentração: Psicologia Social

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____
Instituição _____Assinatura _____

Prof. Dr. _____
Instituição _____Assinatura _____

Prof. Dr. _____
Instituição _____Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

Cada página dessa dissertação é resultado das vivências e relações ao longo da minha história pessoal e profissional. Meus agradecimentos pertencem a todas as pessoas que fizeram parte desta caminhada. Ainda assim, apesar de árdua, tento cumprir a tarefa de mencionar nominalmente alguns que fizeram parte desse processo.

Agradeço ao meu orientador, Marcelo Ribeiro, pela confiança, pelo conhecimento e pelas contribuições inestimáveis. Aos professores Maria do Céu Taveira e Fabiano Fonseca pelas contribuições no exame da qualificação.

À Conceição, que me ensinou a ser orientador profissional. Continuo aprendendo.

À toda equipe do Serviço de Orientação Profissional (SOP-USP), Guilherme, Débora, Marcelo Labaki, Sonia, cujo acolhimento e trabalho exemplar me inspiram.

Às colegas da pós, Milena Greve, Celeste, Adriana, Paula, Michelle, Melina, porque a pós não é uma jornada que se percorre sozinho. A todos os funcionários do Instituto de Psicologia. Sem a ajuda de vocês, essa dissertação não teria sido possível.

Aos colegas Anna Kelly, Diego, Camila, Arthur, companheiros de estrada na orientação profissional e na amizade.

À Michele, à Leo e aos antigos colegas de ESPM, que tornaram mais agradáveis cada dia de trabalho.

Aos amigos que me acompanham desde a graduação: Milena Rindeika, Verena, Gabriele, Wilbert, Suellen, Tatiana, Lúcia, Thiago, Débora e Cecília. Tem sido uma longa jornada até aqui e foi ótimo contar com cada um de vocês.

À Cássia e à Renata. O tempo não separou o que Jung uniu e porque não poderia faltar esperanto, dankon.

Aos meus pais, Omara e José Calazans, pelo apoio incondicional e à minha irmã, Catarine. Dizem que os amigos são os irmãos que escolhemos, eu não poderia ter escolhido irmã melhor.

Aos meus avós, Nair dos Santos (em memória) e Omiro Simião (em memória). Devo a eles quem sou hoje.

À Liliane, companheira e cúmplice naquilo que conhecemos como vida.

A todos os profissionais e estudantes do Programa Ensino Integral (PEI), especialmente aos que participaram da pesquisa e compartilharam suas narrativas comigo.

A todos meus professores e ex-alunos, que contribuíram para a pessoa que me tornei.

A todos os orientadores profissionais, educadores e pesquisadores da área.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

Pereira, O. C. N. (2019). *A construção do projeto de vida no Programa Ensino Integral (PEI): uma análise na perspectiva da Orientação Profissional* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

A presente pesquisa teve como objetivo compreender teórico-metodológica e ideologicamente a proposta da disciplina Projeto de Vida nas escolas do Programa Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo a partir da perspectiva da Orientação Profissional. Com base no construcionismo social, foi realizada uma análise de conteúdo dos discursos sociais e narrativas pessoais produzidos em documentos escolares e nos grupos focais com professores e alunos de duas escolas da Região Metropolitana de São Paulo. É possível compreender que a disciplina Projeto de Vida pode ser entendida teórico e metodologicamente como ação de Orientação Profissional. A disciplina articula-se com o projeto da escola e o professor tem papel central nas práticas desenvolvidas, mas o PEI não tem oferecido uma formação adequada para o mesmo, nem recursos materiais suficientes. Em termos ideológicos, os discursos sociais produzidos têm como sua principal base a meritocracia neoliberal e a formação universitária é valorizada enquanto objetivo primordial do projeto de vida. O aluno, enquanto protagonista, deverá desenvolver as competências necessárias para alcançar seus objetivos. No entanto, os discursos hegemônicos mencionados são parciais, pois são encontradas divergências entre estas produções discursivas predominantes e as narrativas de professores e alunos. Também, permanece ausente uma reflexão sobre a atual estrutura sociolaboral, seu contexto histórico-político e seu impacto em grupos marginalizados. Nesse sentido, uma aproximação entre o programa e a Orientação Profissional faz-se relevante, especialmente na questão da formação de professores e no papel que desempenham para a construção do projeto de vida dos alunos.

Palavras-chave: Orientação vocacional. Escolha profissional. Ensino médio. Ensino público. Formação de professores.

ABSTRACT

Pereira, O. C. N. (2019). *The construction of the life project in the Full-time Education Program (PEI): an analysis from the perspective of Career Guidance* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

This research aimed to understand theoretical-methodological and ideologically the proposal of the discipline Life`s project in the schools of the Full-time Education Program (PEI) of the State of São Paulo from the perspective of Career Guidance. Based on social constructionism, a content analysis of social discourses and personal narratives produced in school documents and in the focus groups with teachers and students from two schools of the Metropolitan Region of São Paulo was carried out. It is possible to understand that the Life`s project discipline can be understood theoretical and methodologically as a Career Guidance action. The discipline is articulated with the school project and the teacher plays a central role in the developed practices, but the PEI has not offered adequate training for it, nor sufficient material resources. In ideological terms, the social discourses produced have as their main basis neoliberal meritocracy and university education is valued as the primary objective of the life`s project. The student, as protagonist, should develop the necessary skills to achieve his goals. However, the mentioned hegemonic discourses are partial, because divergences are found between these predominant discursive productions and the narratives of teachers and students. Also, a reflection on the current socio-labor structure, its historical-political context and its impact on marginalized groups remains absent. In this sense, an approximation between the program and the Career Guidance becomes relevant, especially in the issue of teacher education and the role they play in the construction of the students' life project.

Keywords: Vocational guidance. Occupational choice. Secondary education. Public school education. Teacher education.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CFE	Conselho Federal de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETI	Escola de Tempo Integral
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISOP	Instituto de Seleção e Orientação Profissional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MT	Mundo do Trabalho (MT)
OECD	Organisation for Economic Co-Operation and Development
OP	Orientação Profissional
PA	Preparação Acadêmica
PEI	Programa Ensino Integral
PIP	Programa de Informação Profissional
PNE	Plano Nacional de Educação
PUCCamp	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PV	Projeto de Vida
RDPI	Regime de Dedicação Plena e Integral
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SOP-IPUSP	Serviço de Orientação Profissional do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
USOE	Secretaria de Ensino dos Estados Unidos

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO 1

2. INTRODUÇÃO 3

2.1. Histórico da Orientação Profissional nas escolas brasileiras 4

2.1.1. As primeiras décadas da Orientação Profissional no Brasil 5

2.1.2. A Lei de Diretrizes e Bases de 1971 8

2.1.3. O Programa de Informação Profissional – PIP 13

2.1.4. As décadas recentes da orientação profissional no Brasil 16

2.1.5. Propostas pontuais de orientação profissional em escolas já realizadas no Brasil 21

2.2. A Educação para a Carreira 22

2.2.1. Surgimento e implementação da proposta nos Estados Unidos 22

2.2.2. Implementação e desenvolvimento da Educação para a Carreira na Espanha 24

2.2.3. Críticas ao modelo da Educação para a Carreira 26

2.3. Proposta atual: O Programa Ensino Integral (PEI) no Estado de São Paulo 27

2.4. Uma proposta socioconstrucionista de análise para a Orientação Profissional (OP) 32

2.4.1. Princípios gerais 33

2.4.2. Concepções teóricas do construcionismo social 34

2.4.3. Pensando a orientação profissional por meio do socioconstrucionismo 35

3. OBJETIVO 37

3.1. Objetivo geral 38

3.2. Objetivos específicos 38

4. METODOLOGIA 39

4.1. Fontes de informação para a pesquisa 41

4.1.1. Documentos escolares 41

4.1.2. Participantes 41

4.1.2.1. Escola A 41

4.1.2.2. Escola B 42

4.2. Instrumentos: O grupo focal 42

4.3. Procedimentos 43

4.4. Análise dos dados 43

5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS 45

5.1. Contato com as escolas e cuidados éticos 46

5.2. Caracterização dos grupos de participantes 46

5.2.1. Caracterização dos alunos 46

5.2.1.1. Escola A 46

5.2.1.2. Escola B....47
5.2.2. Caracterização dos professores 47
5.2.2.1. Escola A....47
5.2.2.2. Escola B....48
5.3. Documentos escolares.... 48
5.3.1. Projeto de Vida – Caderno do Professor 48
5.3.2. Preparação Acadêmica – Caderno do professor 51
5.3.3. Mundo do trabalho – Caderno do professor (Volumes I e II) 52
5.4. Síntese das narrativas e discursos produzidos nos grupos focais.... 53
5.4.1. A disciplina Projeto de Vida.... 53
5.4.1.1. A construção do Projeto de Vida....53
5.4.1.2. Estratégias de ensino e materiais utilizados....64
5.4.1.3. Formação de professores para a disciplina....67
5.4.2. O papel do professor.... 69
5.4.3. O Protagonismo Juvenil 72
6. ANÁLISE DOS RESULTADOS 77
6.1. Eixo Teórico-Metodológico.... 78
6.2. Eixo Ideológico.... 80
7. CONCLUSÕES....85
REFERÊNCIAS 87
ANEXOS 103
Anexo A – Carta de apresentação e solicitação de autorização para a realização da pesquisa 104
Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 105
Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 106
Anexo D – Termo de Assentimento 107
Anexo E – Questionário de caracterização dos professores 108
Anexo F – Questionário de caracterização dos alunos 109
Anexo G – Roteiro de questões-chave do grupo focal com professores 110
Anexo H – Roteiro de questões-chave do grupo focal com estudantes.... 111
APÊNDICES....112
Apêndice A – Matriz Curricular do Ensino Médio do Programa Ensino Integral (PEI).... 113
Apêndice B – Situações de Aprendizagem do Projeto de Vida (Caderno do Professor).... 114
Apêndice C – Objetivos de Aprendizagem de Preparação Acadêmica (Caderno do Professor).... 118
Apêndice D – Objetivos gerais de Mundo do Trabalho (Caderno do Professor) 121

1.
APRESENTAÇÃO

Meu interesse pela área de orientação profissional surgiu na época da graduação, na qual realizei meus primeiros estágios enquanto orientador. Desde então, atuei em instituições particulares, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, no auxílio de questões profissionais. Apesar das instituições particulares serem o grande campo de atuação dos orientadores profissionais, é nas instituições públicas onde seu papel se faz mais relevante, principalmente nas de Educação Básica. Historicamente, nesse lugar os orientadores não se consolidaram.

Nas últimas décadas, pontualmente houve momentos em que a orientação profissional esteve inserida. O mais marcante e conhecido, o Programa de Informação Profissional (PIP), teve breve duração. Desde então, não se houve notícias sobre um programa de orientação profissional que tenha sido duradouro e, qual não foi a minha surpresa, quando descobri a existência do Programa Ensino Integral (PEI) no Estado de São Paulo, na qual professores ministravam aos alunos disciplinas como Projeto de Vida, Preparação Acadêmica e Mundo do Trabalho. Assim que soube desse programa, que já impacta milhares de alunos na rede pública, decidi investigá-lo.

2.
INTRODUÇÃO

De acordo com o último Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2019), o Brasil possui aproximadamente 48 milhões de matrículas na Educação Básica e 2,2 milhões de docentes, distribuídos em 181,9 mil escolas. A rede pública é responsável pela maioria destas matrículas com 39 milhões, enquanto que a rede privada tem 9 milhões.

Em 2014, foi sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que estabelece diretrizes, estratégias e 20 metas a serem atingidas até o ano de 2024 para a área da educação (Brasil, 2014). O acompanhamento destas metas indica que alguns dos principais desafios para a educação brasileira ainda são, por exemplo, o aumento da alfabetização de crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental e das médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no Ensino Médio, além da redução da taxa de analfabetismo funcional (INEP, 2018).

No Brasil, a proporção de pessoas com 25 anos ou mais de idade que finalizaram a Educação Básica obrigatória foi de 46,1% em 2017 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2018). Em relação ao Ensino Superior, apenas 15,7% dos brasileiros com mais de 25 anos conseguiram concluir essa etapa de ensino. No PNE 2014-2024, até 2024 ao menos 50% das matrículas no Ensino Superior devem ser realizadas por jovens entre 18 e 24 anos, idade de referência para cursar a graduação. No entanto, no acompanhamento dessa meta, em 2017 este número de matrículas foi de apenas 34,6% (INEP, 2018).

No Estado de São Paulo, no qual esta pesquisa se localiza, há o registro de 10 milhões de matrículas na Educação Básica, sendo 1,6 milhões no Ensino Médio. No tocante ao Ensino Superior, há o registro de 2 milhões de matrículas. Destas, 1,6 milhões são especificamente na rede privada (INEP, 2019).

É neste contexto educacional brasileiro, com desafios e desigualdades, que a Orientação Profissional tenta se estabelecer como política pública.

2.1. Histórico da Orientação Profissional nas escolas brasileiras

A presente seção se propõe a trazer um histórico da legislação referente à orientação profissional nas escolas brasileiras, não abrangendo a legislação ou as práticas existentes em outros espaços educativos. Foi dado destaque à legislação da orientação profissional no Estado de São Paulo, no qual o Programa Ensino Integral foi implementado.

2.1.1. As primeiras décadas da Orientação Profissional no Brasil

A história da orientação vocacional/profissional no Brasil se inicia na década de 1920 no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. Na época, o engenheiro suíço Roberto Mange criou o Serviço de Seleção, Orientação e Formação de Aprendizes com o objetivo de selecionar e orientar jovens de cursos profissionalizantes mantidos pela Estrada de Ferro Sorocabana, em Sorocaba, interior de São Paulo. A partir desse modelo foram criados serviços de orientação e seleção de pessoal similares ao longo da década de 1930 (Pimenta, 1981; Santos, 1980), como o Gabinete de Psicotécnica no Instituto Profissional Masculino, atual Escola Técnica Getúlio Vargas (Santos, 1980).

Nos anos de 1942 e 1943, são decretadas pelo então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, um conjunto de leis visando uma reforma no ensino, cujo conjunto receberam o nome de Leis Orgânicas do Ensino (Pimenta, 1981; Santos 1980):

- Decreto-lei nº 4073, de 30 de janeiro de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Industrial (Brasil, 1942a);
- Decreto-lei nº 4244, de 9 de abril de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário (Brasil, 1942b);
- Decreto-lei nº 6141, de 28 de dezembro de 1943 – Lei Orgânica do Ensino Comercial (Brasil, 1943).

Ainda, logo após a queda de Vargas e durante o governo provisório de José Linhares, outros decretos foram promulgados, complementando as Leis Orgânicas:

- Decreto-lei nº 8259, de 2 de janeiro de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Primário (Brasil, 1946a);
- Decreto-lei nº 8530, de 2 de janeiro de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Normal (Brasil, 1946b);
- Decreto-lei nº 9613, de 20 de agosto de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Brasil, 1946c).

As Leis Orgânicas do Ensino reformularam o sistema de ensino brasileiro e pela primeira vez há referência explícita à orientação educacional. Estabelecendo-a como obrigatória em todo escola industrial ou técnica, sem, no entanto, mencionar diretamente a orientação profissional, o Decreto-Lei nº 4.073 determina que é de responsabilidade do estabelecimento de ensino a "adaptação racional dos alunos aos cursos" através da "observação psicológica de cada aluno, para apreciação de sua inteligência e aptidões, e para o fim de se lhe dar conveniente orientação, de modo que o curso, que venha a escolher, seja o mais adequado à sua vocação e capacidade" (Brasil, 1942a, art. 33). Já pelo Decreto-Lei nº 4.244, foi estabelecida como uma das funções da orientação educacional: "cooperar no sentido de que cada aluno se encaminhe convenientemente nos estudos e na escolha da sua profissão, ministrando-lhe esclarecimentos e conselhos, sempre em entendimento com a sua família" (Brasil, 1942b, art. 81).

A partir de 1943, nas Leis Orgânicas do Ensino Comercial (Brasil, 1943) e Ensino Agrícola (Brasil, 1946c), há menção direta à orientação profissional, colocando-a ao encargo do orientador educacional, decretando que se faria nos estabelecimentos de ensino a "orientação educacional e profissional":

> É função da Orientação Educacional e Profissional [...] velar no sentido de que cada aluno execute satisfatoriamente os trabalhos escolares e em tudo o mais, tanto no que interessa a sua saúde quanto no que respeita aos assuntos em problemas intelectuais e morais, na vida nas escolas e fora dela, se conduza de maneira segura e conveniente, e bem assim se encaminhe com acerto na escolha ou nas preferências de sua profissão (Brasil, 1943, art. 40; Brasil, 1946c, art. 46).

Ainda, estabelecem que "a Orientação Educacional e Profissional estará continuamente articulada com os professores e, sempre que possível, com a família" (Brasil, 1943, art. 41; Brasil, 1946c, art. 47). Poucos anos depois, em 1945, data a criação do primeiro curso em nível superior de formação de orientação educacional, criado na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCamp) (Pimenta, 1981; Uvaldo & Silva, 2010).

O objetivo das Leis Orgânicas de Ensino, criadora das escolas técnicas, segundo Pimenta (1981), foi o de atender aos interesses das empresas privadas formando mão-de-obra adequada aos vários ramos das indústrias. Ademais, aparentemente também atendia as aspirações populares à educação e ascensão social. Entretanto, os ramos de

ensino não possuíam equivalência ao Ensino Secundário e impediam os egressos das escolas industriais de prosseguirem ao Ensino Superior. Vale lembrar que dentre as justificativas para a criação das primeiras escolas profissionais no Brasil, na década de 1900, estava o oferecimento à classe proletária de meios para sobreviver e para "fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime" (Brasil, 1909).

Ainda na década de 1940, é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Serviço Social do Comércio (SESC) para atender a demanda de formação de mão de obra industrial. Também, em 1944, é constituída a Fundação Getúlio Vargas e, três anos depois, o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), responsável pelo aumento de pesquisas na área da orientação profissional, através da criação e padronização de instrumentos de medida dentro do enfoque psicométrico.

Cerca de vinte anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 – LDB 4024/61 institui no Ensino Médio a "orientação educativa e vocacional em cooperação com a família" (Brasil, 1961, art. 38). Igualmente, abre-se a possibilidade de ser incluída dentre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo no primeiro e segundo ciclos, uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais (Brasil, 1961, art. 44). Ainda, a LDB de 1961 regulamenta a formação do orientador de educação, que deveria ser realizada em cursos especiais nas Faculdades de Filosofia.

Pimenta (1981) pontua que a formação de orientadores educacionais foi incentivada diretamente pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) nesse período, considerando a utilidade desse profissional para o cumprimento das diretrizes governamentais referentes à educação. Para a autora, os orientadores que estavam sendo formados preocupavam-se em ampliar os estudos da orientação educacional, tornando a orientação profissional e a decisão vocacional uma consequência causal da última. Isso ocorreu porque orientação educacional se desenvolveu no ensino secundário particular, no qual seu papel básico seria garantir que o aluno não se desviasse do caminho para o Ensino Superior. Em contrapartida, a orientação vocacional, que na prática ficava restrita às escolas industriais, ajustava os indivíduos aos cursos oferecidos, suprindo o mercado industrial.

Vale mencionar que entre os anos de 1961 e 1970, no Estado de São Paulo, desenvolveu-se um projeto experimental na educação, os chamados Ginásios

Vocacionais. Contavam com seis unidades pelo Estado e foram criados a partir de um projeto de lei que reestruturou o sistema de ensino industrial e de economia doméstica no Estado (Chiozzini, 2014; Neves, 2010). A proposta era uma escola que se abrisse em leque para o desabrochar da vocação e daria ao jovem a oportunidade de se descobrir ou realizar (Chiozzini, 2014).

De acordo com Neves (2010), o aluno como sujeito de sua educação era a concepção que norteava o ensino nos ginásios vocacionais. Cada aluno seria único. Levar em conta sua individualidade rompia com o ensino tradicional da época, rompia com a ideia de educação massificada. Ao mesmo tempo, o aluno só poderia assumir plenamente sua condição de sujeito por sua inserção social: situado em um tempo, em um espaço e numa determinada realidade social (Neves, 2010). A partir da vivência social do aluno eram estabelecidos o objetivo, a seleção de conteúdos, as técnicas de ensino e os critérios de avaliação (Neves, 2010). Sob repressão da ditadura, a experiência dos ginásios vocacionais teve fim.

2.1.2. A Lei de Diretrizes e Bases de 1971

Em meio ao golpe militar de 1964, ocorreu talvez a maior experiência de orientação profissional como política pública no Brasil (Silva, 2010). Em substituição à LDB 4024/61, a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 – LDB 5692/71 (Brasil, 1971) reformulou o segundo grau, tornando-o profissionalizante e extinguindo a dualismo entre ensino propedêutico e ensino técnico. Dessa forma, todos os alunos formados no Ensino Médio sairiam obrigatoriamente com uma formação técnica, ou seja, com um diploma técnico que os habilitariam para o exercício de uma atividade profissional.

Romanelli (1986) aponta que, com a pressão existente pela criação de mais vagas nas Universidades, a reformulação do Ensino Médio mostrava-se como uma forma de conter a demanda. Uma vez adquirida uma profissão ao término do período escolar, o ingresso na força de trabalho desmotivaria o potencial candidato a ingressar em uma profissão que só poderia ser obtida através do Ensino Superior. Para Baptista (1984), as profissões técnicas implantadas representavam, na concepção dos legisladores, as exigências do contexto econômico e a reforma visava inserir os alunos nesta realidade o mais adequadamente possível. Este, então, deveria ser o objetivo das ações de orientação vocacional.

Entretanto, Pimenta (1981) pontua que a valorização das ocupações técnicas através de tal reforma contribuía para difundir a crença da existência de uma demanda de profissionais técnicos de nível médio, demanda que era questionada por estudos da época. Segundo Pimenta (1981), foi constatado que no mercado ocupacional brasileiro havia:

- Profissionais de nível superior ocupando cargos que poderia ser de profissionais de nível médio, o que era explicado pela oferta excessiva de pessoal;
- Profissionais "práticos" ocupando cargos de nível médio;
- Treinamentos realizados pelas próprias empresas para profissionais não técnicos, de forma a não pagar por uma mão de obra mais cara;
- Empresas multinacionais trazendo de seus países seus próprios técnicos.

O artigo 1º da nova LDB determinava que "o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania" (Brasil, 1971, art. 1). A ordem exibida revela a prioridade de objetivos, colocando a "qualificação para o trabalho" antes do "exercício da cidadania" (Silva, 2010). Em outras palavras, "a educação passou a ter como objetivo preparar o indivíduo para ocupar uma posição produtiva" (Baptista, 1984, p. 10).

Além disso, a LDB em questão estabeleceu trabalhos de orientação vocacional tanto para o primeiro quanto para o segundo grau, como apresentado na lei, que diz: "será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade" (Brasil, 1971, art. 10). Dessa forma, a orientação vocacional, que antes "era apenas uma das áreas da orientação educacional, passa a ser confundida com a própria" (Pimenta, 1981, p. 99).

Na nova configuração do sistema de ensino, o currículo pleno deveria possuir uma parte de educação geral e outra de formação especial. No 1º grau, a educação geral seria exclusiva nas séries iniciais e predominante nas finais. Enquanto isso, no 2º grau, deveria predominar a formação especial. Com relação à formação especial do currículo:

> a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
> b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (Brasil, 1971, art. 5, § 2).

Pimenta (1981) aponta que antes da LDB de 1971, a orientação profissional era trabalhada de forma difusa na orientação educacional. Segundo a autora, eram utilizados testes psicológicos (principalmente inventários de interesses) e em seguida havia um momento de informação profissional (levantamento de cursos e profissões existentes em determinada região). Embora os orientadores educacionais, de modo geral, rejeitassem o uso exclusivo de testes psicológicos por considera-los relativos e limitados, eram, na prática, bastante utilizados devido à grande quantidade de alunos para um único orientador. Os testes consistiam, ao menos, como um material disponível para ser usado em massas (Pimenta, 1981).

De forma geral, para Pimenta (1981), dois fatores interferiram para que a prática da orientação educacional se tornasse insignificante na escola. O primeiro deles foi a impossibilidade de testes psicológicos serem aplicados pelos orientadores, devido à regulamentação da profissão de psicólogo no Brasil pela Lei 4.119/62 (Brasil, 1962) e a determinação na mesma lei de que somente psicólogos poderiam usar testes psicológicos. Já o segundo motivo seria a precariedade na formação dos orientadores educacionais. Por estes motivos, a orientação profissional ficou reduzida à informação profissional composta por palestras, entrevistas com profissionais e consultas a materiais impressos (Pimenta, 1981).

Em 1968, poucos anos depois da regulamentação da profissão de psicólogo, foi prevista pela Lei 5.564 a profissão do orientador educacional (Brasil, 1968), posteriormente regulamentada pelo Decreto 72.846 de 1973 (Brasil, 1973). Por este decreto, a orientação educacional foi transformada em uma habilitação da Pedagogia e caberia somente ao orientador educacional as seguintes atribuições privativas de orientação profissional (Brasil, 1973, art. 8):

- Coordenar a orientação vocacional do educando, incorporando-o ao processo educativo global;
- Coordenador o processo de sondagem de interesses, aptidões e habilidades do educando;

- Coordenar o processo de informação educacional e profissional com vista à orientação vocacional.

Como pode ser observado, houve uma ruptura na qual os pedagogos tornaram-se os detentores dos processos de orientação profissional nas escolas enquanto que os psicólogos, afastados das escolas, tornaram-se os detentores das ferramentas (Uvaldo & Silva, 2010).

Segundo Baptista (1984), até 1975, apesar de todos os esforços oficiais, a introdução do ensino profissionalizante ainda não havia se concretizado. Para a autora, alguns dos motivos principais que impediram tal concretização foram:

- Inviabilidade ideológica, ocasionada pela forma autoritária da reforma que ignorou os agentes educativos, os alunos e suas famílias, e os próprios empresários do setor;
- Falta de recursos materiais e financeiros, pois nem o governo nem os empresários das instituições particulares conseguiram alocar os recursos necessários;
- A demanda modesta por profissionais de nível médio no mercado de trabalho.

Em resposta ao problema da implantação, foi criado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) uma formação técnica mais breve, a formação profissionalizante básica de 2º grau através do Parecer nº 76/75. No parecer, há a proposta de que o jovem aprenderia na escola o domínio de problemas básicos, sendo que na empresa, quando necessário, completaria o conhecimento de técnicas específicas de uma habilitação profissional.

Nesse novo formato de formação profissionalizante, era oferecido aos alunos pela escola uma das três áreas de formação ligadas aos setores de atividades econômicas: primária, secundária e terciária (Baptista, 1984; Silva, 2010).

Na mesma época, considerando a ineficiência da orientação profissional baseada exclusivamente em informação profissional assistemática, como então se fazia, e, igualmente, a necessidade de fundamentação teórica para os trabalhos de informação profissional que eram realizados e de planejamento do processo de orientação, alguns estudos foram empreendidos (Pimenta, 1981).

Segundo Pimenta (1981), o mais importante foi o de Celso J. Ferretti em 1974, apresentado como dissertação de mestrado com o título “Avaliação de um Programa de Informação Escolar e Profissional” (Ferretti, 1974). A contribuição do autor sobre o processo de tomada de decisão foi bem avaliada e divulgada pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR). Pimenta (1981) analisa que o estudo, assim como outros da época, serviram como instrumentos científicos para a orientação vocacional ser tornar mais eficiente em relação ao objetivo da legislação. Por sua vez, este objetivo seria ajudar o indivíduo a escolher, dentre a oferta que o mercado oferece, a profissão na qual melhor se realize. No entanto, não é colocada em questão se esta oferta pode ser modificada, ou mesmo a quem ela serve. A expectativa real colocada à orientação vocacional seria ajudar a escola a ajustar o aluno (mão de obra) às necessidades do mercado de trabalho, contribuindo, dessa maneira, para o desenvolvimento econômico.

Junto com outros autores, Celso Ferreti montou um projeto de “metodologia para o treinamento do aluno de 2º grau na habilidade de tomada de decisão” (Pimenta, 1981, p. 106). Igualmente, foram ministrados cursos para orientadores educacionais de todas as secretarias de educação do país, que por sua vez reproduziram o curso em suas respectivas redes de ensino. Tais cursos foram reformulados em 1978 com a inclusão de elementos da teoria do desenvolvimento vocacional de Denis Pelletier, Charles Bujold e Gilles Noiseux (Pimenta, 1981).

Um ano antes, 1977, o MEC publicou o documento “Sugestões para o Programa da Disciplina Orientação Ocupacional nas Habilitações Básicas”, elaborado por Celso J. Ferretti, Maria da Glória B. Pimentel e Nobuko Kawashita. No documento, há a sugestão da disciplina Orientação Ocupacional nas Habilitações Básicas, cabendo ao orientador educacional a docência da disciplina (Brasil, 1977). Alguns estados incluíram tal disciplina como obrigatória (Pimenta, 1981), incluindo o Estado de São Paulo, onde recebeu o nome de Programa de Informação Profissional (PIP).

No documento elaborado pelo MEC, é definido que a disciplina Orientação Ocupacional tem como objetivo “planejar, executar e avaliar experiências de aprendizagem que permitam ao aluno de 2º grau realizar opções racionais entre as diferentes ocupações que constituem uma dada habilitação" (Brasil, 1977, p. 12).

Partindo de formulações de teorias da decisão e teorias de aprendizagem, são apresentados no material os objetivos do programa, assim como atividades que os

alunos deveriam realizar e os recursos necessários para tal. O programa contido no material é dividido em três unidades:

I - O aluno define seu problema de escolha e uma forma de abordá-lo;

II - O aluno dimensiona suas alternativas de escolha e consequências das mesmas;

III - A escolha da ocupação e sua implementação.

Há recomendações de que o professor da disciplina deveria trabalhar em integração com todos os outros professores do curso e de que o programa "deverá necessariamente ser adaptado às necessidades locais e regionais" (Brasil, 1977, p. 30), cabendo ao orientador educacional reformular, ampliar e reorganizar as propostas em integração com o currículo da escola.

2.1.3. O Programa de Informação Profissional – PIP

Paralelamente à publicação do MEC e a partir do Parecer 76/75 do Conselho Federal de Educação (CFE), o Conselho Estadual de Educação (CEE) instituiu os currículos de 2º grau para o Estado de São Paulo através do Parecer 3/77, no qual foi introduzida a disciplina denominada Programa de Informação Profissional (PIP) (Baptista, 1984; Pimenta, 1981). Tal medida visava incorporar os objetivos da orientação vocacional ao mesmo tempo em que abria perspectivas de trabalho para os orientadores, que apresentavam dificuldades de se inserirem no mercado de trabalho e estavam, no âmbito das escolas estaduais, sem concurso público desde 1968 (Baptista, 1984).

Basicamente, o programa consistia em uma disciplina oferecida aos alunos do primeiro ano do 2º grau das escolas públicas. O objetivo era oferecer informações e subsídios aos alunos para realizar a escolha por uma das três opções de habilitação básica. O primeiro ano era comum a todas as habilitações, sendo que nos dois anos seguintes os alunos deveriam cursar as disciplinas referentes à habilitação escolhida (Silva, 2010).

Ainda em 1977, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), publicou o documento "Programas de Informação Profissional" definindo, no formato de sugestões, objetivos, conteúdo programático, procedimentos e avaliação (Baptista, 1984). No documento, os objetivos gerais propostos para a disciplina visavam levar o aluno a (CENP, 1977 apud Baptista, 1984):

- Reconhecer a importância da escolha profissional e a necessidade da informação relativa a cursos e profissões;
- Ampliar o seu conhecimento sobre profissões e cursos ligados aos três setores da economia;
- Elaborar conceitos precisos e objetivos sobre as profissões;
- Corrigir as imagens distorcidas referentes às diversas profissões;
- Desenvolver habilidades de coletar, selecionar, sistematizar e utilizar informações;
- Desenvolver atitudes de responsabilidade, participação, interesse e iniciativa na execução das tarefas;
- Instrumentar-se para enfrentar mudanças no mundo do trabalho;
- Valorizar o trabalho como meio de realização pessoal e fator de desenvolvimento social;
- Desenvolver expectativas ocupacionais realistas;
- Reconhecer os elementos necessários para a elaboração de um plano futuro de estudos ou trabalho;
- Explorar oportunidades oferecidas pela escola em termos de currículo e informações;
- Corrigir as imagens distorcidas relativas aos fatores que interferem na escolha profissional;
- Reconhecer a necessidade de assumir o papel de agente na sua escolha profissional.

Enquanto atividades para serem utilizadas em sala, são sugeridas entrevistas com profissionais de escolas, empresas e alunos de segundo e terceiro graus; visita a empresas, escolas, universidades e outras instituições da comunidade; feira ou semana de informação profissional; palestra, sessão de dúvidas, mesa redonda, debate, seminário e similares; estudo dirigido, apresentação de relatório; pesquisa bibliográfica e de campo, coleta de recortes de jornais e revistas; exibição de filmes, slides, gravações e gravuras; utilização de catálogos de cursos e profissões; elaboração de cartazes, murais, fichas de profissões, jornais e monografias; plano de escolha profissional; e, por fim, organização de banco de dados de informações profissionais (CENP, 1977 apud Baptista, 1984).

No referente à avaliação do aluno, cujos dados também poderiam ser utilizados para controlar a eficiência do programa desenvolvido e verificar se os objetivos propostos foram atingidos, eram sugeridas: provas dissertativas, monografias; relatórios ou gravações de entrevistas; organização de catálogos e elaboração de fichas de cursos e profissões; relatórios de visitas e palestras; exposições orais; seminários e outros trabalhos em grupos (CENP, 1977 apud Baptista, 1984).

Silva (2010) constata a concepção presente no documento de que os alunos têm uma imagem errada das profissões, que deveria ser corrigida pela disciplina. Logo, o PIP visava a superação das representações construídos pelos alunos, sendo que poderia, ao invés, propor uma ampliação de conceitos, profissões e referenciais. De maneira complementar, Lobo (2005) destaca a ausência de conteúdos específicos sobre o conhecimento do aluno a respeito de si mesmo. Ou seja, não aparece o autoconhecimento como um tema específico (Lobo, 2005).

Para Baptista (1984), a contestação da Lei 5692/71 (Brasil, 1971) por parte da comunidade escolar estendeu-se ao PIP, contaminando a experiência do programa. Além disso, para Baptista (1984) e Carvalho (1985), outros fatores que contribuíram para o fracasso do PIP foram:

- Falta de treinamento para professores, que se mostraram despreparados;
- Falta de material didático e bibliográfico adequado para utilização;
- Desinteresse dos alunos, que criticavam a má condução das aulas e do desenvolvimento das atividades;

Baptista (1984) ainda traz outros dois motivos, como a ausência de discussão sobre o contexto socioeconômico e político do trabalho, e a imposição do programa aos agentes educativos, que não puderam debatê-lo. Para Silva (2010, p. 41), “o contexto político do período foi um dos principais motivos de fracasso da disciplina”.

Somado a isso, estavam ausentes no PIP dois pontos importantes na criação de um programa direcionado para o atendimento de um grande número de pessoas: uma proposta teórica clara como embasamento e considerar fatores regionais (Silva, 2010). Segundo o autor, em programas de orientação profissional é importante adequar a proposta à comunidade, considerando os recursos disponíveis na escola. Igualmente, uma proposta tão ampla deve possuir uma clara fundamentação teórica, que propicie a formação das pessoas envolvidas e instrumentalize o trabalho.

A experiência do PIP esteve em vigência até 1982, quando então Franco Montoro, recém-eleito para o cargo de governador do Estado de São Paulo, substituiu a disciplina por outras atividades (Silva, 2010), como as disciplinas de Filosofia, Sociologia e Psicologia (Baptista, 1984; Carvalho, 1985; Lobo, 2005).

No Estado de São Paulo, a disciplina de Psicologia entra como optativa em 1983 (Dadico, 2009) e, conforme exposto por Pereira (2016), alguns dos principais temas abordados na disciplina eram o trabalho e a questão da escolha profissional. Entre os anos com levantamentos, sabe-se que a disciplina alcançou um maior número de escolas em 1986, estando presente em 626 escolas pelo Estado (São Paulo, 1992). Pouco mais de duas décadas depois, em 2007, a disciplina de Psicologia foi retirada do currículo do Ensino Médio da rede pública (Dadico, 2009).

2.1.4. As décadas recentes da orientação profissional no Brasil

A partir do final da década de 1970, o Brasil começou a passar por um processo de abertura política. Nesse contexto, o governo federal continuava lidando com o fracasso da profissionalização compulsória, cujos motivos para isso, dentre alguns, eram a falta de recursos materiais e financeiros para transformar as escolas regulares em escolas técnicas, a falta de professores especializados nas matérias técnicas e, também, a resistência das camadas médias da população que continuavam desejando que seus filhos ingressassem em uma universidade (Palma Filho, 2010). No limite dessa pressão ao governo, em 1982 é promulgada a Lei 7.044 (Brasil, 1982), que alterou os dispositivos da Lei 5.692/71 (Palma Filho, 2010), retirando a profissionalização do ensino do 2º grau. Dessa maneira, voltam a se tornar opcionais as habilitações profissionais de nível técnico.

O artigo primeiro coloca como objetivo geral no ensino de 1º e 2º graus "proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania" (Brasil, 1982). Nota-se uma alteração com relação à LDB de 1971, que mencionava "qualificação para o trabalho". Ainda assim, "preparação para o trabalho" é citada antes de "exercício da cidadania", evidenciando as mesmas prioridades existentes na LDB de 1971 (Munhoz, 2010).

A "preparação para o trabalho" aparece na Lei 7.044 como obrigatória para o 1º e 2º graus, sendo que no ensino do 2º grau poderá se apresentar como habilitação

profissional a critério do estabelecimento de ensino (Brasil, 1982, art. 2) e em cooperação com empresas e outras entidades públicas ou privadas (Brasil, 1982, art. 6). Ainda sobre a Lei 7.044, não é alterado o Art. 10º da LDB de 1971, que instituía a obrigatoriedade da orientação educacional e do aconselhamento vocacional.

Como afirma Munhoz (2010), somada à Lei 7.044, críticas às práticas de orientação vocacional/profissional realizadas na década de 1980 contribuíram para sua redução de atuação nas escolas. A principal crítica era a ênfase nos processos psicológicos da escolha profissional em detrimento das questões socioeconômicas e culturais. Dessa maneira, as práticas dos orientadores eram, e em muitos casos ainda são, "consideradas instrumento de reprodução da ideologia dominante e de manutenção das classes sociais" (Munhoz, 2010, p. 85).

Praticamente sem alterações significativas, a legislação educacional se manteve até 1996, ocasião da promulgação da Lei 9.394/96 (Brasil, 1996). Diferentemente dos textos da Leis 5.692/71 e 7.044/82, pela primeira vez "qualificação para o trabalho" aparece depois de "preparo para o exercício da cidadania" (Brasil, 1996, art. 2) e, apesar de outras referências sobre a questão do trabalho ao longo do texto, é retirada a menção à orientação educacional, assim como qualquer menção direta à orientação profissional/vocacional. Entretanto, vale mencionar que a Lei 9.394/96 mantém a possibilidade das escolas terem uma parte diversificada nos currículos de 1º e 2º graus além da base nacional comum, o que permitiu a inserção de disciplinas de Orientação Profissional ou semelhantes na grade curricular em algumas escolas, principalmente particulares.

Ao longo dos anos, houve iniciativas na criação de programas de orientação profissional no âmbito legislativo, conforme descrito por Silva (2010). O autor ressalta algumas em municípios do Estado de São Paulo, além de projetos de lei a níveis estadual e federal.

Mais recentemente, a Medida Provisória nº 746/2016 (Brasil, 2016b), posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b), também conhecida como Reforma do Ensino Médio, propôs uma série de alterações da legislação anterior. Segundo o Ministério da Educação (MEC) na Exposição de Motivos, texto encaminhado ao Congresso Nacional, o Ensino Médio possuía "um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI" (Brasil, 2016a, s.p.). Além destes motivos,

um elevado número de jovens estaria fora da escola e, aqueles que estão dentro do sistema, não possuem bom desempenho (Brasil, 2016a).

O desempenho dos mesmos seria “reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho [...]” (Brasil, 2016a, s.p.). Uma das preocupações do MEC seria que a “falta de escolaridade reflete diretamente nos resultados sociais e econômicos do país” (Brasil, 2016a, s.p.) e, projetado o futuro, haveria o risco de “não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico” (Brasil, 2016a, s.p.).

Sfredo e Silva (2016) apontam que as reformas do Ensino Médio nos últimos dez anos anunciam uma aproximação do processo de escolarização com os princípios e leis do mercado, sendo o valor do conhecimento definido pelo potencial de empregabilidade que pode garantir ao sujeito. Segundo Sfredo e Silva (2016, p. 891), o “conhecimento não pode ser esvaziado de seu potencial de intervenção política e social”. Nesse sentido, seria necessário o estabelecimento de uma crítica às reformas educacionais, que vinculam “a educação a ganhos econômicos e, ao mesmo tempo, responsabiliza o indivíduo por seu sucesso ou fracasso” (Sfredo & Silva, 2016, p. 893).

Vale a pena ressaltar que “um setor do empresariado assumiu lugar privilegiado na definição de políticas educativas” (Krawczyk, 2014, p. 24). Para a autora, este setor procura aplicar modelos de gestão empresarial ao âmbito educativo, contando com o apoio do aparato do Estado para compartilhar e implementar suas propostas. De acordo com Freitas (2014), há décadas os reformadores empresariais no cenário educacional brasileiro têm feito avanços através de empresas educacionais de consultoria, materiais didáticos, avaliação, venda de tecnologia, entre outros dispositivos. Introduzem nas escolas processos de gestão verticalizados que permitem elevar o grau de controle sobre os profissionais da educação, definindo “os objetivos, a avaliação, a forma e o conteúdo da escola” (Freitas, 2014, p. 1092).

Sobre a última Reforma, Motta e Frigotto (2017) analisam que a necessidade afirmada na Medida Provisória nº 746/2016 de se investir em capital humano como motor de desenvolvimento econômico e social revela-se uma ideologia parcial e artificiosa, pois está em contradição com os cortes no orçamento da educação e os repasses de recursos públicos para setores privados ofertarem cursos de baixo valor

tecnológico agregado. Com a mesma perspectiva, Ferreti e Silva (2017, p. 387) trazem um aspecto preocupante da reforma de “permitir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação”.

Além disso, Motta e Frigotto (2017) apontam que a urgência da Reforma do Ensino Médio, no fundo, seria um mecanismo para conter a questão social e suas expressões como a pobreza, desigualdade social e desemprego, que põem em risco a coesão social e as instituições sociais existentes. Em outras palavras, a Reforma seria mais uma política pública para que determinado setor da sociedade se mantenha no poder.

Segundo o MEC, a Reforma do Ensino Médio teria por objetivo, entre outros, tornar o currículo mais atrativo, tornando-o mais flexível (Brasil, 2016a). Dentre algumas modificações da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b), somente o ensino de português e matemática se mantiveram como obrigatórios nos três anos do Ensino Médio. O currículo deste nível de ensino passa a ser composto por, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), itinerários formativos que deverão ser organizados na oferta dos seguintes arranjos: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, formação técnica e profissional (Brasil, 2017b).

Além disso, “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, 2017b, art. 35-A, §7). Nesse cenário, deve a escola, então, “orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional” (Brasil, 2017b, art. 36, §12).

A Reforma do Ensino Médio está atrelada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e também às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Educação Básica. No entanto, cada uma delas possui perspectivas diferentes.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017a) define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Estas aprendizagens asseguram ao estudante o desenvolvimento de dez competências gerais. No documento, competência é definida 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, 2017a, p. 8).

Na BNCC, dentre as dez competências gerais, em uma delas temos menção à escolha e ao projeto de vida:

> 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, 2017a, p. 9).

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Educação Básica e, mais especificamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, trazem a concepção de trabalho como princípio educativo (Brasil, 2013). Esta concepção seria "a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos" (Brasil, 2013, p. 162). No alicerce da construção de um projeto de formação, estaria "a compreensão do trabalho no seu duplo sentido – ontológico e histórico" (Brasil, 2013, p. 163).

Ferreti e Silva (2017, p. 398) apontam que as atuais Diretrizes Curriculares, quando discutem as finalidades do Ensino Médio, são "diretamente inspiradas na proposta de formação integrada alicerçada na escola unitária de inspiração gramsciana e na concepção ontológica de trabalho". Todavia, as BNCC, em um caráter estrutural híbrido, ao mesmo tempo em que remetem às atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, também apresenta proposições da "perspectiva do desenvolvimento de competências e do individualismo lançando mão de expressões, tais como protagonismo, aprender a aprender, competências cidadãs, projeto de vida e vocação" (Ferreti & Silva, 2017, p. 398).

Com base na lógica das competências, somos levados a validar

> a falsa ideia de que as desigualdades sociais são problemas individuais de sujeitos que não foram suficientemente competentes para se qualificar, ou seja, responsabilizaremos o próprio trabalhador por sua formação e ainda poderemos justificar as desigualdades sociais como uma questão de competência ou incompetência pessoal [...] (Carvalho & Santos, 2016, p. 790).

O sociólogo francês Dubet (2004, p. 541), em sua análise sobre a escola justa, aponta que “a igualdade de oportunidades meritocrática supõe a igualdade de acesso”. No entanto, a abertura de um espaço de competição objetiva não elimina as desigualdades sociais, algumas delas ligadas às condições sociais dos pais, ao envolvimento deles com a educação e ao apoio que dão aos filhos. Para Dubet (2004), o modelo meritocrático está longe de sua realização, pois a competição não é perfeitamente justa.

Retomando o histórico da legislação da orientação profissional no Brasil, o orientador educacional surge como principal agente nas escolas entre as décadas de 1940 e 1960. A partir da regulamentação da profissão de psicólogo em 1962, este último também passa a exercer a orientação profissional. No entanto, a principal esfera de atuação do orientador-psicólogo acaba sendo o consultório particular. Quando presta serviço nas escolas é, geralmente, em poucas escolas particulares e oferecendo a orientação como uma atividade extracurricular (Uvaldo & Silva, 2010).

No Brasil, não há uma norma que determine os conteúdos a serem ministrados na formação do orientador profissional ou sequer uma regulamentação da profissão (Soares, 1999), podendo serem encontrados neste campo de atuação diferentes profissionais como psicólogos, administradores, pedagogos e licenciados (professores), etc.

Assim como na década de 1970, na qual os professores tiveram destaque através de disciplinas de orientação na grade curricular, com a atual Reforma do Ensino Médio os professores voltam a serem os principais agentes da orientação profissional nas escolas, como já acontece no Programa Ensino Integral, apresentado na sessão 2.4.

Na seção seguinte, são apresentadas algumas propostas pontuais de orientação profissional em escolas já descritas na literatura para complementar a história das propostas institucionalizadas de OP feita nas seções anteriores.

2.1.5. Propostas pontuais de orientação profissional em escolas já realizadas no Brasil

Dentre as práticas curriculares de orientação profissional realizadas nas escolas brasileiras, ou seja, ocorridas como disciplina ou conteúdo em sala de aula, há experiências na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Na pré-escola, destacam-se os trabalhos de Lassance e Audibert, (2010), em uma escola particular, e Pasqualini, Garbulho e Schut (2004) em uma creche pública. No Ensino Fundamental, Uvaldo e Silva (2010) descrevem uma disciplina na grade que se estendia da oitava série do Ensino Fundamental até a segunda série do Ensino Médio. Ainda, Affonso e Sposito (2005) relatam uma disciplina nos dois anos finais do Ensino Fundamental e Pereira (no prelo) traz o mundo do trabalho como tema para alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental em uma disciplina de temas transversais.

Por fim, no Ensino Médio, desenvolvendo uma disciplina de orientação profissional na grade curricular temos os trabalhos de Souza, Toledo, Martins e Vardi (2004), que descrevem um projeto existente desde 1988 em um colégio particular, Crestani (2016) e Frota (2017).

Após a breve reconstrução da história da Orientação Profissional (OP) em escolas no Brasil, apresentaremos um modelo possível de intervenção institucionalizada nos programas pedagógicos das escolas denominado “educação para a carreira” para ilustrar como esta questão tem sido enfrentada em termos conceituais e metodológicos.

2.2. A Educação para a Carreira

2.2.1. Surgimento e implementação da proposta nos Estados Unidos

Com relação à orientação profissional no contexto escolar, Sidney Maryland Jr., comissionado na Secretaria de Ensino dos Estados Unidos (USOE), lançou oficialmente o movimento da Educação para a Carreira em um discurso de 1971 (Hoyt, 1987). Lançado como um movimento que tinha como base o comprometimento com o desenvolvimento do senso de utilidade, propósito e sentido para estudantes e professores, Maryland propôs que os alunos de todos os níveis educacionais deveriam receber auxílio para compreender a relação entre os conteúdos que eram requisitados a aprender na escola e as competências necessárias para o sucesso na sociedade laboral (Hoyt, 1987).

Ao longo da década de 1970, a Educação para a Carreira, enquanto programa federal, se espalhou e a maioria dos Estados participavam na implementação do programa, fornecendo lideranças, monitoramento e assistência técnica para as escolas locais poderem desenvolver as atividades.

Kenneth Hoyt, sucessor de Maryland, aponta que há sete componentes de Educação para a Carreira. O potencial da Educação para a Carreira reside na implementação sistemática e coordenada de todos os sete componentes (Hoyt, 1987, p. 15):

- Promover e implementar parcerias entre o setor privado e o sistema educacional. As parcerias devem ser estabelecidas no sentido de compartilharem riscos, benefícios, responsabilidades, competências e recursos;
- Equipar pessoas com habilidades gerais de empregabilidade/adaptabilidade;
- Auxiliar pessoas na consciência de carreira, exploração de carreira, tomada de decisões de carreira. Todas são importantes partes no processo de desenvolvimento de carreira;
- Infusão de uma ênfase de carreira nas salas de aula. Mostrar como os conteúdos se relacionam com o conhecimento e as habilidades necessárias nas várias ocupações;
- Fazer do trabalho uma parte significativa do estilo de vida como um todo. A Educação para a Carreira deve ajudar as pessoas a exercer outros papéis de vida, como membro da família, voluntário ou cidadão;
- Relacionar educação e trabalho para que melhores decisões em ambos possam ser tomadas;
- Redução de preconceitos e estereótipos para que a liberdade nas escolhas de carreira possa ser preservada.

Ainda, segundo Hoyt (1987, p. 21), em 1981, foram formuladas dez habilidades gerais de empregabilidade/adaptabilidade como política operacional para a divisão de Educação para a Carreira do Departamento de Educação dos EUA:

- Habilidades acadêmicas básicas de matemática e de comunicação oral e escrita;
- Habilidades em usar e praticar bons hábitos de trabalho;
- Habilidades em desenvolver e empregar um conjunto de valores de trabalho pessoalmente significativos que motivem os indivíduos a querer trabalhar;
- Habilidades no entendimento básico do sistema americano de empresas privadas, incluindo o trabalho organizado como parte desse sistema;
- Habilidades no conhecimento de si mesmo e no conhecimento das oportunidades educacionais e ocupacionais disponíveis;

- Habilidades para tomar decisões de carreira;
- Habilidades de procurar, obter e manter um emprego;
- Habilidades em fazer uso produtivo do tempo de lazer através de trabalho não-remunerado, incluindo voluntariado e trabalho realizado em casa ou na estrutura familiar;
- Habilidades em superar preconceitos e estereótipos que atuam como impedidores da plena liberdade de decisões de carreira para todas as pessoas;
- Habilidades em humanizar o local de trabalho.

Sobre a participação dos professores, Hoyt (1976) reconhece que estes possuem um papel crucial nos esforços da Educação para a Carreira e que uma verdadeira mudança na educação terá ocorrido somente quando puder ser percebida nas atitudes e ações dos professores em sala de aula. Além disso, Hoyt (1975) pontua que nenhuma reforma na educação pode resultar em mudanças duradouras se não for endossada pelas instituições de formação de professores. Estas instituições deveriam, então, incorporar uma ênfase na Educação para a Carreira em seus programas de graduação e pós-graduação.

Apesar de todos os investimentos, o autor admite que durante a década de 1970 a Educação para a Carreira ainda apresentava limitações, como promover um maior envolvimento das famílias, implementar o programa nas instituições de Ensino Superior, aumentar a ênfase no trabalho não remunerado e aumentar os esforços no auxílio das minorias. Até início dos anos 1980, não parecia haver indícios significativos de progresso nesses aspectos (Hoyt, 1987).

Em 1981, o projeto de Educação para a Carreira foi rejeitado pelo congresso americano. Diante dessa derrota, ainda que o termo Educação para a Carreira não sobrevivesse, Hoyt acreditava que o conceito de Educação para Carreira para todas as pessoas precisaria sobreviver e crescer ainda mais (Hoyt, 1987).

2.2.2. Implementação e desenvolvimento da Educação para a Carreira na Espanha

A partir da década de 1980, na Espanha, institucionalizou-se a Educação para a Carreira enquanto conteúdo na formação de orientadores, propagada através das publicações e pelo contato pessoal com Kenneth Hoyt (Rodríguez Moreno, 1997). No

país, a Educação para a Carreira também foi introduzida através do termo Educação Vocacional (Rodríguez Moreno, 1997).

Na mesma época, foram publicados livros e artigos dirigidos a professores da Educação Básica, com o objetivo de incentivar os docentes a introduzir os conceitos vocacionais e do mundo do trabalho nas suas práticas de ensino e atividades curriculares (Rodríguez Moreno, 1997).

Em 1988, foi publicado um documento com os princípios básicos da Educação para a Carreira, assim como estratégias e técnicas para a elaboração de programas. Este documento, escrito por Rodríguez Moreno (1988), foi posteriormente utilizado como ponto de partida por professores universitários na Espanha (Rodríguez Moreno, 1997) e apresenta os seguintes princípios para organizar um programa de orientação no currículo (Rodríguez Moreno, 1988, p. 538):

- Trabalho em equipe de professores, orientadores e diretores;
- O currículo deve ser realista, conectado com a realidade do entorno;
- O centro do desenvolvimento curricular é o professor ou o tutor. O orientador guiará o professor.
- Toda a equipe deve conhecer muito bem os processos de ensino, aprendizagem e orientação.
- Deve haver um registro escrito do plano curricular e deve contar com o consentimento de professores, diretores e administração.

Ao longo da década de 1990 a Educação para a Carreira consolidou-se na Espanha através da realização de estudos teóricos e eventos científicos, da publicação de livros e artigos, e da implementação de políticas públicas. Apesar da expansão da Educação para a Carreira no país, existe o risco da descontinuidade dos programas em função de mudanças políticas e da alternância de partidos no governo (Rodríguez Moreno, 1997).

De acordo com um estudo realizado pela Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD] (2004), a legislação da Espanha exige a orientação profissional ao longo do sistema educacional escolar, no qual deve haver uma aula semanal de orientação, com uma hora de duração, no ensino primário, no secundário e no *bachillerato*, ou seja, é oferecido para o estudante dos 6 aos 18 anos.

2.2.3. Críticas ao modelo da Educação para a Carreira

Segundo Brown (2003 apud Munhoz, 2010) e Niles e Bowlsbey (apud Munhoz, 2010) um dos motivos para a fracasso do avanço da proposta de Hoyt, na década de 1970, foi a reação de educadores que consideravam que as atividades de Educação para a Carreira roubavam tempo de outros conteúdos mais importantes no Ensino Fundamental. Além disso, os autores apontam que houve erros no planejamento e na implementação dos programas, como o financiamento ser externo ao distrito, e o aumento da sobrecarga de trabalho para os professores.

Por sua vez, Irving (2010) analisa a Educação para a Carreira na Nova Zelândia e faz críticas a esse modelo, que podem ser estendidas à Educação para a Carreira como um todo. Para o autor, as práticas desse modelo têm tido o foco no desenvolvimento de estratégias individuais de sobrevivência, em resposta a um ambiente econômico individualista, hostil e competitivo.

A Educação para a Carreira toma como centro "a aquisição de habilidades, competências e atitudes que facilitarão a progressão do indivíduo na aprendizagem e no trabalho" (Irving, 2010, p. 55). Dessa forma, silencia-se a oportunidade para uma reflexão crítica sobre o mercado de trabalho, limita-se o entendimento da carreira enquanto uma construção sócio-política e restringe-se a exploração de possibilidades de carreiras alternativas (Irving, 2010).

Além disso, estão ausentes discussões sobre a interconectividade entre classe social, raça, cultura, gênero e sexualidade na distribuição de oportunidades, ou sobre como a discriminação pode ser exposta, questionada e desafiada através da Educação para a Carreira (Irving, 2010).

Crítica semelhante é feita por Hyslop-Margison e McKerracher (2008) sobre o programa de Educação para a Carreira em Ontario (Canadá), no qual não há espaço para a discussão das barreiras que grupos marginalizados enfrentam, como salários baixos, racismo ou outras formas de discriminação. Os autores também criticam a maneira de como a realidade social das demandas do mercado de trabalho são apresentadas aos alunos, "como uma realidade natural que está para além de suas influências morais e de seus poderes críticos" (Hyslop-Margison & McKerracher, 2008, p. 139).

Depois de termos apresentado os princípios da Educação para a Carreira e trazido alguns exemplos de como este modelo foi implementado, será descrito o Programa Ensino Integral (PEI).

2.3. Proposta atual: O Programa Ensino Integral (PEI) no Estado de São Paulo

Em busca de melhorias na qualidade do ensino, o governo federal estabelece como meta 6 no Plano Nacional de Educação (2014-2024) a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma que atenda, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica (Brasil, 2014).

Em São Paulo, a Secretaria Estadual de Educação possui dois programas de educação de tempo integral: a Escola de Tempo Integral (ETI) e o Novo Modelo de Escola em Tempo Integral, o Programa de Ensino Integral (PEI).

Implementado em 2006 na rede pública de Ensino Fundamental pela Resolução SE-SP nº 89, de 9 de dezembro de 2005, a Escola de Tempo Integral (ETI) tem como objetivo "prolongar a permanência dos alunos de ensino fundamental na escola pública estadual, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem" (São Paulo, 2005).

Por sua vez, o Programa Ensino Integral (PEI), instituído pela Lei Complementar nº 1.164 (São Paulo, 2012a) e alterado pela Lei Complementar nº 1.191 (São Paulo, 2012b), foi implantado em 2012 atendendo inicialmente o Ensino Médio, sendo posteriormente estendido para o Ensino Fundamental. Atualmente, no Estado de São Paulo, o PEI abrange 308 escolas, que atendem 104 mil alunos (São Paulo, 2018).

Este último programa, o PEI, foi desenvolvido tendo como modelo a educação integral concebida pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), implementada no Ginásio Pernambucano em 2004 e, posteriormente, expandida para outras unidades escolares em Pernambucano e também para outros Estados da federação (São Paulo, 2014a). Possuindo como referência o modelo incrementado pelo ICE, o PEI considerou "adequações necessárias à realidade da rede pública de ensino do Estado de São Paulo" (São Paulo, 2014a, p. 14).

O modelo pedagógico do Programa Ensino Integral tem como princípios (São Paulo, 2014a):

- Educação Interdimensional: "integração entre as diferentes dimensões constitutivas do ser humano nos processos formativos que ele vivencia na escola e em outros espaços educativos" (São Paulo, 2014a, p. 18).

Considera a aprendizagem em outras dimensões, para além da racional, desenvolvendo as dimensões intrínsecas ao ser humano *logos*, *pathos*, *eros* e *mytho*;

- Quatro Pilares da Educação para o século XXI: a educação ao longo da vida está fundamentada nos pilares aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Os conteúdos e práticas da escola devem estar a serviço da construção das competências pressupostas nos quatro pilares;
- Pedagogia da Presença: "a presença de todos os profissionais da escola deve ser afirmativa na vida dos alunos" (São Paulo, 2014a, p. 21). Espera-se que os profissionais possam exercer uma influência construtiva sobre os alunos, sendo "referência afirmativa, fonte de inspiração e apoio para a vida" (São Paulo, 2014a, p. 21).
- Protagonismo Juvenil:

> processo no qual os adolescentes e jovens são, simultaneamente, sujeito e objeto da ação no desenvolvimento de suas potencialidades. (...) O trabalho com o Protagonismo Juvenil favorece a formação de jovens autônomos, solidários e competentes, o que caracteriza o perfil do adolescente e do jovem idealizados pelo Programa (São Paulo, 2014a, p. 22).

A escola deve promover a criação de espaços e condições para que os jovens atuem como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso, assim como deve ser proporcionado aos jovens espaços e mecanismos de escuta e participação.

O modelo pedagógico do Programa prevê, pela Resolução SE-SP nº 52 (São Paulo, 2014f) a matriz curricular com uma parte diversificada, que inclui, no Ensino Médio, as disciplinas Língua Estrangeira Moderna, Prática de Ciências, Orientação de Estudos, Projeto de Vida, Mundo do Trabalho, Preparação Acadêmica e Disciplinas Eletivas (ver Apêndice A).

A construção do Projeto de Vida, mais do que uma disciplina, é, principalmente, o eixo estruturante do Programa Ensino Integral. O Projeto de Vida "é o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas, sendo construído a partir do provimento da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo produtivo" (São Paulo, 2014a, p. 23). Na construção do Projeto de Vida, é

importante que o professor atue como “mediador e moderador”, apoiando o educando em seu projeto (São Paulo, 2014a, p. 24).

A equipe escolar deve incentivar o jovem a

> refletir sobre quem ele é, quem ele gostaria de ser e ajudá-lo a planejar o caminho que ele precisa seguir para alcançar o que pretende ser. Essa reflexão deve contemplar a articulação entre a singularidade do indivíduo e os diversos contextos em que ele está inserido, o que dará suporte ao aluno na realização de suas escolhas. A construção do Projeto de Vida deve considerar a reflexão sobre sonhos e planos, que é um processo complexo e, por vezes, demorado, que pode ser alterado à medida que amadurecem, sendo também um estímulo àqueles que nem ousam sonhar (São Paulo, 2014a, p. 23).

O aluno realiza o primeiro rascunho do seu Projeto de Vida na atividade chamada Acolhimento, realizada assim que o aluno ingressa no PEI. Nesta, os alunos são recepcionados por jovens que já passaram por esta experiência pedagógica, recebendo, então, as primeiras orientações sobre os fundamentos e princípios do programa para que, por meio de dinâmicas de grupo, possam refletir sobre suas aspirações e o que precisam fazer para que se tornem realidade (São Paulo, 2014a).

A realização do Projeto de Vida pressupõe interação com o Protagonismo Juvenil, que pode ser entendido a partir de três prismas (São Paulo, 2014a, p. 25):

- Como princípio, “norteia o processo de construção da autonomia dos adolescentes e jovens”;
- Como premissa, “consiste na criação de espaços e condições que possibilitam aos educandos e aos educadores o envolvimento em atividades direcionadas à solução de problemas reais”;
- Como metodologia, “apoia práticas e vivências experienciadas pelos adolescentes e jovens, que podem contribuir com resultados positivos para o sucesso de toda a equipe escolar, da família e da comunidade”.

Enquanto metodologia e prática pedagógica, o Protagonismo Juvenil proporciona oportunidades que permitem ao educando “conquistar a autoconfiança, a autodeterminação, a autoestima, a autonomia, a capacidade de planejamento, o altruísmo e a perseverança”, elementos importantes para o “fortalecimento de sua identidade pessoal e social, assim como sua participação democrática na sociedade”

(São Paulo, 2014a, p. 25). As “atividades escolares são previstas, planejadas, desenvolvidas e acompanhadas” para oferecer aos jovens a oportunidade de desenvolver o Protagonismo, merecendo destaque enquanto “manifestações privilegiadas do exercício do Protagonismo” os Líderes de Turma e os Clubes Juvenis (São Paulo, 2014a, p. 26). Vale destacar que os Clubes Juvenis acontecem sem a participação dos professores, que neste momento estão em reunião pedagógica coletiva. Além disso, nos Clubes Juvenis misturam-se alunos de diferentes anos do Ensino Médio, assim como acontece nas Disciplinas Eletivas.

Todas as escolas integrantes do programa funcionam em período integral, com uma jornada de oito horas diárias. As escolas com intenção de ingressar no programa passam por uma avaliação. Professores e gestores interessados em ingressar no PEI passam por um processo de seleção e devem ter experiência de no mínimo três anos na rede pública estadual (São Paulo, 2012a), e possibilidade de trabalhar em Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI), de 40 horas semanais. Depois de aceitos pelas escolas, a permanência dos professores como integrante do quadro do magistério dependerá de avaliações de desempenho periódicas (São Paulo, 2012a).

Com relação às pesquisas sobre o Programa Ensino Integral (PEI), Miranda, Veraszto e Aparício (2017) analisaram o desempenho de treze escolas do PEI nas cidades de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul, através dos resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Para os autores, os resultados sinalizam que o ingresso destas escolas no PEI trouxe avanços para a melhoria dos indicadores educacionais. No entanto, segundo Miranda, Veraszto e Aparício (2017), não há como afirmar que a melhoria nos resultados seja unicamente reflexo do ingresso das escolas no programa, não podendo ser ignorado o esforço de gestores e professores no processo.

Em sua pesquisa sobre protagonismo juvenil e projeto de vida, Dalera de Carli (2018) afirma que as práticas de protagonismo alteraram as relações de poder, inclinando-as para a horizontalidade e, dessa forma, alteraram também as relações com o saber, e vice-versa. O autor reitera que as relações com o poder e o saber foram ressingularizadas. Tal mudança ocorreu por uma ressingularização na relação entre educadores e educandos através da prática de um conjunto de princípios pedagógicos inclusivos e dialógicos.

Por sua vez, Barbosa (2016) através de observações e entrevistas com gestores, docentes e discentes de duas escolas do PEI, observou que o programa favorece que

seus participantes desenvolvam características como serem bons ouvintes e atenciosos em relação às necessidades de colegas e alunos, criação de laços com a comunidade, trabalho em equipe. O autor ressalta o papel exercido pelo diretor, que aparece como fundamental para o desenvolvimento das relações entre os sujeitos. Apesar de não ser possível afirmar que o mesmo ocorra nas demais escolas do PEI, estes resultados apontam as potencialidades do programa (Barbosa, 2016).

No tocante ao componente curricular Projeto de Vida, Fodra (2015) entrevistou professores de seis escolas do PEI e levantou aspectos positivos e desafios da disciplina. Os professores contaram que o tempo integral permite maior convivência e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos. Entretanto, apesar dos alunos se adaptarem ao período integral, persiste como motivo de evasão escolar a necessidade de trabalhar.

Os entrevistados elogiaram a proposta da disciplina Projeto de Vida, relatando que ao fim, no segundo ano, os alunos percebem a necessidade de estudar, planejar suas ações e ter uma carreira. Entendem o que precisam desenvolver para atingir seus objetivos. Um dos indicadores utilizados pelas escolas, a conclusão da elaboração do Projeto de Vida pelos alunos, tem um índice de 90% até o final do segundo ano. Da mesma forma, os entrevistados elogiaram o material utilizado. Apesar de ser apontado como repetitivo, o material abre a possibilidade de ser complementado por vídeos, rodas de conversa e reflexões, permitindo que os alunos tragam questões pessoais.

No início da disciplina, no primeiro ano, os alunos têm dificuldade em estabelecer vínculo e o trabalho é apontado como desafiador pelos professores. Os alunos não se abrem, não gostam de falar sobre a própria vida, não gostam de se expor. Acham que estão tendo sua privacidade invadida e resistem às aulas. Há casos de dependência de drogas, apologia ao crime, problemas familiares. Com o tempo e insistência, os alunos acabam por se abrir e a compartilhar sobre suas vidas, medos e inseguranças. Percebem que os colegas possuem problemas semelhantes, principalmente no referente ao apoio da família ao projeto de vida deles. Ao mesmo tempo, os professores admitem que precisam estar bem emocionalmente, pois recebem uma carga grande de problemas.

Pessente (2016) pesquisou a formação oferecida aos profissionais do programa e atestou que tal formação tem se mostrado insuficiente tanto para um bom entendimento do programa quanto para o entendimento do papel do professor no mesmo. Além disso, conceitos relacionados ao próprio educador como autonomia, protagonismo,

colaboração e formação profissional continuada, tão recorrentes nos documentos do PEI, não estão claros para os mesmos.

Sobre o modelo de gestão escolar, Baptista (2015) apurou que, inspirado nos modelos empresariais, cobra ações, resultados e metas, sem oferecer condições e sem levar em conta a realidade na qual a escola está inserida. Para a autora, a preocupação pelo cumprimento das metas e por um bom resultado nas avaliações de desempenho, somada a insegurança em relação à manutenção ou não de seu trabalho na escola, podem gerar estresse e sentimento de incapacidade. Ainda, há a questão de recursos financeiros e materiais que foram prometidos à escola, mas não foram entregues (Baptista, 2015).

Da mesma forma, Marques (2017) relata a pressão exercida sobre os professores pela Avaliação 360º. "As práticas avaliativas do PEI tornam-se instrumentos para estimular controle sobre as pessoas, pois no momento em que os resultados não se mostrarem satisfatórios, o docente não permanecerá mais no PEI" (Marques, 2017, p. 98). Sem desconsiderar a importância da avaliação em um processo educativo, Marques (2017) questiona o quanto um procedimento, pautado como um procedimento administrativo, pode colaborar com o aprimoramento do professor.

Marques (2017) conclui afirmando que a adoção do PEI tem contribuído apenas parcialmente para a formação integral dos estudantes, pois há algum distanciamento entre o proposto no PEI e a realidade na escola. Nesta perspectiva, destacam-se

> os aspectos referentes à preparação e à adequação dos espaços físicos às exigências do período escolar estendido, à destinação de recursos financeiros e humanos que permitam a implantação do programa em sua inteireza, de maneira a atender seus pressupostos filosóficos e didático-pedagógicos (Marques, 2017, p. 127).

Será apresentada, a seguir, uma proposta socioconstrucionista de análise para a OP, que foi tomada como base para a presente dissertação.

2.4. Uma proposta socioconstrucionista de análise para a Orientação Profissional (OP)

A proposta socioconstrucionista ou construcionista social visa a construção do conhecimento nos processos microssociais cotidianos (Ribeiro, 2014). A proposta

socioconstrucionista é polissêmica, heterogênea e múltipla, constituída como um campo de pluralidade de pensamentos (Ribeiro, 2014).

Ribeiro (2014) apresenta uma síntese dos principais princípios gerais da proposta socioconstrucionista em termos ontológicos, epistemológicos, metodológicos e ético-políticos.

2.4.1. Princípios gerais

Na perspectiva ontológica, o socionstrucionismo é marcado por uma ontologia relacional, na qual a realidade é "intersubjetivamente construída através das narrativas e práticas sociais geradas nos processos relacionais" (Ribeiro, 2014, p. 93), havendo somente "realidades discursivas e narrativas" (Ribeiro, 2014, p. 93) e não uma realidade objetiva. O foco é na relação entre pessoa e contexto, havendo, pois, a realidade da relação, como preconizam Blustein (2011) e McNamee (2012).

Na perspectiva epistemológica, não há conhecimento único ou uma verdade objetiva e geral. O conhecimento é construído em relação e situado culturalmente e historicamente, produzido com foco nas práticas sociais. É indutivo e baseado no campo, possibilitando a "existência de múltiplas visões de mundo (narrativas) que podem ser intercambiadas e gerar padrões (discursos)" (Ribeiro, 2014, p. 94). Para Ribeiro (2014, p. 94): "um significado que permanece tem relação direta com a manutenção de determinado discurso e um processo de reprodução de sentidos em dado contexto". Também, há "interligação entre produção de conhecimento e ação no mundo (dimensão política)" (Ribeiro, 2014, p. 94).

Na perspectiva metodológica, as hipóteses de pesquisa no socioconstrucionismo são ligadas a contextos específicos, emergem do campo e não são universais. A principal estratégia para a interpretação e produção de significados sobre determinado fenômeno psicossocial é a hermenêutica diatópica e a validação do conhecimento ocorre pela intersubjetividade, através da validação entre pares (Ribeiro, 2014). O foco da investigação são os discursos, "construídos socialmente através das narrativas de seus protagonistas, que constroem conjuntamente as realidades psicossociais' (Ribeiro, 2014, p. 94). Do mesmo modo, a investigação científica e a intervenção social são indissociáveis, e valoriza-se uma postura crítica e reflexiva.

Por fim, no horizonte ético-político, a ética é relacional. Há o respeito à pluralidade e à diversidade do mundo social e a "busca do diálogo democrático entre todos para a produção dos conhecimentos" (Ribeiro, 2014, p. 96).

2.4.2. Concepções teóricas do construcionismo social

Para Ribeiro (2011, p. 56), a pessoa é socialmente construída "pelas ações e práticas psicossociais nas quais são gerados significados que, como discursos possíveis, orientam ações e experiências cotidianas". Segundo o autor, a realidade psicossocial não seria uma estrutura nem uma realidade objetiva, "mas sim discursos produzidos e compartilhados sobre a realidade entendida como relações e práticas sociais" (Ribeiro, 2011, p. 56). Esta dimensão intersubjetiva "produz discursos possíveis sobre as formas de ação no mundo, que são legitimadas psicossocialmente enquanto práticas sociais reconhecidas" (Ribeiro, 2011, p. 56).

Na realidade psicossocial, posicionamentos seriam as formas de como as pessoas se posicionam em suas narrativas, construindo lugares para si e interpretações do mundo (sentidos) nas relações cotidianas (Ribeiro, 2014). Práticas seriam, então, como as pessoas se posicionam nas relações psicossociais, construindo a realidade por um processo de significação compartilhada (Ribeiro, 2014). Estas práticas performativas podem ser tanto individualizadas quanto coletivas.

Os posicionamentos individualizados seriam as narrativas, compostos por "micronarrativas construídas e legitimadas nas relações psicossociais, marcando uma contribuição pessoal através de saberes e experiências da vida cotidiana transformada em linguagem" (Ribeiro, 2014, p. 102). Por sua vez, discursos seriam "posicionamentos coletivos, se constituindo em macronarrativas construídas e legitimadas nas relações psicossociais, com base em significados e processos de significação mais estáveis com discursos socioculturais mais amplos e intimamente associados à distribuição de poder na sociedade" (Ribeiro, 2014, p. 102). Podem ser entendidos também como "narrativas coletivamente compartilhadas que se mantém" (Ribeiro, 2014, p. 102).

Exercendo funções antagônicas, discursos são formados por significados e narrativas por sentidos, de forma que "os discursos visam cristalizar posicionamentos através da produção de significados, enquanto que as narrativas visam interpelar e desconstruir os discursos através da produção de sentidos" (Ribeiro, 2014, p. 101).

2.4.3. Pensando a orientação profissional por meio do socioconstrucionismo

A ideia de uma escolha profissional única e definitiva, que historicamente foi constituída como o foco de atenção da orientação profissional, deve, na perspectiva socioconstrucionista, ser substituída pelas ideias de projeto de vida e plano de ação, que envolvem processos contínuos de escolhas (Ribeiro, 2011).

Projeto, como narrativa, constrói "um quadro para a compreensão dos eventos passados da vida das pessoas e para o planejamento de ações futuras (plano de ação)" (Ribeiro, 2014, p. 111). Ainda, "os sentidos das narrativas operam para dar forma à compreensão de um propósito para a vida (projeto de vida) e para se articular as ações cotidianas e eventos da vida em unidades episódicas (trajetórias de vida)" (Ribeiro, 2014, p. 111).

No que concerne ao plano de ação, constitui-se como a "dimensão operativa e instrumental dos projetos de vida de trabalho, definidos como conjuntos de ações para atingir um fim" (Ribeiro, 2014, p. 111). A elaboração de um projeto de vida e a realização de planos de ação devem levar em conta "a lógica das possibilidades e probabilidades narrativas pessoais assim como as lógicas das construções discursivas de dado contexto, que interpelam as narrativas, podendo ou não possibilitar a legitimação destes planos de ação" (Ribeiro, 2014, p. 112).

Do mesmo modo, planos de ação de trabalho são "narrativas dirigidas ao futuro e construídas na relação com os discursos legitimados das relações entre as pessoas e o mundo de trabalho" (Ribeiro, 2014, p. 112). Tanto os projetos quanto os planos de ação seriam narrativas antecipadoras de processos de "construção relacional no mundo do trabalho, que busca a transformação da realidade psicossocial através da ação e da relação com as produções discursivas sociais de dada realidade sociolaboral" (Ribeiro, 2014, p. 115).

Para o Ribeiro (2011), a orientação profissional na perspectiva socioconstrucionista tem como objetivo "oferecer ao sujeito a possibilidade do desenvolvimento e da operacionalização permanente de estratégias identitárias e de construção de projetos, que visariam garantir a instrumentação do sujeito para a elaboração de projetos ocupacionais a cada momento de transição que ele deva atravessar" (p. 74).

Na educação, Reid e West (2011) destacam a abordagem narrativa em orientação profissional como uma possibilidade mais significativa para os profissionais

no atendimento a jovens. Especificamente no Ensino Superior, Obi (2015) realizou uma pesquisa sobre a efetividade de sessões de aconselhamento de carreira individual construcionista com universitários que experienciavam indecisão nas escolhas de carreira. A intervenção possibilitou uma redução desta indecisão, assim como uma redução da ansiedade sobre a futura instabilidade da carreira, da incerteza sobre encontrar um emprego durante a faculdade e da insegurança sobre seu futuro financeiro (Obi, 2015). Para a autora, os participantes puderam reconstruir suas histórias de carreira e infundir sua ação em objetivos de carreira significativos.

Também, com base no socioconstrucionismo, Richardson et al. (2009) relatam discussões em grupo com pós-graduandos em desenvolvimento vocacional, nas quais as interações sociais entre os estudantes possibilitaram a emergência de intencionalidade em relação ao futuro, processos identitários e experiências emocionais.

Com base nas discussões apresentadas e fundamentada pelo construcionismo social, o presente estudo tentou responder à seguinte questão básica: Como funciona teórico-metodológica e ideologicamente a proposta da disciplina Projeto de Vida nas escolas do Programa Ensino Integral (PEI)? As discussões oriundas das potenciais respostas a esta questão buscaram compreender a proposta da disciplina Projeto de Vida e avaliar sua pertinência como política pública de OP.

3.

OBJETIVO

3.1. Objetivo geral

Compreender teórico-metodológica e ideologicamente a proposta da disciplina Projeto de Vida nas escolas do Programa Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo a partir da perspectiva da Orientação Profissional (OP).

3.2. Objetivos específicos

a) Compreender como ocorre a construção do projeto de vida na disciplina;

b) Identificar qual é o papel do professor na construção do projeto de vida na disciplina e qual é a preparação ou a formação que recebe para ministrá-la;

c) Depreender a relevância do protagonismo juvenil na construção do projeto de vida;

d) Verificar se a disciplina Projeto de Vida pode ser entendida como uma política pública de Orientação Profissional (OP) na grade curricular.

4.

METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa pode ser definida como “um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (Denzin & Lincoln, 2006, p. 17). Como uma atividade situada que localiza o observador no mundo, busca-se entender ou interpretar “os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (Denzin & Lincoln, 2006, p. 17).

Para Morrow (2007), os métodos qualitativos são eficazes em examinar processos e particularmente apropriados em responder perguntas sobre o “como”. O pesquisador pode, então, reunir sentidos que não podem ser observados de uma maneira diferente, como em enquetes ou outras estratégias de coleta de dados.

Métodos qualitativos podem ser usados para explorar variáveis que não são facilmente identificáveis ou que ainda não foram identificadas, assim como investigar temas pelos quais ainda não existem pesquisas ou existem poucas (Morrow, 2007). Segundo a autora, pesquisas qualitativas podem facilitar o processo de construção de teorias ou, quando um fenômeno ainda não é bem compreendido, podem trazer novos conhecimentos. Além disso, podem apresentar uma visão detalhada e aprofundada de um fenômeno (Morrow, 2007).

Em oposição ao teste de hipótese da pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa começa com questões de pesquisa. Essas questões, então, levam a uma estratégia particular de coleta de dados e, conforme estes dados são acumulados, a análise começa de forma indutiva na compreensão dos significados dos participantes (Morrow, 2007). Na medida em que os “temas e as categorias emergem, são testados dedutivamente por comparação e contraste com os dados existentes e novos” (Morrow, 2007, p. 215). Este processo conduz a uma flexibilidade na revisão do desenho da pesquisa, na forma de coleta de dados ou estratégias de análise, enquanto necessária para assegurar que os dados estão completos e os resultados são ricos e descritivos (Morrow, 2007).

Na pesquisa qualitativa, “as relações com os participantes são centrais para a coleta efetiva de dados e, em alguns paradigmas, os dados são coconstruídos por participantes e pesquisadores” (Morrow, 2007, p. 219). Deve-se ter atenção para incluir no relatório da pesquisa informações suficientes sobre o contexto tanto do pesquisador quanto dos participantes, assim como do processo da investigação, para que os leitores possam avaliar a relevância ou a possibilidade de transferência dos achados da pesquisa ao seu próprio contexto (Morrow, 2007).

Nesta pesquisa, foi utilizada uma metodologia qualitativa narrativa. Um dos objetivos do processo de pesquisa é restaurar a agência para o autor da narrativa

(Parker, 2005, p. 72), pois a agência foi retirada das pessoas ao serem tratadas como objeto de pesquisa. Voltar a ser sujeito na narrativa implica uma relação com um tempo e um contexto social, ou seja, a história deve ser contada dentro de um determinado quadro temporal (Parker, 2005). Da mesma forma, de acordo com o autor, uma narrativa é sempre, também, uma narrativa cultural.

4.1. Fontes de informação para a pesquisa

4.1.1. Documentos escolares

Foram analisados os seguintes documentos escolares como fonte de informação: apostilas das disciplinas de Projeto de Vida, Preparação Acadêmica e Mundo do Trabalho, que são padronizadas para toda as escolas do Programa Ensino Integral. A princípio, foi pensado em ser analisado também o Projeto Político-Pedagógico de cada escola. Entretanto, durante a pesquisa foi constatado que esse documento não orienta as práticas da escola da mesma forma que os documentos do PEI.

4.1.2. Participantes

Dois grupos de participantes foram recrutados para a presente pesquisa: alunos do Ensino Médio de escolas do Programa Ensino Integral (PEI) no Estado de São Paulo e professores de escolas que tenham o mesmo programa e que ministrem a disciplina de Projeto de Vida – alvo da análise da presente pesquisa.

Foram procuradas duas escolas que estivessem localizadas em regiões distintas na Região Metropolitana de São Paulo, denominadas para esta pesquisa de Escola A e Escola B.

4.1.2.1. Escola A

Localizada na cidade de Guarulhos, em um bairro comercial, tradicional e com um número grande de idosos. A escola possui cerca de 600 alunos divididos em 18 turmas. Conta com cerca 36 professores, sendo que 13 ministram a disciplina Projeto de Vida. Segundo dados da própria escola, cerca de 80% dos alunos são de classe média e

25% moram no próprio bairro. A escola entrou no Programa Ensino Integral há quase três anos.

4.1.2.2. Escola B

Localizada na cidade de São Paulo, próxima à região de Guaianases, no extremo leste do município. O bairro é considerado um "bairro dormitório". Apesar do desenvolvimento comercial e da implantação de equipamentos de apoio social, a região ainda não possui agências bancárias, por exemplo.

Cerca de 80% dos alunos moram no próprio bairro e a renda salarial de seus responsáveis legais varia entre um a três salários mínimos, portanto, podendo ser considerados de classe baixa. A escola possui cerca de 110 alunos distribuídos em sete turmas. Possui 15 professores, sendo que três destes ministram a disciplina Projeto de Vida. A escola entrou no Programa Ensino Integral há menos de um ano.

4.2. Instrumentos: O grupo focal

O grupo focal é "uma entrevista baseada na discussão que produz um tipo particular de dados qualitativos gerados via interação grupal" (Millward, 2010, p. 280). Para a autora, o método distingue-se de outros tipos de estratégia de intervenção grupal por sua natureza focada e conduzida por um moderador. Segundo Carlini-Cotrim (1996), a essência do grupo focal baseia-se na interação entre os participantes para se colher dados a partir de tópicos fornecidos pelo pesquisador. O grupo pode ser usado como método de pesquisa para o entendimento de como se formam percepções e atitudes a respeito de um fato, prática, serviços ou produto (Carlini-Cotrim, 1996; Dias, 2000) ou, em outras palavras, na captura de "concepções, perspectivas, relatos, discursos e experiências" (Millward, 2010, p. 281).

O método do grupo focal pode ser usado como meio autossuficiente na coleta de dados, isto é, sozinho, ou como um suplemento para outros métodos. Isto dependerá do plano da pesquisa e de sua base epistemológica. Além disso, pode ser usado não estritamente como método de pesquisa, mas como estratégia de intervenção e mudança social (Millward, 2010). Como suplemento, é possível a combinação com outros

métodos como observação participante, entrevistas em profundidade ou o auxílio na construção de questionários (Carlini-Cotrim, 1996; Millward, 2010).

Em comparação com outras técnicas de coletas de dados, grupos focais apresentam como vantagem sobre entrevistas individuais poder permitir ao pesquisador a observação de processos de interação ocorrendo entre os participantes. Ainda, estas interações diminuem a influência do pesquisador sobre o processo de entrevista se comparada com a entrevista individual (Borges & Santos, 2005). Quando envolvidos na discussão em grupo, os participantes geralmente ouvem as opiniões dos outros antes de formar as suas próprias e, com frequência, fundamentam melhor sua opinião inicial ou mudam seu posicionamento (Backes et al., 2011).

4.3. Procedimentos

a) Seleção das escolas para a realização do trabalho de campo (grupos focais e análise documental).

b) Contato com as escolas e autorização para realização da pesquisa.

c) Coleta e seleção dos documentos escolares para serem analisados.

d) Realização dos grupos focais com assinatura dos devidos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

e) Análise documental e análise dos grupos focais.

f) Devolutiva dos resultados para a escola.

4.4. Análise dos dados

Inspirada no socioconstrucionismo, esta pesquisa tem como princípio uma ontologia relacional, na qual a realidade é intersubjetivamente construída. Narrativas e discursos produzidos e articulados nas relações são o foco da investigação, que tem a hermenêutica diatópica como principal estratégia para a interpretação de significados sobre os fenômenos psicossociais e que adota o diálogo democrático como sua perspectiva ético-política.

A análise de conteúdo das narrativas teve como referencial Bardin (1977). O processo de análise foi realizado através das seguintes etapas:

a) Leitura dos documentos escolares selecionados.

b) Leitura flutuante das transcrições dos grupos focais realizados, seguida por uma leitura aprofundada.

c) Elaboração de categorias, com base nas questões-chave do roteiro dos grupos focais, para a apresentação dos resultados.

d) Elaboração de eixos de análise das produções discursivas: base teórico-metodológica e base ideológica.

5.
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

5.1. Contato com as escolas e cuidados éticos

O contato com a Escola A foi realizado, em um primeiro momento, através de um professor de Projeto de Vida da instituição, que havia procurado anteriormente o Serviço de Orientação Profissional do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (SOP-IPUSP). Por sua vez, o contato com a Escola B foi realizado por telefone, cujo número está disponível na internet. A pesquisa foi realizada, na Escola A, no mês de abril de 2018 e, na Escola B, nos meses de agosto e setembro de 2018.

Como cuidados éticos, foram assinados pelas escolas um termo de autorização para a realização da pesquisa (Anexo A), assim como foi entregue para professores e pais um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexos B e C). Para alunos, foi entregue um Termo de Assentimento (Anexo D). Antes do início do grupo focal, professores e estudantes preencheram um questionário de caracterização dos participantes (Anexos E e F). De forma a preservar a identidade dos participantes e garantir seu anonimato, todos os nomes de professores e alunos mencionados no texto são fictícios. As falas nas quais não foi possível identificar a quais participantes pertencem estão indicadas como pertencentes ao “professor(a)” ou “aluno(a)”.

Para a realização dos grupos focais, o pesquisador entrou em cada turma de terceiro ano do Ensino Médio para convidar os alunos para participar da pesquisa. Quando houve um número maior de interessados do que o número de vagas disponíveis no grupo focal, foram realizados sorteios. Os roteiros dos grupos focais de professores e de alunos estão no Anexos G e H.

5.2. Caracterização dos grupos de participantes

5.2.1. Caracterização dos alunos

5.2.1.1. Escola A

Participaram do grupo onze alunos de terceiro ano do Ensino Médio, sendo nove participantes do sexo feminino (82%) e dois do sexo masculino (18%). Entre os

estudantes participantes, oito tinham 17 anos (73%) e três tinham 16 anos (27%). Oito se autodeclararam brancos (73%) e três se autodeclararam pardos (27%). Nenhum deles exercia atividade remunerada e, com exceção de um aluno que ainda não sabia, todos os outros afirmaram que pretendiam continuar estudando depois de terminarem o Ensino Médio.

5.2.1.2 Escola B

Participaram do grupo nove alunos de terceiro ano do Ensino Médio, sendo cinco participantes do sexo feminino (56%) e quatro do sexo masculino (44%). Entre os alunos participantes, cinco tinham 17 anos (56%), três tinham 18 anos (33%) e um tinha 16 anos (11%). Seis se autodeclararam pardos (67%), dois se autodeclararam brancos (22%) e um se autodeclarou da cor preta (11%).

Entre os estudantes participantes, quatro exerciam atividade remunerada (44%) e todos afirmaram que pretendiam continuando estudando depois de terminarem o Ensino Médio.

5.2.2. Caracterização dos professores

5.2.2.1. Escola A

Participaram do grupo treze professores da disciplina Projeto de Vida, sendo onze participantes do sexo feminino (84%) e dois do sexo masculino (16%). A faixa etária dos participantes variou entre 31 e 64 anos, e a idade média foi de 47 anos. Dez professores se autodeclararam brancos (77%), dois se autodeclararam pardos (15%) e um não quis se declarar (8%). Em média, atuam como professores há 20 anos e todos atuam como professores de Projeto de Vida há, no máximo, três anos. As formações universitárias dos professores foram nos cursos de Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Artística, Educação Física, Filosofia, História, Letras, Matemática, Psicologia e Pedagogia.

5.2.2.2. Escola B

Participaram do grupo três professores da disciplina Projeto de Vida, sendo duas participantes do sexo feminino e um do sexo masculino. A faixa etária dos participantes variou entre 32 e 48 anos, e a idade média foi de 42 anos. Todos os professores se autodeclararam pardos. Em média, atuam como professores há 16 anos e todos atuam como professores de Projeto de Vida há menos de um ano. As formações universitárias dos professores foram nos cursos de Educação Artística, Educação Física, Matemática e Pedagogia.

5.3. Documentos escolares

5.3.1. Projeto de Vida – Caderno do Professor

Segundo o material, "ter um Projeto de Vida é refletir sobre o que se quer ser no futuro e planejar ações concretas para chegar lá. É o traçado entre o ser e o querer ser" (São Paulo, 2014b, p. 7). O caderno "oferece sugestões de estratégias que possam propiciar o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para que os alunos construam seu Projeto de Vida" (São Paulo, 2014b, p. 7). É dito como importante "o acompanhamento do Projeto de Vida por meio da observação dos alunos, de sua participação e seu compromisso e dos avanços em suas competências e habilidades individuais" (São Paulo, 2014b, p. 7).

Em outro momento, é apontado que

> ensinar o aluno a olhar, a dizer, a escutar, a perceber a si mesmo e ao outro, a respeitar a si mesmo e ao outro, a responsabilizar-se pelo processo pessoal e coletivo é um princípio que ancora o Projeto de Vida, com o objetivo de formar cidadãos éticos, críticos, autônomos e compromissados com o meio em que vivem (São Paulo, 2014b, p. 7).

O conteúdo do Caderno do Professor foi organizado em situações de aprendizagem e propostas de atividades específicas. É esperado que o professor

“enriqueça e adapte essas sugestões de atividades segundo o contexto, o tempo e o espaço disponíveis em sua escola” (São Paulo, 2014b, p. 8).

Ainda no início do caderno, há um quadro com cada situação de aprendizagem, com seus respectivos objetivos, habilidades gerais, recursos necessários e o total de aulas que serão utilizadas (São Paulo, 2014b, p. 8). No Apêndice B, encontra-se cada situação de aprendizagem, com seus objetivos e habilidades gerais.

Apenas a partir da situação de aprendizagem cinco, a última situação de aprendizagem proposta para o primeiro ano do Ensino Médio, questões profissionais aparecem, na forma de “realização pessoal e profissional” (São Paulo, 2014b, p. 50). Em uma das atividades, são apresentadas

> três histórias reais de brasileiros que obtiveram sucesso na vida graças ao esforço pessoal, à perseverança, à dedicação e ao trabalho, ao perseguir seu Projeto de Vida; pessoas que são admiradas por suas conquistas e que se destacam das demais, tornando-se referências (São Paulo, 2014b, p. 50).

Na atividade seguinte, é pedido aos alunos que pesquisem na escola, na comunidade e com familiares outras histórias de sucesso semelhantes e, na sequência, os alunos são convidados a refletir sobre como seus Projetos de Vida se aproximam das histórias relatadas (São Paulo, 2014b).

Na primeira situação de aprendizagem do segundo ano do Ensino Médio, para embasar uma atividade e explicitar a relação de causa e consequência entre ações do passado, presente e futuro, Projeto de Vida é definido como

> o planejamento de como alcançar o que se espera do futuro. As escolhas podem ser ampliadas com base nas experiências que cada um tem na vida. Para planejar o futuro, é necessário agir no presente, o que significa dar passos concretos em direção ao que se deseja. Pequenos passos se transformam em grandes avanços quando se sabe a direção a seguir, o seja, qual é o foco das ações que devem ser desenvolvidas para o planejamento e a construção do Projeto de Vida. Para agir no presente, é preciso olhar para o momento atual e entender que o presente é consequência de atitudes e comportamentos realizados no passado (São Paulo, 2014b, p. 55).

Na situação de aprendizagem seguinte, é discutido o significado de sucesso, assinalando-se que é pessoal e pode ter vários significados. Ao professor, é dado o aviso de que “é preciso tomar cuidado para não associar essa palavra a ser sempre o melhor, o primeiro” (São Paulo, 2014b, p. 59). Os alunos são estimulados a pensar quais são as

habilidades e competências que “acreditam ser importante desenvolver para obter sucesso na vida” (São Paulo, 2014b, p. 63).

Sobre o acompanhamento do próprio aluno em relação ao seu desenvolvimento, é ressaltada a importância deste em internalizar “atitudes, posturas, comportamentos e mudanças que precisa efetivar para obter sucesso e construir seu Projeto de Vida” (São Paulo, 2014b, p. 64). É apontado ao professor que

> Ter um Projeto de Vida é ter consciência, com certa precisão, de onde se quer chegar e o que é necessário ser feito para chegar lá. Além disso, é preciso saber o quanto de empenho, exigências, tempo, esforço e recursos será necessário para a concretização do Projeto de Vida. É fundamental ter uma interpretação clara do futuro e preservar em relação a ela uma obstinação de propósito. O Projeto de Vida é constante, não deve ser modificado todos os dias.
> Para os adolescentes, existem três níveis de projetos: Projeto de Orientação Acadêmica, de curto prazo; Projeto de Orientação Profissional, de médio prazo; e Projeto de Vida, de longo prazo. Nesse caso, trata-se do Projeto de Orientação Acadêmica em direção ao Projeto de Orientação Profissional (São Paulo, 2014b, p. 64).

Por fim, na última situação de aprendizagem, há a redação final do Projeto de Vida com base nas reflexões e conteúdos trabalhados. O planejamento que auxiliaria o aluno em suas escolhas, teria como caminho (São Paulo, 2014b, p. 67):

– Estabelecer a prioridade do Projeto de Vida;
– Definir as ações de curto prazo;
– Discutir com professores, familiares e colegas;
– Definir o Plano de Ação;
– Estabelecer pontos de avaliação das ações.
– Implementar as ações;
– Revisar o Projeto de Vida.

Ainda, a redação do Projeto de Vida deverá ser por etapas e obedecer ao seguinte roteiro (São Paulo, 2014b, p. 67):

1. Autoconhecimento;
2. Pontos fortes e pontos fracos;
3. Principais habilidades e interesses;

4. Valores pessoais;
5. Vida escolar, familiar e comunitária;
6. Os Quatro Pilares da Educação;
7. Convivência social;
8. Organização do tempo;
9. Estabelecimento de metas;
10. Elaboração do Plano de Ação;
11. Acompanhamento.

5.3.2. Preparação Acadêmica – Caderno do professor

O objetivo da disciplina Preparação Acadêmica é "ajudar o estudante a realizar o sonho de dar continuidade aos seus estudos após o Ensino Médio, orientando-o a tomar decisões conscientes em processos de escolha, ingresso e permanência em um curso de Educação Superior" (São Paulo, 2014c, p. 6).

É apontado pelo material o quanto a escolha de uma carreira profissional é um desafio, pois nem sempre seria fácil para o jovem identificar seus próprios interesses e vocações para o trabalho, assim como encontrar informações necessárias para embasar sua decisão. O professor "provavelmente já passou por esse tempo de incertezas, antes de se decidir pela carreira docente, e, certamente, tem condições de auxiliá-lo, com base em vivências e conhecimentos que acumulou até aqui" (São Paulo, 2014c, p. 6).

É ressaltado o quanto a liderança do educador é fundamental na aprendizagem dos estudantes na disciplina. O professor deve estimulá-los a refletir criticamente a cada conteúdo e deve ajudá-los a "construir uma visão realista e positiva do futuro que têm pela frente, incluindo a realização do seu Projeto de Vida" (São Paulo, 2014c, p. 7). É recomendado que o professor "acredite e se esforce por demonstrar isso a cada instante" (São Paulo, 2014c, p. 7), pois pesquisas em escolas da rede pública indicam que os estudantes se desenvolvem acima da média quando os professores mantêm expectativas elevadas sobre seu desempenho (São Paulo, 2014c).

No material, foram organizadas situações de aprendizagem (Apêndice C) que devem ser trabalhadas com o aluno de forma simples, como em rodas de conversa. A proposta é que o estudante desenvolva, no Ensino Médio, competências que serão importantes em sua vivência acadêmica no Ensino Superior.

De acordo com o material, as atividades visam estimular no estudante (São Paulo, 2014c, p. 7):

- Capacidades de autoconhecer-se;
- Expressar-se em diferentes linguagens;
- Compreender o mundo em que vive;
- Enfrentar situações-problema em diversos contextos;
- Propor alternativas e imaginar soluções inovadoras para desafios concretos;
- Fazer escolhas, tomar decisões e colocar em prática ideias e projetos individuais ou coletivos (trabalho em grupo).

O capítulo 4, especificamente, tem como proposta auxiliar na decisão dos estudantes através de duas estratégias: "autoconhecimento e informação" (São Paulo, 2014c, p. 34). São propostas atividades como avaliação dos fatores que influenciam a escolha profissional, realização de entrevistas com pessoas sobre suas escolhas profissionais, realização de uma mostra de profissões de Ensino Superior, dentre outras atividades.

5.3.3. Mundo do trabalho – Caderno do professor (Volumes I e II)

Ao contrário dos demais cadernos utilizados no PEI, os cadernos "Introdução ao Mundo do Trabalho" foram elaborados pelo Instituto Unibanco e cedidos ao programa. Segundo o material, seu diferencial é "o foco no desenvolvimento de competências que o mercado efetivamente valoriza, imprescindíveis ao exercício de qualquer profissão" (São Paulo, 2014d, p. 11). Ainda, é explicado que a metodologia adotada tem como premissa conceitual o modelo de gestão por competências. Neste modelo, as competências laborais são classificadas em conhecimentos, habilidades e atitudes, formando a sigla CHA. Estas competências para o mundo do trabalho (CHA) são agrupadas em competências técnicas e comportamentais (São Paulo, 2014d).

O material é organizado em oito unidades de estudo, com seus respectivos objetivos (Apêndice D), trazendo temas como identidade, convivência, cidadania, ética, escolhas no mundo do trabalho. Há o desenvolvimento de competências laborais essenciais, "orientações sobre formas de procurar trabalho e preparação para processos seletivos" e educação financeira (São Paulo, 2014d, p. 12).

5.4. Síntese das narrativas e discursos produzidos nos grupos focais

5.4.1. A disciplina Projeto de Vida

5.4.1.1. A construção do Projeto de Vida

A disciplina Projeto de Vida tem como um de seus objetivos proporcionar o desenvolvimento das competências e habilidades necessários para a construção do Projeto de Vida (São Paulo, 2014b). São desenvolvidas atividades relacionadas ao autoconhecimento, identidade, valores pessoais, crenças e relações interpessoais (São Paulo, 2014b).

Os professores, nos grupos focais, trouxeram a disciplina como a possibilidade de desenvolver nos alunos a identidade, o autoconhecimento e valores pessoais.

> [...] criar essa identidade pessoal [...] quem sou eu (Professora Raquel, Escola B)
>
> [...] conhecer a si e conhecer os outros [...]. De onde você veio, quem é você. [...] (Professor Leandro, Escola B).
>
> [...] essa identidade. [...] Primeiro, é se conhecer. [...]. A gente trabalha muito valores também (Professora Laís, Escola B).
>
> [...] um resgate dos valores. [...] Quem é ele na família, quem é ele na escola, quem é ele na sociedade (Professora, Escola A).

E promover a reflexão de seu papel como cidadão.

> [...] ela [a disciplina] coloca um centro no aluno, ela traz esse aluno para o eixo do papel dele dentro da sociedade, [...] não [...] apenas como profissional, mas enquanto cidadão (Professora, Escola A).

No entanto, é preciso tomar cuidado para que o desenvolvimento de valores mencionado não caia, por exemplo, nas crenças pessoais de cada professor. A fala de uma professora chamou a atenção por evidenciar que, para ela, não há a uma divisão clara entre os valores que devem ser desenvolvidos e aqueles nos quais ela acredita, pois os alunos deveriam compreender que existe uma lei de causa e efeito moral.

> [...] toda ação, ela gera uma reação. Se sua ação for legal, você vai ter uma reação legal. Se sua ação for ruim, você vai ter uma reação ruim. E você tem que estar preparado para isso (Professora Raquel, Escola B).

Os alunos contaram o quanto as atividades que são realizadas promovem o respeito, os valores pessoais e as relações interpessoais.

> Um ouve o outro e a gente aprende a respeitar. A gente aprende muito conhecer os nossos valores. O que é importante na sua vida (Tamires Escola A).
>
> [...] o Projeto de Vida foi algo que serviu para aproximar as pessoas da minha sala (Samuel, Escola A).
>
> Projeto de vida é amizade, relacionamento (Aluna, Escola A).

E também o autoconhecimento.

> Muita dinâmica para você se conhecer [...]. Descobrir a sua identidade (Arthur, Escola B).
>
> Tem muita atividade para você se autoconhecer, as suas qualidades, os seus defeitos (Tamires, Escola A).
>
> Ele [Projeto de Vida] vai mostrar o nosso ponto fraco e o ponto forte. (Aluna, Escola A).

Os valores pessoais e coletivos também aparecem nas concepções de sucesso dos alunos. De acordo com o caderno do professor de Projeto de Vida, o significado de sucesso é pessoal e pode adquirir vários significados (São Paulo, 2014b). Há menções sobre alcançar os objetivos pessoais.

> Sucesso é meio que da sua realização pessoal, ou seja, vai dos seus pontos pessoais (Bruna, Escola A).
>
> Sucesso [...] é satisfação pessoal. [...] Sucesso é você conseguir realizar a sua meta (Sofia, Escola A).

E, mais especificamente, sobre vida profissional, familiar, emocional e comunitária.

> Sucesso é você ter uma carreira, ter uma família, poder viver bem com o que você tem (Lucas, Escola A).
>
> Só quero ter estabilidade financeira e emocional também (Camila, Escola A).

> Para mim sucesso é [...] ajudar o outro quando eu estiver formada (Helena, Escola A).

Somado a estes aspectos, o caderno do professor menciona que “ter um Projeto de Vida é refletir sobre o que se quer ser no futuro e planejar ações concretas para chegar lá. É o traçado entre o ser e o querer ser” (São Paulo, 2014b, p. 7). Em outro momento, é indicado que ter um Projeto de Vida é ter consciência de onde se quer chegar e o que é necessário ser feito para chegar lá (São Paulo, 2014b). Para isso, “é preciso saber o quanto de empenho, exigências, tempo, esforço e recursos será necessário para a concretização do Projeto de Vida” (São Paulo, 2014b, p. 64).

Em geral, o projeto de vida tem como foco o projeto de vida de trabalho. A disciplina Projeto de Vida é entendida pelos professores como um suporte para o aluno realizar ou viabilizar seu projeto de vida, para lidar com as dificuldades.

> [...] ele [aluno] deve sonhar e tentar realizar os sonhos. Dá um direcionamento para isso (Professora, Escola A)
>
> A gente fala muito em sonho [...] em realizar, correr atrás (Professora Laís, Escola B).
>
> Lidar com dificuldades também. [...] às vezes, os planos deles [alunos] não acontecem do jeito que gostaria (Professora, Escola A).

E até para mudar seu projeto, se o aluno se interessar por algum outro.

> [...] a gente dá uma orientação, um suporte para ele [...] descobrir como tornar aquele projeto de vida viável ou, de repente, descobrir um outro (Professor Bernardo, Escola A).

Da mesma forma, Projeto de Vida é descrito pelos alunos como um objetivo para ser alcançado e o planejamento necessário para atingi-lo.

> Você vai estabelecer metas para você conseguir alcançar o seu objetivo (Tamires, Escola A).
>
> Eles mostram para a gente também como chegar naquilo, as dificuldades que a gente vai enfrentar (Aluna, Escola A).
>
> É tudo o que a gente quer alcançar e como a gente vai fazer para alcançar o objetivo (Aluna, Escola B)

Novamente, o projeto de vida tem o sentido de um projeto de vida de trabalho.

> Acho que é um passo para a segunda parte que é o vestibular (Camila, Escola A).
>
> [...] eu quero ser médica [...] você vai planejando e seguindo os passos (Helena, Escola A).

Na Escola A, os professores assinalam que há projetos de vidas que abarcam aspectos da vida pessoal e familiar.

> Tem alunos que colocaram no PV "quero ter uma família. Ter filhos" (Professor Bernardo, Escola A).
>
> "Quero viajar o mundo inteiro. Ser feliz" (Professora, Escola A).

Contudo, apesar dessa abrangência, é destacado que a finalidade da disciplina é, via de regra, a vida profissional.

> A disciplina PV ela visa, no seu final, o mercado de trabalho. [...] esta é a essência da disciplina, não são apenas os seus sonhos diversos. (Professor Eduardo, Escola A).

A chave para alcançar o projeto profissional e os demais projetos é a excelência acadêmica, que, em outras palavras, seria ter um bom desempenho na escola, no ENEM e nos vestibulares.

> [...] o aluno que quer uma faculdade, ele vai estudar, vai ter boas notas, vai ter aprendizado e vai conseguir ter um bom rendimento no ENEM, passar nos vestibulares. [...] PV é em busca da excelência acadêmica aqui dentro (Professora, Escola A).
>
> O estudo para o aluno, a excelência acadêmica, é o que vai levá-lo a conquistar o PV (Professora, Escola A).

Na Escola A, segundo os alunos, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é a principal estratégia para o final do Ensino Médio.

> Professor ao invés dele chegar falando "bom dia", ele chega falando "ENEM" (Aluna, Escola A).
>
> É tudo baseado no ENEM (Aluna, Escola A).

Ainda, os alunos da Escola A relatam uma competividade entre eles próprios, pois concorrem às mesmas vagas no vestibular.

> Eu não vejo todo mundo como igual, como uma pessoa que eu sentaria e ajudaria (Sofia, Escola A).
>
> Pode ser seu amigo, seu namorado, ele está concorrendo contra você. (Tamires, Escola A).
>
> É uma pessoa que querendo ou não, vai tirar a minha vaga (Camila, Escola A).

Uma concorrência que é também consigo própria.

> Tem isso de você concorrer com outra pessoa, mas, no vestibular, eu vejo como uma concorrência comigo mesma (Aluna, Escola A).

No entanto, estas características coexistem com a cooperação.

> [...] é um querendo engolir o outro, mas o projeto de vida, ele tenta também mostrar [...] de que não precisa ser assim (Samuel, Escola A).
>
> [...] a gente mais se apoia do que fica nessa competição com o outro. (Helena, Escola A).

A permanência do aluno na escola e o ritmo da mesma parecem ser uma preparação para o mercado de trabalho, marcado por pressões, sobrecargas de trabalho, competição e cansaço.

> [...] não é cansaço físico, mas é o cansaço mental. [...] a gente chega em casa parecendo que não dormiu uma semana inteira. (Helena, Escola A).

Por sua vez, o mercado de trabalhado é tido como altamente competitivo, no qual um grande número de pessoas busca constantemente se qualificar para se inserir em um número reduzido de vagas de trabalho disponíveis.

> [...] quem não quer fazer faculdade [...] não tem noção de como é o mundo lá fora [...] tudo fica mais competitivo, tudo fica mais difícil (Tamires, Escola A).

> [...] aquela colocação que eu quero no mercado de trabalho [...] milhões de pessoas também querem a mesma coisa (Professora, Escola A).

Desse modo, a única forma de viver com qualidade nesse contexto seria através da realização de uma faculdade.

> E quem não tem faculdade hoje em dia [...] não tem emprego ou tem emprego [...] que não dá para viver (Sofia, Escola A).
>
> Você tem que ter a faculdade, a pós [...] quanto mais você tiver, talvez você tenha uma estabilidade (Camila, Escola A).
>
> Hoje, é aquele negócio, ou você é patrão ou você é peão (Helena, Escola A).

Consequentemente, na Escola A, o objetivo estabelecido como principal, como meta a ser alcançada, é o ingresso no Ensino Superior e, principalmente, no Ensino Superior público.

> [...] estava querendo mais a privada. Só que os professores aqui ficavam com aquela pressão "USP, USP, USP" (Helena, Escola A).
>
> [...] [os professores] tentam botar na sua cabeça que tal faculdade é a certa, que tal faculdade é a boa para você (Lucas, Escola A).

Inclusive, é mencionada uma desvalorização, realizada pelos professores, das universidades particulares como escolha para o projeto de vida.

> [...] o professor acaba menosprezando a particular, dando uma visão de que ela não vai ser suficiente para você ser um profissional adequado (Samuel, Escola A).
>
> [...] menosprezam muito [...] a faculdade privada [...] como se fosse muito inferior à pública (Sofia, Escola A).

Alcançar a meta estabelecida pela escola, o ingresso em uma universidade pública, atesta o valor do aluno.

> [...] você se vê forçado a entrar, a passar, para falar eu consegui, eu sou bom o suficiente [...] eles põem você numa posição de ou você é, ou você é (Sofia, Escola A).
>
> [...] teve um aluno daqui que ele passou na USP [...] nos professores ele parecia um deus [...] os alunos do ano passado que não

> conseguiram atingir uma meta de uma faculdade [...] a gente vê muitos professores usando eles como exemplo de fracasso (Helena, Escola A).

Segundo o discurso meritocrático, no ambiente escolar são oferecidas as mesmas oportunidades a todos os alunos para que possam desenvolver suas habilidades, independentemente da origem social de cada um ou de desigualdades sociais existentes.

> [...] todos eles são capazes, basta querer (Professora, Escola A).
>
> "Então estuda que você vai conseguir". Mas nem sempre você consegue, a realidade é essa e ela bate na porta (Sofia, Escola A).

Cada aluno é o único responsável pelo sucesso ou fracasso de seu projeto de vida. Deve se esforçar para ser o melhor e poder alcançar seu objetivo.

> [...] eu tenho que ser melhor que todo mundo nessa sala para eu conseguir alcançar meu objetivo (Tamires, Escola A).

Por seu lado, o protagonismo juvenil, entendido como característica comportamental, reforça a responsabilização do aluno pela execução do seu projeto de vida.

> [...] dentro do projeto de vida você tem que ser protagonista para isso (Helena, Escola A).

Considerando que o sucesso do projeto de vida deve-se ao aluno, igualmente é responsabilidade dele o fracasso do mesmo. No entanto, a possibilidade do projeto fracassar não é colocada em discussão, pois isso significaria que o aluno não estudou o suficiente, já que o sucesso está ao alcance de todos.

> Na hora da gente planejar o nosso projeto de vida, a gente não coloca a possibilidade de algo dar errado (Tamires, Escola A).

Do mesmo modo, isso poderia significar que a escola teria alguma responsabilidade no fracasso do projeto do aluno.

> [...] o problema é sempre você que nunca estudou o suficiente. Não é o professor que tem uma aula ruim (Sofia, Escola A).

Os medos que surgem são típicos daqueles conhecidos por alunos de classe média ao final do Ensino Médio, como o medo de não conseguir passar no vestibular.

> [...] o que eu mais tenho medo [...] será que eu vou conseguir? (Camila, Escola A).

E as pressões sociais para ingresso no Ensino Superior vem tanto dos professores quanto da família.

> [...] os professores [...] exercem uma pressão [...] desnecessária (Sofia, Escola A).
>
> Então, não é só a pressão aqui da escola, é a pressão de fora também, tanto dos nossos pais (Manuela, Escola A).

A fala de uma professora ao relatar uma brincadeira expressa que permanecer na escola é para os fortes, sendo que os fracos saem da escola e vão para o ensino regular.

> A gente até brinca dentro da sala de aula, fala assim "quem é fraco pede para sair", porque sai da nossa escola e vai para uma escola regular (Professora, Escola A).

Ao mesmo tempo, os professores não têm consciência sobre a pressão que exercem, pois afirmam que não cobram os alunos e que, na verdade, trata-se de uma cobrança interna dos mesmos.

> Eu não acho que eles ficam pressionados por nós. Eu acho que a cobrança é interna (Professora, Escola A).

Na Escola B, configura-se um contexto diferente, no qual o projeto profissional não é o foco do projeto de vida. Ainda, o projeto de vida de trabalho é discutido mais como a busca pelos gostos e interesses do aluno do que pela escolha de um projeto no futuro.

> Projeto de Vida, querendo ou não, tem a profissão, mas assim, não a questão da profissão. A gente aborda assim "o que você gosta de fazer? Qual a área que você se interessa?" (Professora Laís, Escola B).

Os alunos da Escola B trazem projetos diversos para o final do Ensino Médio, como fazer um curso técnico ou de Ensino Superior, conseguir um emprego ou continuar no trabalho que já possuem.

> Eu pretendo [trabalhar] em alguma coisa no supermercado (Aluna, Escola B).
>
> Eu pretendo trabalhar registrado e fazer um curso [técnico] (Arthur, Escola B).

A pressão descrita pelos alunos nesta escola é para ter um bom desempenho na Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP), que tem como objetivo diagnosticar o nível de aprendizagem dos estudantes matriculados na rede estadual de ensino.

> A gente fazia a prova da AAP pensando só em não ser chamado lá [direção] para não sair chorando (Larissa, Escola B).

Essa pressão relatada não é sofrida somente pelos alunos, mas também pelos professores.

> [...] ela [professora] chegou na sala e falou "me desculpa, eu estou sendo pressionada tanto quanto vocês". Ela até chorou (Larissa, Escola B).

Em ambas as escolas, A e B, os alunos responsabilizam a direção pelas pressões que ocorrem. Na escola A, a direção estaria preocupada com o status da escola.

> [...] ela [direção] se preocupa muito com o status em si da escola (Lucas, Escola A).
>
> [...] não é tanto dos professores, é mais da direção mesmo em si. Eles são focados em status (Tamires, Escola A).

Enquanto que, na Escola A, o desempenho na AAP seria o mais importante para a direção.

> [...] o que mais importa para ela, para a direção, é a nota da AAP. [...] O programa é bom, o problema é a direção (Arthur, Escola B).
>
> Eu acho que nem é tanto por causa dos professores que quebra essa escola, o que quebra muito é a direção (Larissa, Escola B).

É possível afirmar que há diferentes modelos em disputa nas escolas do PEI, a saber, o modelo da escola, da família e dos alunos. A escola possui um modelo de classe social média, em que o aluno pode permanecer por tempo integral e dedicar-se para o principal projeto da escola, o ingresso no Ensino Superior. Isto entra em confronto com o modelo de classe pobre da família, no qual a conclusão do ciclo escolar básico ou universitário não foi uma possibilidade.

> Todos [familiares] pararam no segundo [ano] ou não completaram o terceiro. [...] uma coisa que eu já ouvi do meu primo [...] "você não vai ter condições de pagar uma faculdade, é muito difícil" (Samuel, Escola A).

E na qual existe a necessidade do trabalho.

> [...] eu parei de trabalhar quando vim [...] estudar integral aqui. Eu trabalho desde os 14 anos (Sofia, Escola A).
>
> Perdemos alunos excelentes que saíram por conta de trabalho (Professora Raquel, Escola B).

Ao mesmo tempo, o projeto da família coincide com o projeto da escola para os alunos: fazer faculdade. Os pais conhecem o projeto da escola e o apoiam.

> [...] o [nome da Escola A] foi uma das primeiras escolas que eu vi que a maioria dos pais apoiam, que a maioria dos pais se interessam (Samuel, Escola A).
>
> Tem esse incentivo da família também (Helena, Escola A).

De outra parte, os projetos dos alunos são diversificados, como o ingresso no Ensino Superior público ou particular, o ingresso no mercado de trabalho e/ou em um curso técnico. Simultaneamente, existem projetos que entram em disputa com o projeto da escola, pois ao invés de serem pautados nos valores da competição e do sucesso profissional, baseiam-se nos valores familiares, por exemplo.

> [...] na minha sala tem projeto assim. Ela [aluna] quer, por exemplo, terminar o Ensino Médio e quer casar. E já ter a família dela (Helena, Escola A).
>
> [...] quero me formar, trabalhar e quando eu tiver com uma estabilidade [...] poder parar de trabalhar para cuidar deles [filhos] [...]

> não é só questão de competição e mercado de trabalho (Camila, Escola A).

Por não passarem pela escolha de um trabalho ou profissão, alguns desses projetos são impossibilitados.

> Perguntaram "qual é o seu projeto de vida?" e a primeira coisa que veio na minha cabeça foi "ser feliz". [...] "mas não pode colocar ser feliz" (Sofia, Escola A).
>
> [...] "projeto de vida tem que ser sobre profissão", "você só vai ser feliz se você tiver uma profissão" (Camila, Escola A).

Por fim, os professores apresentam-se de forma dividida, ora apoiando o projeto da escola, com foco no Ensino Superior, ora sustentando um modelo de projeto de vida ampliado, para além de cursar uma faculdade ou da questão profissional. Na escola A, isso é realizado por uma parte dos professores.

> Os professores, pelo menos para a minha turma, mostraram que não é apenas a profissão, tem a família, tem os meus amigos (Tamires, Escola A).

Por seu lado, a escola B, inserida mais recentemente no PEI e em um contexto socioeconômico local diferente, apresenta uma flexibilização no modelo da escola.

> [...] não é fácil fazer uma faculdade. [...] vai ter que arrumar um emprego? Vai ter que conciliar? Vai ter" (Professora Laís, Escola B).

E não há o estabelecimento do ingresso no Ensino Superior como o único caminho para o projeto de vida.

> [...] a gente não fica focando "você tem que fazer uma faculdade" [...] Tem várias pessoas que são felizes, têm sucesso e que não têm, necessariamente, uma faculdade (Professora Laís, Escola B).

Sobre as outras disciplinas, Preparação Acadêmica (PA) e Mundo do Trabalho (MT), são entendidas como complementos da disciplina Projeto de Vida, nos quais os alunos podem conhecer, respectivamente, as possibilidades de continuação do estudo e o mundo do trabalho.

> [Sobre Mundo do Trabalho] Mostra mais a realidade do trabalho [...] Preparação Acadêmica é preparando você para um futuro acadêmico, para a faculdade (Arthur, Escola B).

Contudo, parece ainda haver confusão para alguns alunos da Escola B sobre as diferenças entre Projeto de Vida, Preparação Acadêmica e Mundo do Trabalho.

> O que confundia muito era PA com Projeto de Vida [...]. Tudo é bem parecido (Arthur, Escola B).
>
> MT [disciplina Mundo do Trabalho] a gente chama de terapia em grupo (Aluna, Escola B).

Vale destacar que os alunos desta escola cursaram os dois primeiros anos do Ensino Médio em escola regular e somente ingressaram no PEI no terceiro ano, pois este é o primeiro ano de implementação do PEI na escola onde estudam.

> [...] não falaram bem como que era, como que funcionava essa matéria [Projeto de Vida] (Larissa, Escola B).

Na próxima sessão, serão discutidas as estratégias de ensino e os materiais que são utilizados na disciplina Projeto de Vida.

5.4.1.2. Estratégias de ensino e materiais utilizados

O caderno do professor da disciplina Projeto de Vida oferece sugestões de estratégias para proporcionar o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o aluno construir seu Projeto de Vida (São Paulo, 2014b). As atividades propostas requerem a utilização de materiais como lápis grafite e de cor, canetas coloridas, giz de cera, folha de papel kraft e sulfite, cartolina, fita adesiva, cola, rolo de barbante, revistas e jornais para recorte, tinta colorida, pincéis. Além destes, há atividades que utilizam letras de músicas, poemas, computadores com acesso à internet, e também, há exibição de filmes.

De maneira muito próxima ao sugerido no caderno do programa, os professores relataram que utilizam músicas, desenhos, jogos teatrais, dinâmicas e conversas.

> [...] música [...] bate-papo. Desenhos, porque muitos têm vergonha de falar. [...] jogos teatrais (Professora Raquel, Escola B).

> Muitas dinâmicas (Professor Leandro, Escola B).
>
> [...] conversando, leve, sem forçar ninguém, por isso que a gente procura vários meios (Professora Laís, Escola B).

No entanto, apesar das atividades propostas no próprio caderno do programa demandarem uma série de materiais, os professores narraram que faltam recursos financeiros para a compra dos mesmos. Para manter as atividades propostas, os professores e alunos acabam usando recursos financeiros próprios na compra do que for necessário.

> Se quisermos fazer qualquer atividade diferenciada, tem que sair do nosso bolso ou a colaboração dos alunos (Professora Raquel, Escola B).
>
> [...] os professores acabam gastando do bolso deles (Professora, Escola A)
>
> São 13 salas e 13 professores trabalhando com kits, a gente não tem isso aqui (Professora, Escola A).

Em outros casos, o professor improvisa e modifica a atividade.

> Você tem que usar o que tem, tem que improvisar (Professora Raquel, Escola B).

Ainda no caderno do professor, é mencionado que este deve enriquecer e adaptar as sugestões de atividades "segundo o contexto, o tempo e o espaço disponíveis em sua escola" (São Paulo, 2014b, p. 8).

Sobre outras adequações necessárias para a realização das atividades, os professores apontaram que o caderno/apostila cedido pelo PEI traz apenas um direcionamento, relatando a necessidade em adaptar as atividades do caderno.

> A gente tem uma apostila com que adaptamos as atividades (Professora, Escola A).
>
> [...] ela [apostila] traz somente um direcionamento. [...] é o professor que tem que desenvolver as atividades (Professora, Escola A).
>
> [...] o caderno do Projeto de Vida [...] é bem básico, é bem básico (Professora Laís, Escola B).

Algumas professoras citaram para comparação a apostila utilizada no Ginásio Pernambucano, que serviu como inspiração para a criação do PEI no Estado de São Paulo. A apostila utilizada em Pernambucano é elogiada pelas professoras, por ter uma definição melhor das atividades e uma estética mais refinada.

> [...] a apostila de Pernambuco é muito boa. Ela é toda ilustrada, ela é toda colorida (Professora, Escola A).
>
> [...] a de Pernambuco [apostila] já vem com as atividades propostas. Praticamente é só você pegar e aplicar (Professora, Escola A).

Na falta de uma apostila como a de Pernambuco, os professores buscam "rechear" o caderno do PEI pesquisando atividades diversas.

> [...] a gente tem que, ó, rechear aquilo ali [apostila]. Pesquisar e ir atrás (Professora, Escola A).
>
> É caça ao tesouro onde tem material (Professora, Escola A).

E trocam-nas com os outros professores.

> [...] um colega vai passando para o outro, vai trocando as informações (Professor Bernardo, Escola A).
>
> [...] Por isso que nós temos uma coisa chamada alinhamento. Onde a gente vai se ajudar (Professor Eduardo, Escola A).

Por outro lado, alguns professores comentam que a dificuldade em buscar atividades é compensada pela liberdade na criação das mesmas e pela possibilidade de trabalhar de forma mais personalizada com cada turma, sem ficarem presos a algo já pré-estabelecido.

> De certa forma, é uma dificuldade? Sim, mas nos dá muita liberdade. [...] isso tem nos possibilitado essa criação (Professor Eduardo, Escola A).
>
> [...] dá liberdade do professor trabalhar de acordo com o perfil da sua sala. Você não fica engessado com algo pronto (Professora, Escola A).

Depois dos apontamentos sobre as estratégias de ensino e os materiais utilizados pelos professores, será discutido na sessão seguinte a formação que os professores receberam para ministrar a disciplina Projeto de Vida.

5.4.1.3. Formação de professores para a disciplina

A formação dos professores para ministrar a disciplina Projeto de Vida é narrada pelos mesmos como ausente ou precária. Algumas professoras mencionaram o curso à distância promovido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP), descrevendo-o como insuficiente e posterior ao início das atividades como professor de Projeto de Vida.

> Tem um curso de formação pela EFAP, projeto de vida (Professora, Escola A).
>
> [...] no primeiro ano nós não tivemos formação absolutamente nenhuma (Professora, Escola A).
>
> [...] ela [formação] não contempla mesmo, porque é EAD (Professora, Escola A).

Outra professora citou o treinamento que receberam ao entrar no Programa Ensino Integral (PEI). No entanto, não houve neste uma capacitação específica para os professores de Projeto de Vida.

> [...] haver uma capacitação específica para os professores de Projeto, não (Professora Raquel, Escola B).

Na presente pesquisa, os professores relataram que a formação para a disciplina acaba sendo realizada entre eles próprios.

> Nossa maior formação é entre nós mesmos (Professor Leandro, Escola B).

Ou em conjunto com a vice-diretora através das reuniões de alinhamento, no compartilhamento de ideias e de materiais.

> A gente deu uma lida e tudo foi, tudo por alinhamento mesmo (Professora, Escola A).
>
> Ela [vice-diretora] sempre está conversando com a gente, sempre está fazendo alinhamento (Professora Raquel, Escola B).

A preparação para a disciplina Projeto de Vida acontece na prática, no dia a dia da sala de aula.

> O contato real mesmo foi aqui, em sala de aula mesmo, no susto (Professor Leandro, Escola B).

E quando o professor relembra quando esteve no lugar do aluno, no Ensino Médio, e imagina o que gostaria de ter tido ou ouvido do professor.

> [...] a gente se coloca muito no lugar do jovem (Professor Leandro, Escola B).
>
> [...] quando a gente vai preparar as nossas aulas, a gente pensa assim "o que eu gostaria de ouvir? O que eu não tive?" (Professora Laís, Escola B).

Todavia, mesmo com os cursos disponíveis e as reuniões de alinhamento, os professores expressaram que estas reuniões não são suficientes para atender suas demandas.

> O curso mesmo da EFAP não contempla a demanda que a gente tem. Todas as nossas angústias (Professora, Escola A).

Afirmaram que não se sentem capacitados para lidar com as questões emocionais que os alunos trazem durante as atividades em sala.

> [...] a gente mexe em muitas feridas de alunos [...] eu não me sinto capacitada para isso (Professora, Escola A).
>
> [...] você fica sem ter o que dizer na hora e pensa "o que eu faço?". Aí você acaba chorando junto com o aluno [...] (Professora, Escola A).

Uma das professoras sugere que seria importante o estabelecimento de uma parceria com alguma universidade, no sentido de um trabalho com caráter psicopedagógico.

> [...] poderia, sim, ser disponível junto a parceria de alguma universidade conosco [...] com um psicopedagogo (Professora, Escola A).

Em um dos documentos do PEI, é apontado o quanto a escolha de uma carreira profissional é um desafio, pois nem sempre seria fácil para o jovem identificar seus próprios interesses e "vocações" para o trabalho, assim como encontrar informações necessárias para embasar sua decisão (São Paulo, 2014c). Então, o professor, que provavelmente já passou por esse período de incertezas, "certamente, tem condições de auxiliá-lo, com base em vivências e conhecimentos que acumulou até aqui" (São Paulo, 2014c, p. 6).

Parece haver um menosprezo da relevância da formação específica do professor para a disciplina Projeto de Vida, como se sua experiência profissional e pessoal fossem suficientes para ministrá-la, para compreender suas diretrizes e adequar as atividades propostas.

Depois de discutidos os aspectos da formação do professor para a disciplina Projeto de Vida, será tratado na sessão seguinte o papel do professor.

5.4.2. O papel do professor

A Pedagogia da Presença é um dos princípios do modelo pedagógico do Programa Ensino Integral. A presença do educador consiste no exercício de uma influência construtiva sobre os alunos, atuando como fonte de inspiração e apoio para a vida, encorajando-os a crescer e a agir com liberdade e responsabilidade (São Paulo, 2014a). É esperado que os educadores possam construir relações interpessoais qualificadas, fazendo-se presente na vida do aluno através da compreensão e da receptividade (São Paulo, 2014a).

Nos grupos focais, foi ressaltada a importância do professor como alguém que auxilia, incentiva e influencia na realização do projeto do aluno.

> Ele [professor] incentiva você ir atrás. Ele te dá aquele apoio, aquele empurrãozinho (Samuel, Escola A).
>
> [...] ele é um auxiliador [...] ele tem que estar lá para me auxiliar, porque eu não consigo fazer tudo sozinha (Helena, Escola A).
>
> Tem muitos professores que influenciam bastante (Arthur, Escola B).

Tamanha influência também traz responsabilidades, por estar em jogo a vida dos alunos.

> Eu me vejo numa responsabilidade muito grande porque estou mexendo com a vida dele (Professor Leandro, Escola B).
>
> Você pode acabar com um sonho dependendo de uma fala sua (Professora Laís, Escola B).

Em comparação com as escolas de tempo regular, há um contato mais próximo dos professores com os alunos nas escolas do PEI.

> [...] a gente [professores] se aproxima muito do aluno. [...] o vínculo é muito maior (Professora Laís, Escola B).
>
> [...] você vai criando um vínculo com o aluno que você não consegue nas escolas regulares (Professora Raquel, Escola B).

Contato que foi descrito como um vínculo familiar tanto por professores quanto por alunos.

> [...] é como se fosse um amigo ou até alguém da família mesmo (Professor Leandro, Escola B).
>
> Tem professores que viram praticamente família (Aluna, Escola A).
>
> Eu acabo vendo mais os professores do que minha própria mãe (Rodrigo, Escola B).

Inclusive, há relatos em que o vínculo entre professor e aluno permanece mesmo depois que o aluno saiu da escola.

> [...] mesmo ele [aluno] estando fora da escola, ele buscar a gente para ajudá-lo no PV (Professora, Escola A).
>
> [...] O aluno sai, mas mesmo assim, ele tem o telefone do professor e tudo, e, às vezes, volta a ter aquele contato (Professora, Escola A).

O Programa Ensino Integral (PEI) ressalta a liderança do professor, que deve estimular os alunos a refletir criticamente e ajudá-los a “construir uma visão realista e positiva do futuro que têm pela frente, incluindo a realização do seu Projeto de Vida” (São Paulo, 2014c, p. 7).

Na Escola A, o professor é descrito como aquele que introduz a realidade aos alunos.

> Ele [professor] tem uma visão diferente da nossa. [...]. Ele conhece o mundo e a gente, não (Aluna, Escola A).
>
> [...] ele mostra muito a realidade para a gente (Aluna, Escola A).

E que promove consciência sobre a importância de se planejar.

> [...] não dá para ele [aluno] só ficar levando as coisas, seguindo o fluxo (Professora, Escola A).
>
> [...] trazer para ele [aluno] essa consciência [...] vislumbrar a longo prazo, médio longo prazo (Professora, Escola A).

De maneira diferente do que na escola anterior, na Escola B, a figura do professor surge, principalmente, como um modelo que pode ser seguido.

> [...] ele [aluno] te enxerga como um espelho (Professor Leandro, Escola B).

E como um exemplo de que é possível alcançar um objetivo, mesmo sendo da periferia.

> Eu vim de escola pública, eu morei aqui em Guaianazes. Eu sou da periferia. Eu trabalhei como operadora de telemarketing. [...] E quando eles [alunos] escutam isso, eles falam "nossa, eu posso também" (Professora Laís, Escola B).

Igualmente, como alguém que promove a reflexão e estimula dúvidas.

> Ele deixa muita dúvida na sua cabeça (Aluna, Escola B).
>
> Ele faz você refletir sem você perceber (Aluna, Escola B)

Com o objetivo de promover a certeza sobre o Projeto de Vida.

> Ele [professor] queria mostrar para a gente ter a certeza do que a gente quer fazer (Arthur, Escola B).
>
> [...] para ver se é isso mesmo que a gente quer (Aluna, Escola B).

E diferentemente do que na Escola A, na Escola B é relatado que os alunos têm clareza sobre a realidade e as dificuldades que serão enfrentadas.

> [...] é uma coisa que está clara para eles [alunos], que não vai ser fácil, que eles não vão ter tudo de mão beijada (Professora Raquel, Escola B).

Além disso, em um primeiro momento, ganhar dinheiro será a necessidade mais imediata e o objetivo do projeto de vida só será alcançado posteriormente.

> A maioria deles [alunos] têm essa noção de que ele não vai fazer essa coisa de cara. [...]. Ele vai ter que trabalhar em setores que ele não gostaria de trabalhar, mais pelo dinheiro (Professor Leandro, Escola B).

Por fim, faz-se a ressalva de que nem todos os professores estão alinhados com as propostas do PEI.

> [...] tem professor que chega e entra na sala para falar mal da escola, para falar mal dos alunos (Camila, Escola B).

Na seção seguinte será apresentado os resultados de um dos principais eixos do Programa Ensino Integral (PEI): o Protagonismo Juvenil.

5.4.3. O Protagonismo Juvenil

Enquanto princípio do modelo pedagógico do Programa Ensino Integral (PEI), o Protagonismo Juvenil visa favorecer a formação de jovens autônomos, solidários e competentes (São Paulo, 2014a). Nas narrativas de alunos, o protagonismo configura-se como ter iniciativa, ter autonomia, solucionar problemas por conta própria.

> O próprio aluno chegar, encontrar o erro, dar a solução e trabalhar para aquilo (Samuel, Escola A).
>
> É a gente fazer, a gente tomar a frente de alguma coisa para fazer (Aluna, Escola B).

Mas também ter senso crítico, questionar.

> [...] eu acho que é você não ficar calado. [...] não é você ficar quieto e baixar a cabeça. Não, você tem que falar, você tem que questionar (Tamires, Escola A).

Já na fala de professores, foi mais presente o protagonismo enquanto autonomia.

> Ter autonomia, mas com responsabilidade. [...] Agora se mostram mais, mostram mais a cara e dão a sua opinião, e se não gostar, fala (Professor Leandro, Escola B).

Nas escolas do Programa Ensino Integral (PEI), devem haver espaços e condições para que os alunos possam exercer seu protagonismo. Para isso, a escola deve se valer de mecanismos de escuta e participação dos jovens (São Paulo, 2014a). A oportunidade de sugerir projetos e a confiança recebida para tal é mencionada pelos alunos da Escola B.

> [...] a gente dá ideia de projeto (Aluna, Escola B).
>
> Parece que eles botam mais confiança na gente (Aluna, Escola B).

No grupo focal, os professores da Escola B salientaram a liberdade dos alunos em opinar sobre as aulas com a direção e os professores.

> Se ele [aluno] não gostar de uma aula, ele chega e fala [...] sem faltar com respeito (Professor Leandro, Escola B).

Essa participação mais ativa dos alunos implica, igualmente, uma mudança de postura dos professores, que devem estar abertos às críticas e à possibilidade de mudarem suas aulas.

> Muitas vezes, a gente tem que mudar a nossa aula (Professor Leandro, Escola B).
>
> A gente ouve e vai acertando, vai mudando. Eu sempre pergunto como é que está. Eu acho que isso faltava para a gente na [escola] regular também (Professora Laís, Escola B).

No entanto, os alunos de ambas as escolas criticam a forma de como a direção e os professores reagem ao protagonismo juvenil. No entendimento desses jovens, as decisões tomadas na escola não são abertas ao debate, não havendo o aluno a possibilidade de se expressar ou opinar sobre estas.

> É o que eles impõem e ponto final. Eles falam muito de protagonismo, mas quando a gente exerce isso, não acontece. Eles não gostam, eles acham ruim (Camila, Escola A).
>
> A gente não tem [...] liberdade de expressão (Arthur, Escola B).

Somado a isso, os alunos não têm possibilidade de se expressar questionando ou criticando decisões da escola.

> Quando a gente quer se expressar ou falar alguma coisa que não agrade a eles, a gente já não tem esse protagonismo (Larissa, Escola B).
>
> [...] o protagonismo a ponto de você criticar, de você querer expor sua opinião, falar, questionar o porquê das coisas, aí não posso (Tamires, Escola A).
>
> [...] se você for protagonista numa questão de pensamento crítico, a escola não te valoriza. Pelo contrário, ela tenta te oprimir (Sofia, Escola A).

Grosso modo, o protagonismo apenas é desejado quando beneficia a escola, como desenvolver projetos no clube juvenil ou ser líder no mesmo.

> [...] o protagonismo que eles querem é você liderar um clube, você fazer ações boas que beneficiam a escola (Tamires, Escola A).
>
> [...] qual é o protagonismo que é valorizado aqui dentro? [...] ser líder de clube [...] ser bom em algum esporte (Sofia, Escola A).

As práticas descritas pelos alunos, realizadas pela direção e professores, estão em desacordo com as diretrizes do PEI, nas quais as “atividades escolares são previstas, planejadas, desenvolvidas e acompanhadas” para oferecer aos jovens a oportunidade de desenvolver o protagonismo (São Paulo, 2014a, p. 26). Nas diretrizes, é mencionado que os clubes juvenis e os líderes de turma são manifestações privilegiados do exercício do protagonismo (São Paulo, 2014a) e não deveriam ser as únicas formas dessa manifestação.

Ainda sobre o protagonismo, os alunos da Escola A expressam o desconforto no qual o líder de turma acaba assumindo responsabilidades do professor e, às vezes, da própria direção.

> [...] você tem que tomar a frente do professor. O que o professor não faz, você tem que fazer (Helena, Escola A).
>
> [...] você é o porta-voz da direção [...] você tem que ser responsável pelos outros e isso é uma coisa pesada (Sofia, Escola A).

Apesar da escolha por disciplinas eletivas estar relacionado ao projeto de vida e à prática do protagonismo (São Paulo, 2014a), os alunos da Escola B apontam que não tiveram a liberdade de escolher as disciplinas eletivas que desejavam cursar. Como justificativa, uma professora mencionou que não iria desperdiçar o talento da aluna permitindo que escolhesse outra eletiva.

> [...] falaram que eu sou bom para atuar. Me colocaram no negócio de Natal. Eu não queria (Gustavo, Escola B).
>
> Falei "por que eu estou aqui se eu não quero ficar aqui?". Ela [professora] disse "não, eu não vou jogar seu talento literalmente na terra" (Aluna, Escola B).

Por fim, um caso de bullying foi relatado na Escola B tanto pelos professores quanto pelos alunos. Os professores trouxeram a situação como um exemplo do protagonismo dos alunos.

> [...] foi nítido o protagonismo. Perceberam [alunos] o que aconteceu e tomaram uma ação (Professora Laís, Escola B).

Por outro lado, os alunos mostraram-se indignados frente à omissão da direção. Percebendo que esta não iria se posicionar, acabaram eles próprios realizando ações na escola contra o bullying.

> [...] a direção não tomou atitude. Quem tomou atitude fomos nós (Aluna, Escola B).
>
> Quem tomou a iniciativa foi a gente, aluno. Se a gente não falasse nada, a direção ia deixar por isso mesmo (Arthur, Escola B).

Os relatos sobre as funções do líder de turma e sobre o caso de bullying parecem indicar uma confusão no entendimento do protagonismo juvenil por parte da escola na busca, talvez, por uma maior participação dos alunos nas práticas escolares. Assim sendo, cuidados devem ser tomados para que o protagonismo não seja entendido como atribuição de responsabilidades da escola aos alunos. Do mesmo modo, uma gestão mais democrática da escola implica um diálogo com as opiniões e críticas que os alunos venham a manifestar, o que tem se mostrado conflitante nas escolas pesquisadas.

Após esta apresentação dos resultados, na próxima sessão trazemos a análise dos resultados.

6.
ANÁLISE DOS RESULTADOS

6.1 Eixo Teórico-Metodológico

Na perspectiva socioconstrucionista de orientação profissional, as ideias de projeto de vida e plano de ação estão presentes envolvendo processos contínuos de escolhas (Ribeiro, 2011). Projeto de vida, como narrativa, abrange a compreensão de eventos passados da vida das pessoas e o planejamento de ações futuras. Nesse sentido, está próximo ao realizado na disciplina Projeto de Vida, na qual são trabalhados o autoconhecimento, a identidade e os valores pessoais.

Por sua vez, o plano de ação no trabalho, enquanto dimensão operativa e instrumental do projeto de vida de trabalho, pode ser definido como um conjunto de ações para atingir um fim (Ribeiro, 2011). Vemos, na disciplina Projeto de Vida, o estabelecimento de um objetivo a ser alcançado e o planejamento para atingi-lo.

Neste sentido, podemos afirmar que a disciplina Projeto de Vida tem todas as características necessárias para ser definida como ação de orientação profissional, apesar dos documentos oficiais não utilizarem esta nomeação. Inclusive o termo "Projeto de vida" pode ser traduzido para a língua inglesa como "life design", que é uma das propostas contemporâneas fundamentadas no construcionismo social do campo da Orientação Profissional (OP) (Savickas et al., 2009).

Em comparação ao Programa Informação Profissional (PIP), antiga política pública de orientação profissional do Estado de São Paulo, o Programa Ensino Integral (PEI) apresenta avanços por trazer além da questão da informação profissional, o desenvolvimento do autoconhecimento e da construção do futuro, via projetos.

Ainda, o PEI apresenta uma proposta de orientação profissional integrada ao projeto da escola, que tem como eixo estruturante a construção do projeto de vida do aluno. Nesse aspecto, também está além do antigo PIP, cuja disciplina estava desarticulada com o restante do projeto político-pedagógico da escola. No entanto, se comparado ao modelo da Educação para a Carreira, o PEI apresenta-se como uma proposta reduzida, por exemplo, ao não articular os conhecimentos e as habilidades necessárias nas ocupações com todos os conteúdos dados em sala de aula, de maneira integrada e articulada.

Historicamente, sabe-se que um dos motivos do fracasso do PIP foi a falta de treinamento para professores (Baptista, 1984; Carvalho, 1985; Silva, 2010). Tanto na Educação para a Carreira, quanto no PIP e no PEI, o professor possui um papel central nas práticas de orientação profissional que são desenvolvidas. No PEI, os professores

relatam que recebem uma formação precária para ministrar a disciplina Projeto de Vida, sendo realizada, principalmente, entre eles próprios, nas reuniões de alinhamento e no dia a dia da sala de aula.

A falta de formação adequada para os professores foi mencionada por Baptista (2015), referindo-se ao preparo para a adaptação ao novo modelo pedagógico e de gestão, e por Pessente (2016), sobre o protagonismo do professor, dentre outros conceitos. Pessente (2016, p. 61) traz o relato de professores do PEI afirmando que os processos formativos mais úteis foram aqueles oferecidos na própria escola e na troca entre os colegas, configurando-se como um "processo de formação coletivo" e realizado na prática com base na experiência de cada um.

Uma formação de professores, específica e sistemática, se faz necessária aos professores da disciplina Projeto de Vida. É um risco considerar que somente sua experiência profissional e pessoal serão suficientes para desempenhar seu papel. Essa formação, ou a precariedade desta, também influencia em como os professores entendem as diretrizes da disciplina, e como adequam e criam as atividades para serem dadas em sala de aula. É mencionado pelo caderno de professor que este deverá adaptar as sugestões de atividades segundo o contexto de cada escola (São Paulo, 2014b), porém, os professores relatam dificuldades em realizar tais adaptações.

Além disso, imagina-se que lidar com a falta de recursos financeiros não deveria ser um destes contextos com os quais os professores deveriam lidar. Na literatura sobre o PEI, Baptista (2015) e Marques (2017) também trazem relatos sobre a falta de recursos financeiros e materiais.

Igualmente, a formação de professores e dos demais agentes escolares contribuiria no entendimento destes sobre o protagonismo juvenil e sobre a gestão democrática da escola. Barbosa (2016) e Dalera de Carli (2018) trazem relatos sobre escolas do PEI nas quais há um diálogo consolidado entre direção, professores, pais e alunos, facilitando a participação de todos nos processos de tomada de decisão. No entanto, nas narrativas dos alunos participantes, o protagonismo é limitado quando se refere aos processos de tomada de decisão na escola ou mesmo em relação à escolha de disciplinas eletivas, escolha que deveria oferecer aos jovens a possibilidade de desenvolver o protagonismo (São Paulo, 2014a), articulando seu exercício com o projeto de vida de cada aluno (Dalera de Carli, 2018).

O protagonismo também se configura como a autonomia que o aluno deverá ter para realizar seu projeto de vida, concepção que será discutida na sessão seguinte, e

como liderança a ser exercida, que acaba sendo entendida como atribuição de responsabilidades da escola aos alunos. De forma similar, Dalera de Carli (2018, p. 122) menciona que há uma compreensão equivocada, por parte dos adultos, do que seria o "processo de liderança como prática do protagonismo", pois parece ocorrer uma atribuição aos líderes de responsabilidades que são do professor, como a gestão da sala de aula.

Em síntese, através de uma análise socioconstrucionista, a disciplina Projeto de Vida pode ser entendida teórico e metodologicamente como ação da Orientação Profissional (OP). Primeiramente por visar a construção de um projeto de vida principalmente focado no projeto de vida de trabalho, embora não preconize este objetivo central em suas diretrizes. E, em segundo lugar, por guardar semelhanças com o modelo de ADVP (Pelletier, Noiseux, & Bujold, 1982) ao se focar em situações de aprendizagem pré-definidas e investir no desenvolvimento sociocognitivo para planejamento do futuro, bem como com a proposta de Educação para a Carreira (Hoyt, 1987), embora sem a necessária integração ao projeto pedagógico como um todo, como já apontado anteriormente. Deve-se salientar que nenhuma dessas duas tradicionais propostas do campo da Orientação Profissional (OP) são citadas como referência para a disciplina, nem que ela seria uma estratégia de orientação profissional.

Embora não definida como ação de orientação profissional, podemos compara-la com as antigas propostas de orientação profissional no Estado, dando destaque ao fato que a disciplina apresenta avanços em relação a estas propostas, mas também apresenta falhas semelhantes. A disciplina articula-se com o projeto da escola e o professor tem papel central nas práticas desenvolvidas, mas o PEI não tem oferecido uma formação adequada para o mesmo, nem recursos materiais suficientes. Por sua vez, o protagonismo juvenil apresenta-se principalmente como autonomia e liderança. Contudo, mostra-se conflitante a participação do aluno na gestão e nas práticas escolares.

Depois de apresentada a análise do eixo teórico-metodológico do Programa Ensino Integral, na próxima sessão apresentaremos uma análise do eixo ideológico.

6.2. Eixo Ideológico

As produções narrativas de alunos e professores reproduzem o discurso empresarial, no qual destacam-se deste léxico algumas palavras-chave como

competição, metas, pressão, competência. Nos documentos do Programa Ensino Integral, o desenvolvimento de competências surge com destaque nas produções discursivas. Para Baptista (2015), enquanto há nos documentos norteadores do Programa Ensino Integral (PEI) a sugestão de uma educação focada no ser humano, um modelo empresarial é a base da gestão da escola, através da cobrança de metas e resultados fundamentados no que a lógica empresarial preconiza como metas e resultados relevantes independentemente da realidade na qual a escola está inserida.

Para alcançar esse resultado e reconhecimento, os alunos devem concorrer com os demais candidatos, até mesmo da própria escola, por vagas no Ensino Superior. A base ideológica desta competição é a meritocracia neoliberal. No âmbito do trabalho, o discurso neoliberal enfatiza a responsabilidade de cada indivíduo por seus resultados de carreira ao invés de uma responsabilização da sociedade ou organizacional (Roper, Ganesh, & Inkson, 2010). A desigualdade social é colocada como um "infeliz resultado de um mundo globalizado, tecnologicamente avançado e competitivo, que pode ser superado pelos indivíduos através da determinação pessoal, da inovação e do trabalho duro" (Irving, 2010, p. 59).

Em outras palavras, para Irving (2018, p. 56), há neste discurso o reconhecimento da desigualdade social, mas as soluções propostas têm como premissa "a mudança do comportamento dos estudantes, que devem ser moldados para que pensem o que fazer depois da escola, como conseguirão isso e porque precisam ser competitivos". Como implicação, é esperado que os estudantes em risco de falharem devam se esforçar mais.

Exemplos desse discurso estão presentes nas atividades do caderno do professor, no qual são apresentadas histórias de brasileiros que "obtiveram sucesso na vida graças ao esforço pessoal, à perseverança, à dedicação e ao trabalho, ao perseguir seu Projeto de Vida" (São Paulo, 2014b, p. 50). Por sua vez, o protagonismo juvenil surge reforçando a responsabilização do aluno pela concretização do seu projeto de vida.

Nos documentos do PEI, o discurso produzido é de que o aluno deve internalizar "atitudes, posturas, comportamentos e mudanças que precisa efetivar para obter sucesso e construir seu Projeto de Vida" (São Paulo, 2014b, p. 64). No programa, há uma naturalização da atual estrutura sociolaboral. O mundo de trabalho já está dado e o sucesso é pessoal e individualizado e baseado na lógica empresarial vigente do que é ter sucesso.

Entretanto, estes discursos hegemônicos são parciais. Há uma divergência entre as produções discursivas sociais e as narrativas de professores e alunos. Inclusive, há diversidade entre as próprias narrativas de professores e alunos, pois enquanto alguns reproduzem o discurso meritocrático neoliberal, outros o questionam. Segundo Blustein (2011), McNamee (2012) e Ribeiro (2014) com base no construcionismo social, esta divergência caracteriza a construção ontológica relacional, na qual uma realidade não é reproduzida, mas coconstruída na relação entre os atores, narrativas e discursos envolvidos. No presente caso, o discurso do PEI focado na lógica neoliberal e as narrativas, ações e reflexões dos professores e alunos, baseada em suas realidades de vida.

Cabe expressar que é autêntica a preocupação de toda a equipe escolar com relação ao futuro dos alunos, realizando ações para estarem melhor preparados para o mercado de trabalho e para construírem sua trajetória profissional. Porém, McIlveen e Patton (2006) alertam sobre o risco de orientadores profissionais se tornarem, sem intenção, cúmplices ou instrumentos de um discurso econômico e político, colocando em jogo a aliança com os orientandos ao desconsiderar seus contextos.

Sobre os orientadores profissionais, Kann (1988) afirma que estes podem ser instrumentos para a mudança e a transformação. Para a autora, em alguns contextos o orientador deve enfrentar o problema de elevar as aspirações dos estudantes com poucas pretensões, enquanto que em outros contextos deve ajustar essas aspirações à realidade do mercado de trabalho.

O discurso social predominante no PEI é a valorização do Ensino Superior, a formação universitária como objetivo do Projeto de Vida. Quando este objetivo se encontra descontextualizado, um modelo de sucesso pode se tornar um modelo de fracasso. Estabelecer como o único caminho para todos os alunos a formação universitária, considerando que não há vagas suficientes neste nível de ensino, tornará esses alunos exemplos de fracasso e gerará mais frustração. Contudo, foi possível encontrar nas narrativas de professores e alunos divergências em relação ao discurso social predominante no programa, nas quais outros tipos de projetos também são valorizados, reforçando a ideia de que a realidade é coconstruída (Ribeiro, 2014; Savickas et al., 2009).

De forma alguma se trata, por exemplo, de deixar de estimular ou encorajar os alunos. O que se propõe é estimular o aluno a ter maiores aspirações sem, no entanto, desvalorizar ou menosprezar os projetos que não passem pela escolha de uma

universidade. Os professores devem ter o cuidado de levar em conta o contexto do aluno, motivando-o sem ultrapassar o limite de impor um modelo de sucesso que não é dele. Projetos como a escolha de um curso técnico ou a constituição de uma família, ao final do Ensino Médio, devem ser respeitados e legitimados.

Ao analisar documentos do Ministério de Educação da Nova Zelândia, Irving (2018, p. 52) nota o discurso para que orientadores profissionais e professores garantam que seus estudantes "aceitem a natureza da economia global, entendam quais conhecimentos são importantes, internalizem que tipo de pessoas devem se tornar e prevejam que modelo de vida devem aspirar".

Kann (1988) enfatiza que os orientadores nem sempre são conscientes sobre o poder que têm e possuem uma formação limitada para alcançar mudanças a nível pessoal e social. A autora sustenta que as instituições responsáveis pela formação de orientadores deveriam ter departamentos multidisciplinares, "com a participação de especialistas em psicologia, educação, sociologia, economia e ciências políticas, entre outras disciplinas" (Kann, 1988, p. 518).

Um último aspecto a ser destacado refere-se às produções discursivas em torno do mundo do trabalho, que é apresentado enquanto uma realidade natural. Não é realizado no PEI uma discussão sobre as representações sociais das carreiras, sobre o contexto histórico-político do trabalho ou sobre a interseccionalidade entre classe social, gênero e raça no mundo do trabalho. Críticas semelhantes foram realizadas ao Programa Informação Profissional (PIP) por Baptista (1984) e ao modelo da Educação para a Carreira por Hyslop-Margison e McKerracher (2008) e Irving (2010).

Irving (2011, p. 27), em sua pesquisa com orientadores profissionais escolares, menciona que estes acreditavam que "a injustiça social estrutural pode ser superada através da tenacidade e autoconfiança individuais". Segundo o autor, parecia haver uma relutância em envolver os alunos em uma exploração crítica e reflexiva sobre a estrutura da desigualdade e como ela impacta em diferentes grupos e comunidades. Era sentido por estes orientadores que essa reflexão poderia ser prejudicial e reduzir a motivação os alunos.

Para Irving (2018), as discussões sobre carreira deveriam dar suporte a múltiplas maneiras de ser e participar no mundo, assim como possibilitar aos estudantes uma exploração sobre caminhos coletivos nos quais podem influenciar e impactar seu contexto político, econômico e social.

Em resumo, nas produções discursivas é influente o discurso empresarial pela busca de resultados. A principal base ideológica que sustenta os discursos presentes é a meritocracia neoliberal, que propaga o merecimento pelo esforço e competência individuais. No PEI, o mundo do trabalho é apresentado como uma realidade natural e não há uma discussão profunda sobre este. O protagonismo juvenil é somado a esses discursos reforçando a responsabilização do aluno pela realização de seu projeto de vida. Todavia, estes discursos hegemônicos são parciais e há diversidade nas narrativas de professores e alunos.

7.
CONCLUSÕES

Nesta dissertação buscou-se compreender a proposta da disciplina Projeto de Vida nas escolas do Programa Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo. A partir da perspectiva da Orientação Profissional (OP) e de uma análise socioconstrucionista, foi compreendido que, em termos teóricos e metodológicos, a disciplina pode ser considerada uma ação de Orientação Profissional (OP), com semelhanças aos modelos propostos por Pelletier et al. (1982) e Hoyt (1987). Há o desenvolvimento do autoconhecimento, da identidade e valores pessoais, além da construção de um projeto de vida com um planejamento para realizá-lo. O professor tem papel central nesse processo, mas ainda recebe uma formação precária para desempenhar seu papel, além de lidar com a falta de recursos materiais.

Em termos ideológicos, os discursos sociais produzidos têm como sua principal base a meritocracia neoliberal e a formação universitária é valorizada enquanto objetivo primordial do projeto de vida. O aluno, enquanto protagonista, deverá desenvolver as competências necessárias para alcançar seus objetivos.

No entanto, os discursos hegemônicos mencionados são parciais, pois é possível encontrar divergências entre estas produções discursivas predominantes e as narrativas de professores e alunos. Ainda assim, permanece ausente uma reflexão sobre a atual estrutura sociolaboral, seu contexto histórico-político e seu impacto em grupos marginalizados.

Vale marcar que as teorias do campo da Orientação Profissional (OP) contribuiriam, nos aspectos mencionados, para o trabalho que é realizado nas escolas do PEI. Nesse sentido, uma aproximação entre o programa e a Orientação Profissional (OP) faz-se relevante, especialmente na questão da formação de professores e no papel que desempenham para a construção do projeto de vida dos alunos.

Considerando os dados produzidos nesta dissertação, indica-se futuras pesquisas sobre as produções discursivas em outras escolas do PEI e um aprofundamento sobre o papel do professor na construção do projeto de vida. Por fim, parece importante entender como o modelo de ensino integral concebido pelo ICE tem sido implementado em outros Estados e como o projeto de vida dos alunos tem sido construído nestes.

REFERÊNCIAS

Affonso, R. M. L., & Sposito, L. L. (2005). Oficinas de orientação profissional no contexto escolar: a construção de um modelo. In M. C. P. Lassance, A. C. Paradiso, M. P. Bardagi, M. Sparta, & S. L. Frischenbruder (Orgs.), *Intervenção e compromisso social*. *Orientação profissional: teoria e técnica* (Vol. 2, pp. 173-184). São Paulo, SP: Vetor.

Backes, D. S., Colomé, J. S., Erdmann, R. H., & Lunardi, V. L. (2011). Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. *O mundo da saúde*, *35*(4), 438-442.

Baptista, M. T. D. S. (1984). *Um estudo do significado da informação profissional no currículo do 2º grau*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Baptista, F. F. C. M. E. (2015). *Educação e ensino Integral e a gestão escolar: tempos e contratempos* (Dissertação de mestrado). Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, SP. Recuperado de https://unisal.br/wp-content/uploads/2016/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o_FLAVIA-MODOLO.pdf.

Barbosa, R. C. (2016). *Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI)* (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Recuperado de https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/18977/2/Rafael%20Conde%20Barbosa.pdf.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.

Blustein, D. L. (2011). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, *79*(1), 1-17. doi: 10.1016/j.jvb.2010.10.004

Borges, C. D., & Santos, M. A. dos (2005). Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. *Revista da SPAGESP*, *6*(1), 74-80.

Brasil (1909). Decreto-Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Recuperado de https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html

Brasil (1942a). Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. *Lei Orgânica do Ensino Industrial*. Recuperado de http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html

Brasil (1942b). Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942. *Lei Orgânica do Ensino Secundário*. Recuperado de http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html

Brasil (1943). Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. *Lei Orgânica do Ensino Comercial*. Recuperado de http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html

Brasil (1946a). Decreto-Lei nº 8.259, de 2 de janeiro de 1946. *Lei Orgânica do Ensino Primário*. Recuperado de http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html

Brasil (1946b). Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. *Lei Orgânica do Ensino Normal*. Recuperado de http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html

Brasil (1946c). Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. *Lei Orgânica do Ensino Agrícola*. Recuperado de http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html

Brasil (1961). Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Recuperado de http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html

Brasil (1962). Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. *Dispõe sobre os cursos de formação de Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo*. Recuperado de http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4119-27-agosto-1962-353841-normaatualizada-pl.html

Brasil (1968). Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968. *Provê sobre o exercício da profissão do orientador educacional*. Recuperado de http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5564-21-dezembro-1968-358617-publicacaooriginal-1-pl.html

Brasil (1971). Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Recuperado de http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html

Brasil (1973). Decreto nº 72.846, de 26 de setembro de 1973. Recuperado de http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72846-26-setembro-1973-421356-publicacaooriginal-1-pe.html

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Médio (1977). *Sugestões para o programa da disciplina orientação ocupacional nas habilitações básicas*. Brasília, DF: Departamento de Documentação e Divulgação.

Brasil (1982). Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm

Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm

Brasil (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file

Brasil. (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

Brasil (2016a). Exposição de Motivos 84/2016, de 15 de setembro de 2016. Ministério da Educação. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf.

Brasil (2016b). Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm

Brasil (2017a). *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Ministério da Educação. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf

Brasil (2017b). Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

Carlini-Cotrim, B. (1996). Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. *Revista de Saúde Pública*, *30*(3), 285-293.

Carvalho, M. M. (1985). *O componente curricular PIP (Programas de Informação Profissional) e sua substituição por outras disciplinas no currículo do 2º. Grau*. (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Carvalho, E. J. G., & Santos, J. E. R. (2016). Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais. *Práxis Educativa*, *11*(3), 775-794. doi: 10.5212/PraxEduc.v.11i3.0014

Chiozzini, D. F. (2014). As mudanças curriculares dos ginásios vocacionais de São Paulo: da integração ao engajamento pela transformação. *Revista Brasileira de História da Educação*, *14*(3), 23-53.

Crestani, R. A. (2016). Modelo de orientação profissional na escola privada. In R. S. Levenfus (Org.), *Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos* (pp. 64-78). Porto Alegre, RS: Artmed.

Dadico, L. (2009). Práticas educacionais distintas: a psicologia no ensino médio paulista. *Cadernos de Pesquisa*, *39*(137), 421-440. doi: 10.1590/S0100-15742009000200006

Dalera de Carli, F. (2018). *Antes não, agora, sim! Protagonismo juvenil, projeto de vida e processos de ressingularização na escola: um olhar a partir do Programa Ensino Integral em São Paulo* (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Recuperado de https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21293.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (2a ed., pp. 15-42). Porto Alegre, RS: Artmed.

Dias, C. A. (2000). Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. *Informação & Sociedade: Estudos*, *10*(2), 7-22.

Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa?. *Cadernos de Pesquisa*, *34*(123), 539-555. doi: 10.1590/S0100-15742004000300002

Ferretti, C. J. (1974). *Avaliação de um programa de informação escolar e profissional* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Ferreti, C. J., & Silva, M. R. (2017). Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, *38*(139), 385-404. doi: 10.1590/es0101-73302017176607

Fodra, S. M. (2015). *O projeto de vida no Ensino Médio: o olhar dos professores de história* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Recuperado de https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9884.

Freitas, L. C. (2014). Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, *35*(129), 1085-1114. doi: 10.1590/ES0101-73302014143817

Frota, A. K. F. T. (2017). Orientação profissional curricular: um modelo possível. In M. D. Lisboa, & D. H. P. Soares (Orgs.), *Orientação Profissional em ação: formação e prática de orientadores* (Vol. 1, pp. 187-204). São Paulo, SP: Summus.

Hoyt, K. B. (1975). *Career education and teacher education*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse. Recuperado de https://eric.ed.gov/?id=ED106262

Hoyt, K. B. (1976). *K-12 Classroom teachers and career education: the beautiful people*. Washington, DC: Office of Career Education. Recuperado de https://eric.ed.gov/?id=ED130034

Hoyt, K. B. (1987). Trends in career education: implications for the future. In K. B. Hoyt, & K. R. Shylo (Eds.). *Career education in transition: Trends and implications for the future* (pp. 5-35). Washington, DC: Office of Education Research and Improvement. Recuperado de https://ia802704.us.archive.org/0/items/ERIC_ED290933/ERIC_ED290933.pdf

Hyslop-Margison, E., & McKerracher, A. (2008). Ontario's guidance and career education programme: A democratic analysis. *Journal of Education and Work*, *21*(2), 133-142.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2018). *PNAD Contínua – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, Educação 2017*. Brasília, DF: IBGE. Recuperado de https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2018). *Destaques do Relatório do 2º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – junho 2018*. Brasília, DF: Inep. Recuperado de http://estaticog1.globo.com/2018/06/07/resumo_relatorio_pne_2_ciclo.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2019). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*. Brasília, DF: Inep. Recuperado de http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica

Irving, B. A. (2010). (Re)constructing career education as a socially just practice: An antipodean reflection. *Internacional Journal for Educational and Vocational Guidance, 10*(1), 49-63. doi: 10.1007/s10775-009-9172-1

Irving, B. A. (2011). Career education as a site of oppression and domination: An engaging myth or a critical reality? *Australian Journal of Career Development, 20*(3), 24-30.

Irving, B. A. (2018). The pervasive influence of neoliberalism on policy guidance discourses in career/education: Delimiting the boundaries of social justice in New Zealand. In T. Hooley, R. G. Sultana, & R. Thomsen (Eds.), *Career guidance for social justice*: *Contesting neoliberalism* (pp. 47-62). New York, NY: Routledge.

Kann, U. (1988). La orientación vocacional y el mercado del trabajo: ¿orientar para transformar o para domesticar? *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación,*

18(4), 509-519. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000082494_spa?posInSet=11&queryId=3a0eb409-a636-4261-ab15-7c4e98ce2645

Krawczyk, N. (2014). Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educação & Sociedade*, *35*(126), 21-41. doi: 10.1590/S0101-73302014000100002

Lassance, M. C. P., & Audibert, A. (2010). Educação para a carreira no jardim-de-infância: uma proposta de intervenção. In M. C. Taveira (Org.), *Integração e bem-estar em contextos de trabalho* (pp. 80-93). Braga, Portugal: APDC.

Lobo, S. M. A. (2005). *Programa de Informação Profissional: uma atividade de orientação profissional na escola. Análise de um guia curricular* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Recuperado de https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10773

Marques, S. (2017). *Tempo escolar estendido: Análise do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) Gestão Geraldo Alckmin (2011-2017)* (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Recuperado de https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20918

McIlveen, P., & Patton, W. (2006). A critical reflection on career development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *6*(1), 15-27.

McNamee, S. (2012). From social construction to relational construction: Practices from the edge. *Psychological Studies*, *57*(2), 150-156. doi: 10.1007/s12646-011-0125-7

Millward, L. J. (2010). Grupos focais. In G. M. Breakwell, J. Hammond, C. Fife-Schaw, & J. A. Smith (Orgs.). *Métodos de pesquisa em psicologia* (3a ed., pp. 278-301). Porto Alegre, RS: Artmed.

Miranda, N. A., Veraszto, E. V., & Aparício, A. S. M. (2017). Análise do programa ensino integral na perspectiva do desempenho escolar. *Comunicações*, *24*(3), 7-26. doi: 10.15600/2238-121X/comunicacoes.v24n3p7-26

Morrow, S. L. (2007). Qualitative research in counseling psychology: Conceptual foundations. *The Counseling Psychologist*, *35*(2), 209-235.

Motta, V. C., & Frigotto, G. (2017). Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). *Educação & Sociedade*, *38*(139), 355-372. doi: 10.1590/es0101-73302017176606

Munhoz, I. M. S. (2010). *Educação para a carreira e representações sociais de professores: limites e possibilidades na educação básica* (Tese de doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP. Recuperado de http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-18112010-200456/pt-br.php

Neves, J. (2010). *O ensino público vocacional em São Paulo: renovação educacional como desafio político – 1961-1970* (Tese de doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado de http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-30052011-162911/pt-br.php

Obi, O. P. (2015). Constructionist career counseling of undergraduate students: An experimental evaluation. *Journal of Vocational Behavior*, *88*, 215-219. doi: 10.1016/j.jvb.2015.03.009

Organization for Economic Co-Operation and Development [OECD] (2004). *Career guidance and public policy: Bridging the gap*. Paris, França: OECD. Recuperado de https://www.oecd.org/education/innovation-education/34050171.pdf

Palma Filho, J. C. (2010). A educação brasileira no período 1960-2000: de JK a FHC. In Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual Paulista & Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Orgs.), *Caderno de Formação: formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento* (Vol. 1, pp. 103-134). São Paulo, SP: Cultura Acadêmica. Recuperado de https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/171/1/Caderno_mod2_vol1.pdf

Parker, I. (2005). *Qualitative psychology: Introducing radical research*. New York, NY: Open University Press.

Pasqualini, J. C., Garbulho, N. F., & Schut, T. (2004). Orientação profissional com crianças: uma contribuição à educação infantil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 5*(1), 71-85.

Pelletier, D., Noiseux, G., & Bujold, C. (1982). *Desenvolvimento vocacional e crescimento pessoal: enfoque operatório* (2a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Pereira, O. C. N. (2016). Orientação profissional e licenciatura em Psicologia: uma aproximação possível. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *17*(2), 225-231.

Pereira, O. C. N. (no prelo). O licenciado em Psicologia no Ensino Fundamental: possibilidade de atuação. *Psicologia Escolar e Educacional*.

Pessente, A. M. D. (2016). *A formação do professor protagonista no programa ensino integral do Estado de São Paulo* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. Recuperado de https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8924

Pimenta, S. G. (1981). *Orientação vocacional e decisão: estudo crítico da situação no Brasil*. 2a ed. São Paulo, SP: Loyola.

Reid, H., & West, L. (2011). "Telling tales": Using narrative in career guidance. *Journal of Vocational Behavior*, *78*, 174-183. doi: 10.1016/j.jvb.2010.10.001

Ribeiro, M. A. (2011). Algumas contribuições brasileiras para a orientação profissional: o enfoque socioconstrucionista em orientação profissional – uma proposta. In M. A. Ribeiro, & L. L. Melo-Silva (Orgs.), *Compêndio de orientação profissional e de carreira: enfoques teóricos contemporâneos e modelos de intervenção* (Vol. 2, pp. 53-79). São Paulo, SP: Vetor.

Ribeiro, M. A. (2014). *Carreiras: novo olhar socioconstrucionista para um mundo flexibilizado*. Curitiba, PR: Juruá.

Richardson, M. S., Meade, P., Rosbruch, N., Vescio, C., Price, L., & Cordero, A. (2009). Intentional and identity processes: a social constructionist investigation using student journals. *Journal of Vocational Behavior*, *74*, 63-74. doi: 10.1016/j.jvb.2008.10.007

Rodríguez Moreno, M. L. (1988). La integración de la educación vocacional en el currículo escolar. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación*, *18*(4), 535-543. Recuperado de

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000082496_spa?posInSet=5&queryId=7ff68247-75a1-48ac-86e5-d70bb1a83387

Rodríguez Moreno, M. L. (1997). La educación para la carrera en España: orígenes, desarrollo y consideraciones críticas. Palestra dada no Institut National d'Édute du Travail et d'Orientation Professionnelle (INETOP) em 16 de maio de 1997 no *Seminário INETOP 1996-1997*. Paris, França: INETOP.

Romanelli, O. O. (1986). *História da Educação no Brasil: 1930-1973*. 8a ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Roper, J., Ganesh, S., & Inkson, K. (2010). Neoliberalism and knowledge interests in boundaryless careers discourse. *Work, Employment and Society*, *24*(4), 661-679. doi: 10.1177/0950017010380630

Santos, O. B. (1980). *Psicologia aplicada à orientação e seleção profissional*. 8a ed. São Paulo, SP: Livraria Pioneira.

São Paulo (Estado). (1992). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular de psicologia para o ensino de 2º grau*. 2a ed. São Paulo, SP: SE/CENP.

São Paulo (Estado) (2005). Resolução SE-SP nº 89/2005, de 9 de dezembro de 2005. Recuperado de http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=24/04/2017%2014:28:18

São Paulo (Estado). (2012a). Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Recuperado de

https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html

São Paulo (Estado) (2012b). Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Recuperado de https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html

São Paulo (Estado) (2014a). Secretaria da Educação. *Diretrizes do Programa Ensino Integral*, Caderno do Gestor. São Paulo, SP: SE.

São Paulo (Estado) (2014b). Secretaria da Educação. *Projeto de Vida – Ensino Médio*, Caderno do Professor. São Paulo, SP: SE.

São Paulo (Estado) (2014c). Secretaria da Educação. *Preparação Acadêmica – Ensino Médio*, Caderno do Professor. São Paulo, SP: SE.

São Paulo (Estado) (2014d). Secretaria da Educação. *Introdução ao Mundo do Trabalho – Ensino Médio* (Vol. 1), Caderno do Professor. São Paulo, SP: SE.

São Paulo (Estado) (2014e). Secretaria da Educação. *Introdução ao Mundo do Trabalho – Ensino Médio* (Vol. 2), Caderno do Professor. São Paulo, SP: SE.

São Paulo (Estado) (2014f). Resolução SE-SP nº 52, de 2 de outubro de 2014. Recuperado de http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52_14.HTM?Time=28/05/2017%2012:04:25

São Paulo (Estado) (2018). Programas garantem jornada ampliada de estudo aos alunos da rede estadual de SP. Recuperado de http://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral.

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., … van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, *75*, 239-250. doi: 10.1016/j.jvb.2009.04.004

Sfredo, M. L., & Silva, R. R. D. (2016). Políticas educacionais para o Ensino Médio: conhecimento ou capacitação? *Práxis Educativa*, *11*(3), 881-896. doi: 10.5212/PraxEduc.v.11i3.0021

Silva, F. F. (2010). *Construção de projetos profissionais e redução da vulnerabilidade social: subsídios para políticas públicas de orientação profissional no ensino médio* (Tese de doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado de http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-06052010-120018/pt-br.php

Soares, D. H. P. (1999). A formação do orientador profissional: o estado da arte no Brasil. *Revista da ABOP*, *3*(1), 7-21.

Souza, A. M. O., Toledo, L. C. C., Martins, A. N., & Vardi, C. H. G. R. (2004). Olhando para o futuro: orientação profissional na grade curricular. In Z. B. Vasconcellos, & I. D. Oliveira (Orgs.), *Orientação vocacional: alguns aspectos teóricos, técnicos e práticos* (pp. 187-197). São Paulo, SP: Vetor.

Uvaldo, C. C., & Silva, F. F. (2010). Escola e escolha profissional: um olhar sobre a construção de projetos profissionais. In R. S. Levenfus, & D. H. P. Soares (Orgs.), *Orientação vocacional ocupacional* (pp. 31-38). 2a ed. Porto Alegre, RS: Artmed.

ANEXOS

Anexo A – Carta de apresentação e solicitação de autorização para a realização da pesquisa

Prezado(a) responsável pela instituição,

Eu, Omar Calazans Nogueira Pereira, aluno do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, sob orientação do Prof. Dr. Marcelo Afonso Ribeiro, solicito autorização para realização da minha pesquisa de mestrado nesta instituição.

A pesquisa intitulada "A orientação profissional na Escola de Tempo Integral do Estado de São Paulo: construção do projeto de vida" tem por objetivo compreender a proposta de uma disciplina na grade curricular como política pública em orientação profissional, mais especificamente, a disciplina Projeto de Vida nas Escolas de Tempo Integral do Estado de São Paulo.

As atividades da pesquisa consistem em: a) análise de documentos escolares; b) grupo focal com professores; c) grupo focal com estudantes. Os grupos focais serão conduzidos pelo pesquisador e gravados em áudio. Cada grupo será realizado na própria instituição em um único encontro com duração de uma hora e meia, em horário previamente combinado e em espaço cedido pelos responsáveis. Antes do começo do grupo, os participantes responderão um questionário com o objetivo de caracterização do perfil dos mesmos. Caso queiram participar da pesquisa, os professores assinarão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Por sua vez, caso queiram participar, os estudantes assinarão um Termo de Assentimento e seus pais ou responsável legal assinarão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esta pesquisa respeita as normas estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Sua autorização e participação no estudo são voluntárias e podem ser retiradas a qualquer momento, sem prejuízo algum para você ou para a instituição. Todos os dados e informações obtidas durante a realização da pesquisa serão mantidas em sigilo, assim como sua identidade, a identidade da instituição, dos profissionais e estudantes que fazem parte dela. Os resultados do estudo, garantido o sigilo, poderão ser posteriormente divulgados em meios eletrônicos e/ou impressos, eventos e publicações científicas, com fins únicos de pesquisa. Caso haja interesse, os resultados da pesquisa poderão ser apresentados na instituição após a defesa da dissertação do mestrado. Este termo será assinado em duas vias, ficando uma em posse do participante e outra com o pesquisador.

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos e demais informações pelo e-mail omar.calazans@gmail.com e pelo telefone (11) 97417-XXXX.

Eu, _____, responsável pela escola _____, declaro que li as informações desta carta de autorização para realização da pesquisa e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas antes de assiná-la. Declaro ainda que concordo em participar do estudo por livre e espontânea vontade e entendo que meu consentimento pode ser interrompido a qualquer momento, sem prejuízo algum para mim ou para a instituição.

_____, _____ de_____ de 2018.

_____ _____

Assinatura do pesquisador Assinatura do representante da instituição

Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do projeto: A orientação profissional na Escola de Tempo Integral do Estado de São Paulo: construção do projeto de vida

Prezado(a) participante,

Meu nome é Omar Calazans Nogueira Pereira, sou aluno do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, orientado pelo Prof. Dr. Marcelo Afonso Ribeiro. Venho lhe convidar para participar da minha pesquisa.

Realizo nesta escola a pesquisa intitulada "A orientação profissional na Escola de Tempo Integral do Estado de São Paulo: construção do projeto de vida" que tem por objetivo compreender a proposta de uma disciplina na grade curricular como política pública em orientação profissional, mais especificamente, a disciplina Projeto de Vida nas Escolas de Tempo Integral do Estado de São Paulo.

Sua participação na pesquisa consistirá na composição de um grupo focal com professores, que será conduzido pelo pesquisador e gravado em áudio. O grupo será realizado na própria instituição em um único encontro com duração de uma hora e meia, em horário previamente combinado e em espaço cedido pelos responsáveis. Antes do começo do grupo, você responderá um questionário com o objetivo de caracterização do perfil dos participantes.

A pesquisa apresenta riscos mínimos a você, principalmente relacionados ao fato de que uma reflexão sobre o sentido de um projeto de vida pode gerar algum desconforto, e, como benefícios, você contribuirá para o aprimoramento da disciplina Projeto de Vida no Ensino Médio. A pesquisa não lhe trará nenhuma vantagem financeira. Sua autorização e participação no estudo são voluntárias e podem ser retiradas a qualquer momento, sem prejuízo algum para você.

Todos os dados e informações obtidas durante a realização da pesquisa serão mantidas em sigilo, assim como sua identidade, a identidade da instituição, dos profissionais e estudantes que fazem parte dela. Os resultados do estudo, garantido o sigilo, poderão ser posteriormente divulgados em meios eletrônicos e/ou impressos, eventos e publicações científicas, com fins únicos de pesquisa. Caso haja interesse, os resultados da pesquisa poderão ser apresentados na instituição após a defesa da dissertação do mestrado. Este termo será assinado em duas vias, ficando uma em sua posse e outra com o pesquisador.

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos e demais informações pelo e-mail omar.calazans@gmail.com e pelo telefone (11) 97417-XXXX.

Eu, _____, declaro que li as informações deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas antes de assiná-lo. Declaro ainda que concordo em participar do estudo por livre e espontânea vontade e entendo que meu consentimento pode ser interrompido a qualquer momento, sem prejuízo algum.

_____, _____ de_____ de 2018.

_____ _____

Assinatura do pesquisador Assinatura do participante

Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do projeto: A orientação profissional na Escola de Tempo Integral do Estado de São Paulo: construção do projeto de vida

Prezado(a) responsável/representante legal,

Meu nome é Omar Calazans Nogueira Pereira, sou aluno do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, orientado pelo Prof. Dr. Marcelo Afonso Ribeiro. Venho solicitar o seu consentimento para convidar seu filho(a) para participar da minha pesquisa.

Realizo nesta escola a pesquisa intitulada "A orientação profissional na Escola de Tempo Integral do Estado de São Paulo: construção do projeto de vida" que tem por objetivo compreender a proposta de uma disciplina na grade curricular como política pública em orientação profissional, mais especificamente, a disciplina Projeto de Vida nas Escolas de Tempo Integral do Estado de São Paulo.

A participação do seu filho(a) na pesquisa consistirá na composição de um grupo focal com estudantes, que será conduzido pelo pesquisador e gravado em áudio. O grupo será realizado na própria instituição em um único encontro com duração de uma hora e meia, em horário previamente combinado e em espaço cedido pelos responsáveis. Antes do começo do grupo, seu filho(a) responderá um questionário com o objetivo de caracterização do perfil dos participantes. Esta pesquisa respeita as normas estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A pesquisa apresenta riscos mínimos ao seu filho(a), principalmente relacionados ao fato de que uma reflexão sobre o sentido de um projeto de vida pode gerar algum desconforto, e, como benefícios, seu filho(a) contribuirá para o aprimoramento da disciplina Projeto de Vida no Ensino Médio. A pesquisa não trará à você ou ao seu filho(a) nenhuma vantagem financeira. Sua autorização e a participação do seu filho(a) são voluntárias e podem ser retiradas a qualquer momento, sem prejuízo algum para você ou para seu filho(a).

Todos os dados e informações obtidas durante a realização da pesquisa serão mantidas em sigilo, assim como sua identidade, a identidade da instituição, dos profissionais e estudantes que fazem parte dela. Os resultados do estudo, garantido o sigilo, poderão ser posteriormente divulgados em meios eletrônicos e/ou impressos, eventos e publicações científicas, com fins únicos de pesquisa. Caso haja interesse, os resultados da pesquisa poderão ser apresentados na instituição após a defesa da dissertação do mestrado. Este termo será assinado em duas vias, ficando uma em sua posse e outra com o pesquisador.

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos e demais informações pelo e-mail omar.calazans@gmail.com e pelo telefone (11) 97417-XXXX.

Eu, _____, responsável por _____, declaro que li as informações deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas antes de assiná-lo. Declaro ainda que concordo com sua participação no estudo por livre e espontânea vontade e entendo que meu consentimento pode ser interrompido a qualquer momento, sem prejuízo algum.

_____, _____ de_____ de 2018.

_____ _____

Assinatura dos pais ou responsável legal Assinatura do pesquisador

Anexo D – Termo de Assentimento

Título do projeto: A orientação profissional na Escola de Tempo Integral do Estado de São Paulo: construção do projeto de vida

Prezado(a) estudante,

Meu nome é Omar Calazans Nogueira Pereira, sou aluno do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, orientado pelo Prof. Dr. Marcelo Afonso Ribeiro. Este é um convite para participar da minha pesquisa.

Realizo nesta escola a pesquisa chamada "A orientação profissional na Escola de Tempo Integral do Estado de São Paulo: construção do projeto de vida" que tem por objetivo compreender a proposta da disciplina Projeto de Vida nas Escolas de Tempo Integral do Estado de São Paulo.

Sua participação na pesquisa será fazer parte de um grupo de conversa com estudantes, que será conduzido por mim e gravado em áudio. O grupo vai acontecer na própria escola em um único encontro com duração de uma hora e meia, em horário agendado e em espaço que será cedido pela direção da escola. Antes do começo do grupo, você responderá um questionário para que eu possa entender quais as características dos estudantes que estão participando. Esta pesquisa respeita as regras presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A pesquisa apresenta riscos mínimos a você, considerando que pensar sobre o sentido de um projeto de vida pode gerar algum desconforto, e, como benefícios, você ajudará na melhoria da disciplina Projeto de Vida no Ensino Médio. A pesquisa não vai te trazer nenhuma vantagem financeira. Sua autorização e participação na pesquisa são voluntárias e podem ser retiradas a qualquer momento, sem que você tenha qualquer tipo de prejuízo.

Todos os dados e informações conseguidas durante a realização da pesquisa serão mantidas em segredo, assim como sua identidade, a identidade da escola, dos profissionais e estudantes que fazem parte dela. Os resultados da pesquisa, garantido o sigilo, poderão ser comunicados depois em meios eletrônicos e/ou impressos, eventos e publicações científicas, com objetivo somente de pesquisa. Se houver interesse, após a conclusão da pesquisa os resultados dela poderão ser apresentados na escola. Este termo será assinado em duas vias, ficando uma com você e outra comigo.

Estarei pronto para ajudar com qualquer explicação e outras informações pelo e-mail omar.calazans@gmail.com e pelo telefone (11) 97417-XXXX.

Eu, _____, declaro que li as informações deste Termo de Assentimento e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas antes de assiná-lo. Declaro ainda que concordo em participar da pesquisa por livre e espontânea vontade e entendo que meu assentimento pode ser interrompido a qualquer momento, sem prejuízo algum.

_____, _____ de_____ de 2018.

_____ _____

Assinatura do pesquisador Assinatura do participante

Anexo E – Questionário de caracterização dos professores

Nome:_____

Idade:_____ Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Qual a sua raça/cor de acordo com as definições usadas pelo IBGE?

Preta ( ) Parda ( ) Branca ( ) Amarela ( ) Indígena ( ) Não desejo me declarar ( )

Formação acadêmica

Graduação:_____ Ano de conclusão:_____

Faculdade/Universidade:_____

Graduação:_____ Ano de conclusão:_____

Faculdade/Universidade:_____

Pós-Graduação:_____ Ano de conclusão:_____

Faculdade/Universidade:_____

Pós-Graduação:_____ Ano de conclusão:_____

Faculdade/Universidade:_____

Há quanto tempo atua como professor?

_____

_____

Há quanto tempo atua como professor da disciplina Projeto de Vida?

_____

_____

Quais outras disciplinas ministra além da disciplina Projeto de Vida?

_____

_____

Anexo F – Questionário de caracterização dos alunos

Nome:_____

Idade:_____ Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Qual a sua raça/cor de acordo com as definições usadas pelo IBGE?

Preta ( ) Parda ( ) Branca ( ) Amarela ( ) Indígena ( ) Não desejo me declarar ( )

Quando você terminar o Ensino Médio, você pretende?

( ) Somente continuar estudando (Ensino Técnico)

( ) Somente continuar estudando (Ensino Superior)

( ) Continuar estudando (Ensino Técnico) e começar a trabalhar

( ) Continuar estudando (Ensino Superior) e começar a trabalhar

( ) Somente trabalhar

( ) Não pretendo estudar nem trabalhar

( ) Ainda não sei

Se pretende fazer faculdade, já escolheu o curso?

( ) Sim, penso em fazer _____ (especificar o curso)

( ) Não

Você exerce alguma atividade remunerada?

( ) Sim, _____ (especificar)

( ) Não

Qual a escolaridade da sua mãe?

( ) Nunca estudou

( ) Ensino Fundamental incompleto

( ) Ensino Fundamental completo

( ) Ensino Médio incompleto

( ) Ensino Médio completo

( ) Ensino Superior incompleto

( ) Ensino Superior completo

( ) Não sei

Qual a escolaridade do seu pai?

( ) Nunca estudou

( ) Ensino Fundamental incompleto

( ) Ensino Fundamental completo

( ) Ensino Médio incompleto

( ) Ensino Médio completo

( ) Ensino Superior incompleto

( ) Ensino Superior completo

( ) Não sei

Anexo G – Roteiro de questões-chave do grupo focal com professores

O que é Projeto de Vida e como ocorre sua construção na disciplina?

Qual o papel do professor na construção do Projeto de Vida na disciplina?

Qual foi a preparação ou a formação que receberam para ministrar a disciplina Projeto de Vida?

O que entendem por protagonismo juvenil?

Anexo H – Roteiro de questões-chave do grupo focal com estudantes

O que é Projeto de Vida e como ocorre sua construção na disciplina?

Qual o papel do professor na construção do Projeto de Vida na disciplina?

O que entendem por protagonismo juvenil?

APÊNDICES

Apêndice A – Matriz Curricular do Ensino Médio do Programa Ensino Integral (PEI)

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Séries/Aula			
			1ª	2ª	3ª	CH
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	5	6	640
		Educação Física	2	2	2	240
		Arte	2	2	2	240
	MATEMÁTICA	Matemática	5	5	6	640
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Química	2	3	2	280
		Física	3	2	2	280
		Biologia	2	2	3	280
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	2	2	240
		Geografia	2	2	2	240
		Filosofia	2	2	2	240
		Sociologia	2	2	2	240
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			29	29	31	3.560
PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	240
		Disciplinas Eletivas	2	2	2	240
		Pratica de Ciências	4	4	0	320
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			8	8	4	800
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		Orientação de Estudo	4	2	2	320
		Projeto de Vida	2	2	0	160
		Preparação Acadêmica	0	2	4	240
		Mundo do Trabalho	0	0	2	80
TOTAL DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES			6	6	8	800

Apêndice B – Situações de Aprendizagem do Projeto de Vida (Caderno do Professor)

1ª Série

Situação de aprendizagem 1

Identidade: Aprendendo a ser na família

Objetivo: Desenvolver habilidades relacionadas ao autoconhecimento por meio de atividades que fortaleçam a percepção a respeito da própria identidade, de modo que construam valores positivos.

Habilidades gerais: Criar vínculos positivos com as pessoas da escola, os colegas e os professores; desenvolver uma atitude de empatia com os demais; fortalecer o aprender a ser, desenvolvendo o autoconhecimento; aumentar a percepção a respeito de si próprio e de sua identidade; simbolizar características pessoais; desenvolver a autopercepção; desenvolver a reflexão a respeito da autonomia e da autoria; saber comunicar-se com clareza; apresentar-se para os colegas; ser empático com os colegas; resgatar e sistematizar a linha do tempo da história de vida familiar, destacando episódios mais marcantes; identificar valores presentes na história de vida familiar e em momentos significativos de sua vida; identificar valores presentes em personagens e nos familiares; identificar as forças e os recursos pessoais para projetar o futuro; identificar valores pessoais que ancoram o Projeto de Vida; desenvolver a capacidade de avaliação dos conteúdos trabalhados e a autoavaliação.

Situação de aprendizagem 2

Identidade: Aprendendo a ser na escola e na comunidade

Objetivo: Identificar personagens na comunidade, na sociedade e no mundo que simbolizem e personifiquem as crenças e os valores para fortalecer as escolhas diante da vida.

Habilidades gerais: Identificar valores pessoais, relacionando-os com diversos personagens conhecidos, de modo que os reconheçam por meio de suas ações e histórias; destacar valores pessoais para a construção do Projeto de Vida; valorizar positivamente a si próprio e ao grupo; respeitar a diversidade, expressa nas diferentes histórias; identificar aspectos comuns na atuação de pessoas que criaram condições para as mudanças e transformações da humanidade; desenvolver a empatia; identificar

valores pessoais, relacionando-os com diversos personagens do cotidiano na escola e da comunidade, de modo que os reconheçam por meio de suas atitudes e posturas; desenvolver a capacidade de avaliação dos conteúdos trabalhados e a autoavaliação.

Situação de aprendizagem 3

Os quatro pilares da educação

Objetivo: Compreender o significado dos Quatro Pilares da Educação, relacionando-os com suas aprendizagens em relação às competências previstas nos pilares e reconhecer sua importância em todos os aspectos da vida e para a construção do Projeto de Vida.

Habilidades gerais: Identificar as aprendizagens fundamentais propostas pelos Quatro Pilares da Educação; refletir sobre como elas estão sendo vivenciadas dentro e fora da escola e como estão contribuindo para sua vida e para a construção do Projeto de Vida; refletir sobre os Quatro Pilares da Educação, reconhecendo nas Situações de Aprendizagem, dentro e fora da escola, sua importância no desenvolvimento das habilidades e competências; organizar os pontos principais dos Quatro Pilares da Educação, reconhecendo sua importância no desenvolvimento das habilidades e competências; reconhecer a importância das aprendizagens fundamentais para a construção do Projeto de Vida; identificar as oportunidades para o desenvolvimento das habilidades e competências para o Projeto de Vida; desenvolver a capacidade de avaliação dos conteúdos trabalhados e a autoavaliação.

Situação de aprendizagem 4

Fortalecendo as relações interpessoais para a construção do Projeto de Vida

Objetivo: Fortalecer as relações interpessoais e intrapessoais com vistas à construção do Projeto de vida.

Habilidades gerais: Identificar princípios que devem orientar o contrato pessoal e de convivência entre os colegas para potencializar a cooperação entre eles; elaborar contrato pessoal e de convivência entre os membros do grupo; desenvolver a percepção da identidade de cada componente do grupo; respeitar a diversidade; expressar suas ideias e seus valores de forma livre, voluntária e responsável; aprimorar a convivência com os adultos da escola; escolher um profissional para fazer a tutoria do Projeto de Vida; desenvolver a criatividade e o espírito crítico em relação a cenas do cotidiano escolar; desenvolver princípios éticos em relação ao meio ambiente.

Situação de aprendizagem 5

Diferentes caminhos para a realização pessoal e profissional

Objetivo: Identificar, por meio da história de vida de personagens, aspectos relevantes para a construção do Projeto de Vida.

Habilidades gerais: Identificar nas histórias apresentadas, tanto na família quanto na comunidade, aspectos relevantes para o sucesso pessoal e profissional; compreender quais valores pessoais e aspectos de cooperação foram relevantes para o sucesso individual de personagens bem-sucedidos; desenvolver a capacidade de avaliação do ano letivo.

2ª Série

Situação de aprendizagem 1

O que e quando é o futuro?

Objetivo: Compreender que realizações futuras dependem das decisões e escolhas feitas no presente.

Habilidades gerais: Analisar e compreender situações e pontos de decisão que influenciarão o Projeto de Vida; perceber a relação de causa e consequência entre as ações realizadas no passado, como elas interferem no presente e como poderão interferir no futuro e na construção do Projeto de Vida; desenvolver a capacidade de avaliação dos conteúdos trabalhados e a autoavaliação.

Situação de aprendizagem 2

Fatores de sucesso da vida escolar

Objetivo: Sistematizar os fatores que contribuem para que possam alcançar sucesso pessoal.

Habilidades gerais: Compreender fatores fundamentais (atitudes e práticas) para cumprir os objetivos e projetos; compreender a importância da aplicação cotidiana dos princípios éticos e das regras de conduta moral nas relações de convivência em sociedade e na realização do Projeto de Vida; acompanhar os progressos no desenvolvimento das competências para a construção do Projeto de Vida; levantar e sistematizar fatores que contribuem para que se possa avançar no desenvolvimento das

habilidades e competências de modo que se obtenha sucesso pessoal; compreender e sistematizar fatores fundamentais (atitudes e práticas) para cumprir os objetivos, sonhos e projetos; compreender a necessidade de investir continuamente na capacidade de evolução e no desenvolvimento pessoal, social, produtivo e cognitivo.

Situação de aprendizagem 3

O Projeto de Vida

Objetivo: Elaborar o Projeto de Vida com base nas reflexões e nos conteúdos tratados no Ensino Fundamental – Anos Finais e no Ensino Médio.

Habilidades gerais: Todas as habilidades desenvolvidas nas atividades anteriores.

Apêndice C – Objetivos de Aprendizagem de Preparação Acadêmica (Caderno do Professor)

Capítulo 1 – Por que estudar?

Objetivos da aprendizagem: Diante desse cenário, a proposta deste capítulo inicial é propiciar a reflexão do estudante a respeito da importância da educação em sua vida, no presente e no futuro, subsidiando sua decisão em continuar estudando.

Para isso, as atividades propostas buscam incentivar a pesquisa e o aprofundamento sobre o tema, por meio de leituras, análises críticas, debates e reflexões internas, além de pesquisas e entrevistas com a comunidade. Buscam também estimular o Protagonismo, promovendo a disseminação dos conhecimentos adquiridos por meio de uma campanha de mobilização comunitária a respeito da importância e do valor da educação.

Espera-se, ao final desta sequência pedagógica, que os estudantes considerem a educação como elemento essencial na construção de seu projeto de vida e que se sintam motivados a prosseguir sua trajetória acadêmica até a Educação Superior.

Capítulo 2 – Aprender a conhecer

Objetivos da aprendizagem: A proposta deste capítulo é incentivar o estudante a perceber que a educação é fundamental para a construção do seu projeto de futuro e que estudar será ponto primordial não apenas para a busca de inserção no mercado de trabalho, mas para o seu pleno desenvolvimento como cidadão na sociedade contemporânea.

Capítulo 3 – Educação e Trabalho

Objetivos da aprendizagem: A proposta deste capítulo é apresentar esse cenário de exigências do mercado de trabalho, que é relativamente novo, se comparado às vivências da geração dos pais dos estudantes, estimulando-os a refletir sobre sua própria trajetória de emancipação da condição juvenil para inserção no mundo adulto por meio do estudo e do trabalho.

A sequência pedagógica proposta tem como base informações demográficas atualizadas que indicam uma tendência do mercado de trabalho formal em valorizar profissionais com níveis completos de escolaridade (Ensino Médio ou Superior), refletidos em termos de ocupação e remuneração. O resultado esperado é que o jovem valorize a sua experiência de aprendizagem no Ensino Médio e compreenda que completar ciclos educacionais alavanca oportunidades de trabalho.

Além disso, é importante que compreenda que "terminar o Ensino Médio" ou "acabar a faculdade" é um primeiro desafio, mas o que fará a diferença em seu desenvolvimento profissional será o conjunto de competências básicas, atitudinais e específicas que foi capaz de desenvolver em cada um desses ciclos.

Capítulo 4 – As profissões de nível superior

Objetivos da aprendizagem: A proposta deste capítulo é auxiliar na decisão dos estudantes que pretendem prosseguir seus estudos em nível superior por meio de duas estratégias: autoconhecimento e informação. Ou seja, estimular o jovem a se conhecer em profundidade, sonhar e projetar o futuro e ajudá-lo a se informar de modo abrangente sobre as profissões e os cursos de nível superior que mais lhe interessam.

Capítulo 5 – Desvendando a educação superior

Objetivos da aprendizagem: A proposta deste capítulo é ajudar os estudantes a conhecer e a refletir sobre a diversidade de oportunidades de estudo na Educação Superior, por meio de pesquisas, entrevistas e produção de materiais, entre outras estratégias pedagógicas, preparando-os para escolhas conscientes.

Capítulo 6 – Competências para a vida acadêmica

Objetivos da aprendizagem: A proposta deste capítulo é estimular o estudante a conhecer algumas das competências básicas para o desenvolvimento acadêmico na Educação Superior e incentivá-lo a participar de atividades práticas que favoreçam sua aproximação com o ambiente acadêmico universitário. Como ponto de partida, essas competências são consideradas como desdobramentos ou aprofundamentos do que já é exigido do estudante no Ensino Médio.

Capítulo 7 – Onde estudar

Objetivos da aprendizagem: Diante desse cenário, a proposta do capítulo é auxiliar os estudantes a definir critérios de escolha e a buscar informações qualificadas sobre cursos e instituições de Ensino Superior, coerentes com suas preferências, suas necessidades e seu projeto de vida.

Capítulo 8 – Oportunidades para todos

Objetivos da aprendizagem: A proposta deste capítulo é ajudar o estudante a conhecer os principais mecanismos de apoio ao ingresso e permanência no Ensino Superior, bem como critérios e níveis de exigência de cada um deles, antecipando desafios que enfrentará em sua decisão de prosseguir seus estudos. A ideia é desenvolver atividades pedagógicas de análise e síntese, buscando explorar a diversidade de caminhos oferecidos por essas políticas de estímulo ao acesso e ao financiamento de estudos.

Por se tratar do último capítulo da disciplina, são recomendadas, em seu início e em seu final, atividades de avaliação, estimulando o estudante a realizar leituras mais abrangentes sobre os aprendizados efetuados.

Apêndice D – Objetivos gerais de Mundo do Trabalho (Caderno do Professor)

Unidade de Estudo 1 - Identidade: aprendendo a ser

Objetivo geral: Refletir sobre a importância do autoconhecimento e do desenvolvimento da identidade pessoal no contexto da preparação para o mundo do trabalho.

Unidade de Estudo 2 - Aprendendo a conviver

Objetivo geral: Refletir sobre a importância das relações sociais de convivência, com respeito à diversidade, para o desenvolvimento pessoal e a preparação para o trabalho.

Unidade de Estudo 3 - Cidadania e ética

Objetivo geral: Refletir sobre o compromisso de participação social do cidadão para o desenvolvimento da comunidade e do país onde vive.

Unidade de Estudo 4 - Fazendo escolhas no mundo do trabalho

Objetivo geral**:** Oferecer um conjunto qualificado de informações e fontes de informações que permita analisar com objetividade as oportunidades presentes e futuras do mundo do trabalho.

Unidade de Estudo 5 - Competências básicas para o mundo do trabalho I

Objetivo geral: Estimular o desenvolvimento de competências básicas para inserção, permanência e crescimento no mundo do trabalho.

Unidade de Estudo 6 - Competências básicas para o mundo do trabalho II

Objetivo geral: Estimular o desenvolvimento de competências básicas para inserção, permanência e crescimento no mundo do trabalho.

Unidade de Estudo 7 - Procurando trabalho

Objetivo geral: Oferecer um conjunto qualificado de informações sobre como procurar trabalho e participar de processos seletivos, de forma consciente e responsável.

Unidade de Estudo 8 - Educação Financeira

Objetivo geral: Refletir sobre a importância do planejamento financeiro e do uso consciente do dinheiro.