

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL



JOVENS ENTRE “O SER E O VIR A SER”: Projeto de Vida,
Programa Ensino Integral e Terapia Ocupacional Social
no Ensino Médio

Stéphany Conceição Correia Alves Guedes Reis



São Carlos

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL



JOVENS ENTRE “O SER E O VIR A SER”: Projeto de Vida,
Programa Ensino Integral e Terapia Ocupacional Social
no Ensino Médio

Stéphany Conceição Correia Alves Guedes Reis

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional, da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Terapia Ocupacional.

São Carlos

2024

Dedico este trabalho à mainha, Edja, pelo possível, o necessário e o essencial.

À “mãe” Liane, ao “pai” Artur e às minhas tias Elizete, Edjane, Regina, Ester, Eliene, Elivânia, e tios Edson e Paulinho, por partilharem com mainha o cuidado para comigo.

Se você vier me perguntar por onde andei
No tempo em que você sonhava
De olhos abertos, lhe direi
Amigo, eu me desesperava
(A Palo Seco, Belchior)

AGRADECIMENTOS

Querer não é poder! Querer é desejo, sonho, projeto. Poder é ter as condições necessárias para fazer. E essas, infelizmente poucos têm. Nesse Brasil desigual, eu fui igual a maioria, faltou dinheiro, pai, casa, livro, serviço de saúde, acesso à cultura... Sobrou medo, ansiedade e desespero, que motivaram a coragem, a força, a dedicação e a ousadia. Na colação de grau em terapia ocupacional, a professora Margareth Tavares, madrinha da turma, finalizou seu discurso com a seguinte frase: “e a Stéphaney, ela não se curva para qualquer um”. O meu nome não era o último da lista de formandos, mas, não se curvar era condição para eu existir, e isso marcou a professora de alguma forma. O ensino superior, que ousadamente insistir em realizar, não era o destino dos membros da minha família. Na verdade, foi ousadia finalizar o ensino médio regular. Por essa subversão e tantas outras, inicio os agradecimentos saudando a mim, a minha revolta e coragem.

Nesta tese, como vocês verão caso aguentem chegar até o final, me junto a Antônio Gramsci para defender que estudo é trabalho e a Paolo Nosella para difundir a ideia de que o trabalho do estudo deve ser remunerado. Mas, minha mãe, que não conhece Gramsci e nem Nosella, instintivamente me ensinou, quando criança, que meu trabalho era estudar. Diariamente ela tomava a lição, repassava a tabuada, elaborava uma provinha antes da prova de fato, que eram exatamente iguais, sem ao menos ter finalizado o ensino fundamental. Seu maior incentivo, sem dúvida, ocorreu quando eu estava na terceira série do ensino fundamental. Naquele ano, ela não conseguiu comprar o livro “O que é que Alagoas tem”, da disciplina de história, minha matéria favorita. Então, tomou um livro emprestado e escreveu uma cópia à mão. Foi mais interessante estudar naquele livro, apesar da vergonha perante a classe. Mainha, mesmo com tantos porquês ao longo do ensino médio, superior e pós-graduação, seus ensinamentos na infância me conduziram até aqui.

Aproveitando que citei a defesa do Nosella pela remuneração do trabalho do estudo no ensino médio, não posso deixar de agradecer à Fundação de Amparo à Pesquisa de Alagoas (FAPEAL), por custear uma bolsa de pesquisa durante meu primeiro e segundo ano do ensino médio. Também, agradeço à Santa Casa de Misericórdia de Maceió por ofertar o primeiro estágio remunerado em terapia ocupacional do estado de Alagoas, no qual eu e Luana Jacob, minha parceira de ensino médio e superior, fomos aprovadas em primeiro lugar. O dinheiro desse estágio rendeu a primeira ida à cidade de São Paulo para realizar um curso de integração sensorial, também pagou a parte da formatura que cabia no meu bolso. Agradeço profundamente à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES), pelas bolsas de mestrado e doutorado. Eu fui uma bolsista crônica, com complicados e longos momentos de abstinência.

No mundo da pós-graduação, eu tive a imensa felicidade de encontrar a professora Roseli. Ela é minha fortuna! Uma firme doçura que, durante o mestrado, me ensinou a envelhecer, e agora, no doutorado, a metamorfosear. Eu almejo, um dia, parecer um pouco com você, professora Roseli. Sua ética, o respeito pelo mundo, sua liberdade, tudo isso é inspirador. Obrigada por tornar-me borboleta, que mesmo timidamente, voa.

Ao Francisco, agradeço a sua chegada. O tempo oportuno é quando as coisas acontecem, e o Francisco aconteceu na minha vida, despertando um potencial de trabalho desconhecido. Ele mudou minha relação com o tempo, acrescentando valor aos segundos, minutos e horas.

Por meio do Francisco, agradeço a Paula, minha salvação em Lagarto. Obrigada pelo cuidado impecável e incansável do Francisco, que se estendeu a mim e a Alzira. Com a mesma intensidade agradeço a Cris, que cuidou da nossa casa com alegria, provocando boas risadas no início das nossas manhãs.

No grupo de pessoas que compõem a minha rede de suporte e cuidado estável, agradeço ao meu companheiro, Márcio. Nossos encontros e desencontros durante o doutorado foram difíceis, pois a caminhada com você é fundamental.

À rede ampliada, mãe Liane, pai Artur, tias(os) Elizete, Edjane, Edson, Regina, Ester, Eliene, Elivânia, Paulinho, Roney, primas e primos, minha sogra Karinne, meu sogro Sr. Márcio, minha cunhada Lisete e cunhado Gustavo, às amigas Ana Lêda, Ester e Sara, obrigada por serem socorro.

No universo da terapia ocupacional, agradeço aos amigos Waldez, Rodrigo Silva, Jaime, Magno, Késia, Lívia e Marina pelas acolhidas, conversas, conselhos e direcionamentos. Aos colegas do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Sergipe (UFS), agradeço a compreensão das demandas do doutorado. Aos meus alunos, agradeço a existência.

Para concluir, agradeço os nortes, os suís e todas as direções de soluções empreendidas pela banca de qualificação desta tese, composta pela doce e amiga Patrícia Leme de Oliveira Borba, pelo jovem e amigo Magno Nunes Farias e pelo experiente e brilhante professor Paolo Nosella. Na defesa, estendo meus agradecimentos ao sábio Gilberto José Amorim, reafirmando a tradição da inclusão dos historiadores nos meus processos avaliativos.

Aos jovens de São Carlos, aos professores e gestores que compõem a Diretoria de Ensino – Região São Carlos, ao povo brasileiro que financiou este estudo, muito obrigada.

Os agradecimentos após o processo de doutoramento têm que ser grandes, pois é difícil tornar-se doutora com nenhuma ou pouca ajuda.

RESUMO

No Brasil, desde a “Primeira República”, a educação vem sofrendo reformas que afetam todos os seus níveis, inclusive o ensino médio. No cerne dessas reformas, esse nível de ensino é tradicionalmente marcado pelo dualismo educacional, reproduzindo as estruturas de poder presentes na sociedade brasileira. Para acentuar as diferenças, o ensino médio brasileiro é constituído por diversos tipos de escolas, que, de modo geral, correspondem às classes sociais às quais se destinam, tal como a escola do Programa Ensino Integral (PEI), instituído pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 2012, que, de forma pioneira no país, direcionou os currículos dos anos finais do ensino fundamental e médio para o protagonismo dos alunos em torno do que se denominou “projetos de vida”. Este Programa influenciou a última reforma do ensino médio no país, instaurada em 2018, delegando a este nível a função de subsidiar jovens na construção de seus projetos de futuro. Tomando esse contexto, nos voltamos à compreensão sobre a oferta e os contornos da disciplina “Projeto de Vida” nas escolas públicas de ensino médio que, em 2021, integravam o PEI, vinculadas à Diretoria de Ensino da Região de São Carlos, São Paulo (DER - São Carlos), sob a perspectiva da DER, dos vice-diretores, responsáveis pelo eixo projeto de vida nas escolas, dos professores dessa disciplina e dos jovens. Buscamos entender as motivações, os meios, os sentidos e as finalidades de ensinar, aos jovens do ensino médio, a projetar a vida, bem como possibilitar a produção de subsídios para compor a disciplina “Projeto de Vida” em diálogo com os interesses dos jovens e com os componentes da Educação Básica no Brasil, tendo como referência os aportes teórico-metodológicos da terapia ocupacional social para subsidiar ações terapêutico-ocupacionais nessas escolas. Os dados foram coletados/produzidos em uma sequência de etapas que envolveram a descrição e análise de documentos oficiais no que preconiza a Educação Básica no Brasil, como também aqueles relativos ao PEI, entrevistas, questionários, diálogos e conversas em encontros coletivos e a realização de “*Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos*” e “*Acompanhamentos Singulares e Territoriais*”, tecnologias que vêm sendo propostas pela terapia ocupacional social. Os “Estudos das Juventudes” têm se configurado como um campo de interface entre várias áreas que têm, de um modo ou de outro, a “Escola” e seus processos como um ponto de debate. Com as experiências desenvolvidas até aqui, definimos a disciplina Projeto de Vida, na escola pública do PEI, a partir do fenômeno da ambiguidade, visto que, ela detém o potencial formativo para servir à reflexão do jovem sobre sua condição de vida, seus valores éticos, sua formação e escolha profissional de forma situada e crítica, do mesmo modo que pode estar a serviço do aprofundamento das desigualdades estruturais do capitalismo e dos interesses do mercado, reafirmando a permanência do dualismo educacional no ensino médio, que, antes de tudo, não efetiva uma formação plena e desinteressada para a maior parte dos jovens que buscam na escola pública referências para uma vida melhor, muitas vezes inviabilizada pelo lugar que se ocupa e de onde o futuro pode ser projetado. Tendo como fundamento o levantamento e a análise dos textos normativos do PEI, defendemos que o componente curricular Projeto de Vida é um espaço potencial para a discussão, reflexão e alargamento das perspectivas de futuro dos jovens e para o conhecimento de si e do mundo. Dessa forma, destacamos o potencial de atuação da terapia ocupacional social com jovens na escola pública, por meio da apresentação e discussão das ações realizadas nas escolas que compuseram o campo empírico da pesquisa que subsidia esta tese na disciplina Projeto de Vida, com as “*Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos*” e com os “*Acompanhamentos Singulares e Territoriais*”. Torna-se possível com tais ações ressaltar o caráter formativo da disciplina para promover acolhimento, diálogo, debate, reconhecimento, cuidado social, além do fortalecimento das redes sociais de suporte, trabalhando de forma ampliada projetos de futuro entre esses jovens, vislumbrando a autonomia, a cidadania e a formação “para si” desses sujeitos.

Palavras-chave: Ensino Médio, Projetos de Vida, Juventudes, Adolescentes, Terapia Ocupacional.

ABSTRACT

In Brazil, since the “First Republic”, education has undergone reforms that affect everyone levels, including high school. At the heart of these reforms, this level of education is traditionally marked by educational dualism, reproducing the power structures present in Brazilian society. To accentuate the differences, Brazilian high school is made up of different types of schools, which, in general, correspond to the social classes for which they are intended, such as the Integral Education Program (PEI) school, established by Department of Education of the State of São Paulo in 2012, which, in a pioneering way in the country, directed the curricula of the final years of elementary and high school towards protagonism of students around what were called “life projects”. This Program influenced the last reform of high school in the country, introduced in 2018, delegating to this level the function to subsidize young people in building their future projects. Taking this context, we return to understanding the offer and contours of the “Life Project” discipline in public high schools that, in 2021, were part of the PEI, linked to the Directorate of Teaching in the São Carlos Region, São Paulo (DER - São Carlos), from the perspective of DER, of the vice-principals, responsible for the life project axis in schools, of the teachers of this discipline and young people. We seek to understand the motivations, means, meanings and purposes of teaching high school youth how to plan their lives, as well as enabling production of subsidies to compose the “Life Project” discipline in dialogue with interests of young people and with the components of Basic Education in Brazil, having as reference to the theoretical-methodological contributions of social occupational therapy to support therapeutic-occupational actions in these schools. The data were collected/produced in a sequence of steps that involved the description and analysis of official documents regarding advocates Basic Education in Brazil, as well as those related to the PEI, interviews, questionnaires, dialogues and conversations in collective meetings and the holding of “Workshops of Activities, Dynamics and Projects” and “Singular and Territorial Monitoring”, technologies that have been proposed by social occupational therapy. The “Studies of Youth” have been configured as a field of interface between several areas that have, in one way or another, the “School” and its processes as a point of debate. With experiences developed so far, we defined the Life Project discipline, in the public school of the PEI, based on the phenomenon of ambiguity, since it holds the formative potential for serve young people’s reflection on their living conditions, their ethical values, their training and professional choice in a situated and critical way, in the same way that it can be at the service of the deepening of the structural inequalities of capitalism and market interests, reaffirming the permanence of educational dualism in high school, which, above all, does not effective full and disinterested training for the majority of young people who seek public school references for a better life, often made unfeasible by the place in which it is located. occupies and from where the future can be projected. Based on the survey and analysis of the normative texts of the PEI, we argue that the curricular component Life is a potential space for discussion, reflection and broadening perspectives of future of young people and knowledge of themselves and the world. In this way, we highlight the potential for social occupational therapy to work with young people in public schools, through presentation and discussion of the actions carried out in the schools that made up the empirical field of the research that supports this thesis in the Life Project discipline, with the “Workshops de Activities, Dynamics and Projects” and with “Singular and Territorial Monitoring”. It becomes possible with such actions to highlight the formative nature of the discipline to promote reception, dialogue, debate, recognition, social care, in addition to strengthening social support networks, working on future projects among these young people

in an expanded way, envisioning the autonomy, citizenship and formation “for themselves” of these subjects.

Keywords: High School, Life Projects, Youth, Adolescents, Occupational Therapy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Referências do Eixo Temático 1, em ordem cronológica de publicação.....	60
Quadro 2 – Referências do Eixo Temático 2, em ordem cronológica de publicação.....	65
Quadro 3 – Referências do Eixo Temático 3, em ordem cronológica de publicação.....	66
Quadro 4 – Escolas, municípios de alocação, disposição na cidade e ano de início no Programa Ensino Integral.....	91
Quadro 5 – Desenho do campo empírico da pesquisa.....	94
Quadro 6 – Caracterização das duas escolas onde foi realizado o eixo 2 da pesquisa.....	99
Quadro 7 – Documentos referentes ao Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo	107
Quadro 8 – Competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina Projeto de Vida no ensino médio.....	139
Quadro 9 – Situações de aprendizagem, competência socioemocional e conteúdos abordados nos volumes 2 e 3 do Caderno do aluno destinado ao primeiro ano do ensino médio das escolas do Programa Ensino Integral	143
Quadro 10 – Situações de aprendizagem, competência socioemocional e conteúdos abordados do terceiro e quarto bimestre do segundo e terceiro anos do ensino médio das escolas do Programa Ensino Integral	145
Quadro 11 – Área e década da primeira formação acadêmica dos docentes e vice-diretores.....	156
Quadro 12 – Quantidade de distribuição de turmas da disciplina Projeto de Vida por professor e distribuição de professor por ano do ensino médio na disciplina Projeto de Vida.....	178
Quadro 13 – Predominância do de engajamento e participação dos alunos na disciplina Projeto de Vida, por turma e nível de engajamento e participação.....	191
Quadro 14 – Relação dos jovens com a disciplina Projeto de Vida	208
Quadro 15 – Impressões dos jovens sobre a disciplina Projeto de Vida	210
Quadro 16 – Assuntos que os jovens gostariam de aprender e temas que sentem falta de conversar na disciplina Projeto de Vida	211
Quadro 17 – Percepção dos jovens com relação ao seu futuro	213
Quadro 18 - Ações que os jovens realizam hoje que podem ajudá-los na realização dos seus projetos de vidas	215
Quadro 19 – O que os jovens gostariam que existisse na escola a respeito do tema projeto de vida	217
Quadro 20 – Oficinas de Atividade, Dinâmicas e Projetos realizadas na escola A e B	220

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E FOTOS

Figura 1 – Matriz curricular do ensino médio das escolas que participam do Programa Ensino Integral.....	124
Figura 2 – Matriz curricular do ensino médio das escolas que participam do Programa Ensino Integral no modelo de turno integral único de 9 horas e 30 minutos	131
Gráfico 1 – Formação acadêmica dos docentes.....	155
Gráfico 2 – Relação entre quantidade de professores e ano em que ocorreu a primeira atribuição da disciplina Projeto de Vida.....	177
Figura 3 – Potencialidades da disciplina Projeto de Vida	188
Figura 4 – Fragilidades da disciplina Projeto de Vida.....	188
Gráfico 3 – Predominância do engajamento e participação dos jovens na disciplina Projeto de Vida	191
Figura 5 – Palavras utilizadas nas definições do constructo projeto de vida pelos professores	197
Gráfico 4 – Categorização dos sonhos dos jovens para o “agora”	212
Gráfico 5 – Categorização dos sonhos dos jovens para o “futuro”	213
Gráfico 6 – Com quem os jovens conversam sobre seus projetos de vida.....	216
Foto 1 – Oficina de atividade “Pesquisando profissões”	223
Foto 2 – Mostra projeto de vida, construção da árvore e exposição dos trabalhos dos alunos	226
Foto 3 – Mostra projeto de vida, dinâmica sobre os diversos eixos que compõem a vida....	226
Foto 4 - Oficina de atividade “compreendendo o Samy”	227
Foto 5 - Dinâmica “Tecemos desejos, sonhos e teias”	227
Foto 6 – Oficina de atividade “Minimapa do eu”	228
Foto 7 – Dinâmica “Os espectadores e eu” com o ensino fundamental	228
Fotos 8 e 9 – Assembleias de Classe nas escolas A e B.....	239
Foto 10 – Dinâmica “Verdade ou desafio”	241

LISTA DE SIGLAS

ABBR – Associação Beneficente de Reabilitação do Rio de Janeiro
ATOBR – Associação de Terapeutas Ocupacionais do Brasil
ATPC-PJ – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo de Protagonismo Juvenil
ATPC-PV – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo de Projeto de Vida
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CMSP – Centro de Mídias da Educação de São Paulo
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DEs - Diretorias de Ensino
DER/São Carlos – Diretoria de Ensino da Região de São Carlos, São Paulo
EFAPE – Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ERRJ – Escola de Reabilitação do Rio de Janeiro
FAM DOWN – Família Alagoana Down
FAPEAL – Fundação de Amparo à Pesquisa de Alagoas
FEBEM – Fundação do Bem-Estar do Menor
GDE – Gratificação de Dedicção Exclusiva
GDPI – Gratificação de Dedicção Plena e Integral
GGE – Gratificação de Gestão Educacional
HPV – Papiloma Vírus Humano
HTPCs – Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
IFAL – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Alagoas
INAR – Instituto Nacional de Reabilitação
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IR – Instituto de Reabilitação
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MES – Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública
MEC – Ministério da Educação
MP - Medida Provisória
OMS – Organização Mundial de Saúde
PEC – Professor Especialista em Currículo

PCA – Professor Coordenador por Área de Conhecimento
PCG – Professor Coordenador Geral
PEI – Programa Ensino Integral
PNE – Plano Nacional de Educação
PNFEM – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RDPI – Regime de Dedicção Plena e Integral
SEDUCS – Secretarias Estaduais de Educação
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UNESCO – União das Nações Unidas
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP – Universidade de São Paulo
WFOT – Federação Mundial de Terapeutas Ocupacionais

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
1. A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE JOVENS NO BRASIL.....	31
2. PROJETO E PROJETO DE VIDA	50
3. TERAPIA OCUPACIONAL E A PROPOSIÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA COM JOVENS DE GRUPOS POPULARES	73
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS	88
4.1 Contextualização do campo de pesquisa.....	88
4.2 Pesquisa participante.....	92
4.3 Constituição do campo de pesquisa e a terapia ocupacional social	94
5. DOCUMENTOS, PROCESSOS E PROJETOS: O QUE NOS DIZEM GESTORES, PROFESSORES E ESTUDANTES	106
5.1 Os documentos e o que eles contam	106
5.2 A disciplina Projeto de Vida do Programa Ensino Integral – contornos atribuídos na/pela Diretoria de Ensino, Regional São Carlos, na perspectiva da professora especialista em currículo, dos docentes, dos vice-diretores e alunos do ensino médio	152
5.3 O desenrolar do Programa Ensino Integral na/pela Diretoria de Ensino, Regional São Carlos	159
5.4 Os processos de formação para o trabalho no componente curricular Projeto de Vida	161
5.5 A atribuição do componente curricular Projeto de Vida, a percepção do docente sobre sua preparação para ministrar a disciplina e o referencial teórico-metodológico que utiliza	173
5.6 A inserção do componente curricular Projeto de Vida no ensino médio, as condições e os recursos disponibilizados pela escola para a sua execução	183
5.7 O engajamento e participação dos jovens nas aulas do componente curricular Projeto de Vida.....	190
5.8 Definindo o constructo projeto de vida e os caminhos de condução dos jovens para a elaboração de seus projetos.....	195
5.9 Impressões e opiniões sobre o Programa Ensino Integral	202
5.10 A disciplina Projeto de Vida e o “ <i>ser e o vir a ser</i> ” dos jovens, subsídios para a ação da terapia ocupacional social na escola	205
6. A TERAPIA OCUPACIONAL SOCIAL E SEU <i>QUEFAZER</i> NA ESCOLA PÚBLICA - PROJETANDO CIDADÃOS LIVRES.....	218
6.1 Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos	218
6.2 Vitória e o mundo em duas rodas	247
6.3 Na pista com Davi.....	252
7. CONCLUSÕES	260

REFERÊNCIAS	266
APÊNDICE A – Questionário aplicado com os professores.....	288
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com os vice-diretores.....	293
APÊNDICE C – Transcrição da entrevista com a professora especialista em Currículo, Coordenadora do Núcleo Pedagógico da DER/São Carlos	294
APÊNDICE D – Questionário aplicado com os alunos do Ensino Médio.....	305
APÊNDICE E – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	309
APÊNDICE F – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE	315
ANEXO 1 - Parecer Consubstanciado do CEP	318

APRESENTAÇÃO

Obstinada a tornar-me o que sonhei, começo essa tese contando sobre os caminhos que me trouxeram até aqui, no campo da educação e na sua interface com a terapia ocupacional social. Para tanto, sinto que começo do fim, do último objetivo da lista, o doutorado.

Realizei a seleção do doutorado com um projeto na área de história e fundamentos da terapia ocupacional, em continuidade à linha de pesquisa do mestrado. Contudo, fiquei fascinada com a possibilidade de trabalhar a temática projeto de vida de jovens do ensino médio, proposta pelo Grupo de Pesquisa Cidadania, Ação Social, Educação e Terapia Ocupacional¹. Esse tema narra a minha história e a de tantas outras pessoas que projetaram e projetam seus futuros com base na educação, principalmente a educação pública e gratuita.

No decorrer da pesquisa, descobri que meu maior obstáculo seria a rigidez com a qual eu encarava a vida – a escola, a faculdade, o trabalho, ou seja, o eixo acadêmico-profissional, foco dos meus projetos de futuro. Logo, foi essencial adentrar no referencial teórico-metodológico da terapia ocupacional social para não reproduzir na pesquisa equívocos que produzi na vida.

Iniciei o campo empírico da pesquisa junto ao trabalho de preceptoria de estágio na área de terapia ocupacional social na escola, na condição de docente voluntária na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no ano de 2021. Essa experiência quebrou muitos paradigmas pessoais sobre os projetos de vida dos jovens. Era necessário projetar a vida mesmo? O projeto de vida precisa ser definitivo? É preciso escolher um futuro tão cedo? No meu caso, eu havia escolhido fazer doutorado ainda no ensino médio, quando fui cientista júnior da FAPEAL e trabalhei com pesquisa na área das ciências biológicas, que utilizava a aplicação da bioinformática para a análise de sequências genômicas do Papiloma Vírus Humano (HPV), orientada por Maria Lusia de Moraes Belo Bezerra, naquele momento, mestre em Química e Biotecnologia pela Universidade Federal de Alagoas².

Para tanto, recebia uma bolsa de iniciação científica no valor de R\$ 120,00 e realizava o trabalho de pesquisa no contraturno da escola³. Estava no início do primeiro ano do ensino médio quando fui aprovada na seleção para bolsista de iniciação científica das escolas públicas

¹ Grupo de Pesquisa do CNPq ativo desde 1999, liderado por Roseli Esquerdo Lopes e Ana Paula Serrata Malfitano, vinculado ao Laboratório METUIA, da Universidade Federal de São Carlos (Fonte: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/27078>).

² Atualmente possui doutorado em inovação terapêutica pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

³ Particpei do projeto nos anos de 2005 e 2006.

de Alagoas, era estudante do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas - CEFET⁴. Como meu desejo era cursar medicina, optei pela pesquisa na área da Biologia, o que me auxiliou no conhecimento sobre genética desde o ensino médio, nos vestibulares e no ensino superior, quando tive uma disciplina específica sobre essa temática.

Essa experiência, além de desenvolver o desejo de tornar-me pesquisadora, conforme minha orientadora, reforçou a disciplina para o estudo, pois três tardes das minhas semanas eram destinadas ao trabalho de pesquisa, que exigia disciplina e concentração para não confundir nenhum nucleotídeo, o que destruía todo o sequenciamento genético. Ademais, o dinheiro da bolsa ajudava a pagar a passagem para ir à escola, custear o cursinho pré-vestibular⁵ que realizava no horário noturno, a comprar o lanche para passar o dia fora de casa, um celular com flip, a viajar para Recife, comer *tartelete* de leite condensado e, ainda, sobrava dinheiro para juntar um pouco e emprestar à minha mãe, que nunca quitava o empréstimo.

A propósito, mais que tornar-me uma pesquisadora médica, nessa ordem de preferência, pois o desejo de pesquisar era maior que o de trabalhar como médica, eu queria um emprego de carteira assinada. A minha mãe era costureira autônoma e exercia a maternidade solo, com o suporte de suas sete irmãs, seu irmão e os respectivos companheiros(a). Durante toda infância e juventude eu compreendia que Deus provia tudo para nós duas, porque todos os pedidos à minha mãe eram respondidos com a seguinte frase: Deus proverá. Quando eu conseguia algo era sinal que Deus proveu. Essa lógica é utilizada por nós duas até hoje, mesmo nos momentos que duvido do divino.

É fato que pela disciplina no estudo e a rede de suporte familiar, comunitária e estatal estou conseguindo realizar todos os desejos acadêmicos-profissionais. Mas, em 2022, o imprevisto, em um desvio de rota gigantesco, trouxe um filho e uma aprovação no concurso para docente do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Nesse momento, surgiu a reflexão sobre a casualidade, aquela parte da vida que não projetamos, mas que acontece com a força de um furacão. Essa parte só foi observada no campo de pesquisa, nos *Acompanhamentos Singulares*. Na escola em si, só havia “certezas”. Para muitos ela era compreendida como campo de determinação de projetos de vida.

⁴ Atual Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Alagoas – IFAL.

⁵ Na época, o acesso à Universidade Federal de Alagoas era realizado mediante o Processo Seletivo Seriado (PSS), com exames ao final do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio. Apesar de estudar em uma escola federal renomada, existia uma lacuna quanto às disciplinas de Química e História, por isso eu desejava realizar cursinho pré-vestibular. Com a bolsa de iniciação científica, tive condições de custear o cursinho no primeiro e segundo ano do ensino médio.

Ainda para justificar minha chegada à área da educação, especialmente, bem como na terapia ocupacional no contexto escolar, retomo a minha formação em terapia ocupacional, onde me aproximei do campo como voluntária da escola Família Alagoana Down (Fam Down), para pessoas com Síndrome de Down; como extensionista no Projeto Xequê Mate, que levava xadrez aos alunos do ensino fundamental das escolas públicas de Maceió e no projeto de combate ao bullying na escola pública, que idealizei e executei durante as práticas da disciplina Terapia Ocupacional na Saúde Pública.

Também, durante a trajetória profissional como terapeuta ocupacional, trabalhei em uma escola particular no estado de São Paulo, prestando serviço de consultoria escolar à equipe pedagógica. Já em Maceió, prestei serviço de consultoria escolar a equipes multidisciplinares, escolas e famílias, voltada à compreensão do cotidiano escolar de crianças com deficiências, no tocante à Educação Especial.

Por isso, e com a expectativa de contribuir para a continuidade da construção do conhecimento na interface da terapia ocupacional com a educação, compondo também com outros estudos da Linha de Pesquisa “Escola, Terapia Ocupacional e Inclusão Radical”, do Grupo de Pesquisa Cidadania, Ação Social, Educação e Terapia Ocupacional, decidi estudar a disciplina Projeto de Vida do Programa Ensino Integral (PEI) do estado de São Paulo, com foco nas juventudes e no ensino médio, buscando compreender as motivações, os meios, os sentidos e as finalidades de ensinar os jovens a projetar a vida, e possibilitar a produção de subsídios para compor a disciplina “Projeto de Vida”, no âmbito dos interesses dos jovens e dos componentes da Educação Básica no Brasil.

Nessa direção, é fundamental demarcar o referencial teórico metodológico utilizado para elaboração deste estudo e justificar que, a partir agora, a escrita será apresentada no plural, visto que ela representa um grupo e, também, as escolhas particulares da pesquisadora e da orientadora.

A princípio, compreendemos a educação escolarizada, especialmente a Educação Básica, como sustentáculo da cidadania e condição imprescindível para criação de políticas que têm como objetivo a participação de todos nos espaços sociais, políticos e no mundo profissional (Cury, 2002). Para tanto, entendemos cidadania a partir de Marshall (2002), no tocante aos direitos decorrentes, que seriam os direitos civis, políticos e sociais.

Segundo o autor, tomando o caso da Inglaterra, os direitos civis foram conquistados no século XVIII, eles são a base dos demais direitos e definidos como necessários à liberdade individual; enquanto os direitos políticos foram formados no século XIX e são referentes à participação na política; já os direitos sociais compreendem uma variedade de direitos “desde

um mínimo de bem-estar econômico e segurança, ao direito de participar, por completo, da herança social” (Marshall, 2002, p.7). Eles se relacionam com a exigência de determinados bens, como: educação, segurança e saúde e, inicialmente, estão correlacionados ao sistema educacional e à assistência social (Monteiro; Castro, 2008).

Sendo assim, entendemos que a educação escolarizada é a base da cidadania e, também um direito social, logo, deve ser reconhecido e garantido pelo Estado⁶. Além disso, Cury (2002, p.248) afirma que ela é considerada uma “herança dos tesouros da civilização humana” e, portanto, não é admissível que seja negada, devendo ser ofertada gratuitamente pelo Estado, pois isso assegura a condição universal da execução do direito social.

Para Bittar e Bittar (2012), uma população alfabetizada e uma escola básica, que executa sua função enquanto promotora de aprendizagens e criticidade, são essenciais para a participação social e expressam genuinamente a relação entre educação e política. Segundo as autoras, a educação deveria visar o bem comum, ou seja, a cidade, o país, tornando-se um projeto democrático de nação. Nesse sentido, Nosella (2016, p.126), relata que, para Antonio Gramsci, referência importante neste estudo, os indivíduos necessitam de um alto nível de educação científica e cultural, fortemente atrelada a sua base popular e ao senso comum, pois essa é a “fonte perene de inspiração, sentimento, fantasia e solidariedade” do ser humano culto.

Gramsci (2004, p.42), ao se referir às escolas primárias italianas dos anos 1920, antes das reformas Gentile, relata que dois elementos deveriam nortear a educação e a formação das crianças: as noções primárias de ciências naturais e os direitos e deveres dos cidadãos. Segundo o autor, as noções científicas da natureza introduziriam a criança na *societas rerum* (sociedade da informação), já os direitos e deveres iriam inseri-la na dimensão da vida pública e da sociedade civil. Em suas palavras:

As noções científicas entravam em luta com a concepção mágica do mundo e da natureza que a criança absorve do ambiente impregnado de folclore, enquanto as noções de direitos e deveres entram em luta com as tendências à barbárie individualista e localista, que é também um aspecto do folclore. Com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas tendo em vista seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e

⁶Em 2002, o filósofo e professor brasileiro, Carlos Roberto Jamil Cury, afirmou que, naquele momento, quase todos os países do mundo já garantiam o acesso à educação em seus textos legais, marco decorrente de muitas lutas pela universalização do ensino, sobretudo do ensino fundamental, mediante esforços de órgãos como a União das Nações Unidas (UNESCO) (Cury, 2002).

estatal organiza os homens de modo historicamente mais adequado a dominar as leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente (Gramsci, 2004, p.42).

Para Gramsci (2004), o princípio educativo da escola primária é o trabalho, por isso, estudo é trabalho. No caso, ele compreende esse trabalho como atividade teórico-prática, esforço muscular e nervoso que possibilita a libertação do mundo mágico e o desenvolvimento de uma concepção histórica dialética para compreender o futuro. Nosella (2020, p.29), relata que Gramsci compreende trabalho como “integração, mesmo que desequilibrada, desproporcional, de teoria e prática. A atividade do estudo sendo trabalho, é integração de corpo e mente, de esforço muscular nervoso e disciplina mental, é integração de direção moral, de *insight*, memória, vontade, nervos e músculos”.

Outra concepção importante é a de instrução, que, segundo Gramsci (2004, p.44), também é uma educação e está fortemente ligada ao papel do docente. Para o autor, a relação instrução-educação, na escola, só pode ser realizada pelo trabalho ativo do professor, uma vez que, nessa instituição, é ele quem é “consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e cultura representado pelos alunos”. Gramsci (2004, p.44), aponta que o professor também é consciente da sua tarefa, que seria “acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior”. Segundo o autor, essas questões são mais latentes na escola média (educação de jovens), pois, naquelas circunstâncias, a educação negligenciava as questões concretas, referente aos gostos dos jovens, e priorizava fórmulas e palavras desprovidas de sentidos e fadadas ao esquecimento.

Naquele momento, Gramsci (2022) acreditava que era fundamental uma reforma no sistema educacional italiano, porém, ela não deveria ser uma simples e pragmática reforma encampada pelos professores, a mudança deveria envolver todo o complexo social, visto que as pessoas são a expressão da sociedade que participam e das relações sociais que estabelecem. Para o autor, qualquer reforma que promovesse a queda do nível do corpo docente deixaria de promover a capacidade de julgamento dos alunos, tão importante para torná-los cidadãos cultos, capazes de decidir seus próprios destinos e dirigir a sociedade, conforme descreve:

Um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá, com escrúpulo e consciência burocrática, a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta, e com a ajuda de seu ambiente social, a “bagagem” acumulada. Com novos programas, que coincidem com uma queda geral do nível do corpo docente, simplesmente não existirá mais

nenhuma “bagagem” a organizar. Uma data é sempre uma data, qualquer que seja o professor examinador, e uma “definição” é sempre uma definição; mas e um julgamento, uma análise estética ou filosófica? (Gramsci, 2022, p.45).

No geral, muitos países europeus fizeram reformas educativas no século XIX. De acordo com Cury (2002), elas interligavam ideias relacionadas ao pensamento liberal, à ação intervencionista do Estado e ao início do controle do trabalho infantil. O autor relata que, naquele momento, existia uma crença de que a educação primária agiria contra o despotismo, vivenciado em alguns países. Assim, a educação primária daria subsídios para que as pessoas conseguissem questionar o domínio do trabalho manual na vida adulta e a presença de crianças nas fábricas.

A luta pela escola primária gratuita e obrigatória, bem como pela extensão da educação escolarizada para outros níveis, foi disseminada por toda a Europa pelos diferentes partidos socialistas que surgiram durante o século XIX e início do século XX. A ideia era conseguir uma maioria eleitoral para lutar por transformações sociais radicais, uma vez que, em muitos países, o exercício do direito político, especificamente o voto, estava condicionado à educação primária. De acordo com Cury (2002), naquele panorama, uma parcela da sociedade europeia, seja por motivações políticas e/ou individuais, depositavam na educação a possibilidade de acessar bens sociais e políticos, assim como a emancipação da ignorância.

A partir dessa abrangência de possibilidades de acesso e mudanças individuais e coletivas pela educação escolar, o autor afirma que a educação foi considerada por diversos grupos sociais como a síntese dos três direitos: civis, políticos e sociais. Em suas palavras:

A magnitude da educação é assim reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: o *singulus*, o *civis*, e o *socius*. O *singulus*, por pertencer ao indivíduo como tal, o *civis*, por envolver a participação nos destinos de sua comunidade, e o *socius*, por significar a igualdade básica entre todos os homens. Essa conjunção dos três direitos na educação escolar será uma das características do século XX (Cury, 2002, p. 251, grifo do autor).

Neste ponto, retomamos as ideias de Gramsci, para quem, segundo Monasta (2010, p.11), “a educação é um campo no qual a teoria e a prática, a cultura e a política, inevitavelmente, se confundem; em que a pesquisa e a descoberta teórica se misturam com a ação social e política”. Por isso, para Gramsci (2022) o tipo ideal de escola primária-média deve ser unitária, de cultura geral, humanista, formativa (imediatamente desinteressada), capaz de equilibrar o desenvolvimento da capacidade do trabalho manual (técnico e industrial) com a expansão do trabalho intelectual.

A escola unitária, mencionada pelo filósofo, está relacionada à clássica diferenciação dos tipos de escola para as determinadas classes sociais, pois, “cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental” (Gramsci, 2019, p.49), dando a ela uma determinada marca social. Na época, era muito discutida a separação entre escola profissional e escola propedêutica, a primeira destinada ao proletariado e com foco na educação para o trabalho, a segunda para as elites, com a finalidade de formar os dirigentes da sociedade. Conforme Gramsci (2022, p.50):

Deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais das escolhas profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.

Para Nosella (2016), é por isto que Gramsci insiste na ideia de um ensino pautado na cultura geral, mas não em uma cultura abstrata, livresca, e sim naquela cultura histórica e metodologicamente orientada pelo professor mediante o processo de educação-instrução, como já comentamos. Ainda, ressalta seu entusiasmo pelo trabalho escolar como ideia de que ele produz a elevação intelectual e moral. Segundo o autor, outro ponto importante em Gramsci é a distinção entre os aspectos técnico-formais da cultura letrada e a maturidade ético-intelectual dos alunos:

Gramsci defende um método que parte das experiências concretas de todos, valorizando-as e estudando-as coletivamente, de forma que o grupo todo se torne o educador de si mesmo, organicamente, elevando o nível cultural de cada um e do conjunto. É a ideia, a ele tão cara, da escola como “círculo de cultura”. Sua defesa da lógica, e não apenas da dialética, expressa seu apego à autocrítica e seu receio do autoritarismo doutrinário. Destaca-se com clareza sua preferência de bons instrumentos intelectuais (ferramentas de trabalho) e seu temor às ideias prontas e acabadas (Nosella, 2016, p. 124).

Gramsci estava interessado nas questões culturais formativas porque preocupava-se com a preparação do “quadro dirigente” para governar o futuro Estado Proletário. Logo, como governar é uma função difícil, seu interesse era formar pessoas com perspectivas amplas e complexas, relativas às questões da coletividade. Uma palavra que surge dessa ideia de Gramsci é “desinteressado”, fazendo referência justamente àquele/àquilo que amplia seus interesses para além de si ou dos grupos aos quais faz parte e projeta suas ações para o coletivo e até mesmo para a humanidade inteira (Nosella, 2016). A escola imediatamente desinteressada é a escola formativa, que não tem finalidades práticas imediatas, diferente da escola profissional, que se

preocupa em satisfazer os interesses práticos imediatos e perpetua diferenças sociais, uma vez que ela tem destino e endereço, a juventude das classes trabalhadora e pobre.

Gramsci (2022) assinala como problemático o crescimento e perpetuação das escolas profissionais justamente porque elas tendem a eternizar as diferenças, criar estratificações sociais e cristalizar os jovens em formas socialmente predeterminadas. Ele aponta que esse tipo de escola é considerado por muitos como democrática, contudo, afirma que seu objetivo é perpetuar funções em determinados estratos sociais, ou seja, capacitar para o trabalho os jovens da classe trabalhadora, tornando-o um operário qualificado, mas com pouca ou nenhuma mobilidade social, que quase nunca chegarão a dirigir a sociedade. Conforme o autor relata (p.50), “a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada ‘cidadão’ possa tronar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, às condições gerais de poder fazê-lo”.

Sendo assim, Gramsci (2022) demarca a necessidade de a sociedade garantir as condições para que todos os governados escolham e conduzam seus governantes, via educação escolarizada. Contudo, ele assinala a realidade da educação italiana naquele momento, principalmente aquela direcionada à população pobre, demonstrando que existia uma educação dualista⁷ - profissional/técnica para os pobres e propedêutica/formativa para os ricos - sobretudo os jovens:

O tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tende mais nem sequer a conservar a ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de modo a restringir a base da camada governante tecnicamente preparada, num ambiente social político que restringe ainda mais a “iniciativa privada”, no sentido de dar esta capacidade e preparação técnico-política, de modo que, na realidade, retornar-se às divisões em “ordens” juridicamente fixadas e cristalizadas em vez de se superar as divisões em grupos: a multiplicação das escolas profissionais, cada vez mais especializadas desde o início do currículo escolar, é uma das mais evidentes manifestações desta tendência (Gramsci, 2022, p.51).

Quando nos transportamos à França, no mesmo contexto temporal, a luta era pela gratuidade e obrigatoriedade do ensino médio para a juventude, o que hoje denominamos no Brasil de escola pública e para todos. Na França, mais especificamente, existia uma defesa pela escola laica. De acordo com Cury (2002), o empenho de muitos pela laicidade da escola

⁷ Nosella (2016) relata que, no Brasil, o ensino médio é multiforme, fragmentado, ou seja, além das duas variações: de cultura geral e técnico profissional, ele ocorre em diversos tipos de escolas, com estruturas físicas e horários distintos, centrais e periféricas, públicas e privadas, entre outras diferenças que acentuam ainda mais a desigualdade educacional e social.

expressava a importância e a responsabilidade que o Estado deveria ter em torno da garantia do acesso e permanência dos jovens ao ensino médio.

De fato, as leis que garantem o direito à educação escolar remontam ao final do século XIX e início do século XX (Cury, 2002). No entanto, esse direito sempre esteve submetido ao jogo de formas sociais. No Brasil, a obrigatoriedade desse nível de ensino ainda não é garantida, apenas é assegurado a sua progressiva universalização (Brasil, 1988; 1996), conforme discutiremos no próximo capítulo. O ensino médio, assim como toda a educação escolarizada, é campo de disputas de várias ordens, econômicas, sociais, políticas, entre outras, e, nessa competição, se perpetuam tradições como o dualismo educacional, apontado por Gramsci no início do século passado.

Neste trabalho, nos concentramos em torno do ensino médio, porque compreendemos que ele é a “fase estratégica do sistema escolar e do processo de democratização e modernização da nação”, bem como da formação geral do cidadão (Nosella, 2016, p.70). Logo, interpretamos essa etapa da Educação Básica como ponto central do processo formativo, vértice da parábola que representa o sistema escolar, mas que não corresponde à mera mudança de sentido da trajetória. O ensino médio é o período da “plenitude e da maturidade da pessoa, quando o jovem aprende a produzir e dirigir a si mesmo, como pressuposto básico para produzir e dirigir a sociedade” (Nosella, 2016, p. 65).

Além disso, acreditamos na escola formativa, imediatamente desinteressada, abordada por Antonio Gramsci e validada, na atualidade, pelo filósofo e educador Paolo Nosella, na medida em que defende o direito de todos os adolescentes e jovens, de 14 a 18 anos, a uma educação escolar de nível médio que privilegie a apropriação da cultura geral, moderna e humanista de elevada qualidade (Nosella, 2016). Ressaltamos que essa escola é essencial para todos⁸, mas principalmente para as juventudes pobres, pois, assim como Gramsci (2022), compreendemos que o nível cultural das famílias desses jovens os coloca em desvantagem diante dos jovens das classes mais abastadas.

Nessa direção, é inegável o papel da educação formal “como um dos únicos meios legais, aos pobres, para se alcançar posições sociais menos desfavorecidas no transcorrer do curso da vida” (Pan; Silva, 2016, p.308). E, ainda mais a escola pública, que é um equipamento social estratégico para proporcionar o desenvolvimento dos processos educativos mais amplos, de experiências de sociabilidade, participação, construção democrática e, talvez, “de melhores

⁸Como afirma Nosella (2016, p.83), se a unitariedade escolar existisse de fato, haveria a "diminuição de atalhos escolares profissionalizantes e um incremento substantivo do ensino médio público, unitário”.

condições para projetar com autonomia a própria vida” (Pan; Silva, 2016, p.307).

A função da escola enquanto instância estratégica para a promoção e ampliação de perspectivas, possibilidades e projetos de vida para os jovens pobres é inquestionável. Como ressaltam Borba *et al.* (2022), quando o direito à educação é violado, os jovens se deparam com mais dificuldades para romper os ciclos de pobreza, importante para que consigam redefinir um lugar social perpetuado e predeterminado historicamente.

Nesse sentido, a escola deveria ser a instituição fundamental para ampliar as possibilidades de escolha dos jovens, proporcionando os acessos a conteúdos e experiências capazes de expandir a capacidade intelectual e crítica de cada um, como pressuposto “para ser e conhecer conscientemente a si mesmo”, sem finalidade prático-profissional imediata, ou seja, um conhecimento imediatamente desinteressado (Gramsci, 2022, p.47).

No texto *Socialismo e Cultura*, de 1916, Gramsci afirma que conhecer-se a si mesmo faz referência ao domínio de si, trazendo à tona a ideia de sair do caos dos desconhecimentos de si próprio e tomar o controle da sua própria vida (Gramsci, 1976). Contudo, é impossível obter isto sem conhecer os outros, suas histórias, os esforços que empreenderam para ser quem são, bem como para construir a civilização em que vivem. E o desafio posto é aprender tudo sem desprezar o objetivo final, que seria conhecer melhor a si próprio através dos outros e os outros através de si próprio (Gramsci, 1976).

Esses (re)conhecimentos são oriundos da compreensão do conjunto da cultura humana geral e, segundo Gentile (2003 apud Nosella, 2016, p.78), enquanto o ser humano não possuir um vasto conhecimento da cultura geral, não terá condições de escolher com autonomia o “campo intelectual e o ramo profissional” mais adequados para si. Por isso, Gramsci (2022) defende que, na escola unitária, a última fase, que corresponde ao ensino médio, deve ser compreendida como decisiva, já que nessa etapa, como aponta o autor:

Se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora... na fase criadora, sobre a base já atingida de “coletivização” do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea (Gramsci, 2022, p.39-40).

Na contramão desse princípio, em 2018, foi aprovada uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil, com a intenção de reconfigurar as finalidades da Educação Básica. No tocante ao ensino médio, a proposta sugere que os jovens escolham seus projetos de vida e tenham respaldo da escola para o desenvolvimento de competências que viabilizem a execução desses projetos (Brasil, 2018). No estado de São Paulo, essa ideia foi introduzida na Rede Estadual de Educação em 2012, por meio do Programa Ensino Integral (PEI), que é embasado em um modelo de escola voltado ao planejamento e execução do projeto de vida dos alunos, principalmente os do ensino médio (São Paulo, s/d).

A educação escolar pautada na construção do projeto de vida, como preconiza o PEI e a BNCC, delega apenas ao jovem a responsabilidade da escolha do trajeto da sua formação escolar. No caso da BNCC, essa escolha orienta seus itinerários formativos, que são uma estratégia para flexibilizar a organização curricular no ensino médio, e podem ser destinados ao aprofundamento acadêmico das áreas do conhecimento preconizadas pela BNCC e/ou a formação técnica profissional, a depender da realidade onde as escolas estão situadas, dos “anseios da comunidade escolar” e dos “recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares” (Brasil, 2018, p.678). Enquanto isso, no PEI, o “Projeto de Vida é simultaneamente o foco para onde deve convergir todas as ações da escola” (São Paulo, s/d, p.14). Sendo assim, todas as instruções formativas dentro do ambiente escolar devem respaldar os projetos de vida escolhidos pelo aluno.

Os dois projetos propõem o inverso da concepção gramsciana de escola, primeiro o aluno escolhe seu projeto de vida, depois a escola se empenha em fornecer subsídios para o estudante adensar seus planos.

Nas Cartas do Cárcere, especificamente aquela enviada a Tânia, sua cunhada, em 14 de dezembro de 1931, Gramsci (2005a, p.133) demonstrou a preocupação com a criação precoce de uma orientação profissional:

A aceleração artificial da orientação profissional pode levar à distorção nas inclinações das crianças, fazendo perder de vista o objetivo da escola única de conduzir as crianças a um desenvolvimento harmonioso de todas as atividades, até que a personalidade formada acentue as inclinações mais profundas e permanentes, porque nascidas num nível mais alto do desenvolvimento de todas as forças vitais.

Gramsci (2005b, p.224) também demonstrou preocupações parecidas na carta enviada a Iulca, sua esposa, na segunda metade de 1932, quando duvidou da sua capacidade para analisar as inclinações vocacionais de seus filhos, “na verdade, devo dizer que não acredito

nestas inclinações genéricas tão precoces e confio pouco em sua capacidade de observar as tendências de ambos para uma orientação profissional”. Além disso, afirmou:

Acredito que, em cada um deles, coexistam todas as tendências tal como em todas as crianças, tanto para a prática quanto para a teoria ou fantasia, e que, de fato, seria correto guiá-los nesse sentido, para um ajuste harmonioso de todas as faculdades intelectuais e práticas, que podem se especializar no tempo apropriado, com base numa personalidade vigorosamente formada em sentido total e integral (Gramsci, 2005b, p.224).

No entanto, para Gramsci (2022, p.40-41), as “indicações orgânicas para a orientação profissional” ocorrem mediante o desenvolvimento de atividades escolares fundamentais, como aquelas realizadas “nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais”. São essas vivências, no âmbito da escola, que proporcionam ao jovem “descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, [o que] é criação, mesmo que a verdade seja velha, e demonstra a posse do método”, indicando que aquela pessoa entrou na “fase da maturidade intelectual”, na qual é possível descobrir verdades novas, entre as quais, seus desejos para a vida adulta. Segundo Amorim (2023, p.75), para Gramsci, “o ser humano é a síntese de sua realidade” e cada ser possui um imenso potencial de evolução.

Com isso, questionamos a qual jovem é destinada a educação centrada no projeto de vida? Pelo decorrer do pequeno processo temporal desde a mudança da nova BNCC, parece-nos que esse projeto é destinado às escolas públicas, onde estão os jovens pobres. Nesse caso, indagamos os meios e a finalidade da construção do projeto de vida de jovem pobre no ensino médio, uma vez que, como Nosella (2015), acreditamos que esse nível educacional é uma fase escolar estratégica para a democratização e modernização de uma nação. Portanto, partilhamos do pensamento de Gramsci, citado anteriormente, e cremos que a preparação desses jovens deveria convergir para construção do “quadro dirigente” para governar seu futuro e o futuro da nação.

O sentido da escola em si, e do ensino médio em particular, não deveria ser somente a sua relação com o futuro dos jovens, com a elaboração dos seus projetos de vida, tampouco a necessidade imediata de uma profissionalização. A escola também é um local de “sociabilidade, de convivência, de divertimento”, com potência de ensinar coisas novas e de possibilitar ao jovem ressignificar e “valorizar esse território de aprendizagens”, tornando-se uma instituição privilegiada para ampliar as experiências de vida e as perspectivas de futuro (Pereira; Lopes, 2022, p.81), como já mencionamos. Por isso, ela é o lugar do “*ser*” e do “*vir a ser*”, na medida em que os processos e relações estabelecidas dentro dela são convergentes com o mundo fora

dela, seja no presente ou no futuro.

É na escola onde conhecemos as primeiras figuras de autoridade, os primeiros protocolos de ética e moral longe da estrutura familiar. Lá conhecemos grande parte dos melhores amigos e inimigos, onde muitos encontram o primeiro amor e vivem a primeira desilusão, onde formamos o primeiro grupo social, com pessoas das quais escolhemos nos aproximar, onde estabelecemos as principais relações fora do núcleo familiar, e que também nos possibilita o afastamento diário da família, essencial para construção da nossa identidade.

A escola é um local de aprendizagem disciplinar, de escolarização, mas também de aprendizagens sociais. Para alguns, ela é sinônimo de agressão, opressão, medo e bullying. Para outros, o lugar da escuta, da fuga, do aconchego, da merenda. É o local onde aprendemos a nos defender das primeiras injustiças e crueldades humanas, mas, como vimos em Gramsci, é onde nos tornamos, ou deveríamos nos tornar, cidadãos. Parafraseando a canção de Belchior⁹, epígrafe deste trabalho, na escola, enquanto muitos sonham, outros se desesperam, principalmente no ensino médio, quando todo o resto da vida, inevitavelmente, bate à porta.

Foi nesse cenário que adentramos, utilizando o aporte teórico metodológico da terapia ocupacional social, como apontam os estudos do Núcleo UFSCar do Projeto Metuia¹⁰ (Lopes; Malfitano, 2016, Pan, 2019), que evidência, no bojo dos estudos da terapia ocupacional e educação, a perspectiva da inclusão radical (Lopes; Borba 2022), centrada na formação para autonomia e participação social das juventudes junto à comunidade da escola pública para fomentar uma escola mais democrática, plural e acolhedora para toda a diversidade de públicos que ela precisa atender.

⁹Canção denominada “A Palo Seco” de autoria de Belchior. O título da música faz referência a uma expressão espanhola que significa “franco, direto, sem rodeios”. Ele também é título de um poema de João Cabral de Melo Neto, uma obra que faz referência ao *ser; à projeção e representa a dor; o sofrimento, a distopia. Na verdade, o poema é um cante, “cantado sob sol a pino, intimamente ligado ao ser, ao processo de emancipação, de libertação e criação”* (Alencar; Lima, 2021, p.2015). *O cantor* Belchior se apropria do cante do poeta pernambucano para falar do desespero de muitos jovens da América Latina, que vivenciavam na década de 1970 as ditaduras militares. A canção de Belchior é um grito de desespero de uma pessoa que analisa conscientemente a apatia de toda uma sociedade (Tavares, 2021).

¹⁰O Núcleo UFSCar do Projeto Metuia compõe a Rede Metuia de Terapia Ocupacional Social. Essa Rede está composta por setes núcleos ativos em diferentes regiões do Brasil, o da UFSCar em São Carlos (SP), o da USP em São Paulo (SP), o da Universidade Federal de São Paulo em Santos (SP), o da Universidade Federal do Espírito Santo em Vitória (ES), o da Universidade Federal da Paraíba em João Pessoa (PB), o da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas em Maceió (AL) e da Universidade de Brasília em Ceilândia (DF). “De maneira não nucleada, outros pesquisadores e profissionais também participam dessa rede” (Lopes, Barros, Malfitano, 2023, p.329). O termo METUIA/UFSCar, refere-se tanto ao Núcleo UFSCar da Rede Metuia quanto ao Programa de Extensão METUIA – Terapia Ocupacional Social vinculado, desde 2001, à Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar, e ao Laboratório METUIA do Departamento de Terapia Ocupacional e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Terapia Ocupacional da UFSCar.

Com esse estudo, buscamos apreender as motivações para a formulação, implementação e contornos adquiridos, como também modos pelos quais vem se delineando a disciplina “Projeto de vida” em escolas públicas de ensino médio que integram o PEI do estado de São Paulo, sob a perspectiva dos professores, gestores e jovens para produzir subsídios para a realização de atividades que possam compor a disciplina “Projeto de vida”, no âmbito dos interesses dos jovens e do que compõe a Educação Básica no Brasil, vislumbrando a concretização de uma escola única e para todos.

Sendo assim, defendemos que as políticas para a área da educação, sobretudo a educação de jovens de classes populares, estejam comprometidas com o desenvolvimento consciente e real dos destinos, individuais ou coletivos, desses meninos e meninas. E, para que isto se efetive, acreditamos na contribuição da terapia ocupacional social, que apresenta um conjunto de subsídios teóricos metodológicos capaz de auxiliar os jovens do ensino médio a conduzir seus futuros e a exercer sua cidadania plena (Lopes *et al.*, 2008; 2010; 2011; 2014).

Para tanto, organizamos esse texto em seis capítulos, o primeiro descreve a história da educação escolar de jovens no Brasil; o segundo apresenta uma construção teórica sobre projeto e projeto de vida; o terceiro traz apontamentos sobre a terapia ocupacional social e a proposição para o trabalho na escola com jovens de grupos populares; o quarto descreve os caminhos metodológicos da pesquisa; o quinto apresenta os resultados obtidos a partir dos documentos referentes ao Programa Ensino Integral do estado de São Paulo, das entrevistas, questionários e encontros coletivos realizados durante o estudo e o sexto versa sobre a terapia ocupacional social e seu *quefazer* na escola pública a partir das *Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos e dos Acompanhamentos Singulares e Territorial* com os jovens estudantes do ensino médio, projetando cidadãos livres por meio de uma ação educativa direcionada para a liberdade.

1. A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE JOVENS NO BRASIL



Fonte: Quino (2010, p.63).

Durante a Primeira República, de 1889 a 1930, os liceus, as escolas normais e o Colégio D. Pedro II eram os responsáveis pela educação escolar dos jovens no Brasil, cada qual destinava-se a uma clientela, por exemplo, o primeiro era exclusivo à educação de homens, o segundo à educação de mulheres. Essas instituições eram reservadas às elites burocráticas e latifundiárias. Nos quarenta anos de duração da Primeira República, a educação dos jovens, no caso, o curso secundário, passou por reformas que se preocuparam, principalmente, com o ingresso da juventude das elites nos cursos superiores (Santos, 2010).

Em 8 de novembro de 1890, o Decreto Nº 981 instituiu a primeira dessas reformas, realizada na gestão do Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant. A reforma, que recebeu o mesmo nome do Ministro, almejava proporcionar aos jovens brasileiros a “instrução secundária e fundamental, necessária e suficiente para a matrícula nos cursos superiores da República, bem como em geral para o bom desempenho dos deveres do cidadão na vida social” (Santos, 2010, s/p). Os princípios orientadores dessa reforma eram a liberdade de ensino, laicidade e gratuidade da educação primária.

A reforma propôs a mudança curricular do Colégio D. Pedro II e a duração de sete anos para o ensino secundário. Segundo o Decreto Nº 981, “a instrução primária, livre, gratuita e leiga” teria que ser realizada em escolas públicas de duas categorias: as de primeiro grau e as de segundo grau (ginasial). A primeira era destinada às crianças de sete a treze anos e tinha a duração de três anos, o primeiro era denominado de elementar, para alunos de sete a nove anos; o segundo de médio, para crianças de nove a onze anos e o terceiro de superior, para os estudantes de onze a treze anos. Já as escolas de segundo grau se destinavam à jovens de treze a quinze anos e tinha duração de sete anos. Essa modalidade de ensino era realizada no “Gymnasio Nacional”, no formato externato e internato. Ainda, havia a divisão das escolas por sexo,

mas os meninos de até oito anos podiam frequentar o primeiro grau reservado ao sexo feminino (Brasil, 1890).

Em 1901, o Código Epiácio Pessoa reduziu a duração do ensino secundário para seis anos, colocando como objetivo desse nível de ensino a obtenção do grau de bacharel em ciências e letras, porém, ainda com foco na matrícula do jovem no curso superior (Santos, 2010).

A Reforma Rivadávia Corrêa, de 1911, propôs uma duração de seis anos para o ensino secundário externato e quatro anos para o internato, preocupando-se em extinguir sua imagem propedêutica. O objetivo seria proporcionar ao jovem uma “cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências da vida, e difundir o ensino das ciências e das letras, libertando-o da preocupação subalterna de curso preparatório” para o ensino superior (Fávero, 2015, s/p).

Em 1915, a Reforma Carlos Maximiliano estabeleceu que a duração do ensino secundário seria de cinco anos, tanto para a modalidade externato como internato (Brasil, 1915). Por meio dessa Reforma, retomava-se a centralidade da preparação dos jovens para prestar o exame vestibular, o que foi reafirmado, dez anos mais tarde, pela Reforma João Luís Alves¹¹, que definia o ensino superior como uma formação fundamental e geral para a vida e, por isso, o ensino secundário era a base indispensável para a matrícula nos cursos superiores. Essa reforma condicionou a aprovação final do 5º ano do curso secundário à possibilidade de admissão no exame vestibular para matrícula em qualquer curso superior, contudo, o estudante que concluísse o 6º ano dessa modalidade de ensino obteria o grau de bacharel em Ciências e Letras (Brasil, 1925; Santos, 2010).

Os efeitos do conjunto de todas essas reformas durante a Primeira República foram restritos e pontuais, não constituindo uma política educacional do Estado brasileiro. De acordo com Machado (2015), a partir do final do século XIX a escola começou a ganhar visibilidade no tocante a sua importância para o desenvolvimento das forças produtivas, sobretudo pela ampliação da complexibilidade dos sistemas técnicos e de produção. Ela também passou a ser considerada uma instituição essencial para a formação do cidadão, no sentido da manutenção da ordem social e pública, por sua relação ao cumprimento de regras.

Com a Revolução de 1930, a ascensão de Getúlio Vargas à presidência da república pôs fim à República Velha e enfraqueceu as articulações políticas entre as oligarquias tradicionais

¹¹Também conhecida como Lei Rocha Vaz, ocorreu mediante o Decreto Nº 16.782 A, de 13 de janeiro de 1925 (Brasil, 1925).

e regionais que sobrepujam seus interesses particulares ao do Estado, paulatinamente os vários níveis da administração pública concentraram-se na esfera do poder Executivo Federal, assim como o controle das políticas econômica e social. Nesse contexto, são concebidas e executadas algumas políticas públicas de caráter nacional, como a política educacional, marcada pelos conflitos e antagonismos das elites que lutavam pela hegemonia no país.

A criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MES) em 1930, sob o comando de Francisco Campos, foi uma das primeiras ações do governo varguista que permitiu ao Estado nacional atuar de forma mais ativa nos problemas educacionais do país. Com o MES, iniciou-se um processo de definição das especificidades do campo da educação pelo Estado, bem como um movimento de construção de um aparato nacional de ensino, com a elaboração de códigos e leis para estabelecer diretrizes, normas e organização dos distintos ramos e níveis de educação no país (Moraes, 1992; Saviani *et al.*, 2014).

Desde então, o ensino médio no Brasil, com suas respectivas denominações no decorrer da história, é legalmente marcado pelo dualismo educacional. A educação tornou-se um setor de manifestações ideológicas acirradas, refletindo o contexto político econômico da época, no qual rivalizavam-se dois projetos de nação: o nacional populista varguista, defendendo a industrialização do país e o antigo projeto das oligarquias tradicionais, referente ao setor agrário exportador (Bittar; Bittar, 2012).

Em 1931, o ministro Francisco Campos criou um conjunto de seis decretos, conhecidos como Reforma Francisco Campos (Saviani *et al.*, 2014), cuja fundamentação teórica e pedagógica estava articulada às tensões e aos conflitos que geraram uma crise econômica e política naquele período e, sobretudo, ao processo de constituição de um Estado propriamente capitalista, que demandava uma educação condizente com o necessário avanço da industrialização do país. As reformas empreendidas estruturaram o ensino secundário, o comercial¹² e o superior em âmbito nacional. Quanto ao ensino secundário, foram estabelecidos o currículo seriado e a frequência obrigatória, sendo que esse nível de ensino foi dividido em duas partes: “o ginásial, de cinco anos de duração, e o complementar, de dois anos, com caráter

¹²O ensino comercial era exclusivamente profissional e continha dois ciclos. O primeiro ciclo tinha o caráter propedêutico, com duração de três anos e o auxiliar de comércio, com dois anos e terminal. Já o segundo ciclo, “a reforma instituiu cinco modalidades: secretariado (um ano), guarda-livros (dois anos), administrador-vendedor (dois anos), atuário (três anos) e perito contador (três anos)”. Apenas as duas últimas modalidades davam acesso ao ensino superior, porém a um único curso, denominado Administração e Finanças, com duração de três anos (Machado, 1989, p.206).

de especialização — subdividido em pré-médico, pré-jurídico e pré-politécnico”, com o propósito de preparar o aluno para o ensino superior (Moraes, 1992, p.300).

No entanto, a finalidade do ensino secundário não deveria se resumir ao ingresso no ensino superior, ao contrário, ele deveria formar pessoas para todos os grandes setores da atividade nacional, resgatando o viés educativo e atualizando-o ao mundo moderno. Para Moraes (1992), essas reformas foram seletivas e excludentes, pois o vasto currículo de caráter enciclopédico, associado à rigidez do sistema avaliativo, direcionava a educação a uma minoria de jovens que, na conjuntura do país, tinha condições de passar cinco anos adquirindo um suposto conhecimento denominado de sólido e geral.

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova trouxe propostas que pretendiam mudar profundamente a educação brasileira, que até então tinha suas bases no ensino de cunho religioso, conservador, pragmático e dogmático. Para os adeptos da Escola Nova, a educação era o caminho para promover o desenvolvimento econômico e social da nação e, através da sua reconstrução, era possível realizar a reconstrução social, por isso, a educação deveria ser pública, obrigatória, gratuita e laica para todas as crianças dos sete aos quinze anos. Essas ideias ampliaram o debate da educação no país e motivaram novos processos de mudança, uma vez que a discussão da possibilidade de implantação de uma escola laica, obrigatória, pública e gratuita impulsionou uma nova forma de pensar os rumos do sistema educacional (Saviani *et al.*, 2014).

Na efervescência dessa discussão, as diretrizes e posicionamentos do Manifesto repercutiram nos debates da Constituinte e, em 1934, a nova Constituição estabeleceu como competência da União a fixação das diretrizes do plano nacional de educação; a coordenação e fiscalização da sua execução em todo território nacional; e a elaboração de um plano nacional de educação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (Saviani *et al.*, 2014).

Em seguida, a Constituição de 1937 determinou como competência exclusiva da União a fixação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a definição dos quadros da educação nacional, pautando as diretrizes a que devem obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e juventude. Essas determinações desdobraram-se nas Leis Orgânicas do Ensino de 1942 e 1946, sob o comando do então ministro Gustavo Capanema. As Leis Orgânicas do Ensino, ou Reforma Capanema, abrangeu os ensinos industrial e secundário, em 1942, comercial, em 1943 e, em 1946, os ensinos normal, primário e agrícola, acrescentados pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946 (Saviani *et al.*, 2014).

O ensino primário foi dividido em ensino primário fundamental e ensino primário supletivo. O primeiro era destinado às crianças de sete a doze anos e abrangia duas modalidades: o ensino primário elementar, com duração de quatro anos, e o ensino primário complementar, com um ano de duração, acrescido ao curso primário elementar. Já o ensino primário supletivo era designado a jovens e adultos que não frequentaram a escola na idade adequada. O ensino médio foi organizado verticalmente em dois ciclos: o ginásial, com duração de quatro anos, e o colegial, que durava três anos, sendo que, horizontalmente, este foi dividido nos ramos secundário e técnico-profissional, ficando este último subdividido em industrial, comercial e agrícola (Saviani *et al.*, 2017).

De acordo com Nascimento (2007) e Nosella (2016), tais legislações demarcaram a dualidade educacional no ensino médio, estabelecendo que, depois do ensino primário obrigatório de quatro anos, as crianças brasileiras teriam dois caminhos no âmbito da educação formal: o ensino secundário regular, destinado às elites, e o ensino profissionalizante, para as classes populares. Essas determinações permeiam as discussões em torno do ensino médio até a atualidade, revelando a dificuldade do país em superar essa desigualdade educacional.

Entre outras implicações, em uma realidade imersa no dualismo educacional, somente os jovens com ensino secundário regular podiam ingressar no ensino superior, demarcando a exclusão daqueles que faziam o ensino profissionalizante (Bittar; Bittar, 2012). Essa desigualdade gerou profundas discussões no âmbito da educação brasileira, inclusive a defesa de uma escola única, vislumbrando a igualdade do ensino para crianças e jovens de todas as classes (Nosella, 2016), como já trazia o Manifesto de 1932.

Em 1946, a nova Constituição brasileira estabeleceu a obrigatoriedade da União de fixar as diretrizes e bases da educação nacional e, em 1947, foi elaborado um projeto que culminou na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), publicada apenas em 1961, que alterou a nomenclatura “ensino primário e secundário” para “ensino fundamental e médio¹³”, este último com duração mínima de três anos e subdividido em duas ramificações: secundária e técnica (Brasil, 1996). Segundo Saviani *et al.* (2014), essa lei endossou o dualismo

¹³De acordo com a LDBEN, o ensino médio é a etapa final da Educação Básica e têm como finalidade “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

educacional ao manter em vigor a estrutura da reforma Capanema. Para Nascimento (2007, p.82):

Pela primeira vez o ensino profissional foi integrado ao sistema regular de ensino, estabelecendo plena equivalência entre os cursos, apesar de não superar a dualidade estrutural, uma vez que continuaram a existir dois ramos distintos de ensino para distintas clientelas, mantendo as diferenças existentes desde os primórdios da educação brasileira.

Na estrutura da LDBEN, somente o ramo secundário permitia o acesso a qualquer carreira do ensino superior, os ramos normal e técnico só davam acesso às carreiras a eles correspondentes; se o aluno pretendesse mudar de ramo dentro do ensino médio, ele perderia todo o estudo realizado nesse nível de ensino e retornaria ao início do ramo desejado. Essa condição foi aos poucos flexibilizada pela LDBEN, na medida em que tornou possível o aproveitamento do estudo, no qual o aluno poderia se transferir de um ramo a outro do ensino médio e, após concluir qualquer seguimento desse nível de ensino, poderia ingressar em qualquer curso do nível superior mediante o vestibular (Saviani *et al.*, 2014).

No período da ditadura militar, implantada em 1964, iniciou-se um processo de reorientação geral do ensino no país. A primeira legislação que modificou o sistema de ensino básico, após o golpe militar, foi a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que alterou os nomes “ensino fundamental e médio” para “ensino de primeiro e segundo grau”, estabelecendo que o ensino de segundo grau seria desenvolvido em pelo menos três séries anuais e teria como principal objetivo a profissionalização. Caberia ao primeiro grau a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, ficando a habilitação profissional para o segundo grau (Brasil, 1971). Assim, o ensino médio subdividido em ramos, deu lugar a um curso unificado, de caráter profissionalizante, abrigando, “ao menos como possibilidade, um leque amplo de habilitações profissionais” (Saviani *et al.*, 2014, p.42). Para Nascimento (2007, p.83):

A política educacional do governo militar para o Ensino Médio tem uma visão utilitarista, sob inspiração da “teoria do capital humano”, ao pretender estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema operacional, subordinando a educação à produção. Desta forma, a educação passava a ter a função principal de habilitar ou qualificar para o mercado de trabalho. A partir de 1964, a educação brasileira foi organizada com o objetivo de atender às demandas das transformações na estrutura econômica do país, adequando o sistema educacional às necessidades da expansão capitalista.

Essa reforma, ao adotar um caráter totalmente profissionalizante para o ensino médio, também pretendia diminuir a pressão popular por vagas no ensino superior, uma vez que os

alunos saíam do ensino médio com uma profissão e entrariam diretamente no mercado de trabalho, deixando o ensino superior para os jovens que pudessem prescindir do ingresso mais rápido nesse mercado (Cunha, 2007).

Porém, ela não alcançou os resultados esperados pelo governo militar, seja pela falta de recursos humanos e/ou materiais, seja pelo interesse das juventudes. Logo, o Parecer N° 45, de 1972, veio reparar os problemas da implantação da generalização do ensino profissionalizante compulsório no ensino médio. Segundo Nascimento (2007, p.84), o Parecer recolocou no cenário educacional brasileiro a “dualidade da educação geral e da formação profissional”, e a proposta da profissionalização compulsória no segundo grau foi substituída pela proposição de ofertar uma formação considerada mais abrangente, almejando a possibilidade de o jovem ampliar sua visão de mundo e adaptar-se mais facilmente às mudanças ocorridas no âmbito do trabalho, através do domínio das bases científicas de uma profissão.

Em 1975, o Parecer N° 76 tentou eliminar a ideia de que toda escola de segundo grau deveria tornar-se uma escola técnica profissionalizante, como estava contido na Lei N° 5692 de 1971. Na opinião do relator deste Parecer, o ensino do segundo grau deveria ser profissionalizante, não a escola. E, em decorrência disso, o documento compreendeu que a habilitação no segundo grau deixava o objetivo de preparar o jovem para o exercício de uma ocupação e passava a realizar um preparo básico para a iniciação a uma área específica de atividade (Brasil, 1975).

Todavia, somente em 1982 foi sancionada a Lei N° 7.044, que estabeleceu a não obrigatoriedade da profissionalização no segundo grau, tornando-a uma opção do estabelecimento de ensino (Brasil, 1982). Na verdade, a escola única de profissionalização obrigatória nunca chegou a existir concretamente. De acordo com Nosella (2011, p.1056), os militares tinham um “sonho educacional” de “universalizar uma escola de técnicos submissos, de operadores práticos”, ou seja, de criar um sistema escolar ‘unitário’ “cortando a parte crítica e humanista do currículo”, porém ele não existiu concretamente.

Com isso, a Lei N° 7.044 retrocedeu à concepção da escola dualista vigente antes de 1971, com uma formação propedêutica e outra profissionalizante, reafirmando a distinção entre a educação daqueles que seriam trabalhadores intelectuais e a dos trabalhadores manuais. Foi nesse contexto que se intensificaram as críticas ao sistema educacional implantado pelo regime militar, inclusive o aumento da pressão popular por mais escolarização, incluindo o ensino médio (Saviani *et al.*, 2014). Por isso, nessa época, o governo foi compelido a ampliar essa modalidade de ensino, o que, para Nosella (2016, p.57), ampliou o acesso ao ensino médio (segundo grau), mas deu “continuidade à política educacional populista que facilitava a

diplomação sem maiores preocupações com a qualidade”, período no qual também ocorreu a expansão do ensino noturno e supletivo.

A conjuntura educacional durante a ditadura militar foi alvo de críticas dos educadores, principalmente daqueles ligados às entidades de cunho acadêmico-científico; entidades sindicais dos diferentes estados do país e da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (Saviani *et al.*, 2014). As críticas se intensificaram nos anos 1980, pautando cada vez mais a necessidade da mudança completa do sistema educacional brasileiro, e é nesse contexto que a Constituição de 1988 ratificou alguns interesses da comunidade educacional e dos movimentos sociais organizados, sendo alguns deles:

O direito à educação desde o zero ano de idade, a garantia do ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da educação pública, a autonomia universitária, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, o regime de colaboração entre União, os estados, o Distrito Federal e os municípios na organização dos sistemas educativos e a vinculação de percentuais mínimos do orçamento da União, estados, Distrito Federal e municípios a serem destinados à educação (Saviani *et al.*, 2014, p.45).

Além dessas conquistas, a Carta Magna manteve o caráter privativo da União para fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o que acarretou o processo de elaboração de uma nova LDBEN, aprovada em 20 de dezembro de 1996 por meio da Lei Nº 9.394, que unificou a regulamentação do ensino em todo o país (Brasil, 1988; 1996). Assim, a nova LDBEN manteve a estrutura do primeiro e segundo grau, alterando a nomenclatura para ensino fundamental e médio, também introduziu o conceito de “Educação Básica” como um nível escolar que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e médio, tendo como finalidade o desenvolvimento do estudante, assegurando-lhe uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo meios para sua progressão no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 1996).

Nesse novo panorama jurídico educacional, coube aos estados a responsabilidade direta pelo ensino médio. A consolidação da reforma para esse nível de ensino só ocorreu mediante o Parecer Nº 15, de 1º de junho de 1998 e a Resolução Nº 3, de 26 de junho de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, propondo uma nova configuração curricular.

Assim, a carga horária mínima do ensino médio foi estabelecida em 2.400 horas e as disciplinas foram divididas em dois blocos, denominados de base comum e base diversificada. A base comum, de caráter obrigatório e com 75% do tempo mínimo do ensino médio, era

composta por três áreas de conhecimento - Linguagem e Códigos; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Humanas, sendo que as propostas pedagógicas das escolas deveriam assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para as disciplinas de Educação Física e Arte, e conhecimentos de Filosofia e Sociologia, essas últimas necessárias ao exercício da cidadania (Brasil, 1998). Já a base diversificada, ocupava 25% da carga horária total e abrangia pelo menos uma língua estrangeira. Outras disciplinas poderiam compor a parte diversificada, contudo elas deveriam ter “caráter interdisciplinar e [...] levar em conta o contexto e o mundo produtivo” (Nascimento, 2007, p.86).

É importante destacar que os cursos técnicos profissionalizantes foram separados do ensino médio, passando a ser ofertados concomitante ou sequencialmente¹⁴. Nesse sentido, a legislação informa que “não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional”, no entanto, a “preparação básica para o trabalho deverá estar presente tanto na base nacional comum como na Parte Diversificada” (Brasil, 1998, s/p).

O texto legal explica que o ensino médio, ao atender a formação geral, incluindo nesta a preparação básica para o trabalho, poderá também preparar para o exercício de profissões técnicas, mediante a articulação com a educação profissional e a independência entre os cursos, bem como poderão ser aproveitados para a obtenção de uma habilitação profissional em cursos realizados concomitante ou sequencialmente a esse nível de ensino, até o limite de 25% do tempo mínimo legalmente estabelecido como carga horária para o ensino médio (Brasil, 1998).

A Resolução N° 3, de 1998, colocou como dever da educação escolar o vínculo ao mundo do trabalho e a prática social, a fim de consolidar a “preparação para o exercício da cidadania” e favorecer a formação “básica para o trabalho” (Brasil, 1998, s/p). Essa perspectiva, atrelada à compreensão do ensino médio como etapa final da Educação Básica, de acordo com Nascimento (2007, p.86), mudou a concepção existente na Lei N° 5.692, de 1971, que definiu esse nível de ensino em uma dupla função: “preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica”. Logo, o caráter de terminalidade da Educação Básica conferido ao ensino médio, junto à sua vinculação ao mundo do trabalho e à prática social, estabeleceu uma perspectiva de integração dessas funções em uma mesma e única

¹⁴O Decreto n° 2.208, de 17 de abril de 1997, que almejou regulamentar o inciso 2 do artigo 36 e os artigos 29 a 42 da recém-criada LDBN, viabilizando a separação entre o ensino médio regular e a educação técnico profissional. (Brasil, 1997).

modalidade de ensino, com o pressuposto de ofertar de forma articulada e equilibrada uma educação semelhante para todos (Nascimento, 2007).

Durante a década de 1990, nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002, o contexto econômico político pautado pela adoção de medidas neoliberais no âmbito do capitalismo globalizado focou na continuidade da expansão quantitativa da escola pública, porém, sem priorizar a eficiência do ensino, como demonstram os indicadores de desempenho adotados pelo Ministério da Educação desde então. Segundo Bittar e Bittar (2012), a política de avaliação sistemática do Estado, via Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), permitiu o conhecimento de dados dos Censos da Educação Básica, que demonstraram os baixos níveis de aprendizagem na Educação Básica, comprovando a urgência de políticas públicas mais eficazes para esse nível educacional.

A expansão do ensino médio, de acordo com Krawczyk (2008), foi provocada pelo contexto econômico internacional, pelas políticas de ampliação e privatização do ensino fundamental e pela necessidade de maior escolaridade para obtenção de emprego, o que gerou novos desafios. Nos primeiros anos da década de 1990, as matrículas para esse nível de ensino aumentaram em 34,5%, entre 1991 e 1994. Já entre os anos 1996 e 2007, houve um aumento de 41,7%, entretanto, o abandono e a reprovação persistiram (Krawczyk, 2008).

No final de 1999, o MEC afirmou que “a partir de agora o ensino médio é para a vida”, contradizendo a estrutura educacional vigente até então, na qual esse nível educacional se voltava para o preparo do jovem para o trabalho ou para o ingresso no ensino superior. A ideia era que o jovem tivesse a possibilidade de realizar um curso profissional concomitante ou complementar ao ensino médio, porém em redes de ensino distintas (Kuezer, 2000).

Na história da educação brasileira, é inegável a ligação das propostas educacionais com as de governo, principalmente aquelas destinadas às juventudes, como já mencionado anteriormente neste texto. Essas propostas também correspondem a uma concepção de sociedade, que é produto da escolha política de determinado grupo que ocupa o poder, assim como das mudanças no mundo do trabalho (Kuezer, 2000).

Kuezer (2000) afirma que a estrutura dual que demarcou dois caminhos diferentes na história da educação brasileira tem origem na organização social da sociedade e expressa as relações entre capital e trabalho, ao passo que tentar resolvê-la inovando a concepção escolar é um ato de inocência ou de desonestidade. Reafirmando essa lógica, Nascimento (2007) relata que, historicamente, a linha condutora das políticas para o ensino médio no Brasil é estruturada em volta da relação capital e trabalho, respondendo comumente aos interesses do capital.

Ainda segundo esse autor (p.86), mesmo as reformas educacionais mais recentes voltadas ao ensino médio, que adentraram os anos 2000, ou seja, nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff e Michel Temer, dão continuidade à lógica da escola estruturalmente dualista, como é o caso do Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que dá seguimento à “dualidade estrutural do ensino médio e ao processo de discriminação social e educacional por não integrar efetivamente escolas e currículos do ensino propedêutico e profissional” (Brasil, 2004, s/p).

Por meio do Decreto supracitado, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva almejou instituir uma nova política para o ensino médio e ensino técnico, eliminando a separação legal entre ambos, dando ênfase à coexistência do ensino técnico integrado com as modalidades concomitante e subsequente ao ensino médio (Cunha, 2017). Para tanto, o referido Decreto garantiu que a educação profissional técnica de nível médio seria desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados os “objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação; as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico” (Brasil, 2004, s/p).

Dessa forma, a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio deveria ocorrer de modo integrado, direcionado somente às pessoas que tenham concluído o ensino fundamental, “sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno” (Brasil, 2004, s/p). Outra modalidade era a oferta da educação profissional técnica de nível médio concomitante ao ensino médio, na qual a “complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso” (Brasil, 2004, s/p). Para efetivar essa política, houve uma priorização da criação de escolas técnicas federais, somada à expansão das existentes, mediante a instalação de unidades descentralizadas, os atuais Institutos Federais.

O Decreto Nº 5.154 não rompeu com o dualismo estrutural, como era proposto na campanha do então presidente, ele integrou a educação profissional e o ensino médio, deixando a cargo das redes de ensino a opção com relação à manutenção da separação entre ensino médio regular e profissional, mediante as opções de ofertar a concomitância, ou promover a integração (Costa e Silva, 2019; Castilho, 2021).

Em 2008, a Lei Nº 11.741 regulamentou o Decreto Nº 5.154, de 2004 e alterou mais uma vez a LDBEN de 1996 no tocante à educação profissional técnica de nível médio (Brasil, 2008). Por meio dessa Lei, a educação profissional foi reestruturada e a educação profissional

técnica de nível médio tornou-se uma das três modalidades de educação profissional e tecnológica previstas na legislação, podendo ser promovida por instituições públicas ou privadas (Ferreira, 2017). Essa lei mostrou, entre outras questões, a timidez política do governo de Luiz Inácio Lula da Silva na implementação de um projeto nacional de desenvolvimento popular e de reformas estruturais com políticas distributivas e emancipatórias (Costa e Silva, 2019).

Em contrapartida, a aprovação da emenda constitucional Nº 59, em 2009, instituiu a obrigatoriedade e gratuidade da educação para faixa etária de 4 a 17 anos de idade, garantindo o direito a quatorze anos de ensino obrigatório aos cidadãos brasileiro, tornando-se uma grande conquista para educação durante o governo em questão, principalmente para o ensino médio (Costa e Silva, 2019).

Também em 2009, o governo implantou o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), por meio da Portaria Nº 971. O ProEMI tinha como finalidade a criação de propostas curriculares de caráter inovadoras nas escolas públicas de ensino médio regular (Brasil, 2009b). Para Costa e Silva (2019), o objetivo geral desse programa era incentivar as redes estaduais de educação a criar meios para diversificar os currículos escolares com base em atividades integradoras relacionadas à cultura, ao trabalho, à ciência e tecnologia, visando a uma educação mais atrativa no ensino médio, bem como à melhoria da qualidade desse nível de ensino.

Ainda segundo a autora (p.66), o ProEMI fez emergir a discussão sobre o ensino médio e sua identidade, uma vez que, no Programa, esse nível de ensino “se constituiria a partir da superação da dualidade presente historicamente, ou seja, a superação da divisão entre ensino médio propedêutico e profissionalizante, constituindo uma identidade unitária”. De acordo com Simões (2011), a identidade unitária desse Programa provém da associação entre cultura, trabalho, ciência e tecnologia, tendo em vista a emancipação dos estudantes. É importante destacar que, no ProEMI, o trabalho é compreendido como um princípio educativo mediador de todo o processo pedagógico. Nessa lógica, o conceito de trabalho deveria superar o utilitarismo do mercado e passar a ser introduzido nas escolas de ensino médio sem necessariamente ser vinculado à profissionalização, por isso, o Programa considerou sua proposta como uma superação do dualismo (Ferreira, 2017; Costa e Silva, 2019).

A implantação do ProEMI ocorreu de forma diversificada nos estados brasileiros, com variações até mesmo nas escolas da mesma rede estadual. Grande parte de suas ações foram sendo desenvolvidas na forma de projetos, atividades ou oficinas temáticas, desarticuladas da base curricular, que permaneciam estruturadas em disciplinas (Silva; Colantonio, 2016).

Em 2011, já no governo Dilma Rousseff, a Lei Nº 12.513 instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que propunha “ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira” (Brasil, 2011, s/p). Para tanto, a lei previu uma estreita relação da educação profissional e tecnológica com o ensino médio, colocando como objetivos expandir e democratizar a “oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio” e melhorar a “qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional” (Brasil, 2011, s/p).

Segundo Vasconcelos e Amorim (2018), o PRONATEC foi criado como uma política pública de educação profissional para suprir às expectativas de formação de mão de obra com o mínimo de qualificação e, também, teve como função responder à solicitação do empresariado por trabalhadores, em virtude do suposto “apagão” de mão de obra criado pela expansão econômica no país. Nessa lógica, o Programa foi uma “alternativa imediatista de formação massificada e precarizada da força de trabalho” para a juventude brasileira (Costa e Silva, 2019, p.69).

Em seguida, no ano de 2012, foram regulamentadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), colocando como o eixo central da Educação Básica a relação entre cultura, ciência e trabalho, fortalecendo a premissa do trabalho como princípio educativo e, tendo como marca, a tentativa de definir a identidade e os objetivos do ensino médio (Brasil, 2012). Essas DCNEM eram baseadas em teorias diferentes daquelas utilizadas em 1998, especificamente ao tratar a relação trabalho e ensino médio, pois as diretrizes de 1998 indicavam a adaptação da educação ao setor produtivo, além de priorizar a formação dos estudantes para a flexibilização do mercado de trabalho, enquanto as diretrizes de 2012 recomendavam uma formação condizente ao entendimento crítico da sociedade e do trabalho (Ferreti; Silva, 2017).

Nas novas DCNEM, a organização curricular foi dividida em uma base nacional comum e uma base diversificada, estruturadas em quatro áreas de conhecimento: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza e Ciências Humanas (Brasil, 2012). Segundo Moehlecke (2012), essas DCNEM pretendiam tornar a grade curricular mais atrativa e flexível, atendendo aos interesses dos jovens, atraindo-os para o ensino médio e, assim, combatendo a repetência e a evasão. As diretrizes também preconizaram a educação em tempo integral, abrangendo um mínimo de sete horas diárias, e, ainda, enfatizaram a integração curricular entre formação de nível médio e formação profissional.

Logo em seguida, em 2013, a Portaria Nº 1.140 instituiu o Pacto Nacional pelo

Fortalecimento do Ensino Médio - PNFEM, que propunha uma ação conjunta entre o Ministério da Educação (MEC), Secretarias Estaduais de Educação (Seducs) e Universidades, para a formação continuada de docentes dessa etapa da educação, pressupondo a melhoria da qualidade do ensino médio (Brasil, 2013). Também em 2013, foi apresentado na Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei Nº 6.840 para instituir a jornada integral do ensino médio e discutir sobre a organização curricular desta etapa educacional, propondo alterar a LDBEN de 1996. Segundo Costa e Silva (2019, p.70), este projeto de lei reacendeu o debate sobre a dualidade do ensino médio “ao propor que os estudantes já deveriam, no último ano do curso, escolher a carreira profissional com base no currículo normal, tecnológico ou profissionalizante”.

Para Krawczyk (2014, p.35), nesse PL as trajetórias de formação dos jovens são separadas em dois eixos, uma formação mais “imediatista e utilitarista” e outra “científica e de longo prazo” o que contribui ainda mais para a fragmentação da formação dos jovens e antecipa suas “decisões a serviço da reprodução social”. A autora (p.35) ainda afirma que existe uma tendência claramente segregacionista nesse projeto, “pois pressupunha que os jovens que optarem pelo mercado de trabalho não darão continuidade aos estudos na educação superior”.

Em 2014, foi sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE), mediante a Lei Nº 13.005. Entre as inúmeras metas que correlacionam a Educação Básica ao ensino técnico-profissional, o PNE presumiu o aumento do ensino integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas; a oferta de, “no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos nos ensinos fundamental e médio na forma integrada à educação profissional” e o aumento “das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional”. Algumas estratégias apresentadas no PNE para a implementação dessas metas são a flexibilização do ensino médio e o desenvolvimento de formas alternativas desse nível de ensino, mediante a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular do ensino médio (Brasil, 2014).

Em 2016, a Medida Provisória (MP) Nº 746, que instituiu a “Reforma do Ensino Médio”, primeira ação direta do governo de Michel Temer no campo educacional, fortaleceu as metas do PNE, a dualidade educacional e a tendência segregacionista do ensino médio apontada por Krawczyk (2014). A reforma foi aprovada pela Lei Nº 13.415, de 2017, alterando a LDBEN de 1996, assim como outras leis e resoluções que parametrizavam a Educação Básica (Brasil, 2018; Castilho, 2021).

Para o ensino médio, determinou-se uma orientação curricular considerada mais flexível, na qual os alunos pudessem escolher os seus “itinerários formativos”, focados também

nos seus projetos de vida, pois, segundo a MP, fortalecida pelo texto da nova BNCC¹⁵, lançada em 2018, os antigos componentes curriculares do ensino médio eram excessivos e a abordagem pedagógica utilizada estava distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho. Ainda, trouxe como desafios a garantia da permanência do jovem na escola, a efetividade da sua aprendizagem e a construção de suas aspirações para o presente e futuro, alegando que a dinâmica da contemporaneidade, inclusive no âmbito do mercado de trabalho, dificultava a “formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o ensino médio, em particular” (Brasil, 2018, p.462).

Após a reforma, o currículo do ensino médio passou a ser composto pela nova BNCC e por itinerários formativos, definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e formação técnica e profissional, bem como foi dada autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC (Brasil, 2018).

Esses itinerários formativos, conforme define Teixeira *et al.* (2019), são os possíveis caminhos que o estudante pode percorrer durante sua trajetória de formação propedêutica e/ou técnica. Contudo, no Brasil, o conceito de itinerário formativo é tradicionalmente utilizado pela educação profissional (Brasil, 2018). Assim sendo, a Resolução N° 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, entende por itinerário formativo:

O conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas (Brasil, 2012, p.2).

Já a Lei N° 13.415¹⁶, de 2017, que alterou a LDBEN, como dito anteriormente, utilizou

¹⁵A BNCC é o “padrão curricular nacional”, resultado de longos embates em torno da definição de um currículo nacional para a Educação Básica brasileira (Tarlau; Moeller, 2020). Com a aprovação da Constituição de 1988, iniciaram-se os debates sobre uma nova LDBN e a criação de um currículo comum para a Educação Básica. Com a aprovação da nova LDBN, em 1996, este debate se fortaleceu em torno da criação de novos Parâmetros Curriculares Nacionais, com críticas e defesas ao redor da necessidade ou não de um currículo nacional (Hypolito, 2019). A BNCC da educação infantil e do ensino fundamental foi lançada em 2017, enquanto a do ensino médio foi aprovada e homologada em 2018.

¹⁶Essa Lei também instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

o constructo “itinerários formativos” para referenciar os percursos acadêmicos como um todo, supondo o “aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e, a itinerários da formação técnica profissional” (Brasil, 2017, s/p). Essa mesma ideia é utilizada por Fazzi (2007), que, ao estudar itinerários formativos e curriculares na educação de jovens e adultos, os define como os processos e percursos de formação existentes na prática educativa e que abrangem os professores, os alunos, a instituição escola e todo o sistema escolar no processo de produção e transmissão de conhecimento.

Conforme o texto da BNCC, os itinerários formativos valorizariam o protagonismo juvenil e responderiam aos múltiplos interesses dos estudantes, tanto no aprofundamento acadêmico como na formação técnica profissional, além de validar a organização do ensino médio por áreas de conhecimento (Brasil, 2018). Logo, a autonomia concedida às redes de ensino para definir a oferta dos itinerários formativos permitiria o aprofundamento em uma ou mais área do conhecimento, como Matemática e suas tecnologias, e/ou a formação técnica e profissional, recomendando o diálogo entre as demandas das juventudes e os contextos locais.

Na BNCC estão definidas competências específicas para cada área do conhecimento e essas também orientam os itinerários formativos relativos a essas áreas que, por sua vez, devem ser articulados às competências específicas de área para o ensino fundamental, “com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes” contribuindo para que eles, ao chegarem ao ensino médio, possam “construir e realizar seus projetos de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania” (Brasil, 2018, p.470).

Para tanto, os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática devem ser ofertados nos três anos do ensino médio, enquanto os demais transformaram-se em temas transversais durante essa etapa da Educação Básica, delegando aos estudantes a possibilidade de escolha e a responsabilidade de optar por uma formação com foco mais técnico e profissional ou de conhecimentos gerais, de acordo com a escolha dos seus itinerários formativos (Brasil, 2018). Esses itinerários formativos são traçados nas escolas mediante a oferta do eixo trabalho e projeto de vida, uma das competências gerais estabelecidas pela nova BNCC, como já mencionado, que propõe a oferta de espaços de formação para que os jovens construam seus projetos de futuro (Brasil, 2018).

Para Silva e Scheibe (2017), a reforma do ensino médio é uma tentativa de adequar a formação da juventude brasileira à lógica do mercado, considerando a pequena parcela de jovens que têm a possibilidade de projetar seus futuros calcados no acesso ao ensino superior. De acordo com Costa e Silva (2019), um dos motivos que sustentou a MP N° 746 foi que a reforma do ensino médio apresentada estava em consonância com as premissas do Banco

Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância.

Além disso, a Lei Nº 13.415 instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, incentivando o aumento progressivo da carga horária diária de permanência dos jovens na escola, conforme a meta do PNE apresentada anteriormente. Assim, quando a Lei indica uma formação geral obrigatória apenas com os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, ela diminui a possibilidade de uma formação propedêutica, mesmo aumentando a carga horária de aula, ressaltando os componentes curriculares voltados ao desenvolvimento socioemocional, com foco no trabalho e no projeto de vida.

As alterações provenientes dessa reforma alteram profundamente o ensino médio e, também, a Educação Básica nacional, repercutindo sobre sua finalidade, financiamento, além do futuro profissional dos jovens. Para Cunha (2017), ela é uma “reedição da política educacional discriminadora do período Fernando Henrique Cardoso”, pois foi proposta por Maria Helena Guimarães de Castro, que ocupou a presidência do INEP no governo FHC e retornou ao Ministério da Educação no governo de Michel Temer como secretária geral, tornando-se autora da referida MP.

Cunha (2017) explica que essa MP coloca em evidência um antigo projeto de separação entre o ensino técnico e o ensino médio, uma “apartação dissimulada nos itinerários formativos específicos — quatro propedêuticos e um terminal”, retomando a concepção de “ensino médio como preparação para o ensino superior para uns, e formação para o trabalho para outros”.

Para Piolli (2023)¹⁷, mesmo nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, comumente tidos como populares e democráticos, “tinha-se claro e eminente uma situação em que muitos projetos, sobretudo aquele da agenda empresarial para a educação, já vinha em pleno curso”, como é o caso do “Movimento pela Base”, encampado pela Fundação Lemann, no qual o objetivo era a instituição da BNCC, com vistas a flexibilizar o ensino médio para tentar “implementar uma agenda neoliberal de formação da força de trabalho” (Hypólito, 2019).

Piolli (2023) acrescenta que a reforma do ensino médio está combinada com outras medidas governamentais, tal como a reforma trabalhista de 2017, que legalizou a precarização das relações de trabalho, em um movimento que almeja criar uma concepção de cidadão para os filhos e filhas da classe trabalhadora. De acordo com Martins e Krawczyk (2018, p.6), o setor

¹⁷Informações transmitidas pelo professor Evaldo Piolli na aula intitulada “quais são as questões sobre o Novo Ensino Médio?”, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, no dia 10 de outubro de 2023.

privado sempre tentou inculcar os princípios do universo empresarial nas escolas, seja para incitar o consumo ou para doutrinar:

Naturalmente, a escola pública é um nicho de mercado importante, recriado e estimulado constantemente pelo setor privado, que atua em áreas como a produção e venda de material didático, a formação de professores, a prestação de consultorias etc. No entanto, essa atuação não se resume apenas à realização de negócios com o governo, mas também (e cada vez mais) se centra em transmitir a ideologia empresarial nesse importante espaço de socialização das crianças e dos jovens (futuros trabalhadores).

Segundo Piolli (2023), a reforma do ensino médio é uma dessas tentativas de o empresariado implementar uma série de elementos de caráter ideológicos, principalmente referentes ao mundo flexível do trabalho, tais como “o empreendedorismo, o projeto de vida, a responsabilização do trabalhador pela sua formação”. Essas ideias, respaldadas principalmente pela Lei Nº 13.415 e pela Resolução Nº 3¹⁸, ambas de 2018, estão sendo reproduzidas em vários estados em um movimento denominado de “profissionalização generalizada do currículo”.

No estado de São Paulo, por exemplo, a reforma do ensino médio já estava sendo desenhada há tempos. Entendemos que suas bases foram influenciadas pelo Programa Ensino Integral paulista, como veremos posteriormente nos documentos relativos a este. Mas, de antemão, ressaltamos que a Lei Nº 13.415, assim como o Programa Ensino Integral, instituiu o modelo de gestão da escola, o gerencialismo da educação, as avaliações externas, a responsabilização do professor e uma concepção de formação da força de trabalho baseada no empreendedorismo e no projeto de vida, abrindo brechas para os processos de privatização da Educação Básica. Por isso, para Piolli (2023), a referida Lei não é somente uma reforma do ensino médio, ela “instaurou um grande projeto empresarial privatista da educação”.

Em maio de 2023, a Portaria Nº 399, do governo federal, anunciou a revogação dessa reforma. Posteriormente, foi realizada uma consulta pública para avaliar e reestruturar a política nacional de ensino médio. De acordo com Piolli (2023), essa consulta não teve muita representatividade, principalmente dos pesquisadores da área, professores e estudantes. No entanto, em 7 de agosto de 2023, o Ministério da Educação indicou propostas para revisar e revogar pontos importantes da Lei Nº 13.415, entre os quais a redução dos itinerários formativos. Porém, não revogou o ponto central da BNCC, sua ligação com os movimentos empresariais, que impulsionam a dualidade educacional. Por isso, nesta pesquisa, um dos

¹⁸Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018, atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018).

pontos principais de discussão é a permanência da dualidade escolar para adolescentes e jovens que seriam “seres humanos despossuídos de sentido em si, meros projetos de futuros cidadãos adultos: alguns, miniaturas de paletó e gravata, a maioria de macacão” (Nosella, 2016, p.74).

2. PROJETO E PROJETO DE VIDA



Fonte: Quino (2010, p.109).

Diferentes áreas do conhecimento, como a psicologia, a sociologia, a filosofia, a antropologia, a administração e a educação há algum tempo demonstram interesse no que pode ser denominado como “categoria” projeto de vida (Sousa; Alves, 2919). A terapia ocupacional, nas suas diversas subáreas, também tem se aproximado desse constructo, a exemplo da terapia ocupacional social, que vem discutindo essa temática atrelada, principalmente, à educação de jovens nas escolas públicas, como identificamos em Trajber (2010), Pereira e Lopes (2016), Farias (2021), Pan, Borba e Lopes (2022) e Oliveira (2023).

Segundo o sociólogo Jean-Pierre Boutinet (2002), o termo projeto é recente em nossa cultura, ao passo que, em algumas línguas, sequer há homólogo para ele. De acordo com o autor, no tocante ao vocabulário, os gregos e os latinos ignoravam a palavra correspondente ao conceito moderno de projeto, que compreende uma junção de desígnio e objetivo. Já para os gregos antigos, não havia um equivalente preciso para o termo, apenas a diferenciação de uma escolha moral para uma escolha orientada a um objetivo determinado.

Boutinet (2002, p.34) relata que é somente no século XV que o termo “projeto” surge de maneira regular, sob as formas de *pourjet* e *project*, referindo-se à ordem espacial, vinculado ao verbo *projicio*, de origem latina, que significa “lançar para a frente, expulsar”. Na França, esses termos estavam ligados à arquitetura¹⁹, fazendo referência a objetos lançados para a frente como balcões e pilares. Segundo Machado (2016), teórico brasileiro vinculado à área da educação, quando os seres humanos nascem são lançados ao mundo como um jato de vida e, constitui-se como pessoa, ao passo que desenvolvem a habilidade de antecipar ações, selecionar metas e dedicar-se a alcançá-las, considerando a própria vida como um projeto.

¹⁹A história do conceito de projeto na arquitetura está vinculada à importância da noção espacial e da antecipação, o desenho antecipador da obra a ser construída, conexão entre concepção e realização (Boutinet, 2002).

Beauvoir (2005, p.40), tomando conceitos elaborados por Jean Paul Sartre em 1943, no livro “o ser e o nada”, relata que as pessoas se lançam “no mundo fazendo-se falta de ser” e vão construindo significado para a vida a partir do processo de desvelar o mundo. Esse desvelamento ocorre mediante escolhas e renúncias sistematizadas no âmbito dos projetos, que são desenvolvidos em um movimento natural da existência. De acordo com a autora (p.32), somente o indivíduo tem condições de “salvar sua existência” e, para tanto, “é preciso que sua espontaneidade original se eleve à altura de uma liberdade moral tomada a si mesma como fim através do desvelamento de um conteúdo singular”. Em linhas gerais, esse conteúdo singular é o projeto de existência, uma constante busca pelo *vir a ser*, pois “a liberdade não deve buscar captar o ser, mas desvelá-lo; o desvelamento é a passagem do ser à existência” e a meta pretendida “é conquistar a existência através da espessura sempre faltosa do ser”. Em síntese, Beauvoir (2005) correlaciona a existência humana ao processo de projetar-se.

No entanto, Boutinet (2002) afirma que a noção de projeto era estranha ao pensamento medieval, período demarcado pelo tempo agrário, repetitivo, no qual o presente era a reatualização do passado e os indivíduos estavam imersos em uma mentalidade hebraica, embasada na história judaico-cristã, com centralidade em Deus. Com o advento do século das luzes e o espaço ocupado pelo iluminismo, “ao lado, até mesmo do lugar de Deus, o homem se institui agente da história” (Boutinet, 2002, p.38). É nesse ponto, segundo o autor, que o progresso (ou a modernidade) e o projeto se encontram, justamente “para testemunhar a capacidade do homem de fazer história e, através dela, o seu profundo desejo de se realizar pretendendo-se criador”. Logo, os filósofos e pensadores do iluminismo, ávidos por emancipação e progresso, passaram a significar a palavra projeto como a compreendemos hoje.

Nesse sentido, projeto e progresso são noções centrais para a construção da modernidade, na qual as relações são mediadas pelo tempo técnico, não mais o tempo divino (Sousa; Alves, 2019). Mas, até o século XIX o conceito de projeto era considerado flutuante. Porém, na segunda metade desse século, o trabalho dos filósofos em torno da ideia de intencionalidade, contribuiu para o ressurgimento da noção de projeto nas produções filosóficas da primeira metade do século XX. Para explicar essa relação, Boutinet (2002) recorre às elaborações de Franz Brentano, para quem a intencionalidade é a essência da consciência. Sendo assim, para o primeiro autor (p.49), “projeto e intencionalidade mantêm vínculos estreitos, na medida em que constituem as duas manifestações privilegiadas de uma consciência que se quer visada”.

Segundo Beauvoir (2005), sem o engajamento em um projeto de existência, os indivíduos são apenas presença no mundo:

Uma existência não poderia se fundar se desabasse instante por instante no nada; é por isso que nenhuma questão moral se põe para a criança enquanto ela ainda for incapaz de se reconhecer no passado, de se prever no futuro; é apenas quando os momentos de sua vida começam a se organizar como comportamento que ela pode decidir escolher. Concretamente, é através da sua paciência, coragem, fidelidade que se confirma o valor do fim escolhido e que reciprocamente se manifesta a autenticidade da escolha. Se abandono atrás de mim um ato que realizei, ao cair no passado ele se torna coisa, não é mais nada senão um fato estúpido e opaco; para impedir essa metamorfose, é preciso que eu incessantemente o retome e justifique na unidade do projeto em que estou engajado (Beauvoir, 2005, p.28).

No Brasil, Paulo Freire (2019) parece adotar a abordagem de Beauvoir (2005) ao reconhecer a historicidade humana como fundamento da educação como prática da liberdade e o projeto como esperança de futuro. Para o autor, a educação problematizadora, que visa a liberdade humana, reconhece que os seres são inacabados, que *estão sendo em e com* uma realidade histórica também inacabada. Por isso, a educação deve ser um *quefazer* permanente, um constante processo de “*ser e estar sendo*”, no qual os indivíduos identifiquem continuidade, futuro e existência:

Seres mais além de si mesmos – como ‘projetos’ -, como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro (Freire, 2019, p.103).

Outros pesquisadores brasileiros que se debruçaram sobre o termo/noção de projeto, em diversas vertentes, são o antropólogo Gilberto Velho (2004) e a cientista da educação, psicologia e sociologia Wivian Weller (2014), que se apoiam em Alfred Schutz, para o qual o termo designa uma “conduta organizada para atingir finalidades específicas” (Weller, 2014, p.139) e, “quando há ação com algum objetivo predeterminado ter-se-á o projeto” (Velho, 2004, p.27). É importante ressaltar que Alfred Schutz é um filósofo e sociólogo dedicado ao estudo da fenomenologia e que essa área do conhecimento considera o projeto uma dimensão importante da vida das pessoas no processo que envolve o futuro (Schneider *et al.*, 2021).

Partindo da compreensão do vínculo entre projeto e intencionalidade de Boutinet (2002) e projeto e engajamento de Beauvoir (2005), trazemos à reflexão a ideia de projeto, indivíduo e escolha individual de Velho (2004, p.25), para quem, “a base, o ponto de partida para se pensar em projeto” é a compreensão da possibilidade de escolha dos indivíduos. Velho (2008) discorre sobre a escolha individual dos projetos problematizando a noção de indivíduo a partir de Louis

Dumont²⁰, para quem a noção contemporânea de indivíduo seria totalmente subordinada. Nessa perspectiva, Velho (2008) relata que, por mais que a liberdade individual seja socialmente valorizada, o processo de individualização ocorre dentro de normas e padrões. Segundo o autor (p.27), se tomamos o indivíduo como unidade biológica, a pressuposição de projetos individuais é coerente, mas se ele é “percebido como tendo uma dimensão fabricada culturalmente, que é acrescentada ao agente empírico (unidade biológica), há que relativizar a noção de projeto individual”. Sendo assim, no processo de projetar a vida, Velho (2008) volta-se para a compreensão do sujeito do projeto e do caráter consciente da ação de projetar.

Nesse ponto, retomamos as ideias de Beauvoir (2005) no tocante à explicação da autora sobre a escolha individual de “salvação” da existência, que ocorre mediante o desvelamento do mundo de forma singular. Essa singularidade pela qual os sujeitos descobrem o mundo, buscando de forma engajada *o vir a ser*, na nossa compreensão, é a necessidade da decisão consciente e autônoma dos seus próprios projetos, compreendendo sua historicidade e a do mundo, que *estão sendo* conjuntamente (Freire, 2019). Segundo Beauvoir (2005), a singularidade do projeto determina a limitação do poder individual, mas também fornece subsídios para a sua fundamentação, dualidade que sustenta o engajamento ou não dos sujeitos ao mundo, como explica a autora:

Na verdade, para que minha liberdade não corra o risco de vir morrer contra o obstáculo suscitado por seu próprio engajamento, para que ela possa ainda através do fracasso prosseguir seu movimento, é preciso que, dando a si mesma um conteúdo singular, ela vise através dele a um fim que não seja coisa alguma, mas precisamente o livre movimento da existência. [...] Entretanto, uma tal salvação só é possível se, a despeito dos obstáculos e dos fracassos, um homem conservar a disposição de seu futuro, se a situação ainda abrir para ele possibilidades (Beauvoir, 2005, p.30).

Beauvoir (2005) vincula as possibilidades de futuro a uma existência positiva, relatando que, quando os indivíduos são apartados de suas metas eles perdem o poder sobre os objetos que “justificam positivamente sua existência” e passam a vivenciar o acaso com desgosto. Para ela (p.31), “não há maneira mais odiosa de punir um homem do que constrangê-lo a atos cujo sentido lhe é recusado”, por isso, as metas individuais devem sempre ser pontos de partida para novas superações, em um movimento denominado pela autora de “liberdade criadora”:

²⁰Antropólogo Francês.

O criador se apoia nas criações anteriores para criar a possibilidade de criações novas; seu projeto presente abraça o passado e deposita na liberdade por vir uma confiança que jamais se desmente. A cada instante, ele desvela o ser visando a um desvelamento ulterior; a cada instante, sua liberdade se confirma através da criação inteira. Entretanto, o homem não cria o mundo; ele só consegue desvelá-lo através das resistências que esse mundo lhe opõe; a vontade só se define suscitando obstáculos; e por meio da contingência da facticidade, alguns obstáculos se deixam vencer, outros não (Beauvoir, 2005, p.28-29).

Freire (2019), reconhecendo que os indivíduos e o mundo são inacabados, revela a necessidade do movimento permanente da tomada de consciência humana da sua inconclusão, o que mobiliza a busca pelo *ser* na projeção do futuro mediante o *estar sendo*, conforme aponta Beauvoir (2005). Contudo, ele (p.103) ressalta que, apesar desse movimento ter origem nos indivíduos, não há indivíduos sem mundo, sem realidade, portanto, essa tomada de consciência deve partir “das relações homens-mundo” estabelecidas no tempo presente, no *aqui* e no *agora* da vida, constituído por situações em que os indivíduos se encontram “ora imersos, ora emersos, ora inseridos”. Para Freire (2019, p.103), as pessoas só conseguem se mover para construir melhor o futuro após perceber sua situação no mundo “e, para fazê-lo, autenticamente, é necessário inclusive que a situação em que estão não lhes apareça como algo fatal e intransponível, mas como uma situação desafiadora, que apenas os limita”.

A partir dessa relação ser humano-mundo, em que ambos *estão sendo* conjuntamente reflexos um do outro, Velho (2004, p.29) enfatiza que o projeto individual não é um acontecimento puramente interno, subjetivo, desenvolve-se e é “elaborado dentro de um *campo de possibilidades*, circunscrito histórica e culturalmente, tanto em termos da própria noção de indivíduo como dos temas, prioridades e paradigmas culturais existentes”.

Por isso, a categoria *campo de possibilidades* é fundamental para entender a noção de projeto, especificamente projeto de vida, uma vez que, todo e qualquer projeto sempre será elaborado dentro de condições estruturais e conjunturais. No entanto, tal qual Velho (2004, p.28), acreditamos que não existe um projeto puramente individual, sem parâmetro social ou de terceiros, pois eles são elaborados em decorrência de “experiências socioculturais, de um código de vivências e interações interpretadas” (Velho, 2004, p.28). Mas, assim como Beauvoir (2005, p.34) e Freire (2019), entendemos que é preciso que os indivíduos se assumam inacabados, “ser que se faz falta de ser”, para que, no *estar sendo*, produzam liberdade.

Nesse ponto, é fundamental problematizar a relação entre projeto e valores, abordada por alguns pesquisadores brasileiros que se debruçam sobre a temática projeto de vida, como Nilson José Machado (2000; 2004; 2006; 2016), Ulisses Ferreira de Araújo (2007; 2007; 2014;

2020; 2023)²¹, Valéria Arantes (2004, 2006, 2007, 2020; 2022; 2023)²², Viviane Pinheiro²³ (2013; 2021; 2021) e Hanna Cebel Danza (2014), vinculados ao campo da psicologia positiva e da educação. Para esses autores, os projetos de vida representam a perspectiva moral e os valores das pessoas. Segundo Machado (2000; 2006; 2016), as metas de um projeto são eleitas mediante um quadro de valores que são historicamente situados e socialmente acordados, correlacionados às visões de mundo dos indivíduos, suas religiões e os diferentes sistemas filosóficos em que estão incluídos. De acordo com o autor (2000, p.37), os “projetos e valores constituem os ingredientes fundamentais da ideia de educação”.

Na perspectiva de Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), o conceito de projeto de vida é mais bem delineado nos trabalhos de William Damon, psicólogo estadunidense que discute a ideia de *purpose*, traduzido por Araújo (2009) como projeto vital. Damon (2009, p.53) define projeto vital como “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu”. Para o autor, o projeto vital se assemelha a um objetivo estável, de longo alcance, que pode ajudar na busca de sentido para a vida, indo além do aspecto pessoal, e é nesse sentido que ele representa a moral e os valores do indivíduo, pois ele mobiliza o desejo de fazer diferença no mundo.

O autor relata que o projeto vital pode auxiliar na busca pessoal por sentido de vida, visto que ele é uma preocupação central e tem fim em si mesmo. Conforme Damon (2009), o projeto vital promoveria alegria nos bons momentos da vida e resiliência em tempos ruins, e essa construção permaneceria por toda a vida, ao passo que a dedicação a ele desenvolveria firmeza emocional, “uma vida que combina progresso com estabilidade” (p.53). Contudo, ele considera a possibilidade de mudança do projeto vital ao longo do tempo, mas reforça que sua

²¹Ulisses Ferreira de Araújo é professor Titular Sênior da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (USP Leste) e foi consultor do Ministério da Educação para o "Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade" de 2003 a 2010. É autor de alguns livros sobre a temática projeto de vida, valores e educação, muitos em coautoria com Valéria Arantes, Nilson José Machado.

²² Valéria Amorim Arantes de Araújo é professora Livre-Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e diretora do Núcleo de Pesquisas em Novas Arquiteturas Pedagógicas (NAP). Participou de alguns projetos no Ministério da Educação e na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. É autora de muitos livros sobre o tema projeto de vida, valores e educação, alguns em coautoria com Ulisses Ferreira de Araújo e Nilson José Machado.

²³Viviane Pinheiro é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Ensina a disciplina “Projeto de vida, valores e educação socioemocional”, no curso de Pedagogia da USP desde 2018. Produz materiais didáticos e de formação de professores, bem como atua na formação docente com os temas ética, valores, desenvolvimento socioemocional, projetos de vida, educação em valores e educação socioemocional. É coautora do livro “Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais” (2020), junto com Ulisses Pinheiro e Valéria Arantes.

natureza duraria “pelo menos o suficiente para que as pessoas demonstrem comprometimento com ele de forma ativa, e, normalmente, fazer um progresso no sentido de realizá-lo” (p.55).

Nesse seguimento, Velho (2003) explica que projetos e valores se associam para dar sentido à vida e às ações dos sujeitos; quando o projeto é racional, ele exige um planejamento com alguma noção culturalmente situada, tanto no âmbito individual como grupal. Essa noção não pode ser de caráter universal, uma vez que, os valores são contextualizados em função das experiências sócio-históricas individuais. Logo, a construção da identidade e a idealização de projetos individuais ocorrem no contexto de interconexão dos diferentes modos de vida e esferas sociais, que em muitas ocasiões são conflitantes (Velho, 2008).

Sousa e Alves (2019) acreditam que o conceito de projeto de vida está em construção, tendo sido popularizado recentemente em decorrência do aumento da expectativa de vida e do avanço da tecnologia, que possibilitaram aos indivíduos, de certa forma, o delineamento dos seus futuros. No Brasil²⁴, vem assumindo diversas interpretações e nomenclaturas, a depender do autor ou grupo de autores que se debruçam sobre ele, e está acumulando timidamente discussões e reflexões desde 2012, principalmente no contexto educacional voltado às juventudes pobres e/ou das classes populares, como é o caso do Programa Ensino Integral. Para Farias (2021, p.165), a incorporação deste conceito às políticas públicas educacionais está intensificando sua discussão e tornando-o “cada vez mais complexo”.

O interesse das políticas educacionais nos projetos de vida dos jovens, particularmente daqueles que estão no ensino médio, é embasado no pressuposto de que a juventude é o momento apropriado para as escolhas em torno das trajetórias que serão vividas. Esse fato é demarcado no Brasil pelo tempo destinado à Educação Básica, a perspectiva da idade de finalização do ensino médio e a marca temporal de realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que permite o acesso à boa parte das universidades públicas e a algumas instituições de ensino superior privadas. É nessa conjuntura social que a juventude se torna,

²⁴Na busca de identificar as diversas vertentes e conceitos relacionados ao constructo projeto de vida entre os autores brasileiros, Sousa e Alves (2019) realizaram uma revisão bibliográfica no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) combinando os termos “projeto de vida” e “juventude”, com foco no ensino médio. Devido ao grande número de trabalhos encontrados, as autoras se detiveram apenas na análise das dissertações, chegando ao número de quatorze trabalhos focados exclusivamente na discussão sobre projeto de vida, juventude e o processo de escolarização, a partir de diferentes referenciais teóricos. As dissertações encontradas são datadas dos anos de 2012 a 2018. A partir da análise dos trabalhos, as autoras elegeram cinco eixos de discussão, a saber: os projetos de vida e a perspectiva profissional; os projetos de vida e a construção social dos jovens; os projetos de vida, a experiência e o campo de possibilidades; os projetos de vida e os valores do presente e, por fim, os projetos de vida, os projetos de futuro e os projetos vitais. As dissertações se debruçam sobre arcabouços teóricos específicos, alguns já mencionados neste texto.

como definem Sousa e Alves (2019, p.150), “uma fase da vida onde as decisões e as escolhas parecem inquietar os sujeitos mais que em outros momentos da vida”.

Sobre essa questão, Beauvoir (2005) relata que, à medida que os indivíduos vão deixando o status de criança, o mundo deixa de ser dado como pronto e passa a ser desvelado. Segundo a autora (p.35), as crianças consideram os valores como coisas prontas, uma vez que elas se encontram “lançadas num universo que ela não contribuiu para construir, que foi moldado sem ela e que lhe aparece como um absoluto ao qual só pode submeter-se”. Aos poucos elas se interrogam sobre as coisas do mundo, no processo de descoberta da sua subjetividade e de outros a sua volta, chegando à adolescência e se deparando com as contradições do mundo:

Quando chega a idade da adolescência, todo seu universo começa a vacilar porque ela percebe as contradições que opõem os adultos uns aos outros e também as hesitações e fraquezas deles. Os homens deixam de lhe aparecer como deuses, e ao mesmo tempo o adolescente descobre o caráter humano das realidades que o cercam: a linguagem, os costumes, a moral, os valores têm sua fonte nessas criaturas incertas; chegou o momento em que será chamado para participar também dessa operação; seus atos pesam sobre a terra tanto quanto os dos outros homens, ele precisará escolher e decidir (Beauvoir, 2005, p.38).

Beauvoir (2005) relata que esse é um momento de libertação da condição de vulnerabilidade vivenciada pela criança, considerada indefesa. Mas, a descoberta da subjetividade é permeada por dificuldades dos adolescentes em vivenciar essa etapa da vida, como assinala:

Por mais que seja a alegria dessa libertação, não é sem uma grande perturbação que o adolescente se encontra lançado num mundo que não está mais pronto, que está por fazer, exposto a uma liberdade que nada mais subjuga, desamparado, injustificado. Em face dessa situação nova, o que ele vai fazer? É nesse momento que ele se decide; se a história que poderia chamar natural de um indivíduo: sua sensualidade, seus complexos afetivos etc. depende principalmente de sua infância, é a adolescência que aparece como momento de escolha da moral: então sua liberdade se revela e é preciso decidir sobre sua atitude em relação a ela. Sem dúvida, essa decisão sempre pode ser recolocada em questão, mas de fato as conversões são difíceis, pois o mundo nos manda de volta o reflexo de uma escolha que se confirma através deste mundo que ela moldou; assim se fecha um círculo cada vez mais rigoroso, do qual fica cada vez mais improvável que se possa escapar (Beauvoir, 2005, p.39).

Por isso, Beauvoir (2005) considera a adolescência como um período de consciência da liberdade humana e de escolha em relação a ela, um momento de delineamento do projeto de

existência, traçado a partir da convicção do indivíduo de sua necessidade de busca do *vir a ser*. Assim como Velho (2003) e Damon (2009), Beauvoir (2005) compreende que o projeto de existência pode ser alterado, porém com mais dificuldade no passar dos anos.

Para Boutinet (2002), o adolescente também é chamado a definir projetos de futuro, sendo que esses projetos substituiriam os tradicionais ritos de passagem nas sociedades tecnológicas. Segundo o autor, o projeto tem a função de definir a escolha e a orientação das pessoas em etapas-chave, e a adolescência é uma dessas etapas. A partir disso, ele desenvolve o conceito de “projeto adolescente de orientação e de inserção”, relatando que, na atualidade, qualquer projeto adolescente é constituído por três perspectivas, o projeto escolar, o projeto profissional e o projeto de vida.

O projeto de orientação escolar tem um prazo curto de duração e é voltado ao tipo de estudo que o jovem almeja realizar no tocante às opções de formação, sendo considerado uma escolha mais vinculada à trajetória de escolarização do que às aspirações individuais; o projeto de orientação profissional²⁵ é de médio prazo e se refere à inserção socioprofissional, suscetível a muitos determinantes, e o projeto de vida é mais global, considerado por Boutinet (2002, p.90), como projeto “sentimental e familiar”. Como os demais autores apresentados neste texto, Boutinet (2002) discorre sobre a possibilidade de mudança do projeto de vida e ressalta a probabilidade do deslocamento desse projeto²⁶.

Sobre esse assunto, Velho (2004) reitera que o mundo dos projetos é dinâmico, visto que as biografias pessoais são suscetíveis às ações de outros indivíduos e às mudanças históricas e sociais, o que provoca alterações, transformações e substituições dos projetos. Partilhamos essa construção teórica com o autor e, assim como ele, acreditamos que o projeto, “enquanto conjunto de ideais” e condutas “estão sempre referidos a outros projetos e condutas localizáveis no tempo e no espaço” (Velho, 2004, p.30). Por isso, é fundamental entender a natureza e o grau maior ou menor de abertura ou fechamento das redes sociais em que se movem os atores, ou seja, seu *campo de possibilidades*.

Neste estudo, também consideramos que os componentes do capital social e cultural são essenciais para a construção dos projetos de vida, pois eles atuam na emancipação ou sujeição dos jovens (Bourdieu, 1997). Por isso, compreendemos que a exposição às experiências

²⁵Boutinet (2002, p.90) relata que o projeto de inserção profissional e de orientação escolar assumiram “uma dupla necessidade cultural e psicológica” conforme os mecanismos de introdução socioprofissional e profissional deixaram de ser automáticos, ou seja, garantidos.

²⁶O autor utiliza como exemplo a escolha de cônjuge em um modelo tradicional de relação afetiva, pontuando que no século XIX o projeto nesse âmbito da vida estaria relacionado ao casamento, porém, na atualidade ele não é mais relacionado à escolha de um parceiro, mas à opção de um modelo de vida.

diversificadas, às diferentes visões de mundo, à ampliação da rede de relações e de suporte são fundamentais para construção e execução de projetos possíveis e realizáveis, visto que entendemos que a eficácia dos projetos está relacionada ao mínimo de plasticidade, ao apoio de domínios diversos e a uma certa capacidade de metamorfosear-se (Velho, 2004).

Em virtude deste estudo se desenvolver na terapia ocupacional, é importante entender como o constructo projeto de vida é compreendido e utilizado por essa área de conhecimento no Brasil. Para tanto, realizamos um mapeamento acadêmico do campo²⁷ utilizando os termos “terapia ocupacional” e “projeto de vida” ou “projetos de vida” ou “projeto de futuro” ou “projetos de futuro”, tendo sido realizado um levantamento de textos, em período aberto até janeiro de 2024, na biblioteca SciELO - Scientific Electronic Library Online, nos *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, na *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo* e na *Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional*.

No total, foram encontrados 42 textos, sendo que três estavam duplicados, restando 39 trabalhos. Todos foram lidos integralmente para identificar qual articulação teórica e/ou prática existia entre a temática em questão e a terapia ocupacional. Com isso, 14 foram descartados por mencionarem os termos apenas no resumo ou de forma não específica no corpo do texto, restando um total de 25 trabalhos, datados de 2003 a 2023.

Além disso, realizou-se uma busca na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando-se os termos “terapia ocupacional” e “projeto(s) de vida” ou “projeto(s) de futuro” no título, resumo ou palavras-chave, em período aberto. A variação dos termos no plural não implicou em mudanças de resultados. Foram encontrados 14 trabalhos, sendo sete dissertações e sete teses, porém uma tese foi descartada por enfatizar o projeto de futuro da terapia ocupacional enquanto profissão, restando um total de 13 trabalhos. O primeiro texto publicado sobre o tema, no âmbito das teses e dissertações, foi em 2002 e o último em 2023.

Com a leitura detalhada de todos o material encontrado, ele foi organizado em três eixos temáticos: “projeto de vida como recurso/atividade na atuação prática do terapeuta ocupacional”, “projeto de vida como categoria de análise e discussão de/por terapeutas ocupacionais” e “projeto de vida como construção teórica e metodológica em/na terapia ocupacional”, conforme apresentamos a seguir.

²⁷Ressaltamos a colaboração da discente Eunísia Vitória Costa Lima, do terceiro ano do Curso de Terapia Ocupacional da UFS, nesse mapeamento bibliográfico.

Eixo 1: Projeto de vida como recurso/atividade na atuação prática do terapeuta ocupacional.

O primeiro eixo temático agrupa a maior quantidade de textos, 16 publicações em periódicos, quatro teses e três dissertações, no total de 23 trabalhos, conforme o quadro 1 adiante. Eles relatam a utilização dos projetos de vida como recurso/atividade na atuação prática do terapeuta ocupacional e a função desse profissional em auxiliar a (re)construção dos projetos de vida.

Quadro 1 – Referências do Eixo Temático 1, em ordem cronológica de publicação

Título	Autoras/Autores	Periódico/Programa	Tipo	Ano
Reabilitação com ênfase no território: Jardim D’Abril e Jardim Boa Vista, no município de São Paulo	OLIVER, F. C.; AOKI, M.; TISSI, M. C.; NICOLAU, S. M.	Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo	Relato de Experiência	2003
Terapia ocupacional e o cuidado integral à saúde de crianças e adolescentes: a construção do ACCALANTO	GALHEIGO, S. M.; ANGELLI, A. do A. C.	Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo	Artigo Original	2008
O dispositivo grupal como intervenção em reabilitação: reflexões a partir da prática em Terapia Ocupacional.	SAMEA, M.	Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo	Artigo Original	2008
Ação e criação na interface das artes e da saúde	LIMA, E. M. F.; INFORSATO, E. A.; LIM, L. J. C. da; CASTRO, E. D. de.	Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo	Artigo Original	2009
PACTO Adolescentes: arte e corpo na invenção de dispositivos de terapia ocupacional para a produção de vida e saúde na adolescência	LIMA, E. M. F. de A.; CANGUÇU, D. F.; MORAES, C.; INFORSATO, E. A.	Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo	Artigo Original	2009
O processo de revisão de vida em grupo como recurso terapêutico para idosos em Terapia Ocupacional	PEREZ, M. P.; ALMEIDA, M. H. M de	Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo	Artigo Original	2010
Percurso juvenil e Trajetórias escolares: vidas que se tecem nas periferias das cidades	SILVA, C. R.	Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos	Tese	2011

Oficina de culinário como estratégia de intervenção da Terapia Ocupacional com adolescentes em situação de vulnerabilidade social	PEREIRA, D. C.; SILVA, E. K. A. da, ITO, C. Y.; BELL, B. B.; RIBEIRO, C. M. G.; ZANNI, K. P.	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Relato de Experiência	2014
Mapeamento da atuação do terapeuta ocupacional nos Centros de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas (CASPS ad) do interior do estado de São Paulo	SILVA, C. R.; SANTOS, C. N.; NOGUEIRA, J. N. S.; MALFITANO, A. P. S.	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Artigo Original	2015
Circuitos e práticas religiosas nas trajetórias de vida de adultos em situação de rua na cidade de São Paulo	GALVANI, D.	Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo	Tese	2015
Oficinas socioculturais com crianças e jovens sob a perspectiva da Terapia Ocupacional Social	BARDI, G., MONZELI, G. A.; MACEDO, M. D.; C.; NEVES, A. T. de L.; LOPES, J. S. R.	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Relato de Experiência	2016
Vida cultural, econômica e cotidiana de mulheres americanas em São Paulo: contribuições para a terapia ocupacional	SATO, M. T.	Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos	Dissertação	2017
A atuação da terapia ocupacional na atenção básica à saúde: uma revisão de literatura	SILVA, C. L. R.; BREGALDA, M. M.	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Artigo de Revisão	2017
Procesos y experiencias en las prácticas de terapia ocupacional en comunidad en argentina	VINZÓN, V.	Programa de Pós-graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos	Dissertação	2018
Caracterização da prática dos terapeutas ocupacionais em cuidados paliativos nos serviços públicos oncológicos de saúde no Brasil	PERRILLA, V. M. L.	Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos	Dissertação	2019
População em situação de rua e o mundo do trabalho: (im)possibilidades de transposição da linha abissal?	PINHO, R. J. do	Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos	Tese	2020

Reflexiones desde las Terapias Ocupacionales desde el Sur: violencia estructural, derechos humanos y género en procesos de acompañamiento de mujeres durante el embarazo y maternaje	DÍAZ, M.; PALOMINO, T.; QUINTANA, N.; PALACIOS, M.; ARACENA, P.	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Relato de Experiência	2021
Oficinas de atividades, dinâmicas e projetos em Terapia Ocupacional Social como estratégia para a promoção de espaços públicos	SILVA, M. G. da; MALFITANO, A. P. S.	Interface	Relato de Experiência	2021
Abordagem grupal em terapia ocupacional com adultos e idosos no contexto da hospitalização	SOUZA, J. B. de.; ALMEIDA, M. H. M. de.; BATISTA, M. P. P.; TOLDRÁ, R. C.	Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo	Artigo Original	2022
“Jardins das ocupações”: estratégias de cuidados diante de perdas ocupacionais e luto	NASCIMENTO, C. A. V. do; SOUZA, de A. M.; CORRÊA, V. A. C.	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Artigo de Reflexão	2022
“O que se faz, como se faz, por que se faz?” – Focalizando o núcleo da Terapia Ocupacional no campo da saúde mental infantojuvenil	TÁPARO, F. A.	Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos	Tese	2023
Encontro de mulheres poderosas: estratégia de intervenção em terapia ocupacional social com cuidadoras informais de pessoas com deficiência intelectual	GOMES, C. M. S.; SCHIAVO, K. V.; NASCIMENTO, A. P. C.; MACEDO, M. D. C. de	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Artigo Original	2023
Abordagem da temática do trabalho em um serviço de saúde mental: reflexões e apontamentos a partir de um estágio em terapia ocupacional	MATA, C. C.; BREGALDA, M. M.; FREITAS, R. O. S. do N.; VELOSO, C. F.	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Artigo Original	2023

Fonte: Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, SciELO e Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações. Elaboração da autora.

Nesse eixo temático, os textos citam pontualmente “projeto de vida” para falar de uma ação prática ou anunciar a capacidade do terapeuta ocupacional em intervir na construção, no redimensionamento e no fortalecimento dos projetos de vida dos sujeitos aos quais direciona a

sua ação em diversos contextos e subáreas da terapia ocupacional. Como exceções, Bardi *et al.* (2016) e Gomes *et al.* (2023) conferem algum sentido ao papel do terapeuta ocupacional na (re)construção de projetos de vida ao vincularem os projetos de vida à identidade cultural das pessoas e dos grupos, à ampliação das redes sociais de suporte, à potencialização da participação social e ao exercício da cidadania.

O mesmo ocorreu nas teses e dissertações, tal como Silva (2011), Galvani (2015) e Sato (2017), que desenvolvem seus estudos com base no referencial teórico-metodológico da terapia ocupacional social e utilizam a expressão projeto de vida, revelando as expectativas dessa subárea em contribuir para a construção de subsídios para a formulação de projetos de vida, com relação àqueles com os quais atua. Silva (2011) demarca o uso das *Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos*²⁸ na atuação do terapeuta ocupacional social junto aos jovens para a construção de planos e projetos de vida, enquanto Sato (2017) traz as autoras Denise Barros, Roseli Lopes e Maria Isabel Ghirardi²⁹ para dizer das atividades em terapia ocupacional social e seu potencial de reflexão sobre projetos de vida. Nessa direção, Sato (2017) retoma as palavras de Barros (2004) para dizer que:

Os processos de ação em terapia ocupacional social tornam-se espaços sociais de negociação cultural e relacional, de produção ou de facilitação de participação da pessoa na vida coletiva, na elaboração de projetos de vida e no sentimento de pertencimento e, não podem ser compreendidos através de separações e disjunções (Barros, 2004, p.92).

Sato (2017) conclui seu trabalho afirmando que as ações em terapia ocupacional social possibilitam a criação de práticas sensíveis às constantes mudanças culturais e sociais e permitem a reescrita de projetos de vida, o fortalecimento e a construção e novos sentidos para a vida.

Vinzón (2018), apesar de buscar compreender as implicações das ações dos terapeutas ocupacionais nos cotidianos e projetos de vida das pessoas para as quais dirige sua ação, não atribuiu uma definição ao constructo projeto de vida, mas considera a existência de uma prática terapêutico-ocupacional em torno da projeção da vida. Já Perrilha (2019) descreve nos resultados do seu estudo uma prática desenvolvida pelos terapeutas ocupacionais nos serviços de oncologia do Brasil denominada ressignificação da vida, onde um dos objetivos é a reorganização dos projetos de vida.

²⁸ Silva menciona o texto de Lopes *et al.* (2011).

²⁹ Barros, Lopes e Ghirard (2002).

Pinho (2020) versa as ações da terapia ocupacional na projeção da vida no âmbito do trabalho de pessoas em situação de rua, correlacionando a inclusão produtiva dessas pessoas à retomada de seus projetos de vida e, para tanto, ressalta a ação técnica dos terapeutas ocupacionais na elaboração de projetos de vida de longo prazo, dando um direcionamento à sua concepção de projeto de vida, mas sem referenciar sua ideia, como vemos no trecho:

Acreditamos que as ações técnicas em terapia ocupacional carregam consigo um compromisso ético com a emancipação social e uma potência de vir a sê-lo, na medida em que se construam de modo horizontal, que sejam compartilhadas e corresponsabilizadas com os sujeitos a quem se destinam, que articulem os saberes múltiplos e plurais, de forma que as referências e os saberes do técnico não sirvam à colonização e à imposição de modos hegemônicos de vida e de fazeres, mas que, de modo contra-hegemônico, produzam visibilidade e existência aos desejos, às necessidades e aos sentidos dos sujeitos, por meio de ações e fazeres propositivos, comprometidos com os seus projetos de vida e criação de condições possíveis para sua concretização (Pinho, 2020, p.254).

Pinho (2020) utiliza as autoras Isabela Lussi e Giovana Morato³⁰ para discutir formas empreendidas pela terapia ocupacional no fomento e sustentação de projetos de vida no âmbito do trabalho, tal como a economia solidária.

No sentido de afirmar a capacidade técnica do terapeuta ocupacional no auxílio da projeção da vida, Táparo (2023, p.99) apresenta resultados que confirmariam o papel do terapeuta ocupacional na “construção de projetos de vida, ampliação das possibilidades de participação social, engajamento e autonomia” na saúde mental infantojuvenil e traz autoras da terapia ocupacional, do campo da saúde mental com um todo, que endossam essa afirmação, são elas Elisabete Mângia e Maria Fernanda Nicácio³¹.

Nesse eixo, apesar dos textos não apresentarem um referencial teórico que explique a ação e/ou a função dos sujeitos projetarem suas vidas, compreendemos que existe um consenso entre as autoras que terapeutas ocupacionais têm conhecimento e capacidade técnica para intervenções que fomentem projetos de vidas.

³⁰ Lussi e Morato (2016).

³¹ Mângia e Nicácio (2001).

Eixo 2: Projeto de vida como categoria de análise e discussão de/por terapeutas ocupacionais

O segundo eixo temático reúne cinco textos, sendo quatro artigos e uma tese, apresentados no quadro 2. Eles fazem menção ao projeto de vida geralmente como categoria de análise e/ou de discussão de pesquisas, mas não explicitam um conceito ou descrevem uma ação específica do terapeuta ocupacional no âmbito da projeção da vida.

Quadro 2 – Referências do Eixo Temático 2, em ordem cronológica de publicação

Título	Autoras/Autores	Revista/Programa	Tipo	Ano
Pessoas com deficiência: entre necessidades e atenção à saúde	SOUZA, F. dos R.; PIMENTEL, A. M.	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Artigo Original	2012
Percepções sobre trabalho: análise de concepções de pessoas em situação de rua	LUSSI, I. A. de O., RICCI, T. E.; PINHO, R. J. do.	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Artigo Original	2017
Entre rupturas e permanências: modos de vida e estratégias de enfrentamento à vida nas margens no cotidiano de pessoas trans	MELO, K. M. M. de.	Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos	Tese	2021
Relato de experiência com um programa de preparação para a aposentadoria de servidores públicos	CARO, C. C.; ARAKAWA, V. A. T.; ANDRADE, V. B. E.	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Relato de Experiência	2021
Abordagem da temática do trabalho em um serviço de saúde mental: reflexões e apontamentos a partir de um estágio em terapia ocupacional	MIRANDA, A., MELO, R. de; BREGALDA, M. M.	Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional	Relato de Experiência	2022

Fonte: Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, SciELO e Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações. Elaboração da autora.

Na pesquisa desenvolvida por Melo (2021), a autora menciona inúmeras vezes a expressão "projeto de vida" principalmente para demarcar categorias de discussão e análise das histórias de vida dos participantes de seu estudo. Mas, apesar do seu interesse em compreender como os projetos de vida são tecidos no cotidiano de pessoas trans, ela não apresenta uma referência que sustente a função/necessidade de projeção da vida.

Contudo, a autora (p.159) desenvolve a ideia de que “a construção de projetos de vida

passa pela experimentação de si no contexto de um determinado campo de possibilidades, e da percepção desse campo por parte de quem o vivencia”. Ela utilizou Geraldo Leão, Juarez Dayrell e Juliana Reis³² para falar das desigualdades nas possibilidades de projetos de futuros e, também, anunciar que os marcadores sociais da diferença influenciam na construção de projeto de vida, conforme descreve

Os sistemas e os atores sociais apontam para o fato de que as imposições, por vezes invisíveis, do sistema sexo-gênero-desejo (na relação com outros sistemas de marcadores sociais da diferença) incidem sobre a vida dos sujeitos desde as primeiras etapas dos cursos de vida, delineando comportamentos, projetos de vida, espaços acessados, entre outros, a partir das tecnologias de gênero (Melo, 2021, p.196).

Essa construção teórica realizada por Melo (2021) traz elementos para a reflexão e ação dos terapeutas ocupacionais no âmbito da projeção das vidas dos sujeitos aos quais sua prática se dirige. Os demais textos deste eixo não trouxeram elementos para o adensamento da temática projeto de vida.

Eixo 3: Projeto de vida como construção teórica e metodológica em/na terapia ocupacional

O último eixo temático é composto por cinco publicações em periódicos, quatro dissertações e uma tese, como está descrito no quadro 3. Os autores desses trabalhos se voltam para uma construção teórica e metodológica sobre projeto de vida, buscando subsídios para a interlocução prática da terapia ocupacional no âmbito da projeção da vida.

Quadro 3 – Referências do Eixo Temático 3, em ordem cronológica de publicação

Título	Autoras/Autores	Revista/Programa	Tipo	Ano
Terapia Ocupacional e grupos: em busca de espaços de subjetivação	SÂMEA, M.	Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo	Dissertação	2002
A terapia ocupacional no campo da gerontologia: uma contribuição para revisão de projetos de vida	TIVERON, R. M.	Programa de Estudos Pós-Graduados em Gerontologia da Pontifícia Universidade	Dissertação	2008

³² Leão, Dayrell e Reis (2011).

		Católica de São Paulo		
Oficinas de atividades como processos educativos e instrumento para o fortalecimento de jovens em situação de vulnerabilidade social	TRAJBER, N. K. de A.	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos	Dissertação	2010
Fatores protetivos à reincidência ao ato infracional – concepções de adolescentes em privação de liberdade	SILVA, D. C. de O.; PEREIRA, A. R.; PEREIRA, P. E.	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Artigo Original	2013
O alcance da terapia ocupacional no desenvolvimento local	CORREIA, R. L.	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Artigo Original	2018
Jovens rurais de São Carlos - SP: circulação cotidiana, projetos de vida e os sentidos da escola	FARIAS, M. N.	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos	Tese	2021
Memória de bairro como projeto de vida coletiva a partir da abordagem de terapia ocupacional de ensinagem em desenvolvimento local participativo	CORREIA, R. L.	Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional	Imagem de capa	2022
Projetar a vida sendo menina: contribuições da terapia ocupacional social	OLIVEIRA, M. T.; PAN, L. C.	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Artigo Original	2023
Projetar a vida sendo menina: contribuições da terapia ocupacional social	OLIVEIRA, M. T.	Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos	Dissertação	2023
Mudanças para a permanência: a marca da dualidade pedagógica em diferentes projetos para o ensino médio no Brasil.	REIS, S. C. C. A. G.; LOPES, R. E.	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Artigo Original	2023

Fonte: Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, SciELO e Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações. Elaboração da autora.

Nos textos em periódicos, as definições de projeto de vida são menos aprofundadas que nas teses e dissertações, porém eles demonstram a intencionalidade dos autores na transmissão de suas ideias. No caso de Silva, Pereira e Pereira (2013), além de utilizar o projeto de vida como categoria temática da pesquisa que buscou compreender as concepções de adolescentes em privação de liberdade sobre a medida socioeducativa de internação e os fatores protetivos à reincidência ao ato infracional, os autores citam José Ricardo Ayres³³ para dizer que projeto é o desejo em movimento para construir a história. No geral, Silva, Pereira e Pereira (2013, p.560) ressaltam a importância de a “medida socioeducativa de internação estar relacionada com os fatores protetivos à reincidência ao ato infracional e à elaboração do projeto de vida”, compreendendo que a definição de um projeto de vida pode ajudar no enfrentamento das adversidades da vida, mas não correlacionam a definição desse projeto à prática da terapia ocupacional junto à jovens em medidas socioeducativas.

Dois textos do eixo 3 são de autoria de Correia (2018; 2022). Em ambos aborda a ideia de projeto de vida coletiva. No primeiro artigo, Correia (2018, p.458) define projeto de vida coletiva como “desejos coletivos, traduzidos em objetivos e atividades que engajarão agentes locais para a prática de enfrentamento das questões de vida local” e, em Correia (2022, p.668), a definição de projeto de vida coletiva é “engendramento de processos, narrativas, percepções, lembranças, objetos e responsabilizações”. Nos dois textos o autor articula os projetos de vida coletiva ao que denomina como abordagem de terapia ocupacional de ensinagem em desenvolvimento local participativo. Conforme o autor, essa abordagem reúne “um conjunto de procedimentos que sustenta e orienta o raciocínio de intervenção de terapeutas ocupacionais junto a agentes locais de um território, e os apoia a transformar aspectos negativos do território em positivos, mediante o engajamento destes em projetos de vida coletiva” (Correia, 2022, p.668). Correia (2018; 2022) referencia suas definições de projeto de vida coletiva com um texto de 2016, que escreveu em coautoria com Camila Santiago da Rocha³⁴.

³³Ayres (2005).

³⁴Esse texto foi publicado nos Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, revista integrada ao nosso mapeamento, porém, o trabalho não apareceu nas buscas, tampouco aparece no site da revista quando realizamos buscas isoladas ou no volume indicado. O texto, todavia, está disponível na rede mundial de computadores e nossa referência a ele se deu por sua citação nos textos do autor que contaram da busca realizada. Correia, R. L. e Rocha, C. S. Ordem cultural e desenvolvimento local participativo: estrutura para a prática do terapeuta ocupacional. Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, São Carlos, v. 24, n. 1, p. 205-214, 2016, <http://dx.doi.org/10.4322/0104-4931.ctoARF0660>.

Da mesma forma que Correia (2018; 2022), Reis e Lopes (2023), discorrem sobre a projeção da vida, mas não apresentam autores para subsidiar suas afirmações. As autoras, definem projeto de vida e projeto de futuro como algo não estável e definitivo, pluralizado, multifacetado e complexo, “um tipo de objetivo constante e duradouro que ajude o jovem na busca de sentido para a vida e o provoque a fazer diferença no mundo” (Reis; Lopes, 2023, p.16).

Entre as teses e dissertações, o primeiro texto que traz um fundamento teórico e metodológico sobre a temática projeto de vida é de Sâmea (2002). Esta autora desenvolveu um trabalho sobre grupos em terapia ocupacional no âmbito da saúde mental, com ênfase na articulação entre a subjetividade e o lugar social dos sujeitos alvo da ação terapêutica-ocupacional grupal. Sâmea (2002, p.68) tem como referência o psiquiatra e psicanalista Enrique Pichon Rivière, para quem “planificar o futuro seria elaborar no aqui e no agora a vivência de morte que se sente quando um novo objetivo já está apreendido; a finitude é o que dá possibilidade ao projeto, pelo fato de que sentir que algo termina implica perceber que algo se inicia”. Desse modo, Sâmea (2002) desenvolveu um grupo de terapia ocupacional que, segundo ela, constituiu-se como espaço para a projeção do futuro, na medida em que possibilitou a busca por novos horizontes, alternativas e perspectivas individuais.

O próximo texto que adensou a definição sobre projeto de vida foi escrito por Tiveron (2008), que realizou um estudo vinculado à área da gerontologia, no qual se propôs a investigar como a terapia ocupacional pode contribuir para projetos de vida no pós-aposentadoria. A autora vincula a criação ou o resgate de projetos de vida à escolha subjetiva, ao campo de possibilidades, a dinamicidade dos projetos e a necessidade de eles serem comunicados, utilizando, para tanto, o antropólogo brasileiro Gilberto Velho³⁵.

Tiveron (2008, p.110) conclui seu estudo afirmando que “o profissional de terapia ocupacional possui arsenal e formação técnica que lhe possibilita escutar, compreender, diagnosticar e colocar-se como interlocutor das reais necessidades desses sujeitos” pós-aposentadoria. Paralelo a isso, ela ressalta que esse profissional “pode apresentar um campo de experimentação do fazer que possibilite a aquisição de novos conhecimentos e aprendizados para delinear novos projetos de vida”.

Além de incorporar um referencial teórico da antropologia para definir projetos de vida, Tiveram (2008) reconhece o potencial da experimentação do fazer humano para a (re)construção desses projetos. Essa experimentação é mediada pelo terapeuta ocupacional que,

³⁵ Velho (2004).

durante sua ação, apresenta alternativas e oferece suportes para que as possibilidades de vida se tornem concretas.

Partindo do referencial da terapia ocupacional social, Trajber (2010) realizou um estudo com jovens em situação de vulnerabilidade social, buscando analisar como as *Oficinas de Atividades*, empreendidas pela equipe do METUIA/UFSCar, atuavam na construção e reconstrução de sentidos das relações sociais e projetos de vida individuais e coletivos. A autora relata que a construção de projetos de vida tem fortes componentes sociais e grupais, denominados por ela de “possíveis sociais” e revelam o nível de consciência de seus autores, porém, não atribui essa construção teórica a nenhum autor. Em compensação, destaca o sociólogo francês Robert Castel³⁶ para problematizar a ideia do trabalho como forte mecanismo de inserção na sociedade, em termos produtivos e existenciais, e da sua ausência como limitador de projetos de vida, tanto individual como coletivo. Também, trouxe Paulo Freire³⁷ para discutir os sentidos de *estar no mundo*, atrelando esse conceito à projeção da vida, no entanto, não aprofundou a discussão.

Além disso, Trajber (2010) apoia-se em autoras que referenciam a terapia ocupacional social, tais como Roseli Lopes e Carla Silva³⁸, para falar das desigualdades na construção dos projetos de vida dos jovens brasileiros, e Roseli Lopes, Ana Paula Malfitano e Patrícia Borba³⁹, para dizer da contribuição do uso das *Oficinas de Atividades* na construção conjunta, profissional e sujeito, de planos e projetos de vida. A autora conclui que o *estar no mundo* dos jovens pesquisados “se limita ao aqui e agora, não existindo, ainda, um processo de reflexão que envolva questões existenciais, das quais derivam, em grande parte, os projetos de vida”, ou seja, reconhece a tomada de consciência da existência humana como condição para a projeção do futuro, mas não referencia essa ideia e não a problematiza.

Farias (2021) também parte da terapia ocupacional social para compreender a circulação cotidiana e os projetos de vida de jovens rurais da cidade de São Carlos, bem como os sentidos dados por eles à escola e a marca dessa instituição em seus projetos de vida. Para definir projeto de vida (p.165), vale-se de Juarez Dayrell⁴⁰, pontuando que ele entende projeto de vida como “ação de escolher os rumos da vida, que são mutáveis e dinâmicos e dependem diretamente do campo de possibilidade, ou seja, das condições sociais, econômicas, políticas, culturais,

³⁶ Castel (1994; 2008).

³⁷ Freire (1978; 2008).

³⁸ Lopes e Silva (2007).

³⁹ Lopes, Malfitano e Borba (2006).

⁴⁰ Dayrell (2012).

históricas e conjunturais que atravessam a vida dos jovens”. Ainda citando Dayrell (2012), enfatiza duas questões essenciais atribuídas pelo autor para a construção dos projetos de vida: a *identidade*, que seria a consciência de si, e o *conhecimento da realidade*, relacionada à estrutura social onde as pessoas estão inseridas. Nessa direção, apoia-se também em Gilberto Velho⁴¹ para falar do campo de possibilidades de projeção da vida e em Maria Zenaide Alves⁴², que discorre sobre as narrativas biográficas que envolvem o passado, o presente e o futuro nas definições dos projetos de vida.

Tomando os resultados de sua pesquisa, Farias (2021) elabora duas categorias de projetos de vida: os *projetos-necessidade*, que envolvem a busca por soluções mais urgentes frente às condições de vida, tal como arrumar um emprego; e os *projetos-sonhos*, que estão relacionados ao futuro mais distante, como o acesso a bens materiais, sociais e culturais.

Oliveira (2023) desenvolveu um estudo que buscou compreender como as jovens estudantes projetam suas vidas e utilizou Leão, Dayrell e Reis (2011) para dizer que os projetos de vida são ações individuais de escolha de futuros possíveis, uma transformação de desejo em objetivos que orientam os rumos da vida. Ela também enfatiza Velho (2003) para demarcar o campo de possibilidades e o referencial teórico metodológico da terapia ocupacional social para enfatizar a centralidade da escola na construção dos projetos de vida e as tecnologias sociais dessa subárea para o processo de conscientização dos jovens sobre si e o mundo, com vistas à construção de projetos de vida mais autônomos.

Além disso, Oliveira (2023) aponta em seu texto as implicações dos marcadores sociais da diferença na estruturação dos projetos de vida e, também, a ideia dos *projetos-necessidade* e *projetos-sonho*, elaborada por Farias (2021).

Por fim, nesse eixo, outra produção dessa autora em coautoria (Oliveira; Pan, 2023), um artigo de pesquisa oriundo da dissertação de mestrado apresentada acima. Nesse artigo, as autoras não aprofundam o conceito de projeto de vida tanto quanto na dissertação de mestrado, mas apontam que o estudo compreende projetos de vida com base no campo da sociologia

Apesar dos terapeutas ocupacionais desde 2002, correlacionarem a ação desse profissional à possibilidade de criação e reconstrução de projetos de vida, são poucas as publicações que se debruçam sobre a compreensão do constructo projeto de vida. Segundo Pan, Borba e Lopes (2022) e Lopes *et. al.* (2014, p.599), um projeto⁴³ pode ser/seria uma

⁴¹ Velho (2003).

⁴² Alves (2013).

⁴³ As autoras abordam um conceito amplo de projeto, não necessariamente o projeto de vida.

consequência do processo de intervenção terapêutico-ocupacional, propiciados por *Oficinas de Atividades e Dinâmicas*, que são tecnologias sociais que “vêm sendo postas em prática há mais de uma década pelo Projeto Metuia”. Pan, Borba e Lopes (2022, p.104) afirmam que “o encontro e as trocas possibilitadas pelo espaço das *Oficinas* [de Atividades, Dinâmicas e Projetos] permitem a idealização e a construção de projetos conjuntos, singulares, individuais ou coletivos”.

Para nós, projeto de vida é, antes de tudo, um substantivo que nomeia uma ação carregada de valores e construções sócio-históricas que precisam ser consideradas quando, a partir do *quefazer* terapêutico-ocupacional social, produzimos existência. Por isso, nos aproximamos de uma terapia ocupacional que, desde a década de 1970, vem trabalhando no processo de aproximação do campo social, da cidadania e dos direitos sociais, delineando um campo de ação de alguns terapeutas ocupacionais, sobretudo com as juventudes populares e a escola pública. E, nessa direção, enfatizamos no próximo capítulo a terapia ocupacional social, para quem a construção de projetos de vida está sempre vinculada à identidade cultural das pessoas e dos grupos, à ampliação das redes sociais de suporte, à potencialização da participação social e ao exercício da cidadania, em diálogo, luta, idas e vindas e resistência ao contexto social e histórico.

3. TERAPIA OCUPACIONAL E A PROPOSIÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA COM JOVENS DE GRUPOS POPULARES



Fonte: Quino (2010, p.148).

O início da terapia ocupacional no Brasil, para autores como Reis (2017), Reis e Lopes (2018) e Bezerra, Reis e Lopes (no prelo), ocorreu mediante a criação dos primeiros cursos de formação de terapeutas ocupacionais na década de 1950, como parte de um movimento internacional que introduziu a profissão na América Latina, sendo influenciado pela epidemia de poliomielite e o avanço da industrialização (Soares, 1987; Lopes, 1991). Esse processo foi atravessado por interesses econômicos, políticos e culturais que marcaram as relações entre os países de capitalismo central e os ditos periféricos, tendo como pano de fundo a Segunda Guerra Mundial, entre as décadas de 1940 e 1960 (Bezerra; Reis; Lopes, no prelo).

A criação desses primeiros cursos esteve vinculada à abertura de programas e serviços de reabilitação em saúde, lógica que se repetiu em muitos estados brasileiros até o início dos anos 1980, a saber, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, Bahia, Ceará e Paraná, e demarcou a constituição inicial de um mercado de trabalho para terapeutas ocupacionais, diretamente ligado aos programas e serviços de reabilitação (Reis, 2017; Reis; Lopes, 2018), que desenvolviam práticas reabilitadoras. Bezerra (2011, p.118), explica que:

A finalidade das práticas reabilitadoras seria desenvolver, nesse indivíduo, considerado “deficitário”, as capacidades que lhe faltavam para o trabalho, de modo que, ele consiga, com a venda de sua força de trabalho, ter acesso aos meios de subsistência para sua reprodução, sem depender do Estado, desonerando assim a previdência com a sua sobrevivência. É, portanto, nessa lógica, que a Terapia Ocupacional é requisitada para compor as equipes multiprofissionais nos programas de reabilitação e contribuir, assim, para a reprodução da força de trabalho e, conseqüentemente, para a reprodução das relações sociais.

Até a década de 1970 ocorreram algumas conquistas e avanços na formação e profissionalização de terapeutas ocupacionais, que ainda desenvolviam ações na área da reabilitação em saúde, mediante uma formação biomédica. Porém, segundo Soares (1987), nesse período, os terapeutas ocupacionais passaram por uma crise de identidade profissional em decorrência do chamamento do Estado para atuar com demandas e setores em instituições que entravam em conflito com a base teórica clínica da profissão, principalmente as instituições totais para os denominados menores infratores, crianças e idosos. De acordo com Bezerra (2011, p.125):

Nesse contexto, momento de crise de legitimidade da ditadura no país, o Estado buscou ampliar as políticas sociais e a sua intervenção sobre as expressões da questão social, na tentativa de recuperar a sua legitimidade perdida. Assim, o Estado passou a incorporar novas demandas sociais, com a ampliação das políticas sociais, o que ocasionou também uma ampliação das requisições profissionais, postas para o terapeuta ocupacional, no âmbito institucional, requisições estas - de novo tipo -, que conflitaram com a base teórica que dava sustentação à intervenção profissional, até então.

Na perspectiva do autor (2011), esse momento é definido como uma crise das respostas profissionais, que demarcou a reconfiguração da terapia ocupacional no Brasil. Em vista disso, Bezerra e Trindade (2013, p.435) relatam que, o período a partir da década de 1970 foi marcado pela recuperação da força física de trabalho dos terapeutas ocupacionais para o “atendimento às demandas do acelerado processo de industrialização no país” e, também, o reforço da função educativa e de prevenção em instituições do Estado não correlacionadas diretamente à área da saúde. Esse processo demandou mudanças na formação em terapia ocupacional e no exercício profissional que, na ocasião, precisavam responder as novas demandas colocadas e as políticas da ditadura militar no Brasil (Bezerra; Trindade, 2013).

Conforme Bezerra, Reis e Lopes (no prelo), diferentes áreas de atuação passaram a realizar deslocamentos no sentido de produzir “novas formas de entender a terapia ocupacional”. Galheigo *et al.* (2018), ressalta que, nesse período, ocorreu o surgimento de inovações teóricas e práticas que contestaram a concepção positivista, o reducionismo e o tecnicismo presente na formação e ação profissional até aquele momento. Sobre isso, Bezerra, Reis e Lopes (no prelo), relatam:

Para além das discussões promovidas em áreas específicas (saúde mental, saúde coletiva, campo social etc.), foram desenvolvidos estudos sobre os fundamentos teórico-metodológicos da profissão a partir da perspectiva materialista-histórica e dialética, problematizando a função social da terapia

ocupacional e mostrando os limites de intervenções pautadas pelas correntes filosóficas positivistas ou humanistas, como denominado por Pinto (1987; 1990) e Francisco (1988).

Nas décadas de 1970 e 1980, o pensamento crítico e contrário aos “esquemas racionalistas, biomédicos e normalizantes” fomentaram discussões de terapeutas ocupacionais sobre as reais necessidades dos sujeitos alvo de sua ação, estabelecendo a incorporação de uma concepção crítica na terapia ocupacional brasileira, que passou a questionar também “seus saberes e práticas em relação às produções da terapia ocupacional estrangeira, sobretudo norte-americana, e de deslocamento do papel unicamente técnico e procedimental, para um posicionamento social com compromisso técnico-político”, em uma perspectiva do materialismo-histórico gramsciano (Bezerra; Reis; Lopes, no prelo; Lopes; Barros; Malfitano, 2023).

Segundo Bezerra (2011), esse movimento crítico e reflexivo também revelou a urgente necessidade de os terapeutas ocupacionais discutirem a questão social, assim como a análise da sua função no processo de reprodução social. Esta demanda conduziu os profissionais a revisar os “postulados teóricos do trabalho profissional, por meio da busca de referenciais de outros campos de saberes, a exemplo de autores como Basaglia, Bourdieu, Castel, Foucault, Goffman, Gramsci, Marx e Paulo Freire, cujas ideias começaram a ser incorporadas pela profissão” (Bezerra; Reis; Lopes, no prelo).

Tamanha era a urgência para a discussão dos problemas sociais que, em 1977, o curso de terapia ocupacional da Universidade Metodista de Piracicaba ofertou a primeira disciplina denominada Terapia Ocupacional Aplicada às Condições Sociais, ministrada pela professora Maria Heloísa da Rocha Medeiros, que havia trabalhado na Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor (FEBEM), aprovada no primeiro concurso pública para terapeutas ocupacionais nessa instituição (Medeiros, 2015; Reis, 2017). Segundo Medeiros (2015), a disciplina foi estruturada a partir das ideias de Paulo Freire e de autores que discutiam a marginalidade social. Já o concurso público para a contratação de terapeutas ocupacionais para FEBEM foi resultado do empenho de algumas profissionais da área, entre as quais, Jussara de Mesquita Pinto, que escreveu o primeiro texto utilizando a expressão “terapia ocupacional social” contando sua abordagem profissional, publicado nos Anais do V Encontro Científico Paulista de Terapeutas Ocupacionais em 1979 (Pinto 1979; Medeiros, 2015). A publicação contava sua experiência junto às meninas em situação de privação de liberdade devido ao ato infracional (Pinto, 1979).

Somada a isso, Lopes *et al.* (2015) e Lopes, Barros e Malfitano (2023) relatam que, no ano de 1979, uma turma de estagiários do último ano do Curso de Graduação em Terapia

Ocupacional da Universidade de São Paulo se articulou com alguns supervisores de estágio deste curso para viabilizar a abertura e realização de estágios profissionalizantes em terapia ocupacional social. Conforme Lopes, Barros e Malfitano (2023, p.326):

O surgimento da Terapia Ocupacional Social no Brasil, assim denominada, se deu com esse grupo de terapeutas ocupacionais que estava nos novos campos de estágio e que tinha como base algumas experiências em curso, aliando-se as vivências da aplicação de formulações próprias da Terapia Ocupacional, notadamente o uso de atividades e dinâmicas grupais, àquela nova situação e a suas demandas (Lopes; Barros; Malfitano, 2023, p.326).

Outro desdobramento do processo crítico e reflexivo da profissão foi a Resolução Nº 4, de 28 de fevereiro de 1983, que aprovou um novo currículo nacional para a terapia ocupacional, com enfoque na “globalidade biopsicopsocial” dos indivíduos e na compreensão de um “contexto mais amplo da realidade em que vive” (Lopes, 1991, p.62), resultado do embate encampado pela Associação de Terapeutas Ocupacionais do Brasil (ATO B)⁴⁴ (Magalhães, 1989).

Lopes (2016) relata que o período crítico que se estendeu pelas décadas de 1970 e 1980, associado aos avanços constitucionais entre os anos de 1987 e 1988 e das políticas do Estado resultantes desses avanços, possibilitou uma diversificação dos campos de atuação da terapia ocupacional nas décadas posteriores. Porém, no caso da terapia ocupacional social, “a nomeação do campo, as demandas implicadas nessa temática, a necessidade de conhecimento e postura crítica com relação a determinados posicionamentos ideológicos, a concepção de ser humano e de sociedade, a definição de modelos de intervenção” compunham um debate intenso e dissonante dentro da terapia ocupacional como um todo (Lopes; Barros; Malfitano, 2023, p.326).

Em resumo, existia uma discordância na nomeação da disciplina “Terapia Ocupacional Social” ou “Terapia Ocupacional Aplicada às Condições Sociais” que revelava a disputa de alguns profissionais pela luta dos direitos humanos e de cidadania. Nesse cenário, durante a década de 1980, os profissionais envolvidos na formulação de uma terapia ocupacional social, ampliaram suas experiências em diferentes regiões do país e do exterior, fortalecendo a formação universitária e a constituição do corpo teórico e metodológico da área, envolto de uma ação social, cultural e educacional em diálogo com “as ciências humanas e sociais para o entendimento da diferença (cultural, racial, religiosa, de gênero) dos fenômenos e instituições

⁴⁴ Fundada em 13 de novembro de 1964 (Magalhães, 1989).

sociais, como as destinadas ao abrigo de crianças, de gestantes, ‘mães solteiras’, idosos, instituições prisionais, entre outras” (Lopes; Barros; Malfitano, 2023, p.327).

Em relação à prática desenvolvida pelos terapeutas ocupacionais junto aos jovens, foco desta pesquisa, mas também das crianças, Barros, Ghirardi e Lopes (2002, p.98) afirmam que, “apesar de o discurso ressaltar a marginalidade social e política voltada a essas populações, a prática profissional resultava, ainda, em um enfoque reducionista e individualizante a ser equacionado no foro exclusivo da prática clínica”, embasada no referencial do desenvolvimento humano.

Aqui, é importante ressaltar que, até a década de 1970, a terapia ocupacional voltava-se à assistência de crianças e jovens no contexto clínico e educacional, sob a perspectiva da reabilitação e, na escola, dentro da lógica da Educação Especial⁴⁵, que vislumbrava a integração social mediante a “normatização” das crianças e jovens com deficiência ou transtornos do desenvolvimento. De acordo com Pereira, Borba e Lopes (2021), “há consenso entre os pesquisadores quanto à versão histórica de que a terapia ocupacional brasileira adentrou o setor educação por meio de sua inserção na subárea da Educação Especial” e que esta esteve voltada às ações de inclusão escolar, majoritariamente, de crianças com deficiências e transtornos de diversas ordens.

De modo geral, a partir da década de 1980 o setor da Educação é marcado pelo debate da inclusão social e seus desdobramentos, como o Movimento Educação Para Todos e as legislações da área no Brasil. Um documento importante para o embasamento dessa discussão foi a Declaração de Salamanca, elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, que ocorreu em Salamanca, na Espanha, em 1994. A primeira tradução desse documento para o português brasileiro ocorreu ainda em 1994, sendo que, em 1997, ela foi reeditada. Segundo Breitenbach, Honnef e Costa (2016, p.359), esses processos de tradução e reedição da Declaração de Salamanca alterou o documento de forma a colocar “a Educação Inclusiva como tarefa da Educação Especial, provocando uma miscelânea de conceitos, definições e interpretações envolvendo essas duas expressões”.

Conforme Pereira, Borba e Lopes (2021, p.359), as discussões e traduções equivocadas em torno da Declaração destacou a Educação Inclusiva no cenário nacional, porém com enfoque

⁴⁵Como afirmam Rocha, Luiz e Zulian (2003), o objetivo da intervenção do terapeuta ocupacional era propor a integração social por meio da inserção da pessoa com deficiência no meio escolar, mediante o seu esforço pessoal e individual. Assim, o trabalho do terapeuta ocupacional na escola era uma extensão da clínica, dos serviços de reabilitação, que almeja a “normatização do comportamento, do desempenho motor-funcional e do desenvolvimento cognitivo” (Rocha, 2007, p.123).

dos “sujeitos considerados público-alvo da Educação Especial”, o que gerou uma relação de sinonímia entre os termos Educação Inclusiva e Educação Especial. Para Breitenbach, Honnef e Costa (2016, p.360), esse equívoco provocou a crença de que a “Educação Inclusiva nasceu para justificar a inserção dos alunos da Educação Especial nas classes de ensino regular”, e deu respaldo a um movimento em defesa das denominadas *escolas inclusivas*.

Pan (2019), afirma que o processo equivocado de tradução da Declaração de Salamanca repercutiu na ação do terapeuta ocupacional no Brasil. Para Rocha (2007), essa repercussão foi em torno da ampliação dos postulados teóricos e práticos da profissão para desenhar contornos condizentes com a Educação Inclusiva, porém, em torno do acesso de pessoas com deficiência e transtornos do desenvolvimento na rede regular de ensino, nas ditas escolas inclusivas, como relata a autora:

Grupos de terapeutas ocupacionais propõem a intervenção no campo do ensino regular tomando como objeto de estudo as metodologias empregadas nos processos de ensino-aprendizagem. Acontece, então, um primeiro deslocamento, o objeto de intervenção deixa de focar as deficiências e incapacidades do indivíduo para analisar as dificuldades e limites das diferentes abordagens de ensino-aprendizagem que levam em conta as diversas formas de entender o desenvolvimento humano (Rocha, 2007, p.124).

Esse trecho revela que, apesar do esforço empreendido pelos terapeutas ocupacionais para criar/reinventar ações condizentes com as mudanças da época, inclusive aquelas relacionadas à educação escolarizada brasileira, o foco do problema foi deslocado dos sujeitos alvo da Educação Especial para o tipo de escola que eles deveriam ocupar e as metodologias condizentes com seus processos de ensino aprendizagem. Sendo assim, as intervenções do terapeuta ocupacional na escola continuaram a ocorrer mediante a inserção de tecnologias assistivas, comunicação alternativa, análises de atividades, só que do contexto escolar e da formação de professores, não somente do aluno com deficiência. Sobre esse assunto, Rocha (2007) reitera que esse processo também provocou a ampliação do público da ação dos terapeutas ocupacionais na educação para além da relação professor-aluno, abrangendo a família e a comunidade. Mas, como ressalta a autora, a finalidade prática continuou no entorno das dificuldades, das emoções e dos sentidos que a deficiência tem para todos.

Para adensar essa constatação, Toyoda e Lourenço (2008) estudaram as publicações de terapeutas ocupacionais brasileiros na área da Educação Inclusiva entre os anos de 2000 e 2007, e observaram que os trabalhos apontavam o desafio da mudança da ação instrumental e técnica da terapia ocupacional na educação a partir do paradigma da Educação Inclusiva, ao mesmo

tempo que reconheciam as possibilidades dessa profissionalidade. Com relação à atuação do profissional, os textos indicavam que ela era voltada à solução de problemas relacionados a adaptações ambientais, prescrição e confecção de recursos de tecnologia assistiva e de comunicação alternativa.

Em outro mapeamento das publicações brasileiras sobre terapia ocupacional, educação e escola, em período aberto até o fim de 2018, Pereira, Borba e Lopes (2021), agruparam as produções em quatro eixos temáticos: dois desses eixos revelaram o crescimento das ações do terapeuta ocupacional dentro dos parâmetros da “inclusão escolar” da Educação Especial; outro eixo foi referente à educação infantil e sua interface com a terapia ocupacional, com aproximação dos referenciais teóricos do desenvolvimento humano; e o outro revelou um campo de conhecimento da terapia ocupacional em interface com a infância, a adolescência e a juventude em situações de vulnerabilidade social e a escola pública, no qual a terapia ocupacional social se vincula.

Segundo Pereira, Borba e Lopes (2021, p.17), os estudos que compõem esse último eixo “problematizam a educação nas escolas públicas brasileiras” e compreendem que ela é um “equipamento social que vai compor a rede de suporte social”, utilizando Robert Castel (1999) para embasar essa afirmação, e, também, outros autores que apontam os problemas conjunturais da educação na atualidade, tais como “o acesso, a permanência e a aprendizagem efetiva dos alunos, para pontuar demandas e proposições no âmbito da terapia ocupacional”.

Também, Souza (2021, p.45), ao pesquisar as publicações estrangeiras acerca da terapia ocupacional e a escola, entre os anos de 1979 e 2017, identificou uma prática “majoritariamente dedicada às crianças com deficiência”, especificamente aquelas na faixa etária entre os 7 aos 12 anos, em ações hegemonicamente individualizadas, conforme foi constatado no Brasil. Mas, assim como Pereira, Borba e Lopes (2021), revelou que outras duas temáticas se destacaram nesse campo científico: a saúde mental e a vulnerabilidade social. Dentre os trabalhos encontrados no conjunto temático denominado pela autora de “situações de vulnerabilidade social”, encontra-se uma produção do Brasil, de Lopes, Borba e Monzelli (2013), voltada aos jovens em situação de vulnerabilidade social e a escola, também vinculada à terapia ocupacional social.

Após essa explanação, é fundamental retornarmos à década de 1980 e relembrarmos a constituição da denominada terapia ocupacional social e seu interesse pelo campo social que, no bojo das suas ações, reivindicava a ampliação da prática técnica profissional e a possibilidade de desenvolver projetos em espaços educativos e “corretivos”, com destaque para aqueles

voltados à população infantil e adolescente, entre outros (Barros; Ghirardi; Lopes., 2002, p.97; Lopes, 2016).

Nesse processo de aproximação do campo social, a cidadania dos grupos em vulnerabilidade social e o conhecimento crítico sobre a questão social no Brasil delineou a ação da terapia ocupacional social. Segundo Barros, Lopes e Galheigo (2007, p.352), nos idos dos anos 1980, “a cidadania torna-se parâmetro de uma nova forma de agir profissionalmente, transformando-se em eixo articulador da ação do terapeuta ocupacional”. A intensão era que a terapia ocupacional superasse o papel profissional de *adaptador social* para tornar-se um *articulador social*, tomando como referência teórica-metodológica autores que embasam as ciências humanas, sociais e a educação, tal como Paulo Freire, e a própria terapia ocupacional social (Farias; Lopes, 2020; Lopes; Malfitano, 2016).

De acordo com Farias e Lopes (2020, p.1349), a partir dessa compreensão, a terapia ocupacional social constrói-se “como uma perspectiva, um campo de produção crítica de ações e reflexões – *quefazer/práxis*, que desestabiliza a hegemonia” da terapia ocupacional praticada até aquele momento [grifo dos autores], passando a desenvolver “metodologias de intervenção baseadas na dialogicidade e nas políticas sociais, sejam de cultura, educação, assistência social, saúde, habitação ou no âmbito sociojurídico [...], conduzida desde 1998 pelo Projeto Metuia” (Lopes; Barros; Malfitano, 2023, p.329).

O Projeto Metuia foi criado em 1998 por um grupo de docentes de três universidades brasileiras, a saber: UFSCar, USP e PUC (Barros; Lopes; Galheigo, 2002). Conforme descreve Lopes *et al.* (2013, p.179), umas das fundadoras, o Projeto “se constituiu como um grupo interinstitucional com ações no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão em defesa da cidadania das populações em processos de ruptura das redes sociais de suporte” e se propôs a “desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão em terapia ocupacional social”.

Em 2019, a ampliação do Projeto Metuia nas Instituições de Ensino Superior, com projetos de ensino, pesquisa e extensão, deu origem à Rede Metuia – Terapia Ocupacional Social, atualmente composta pelos núcleos ativos na Universidade Federal de São Carlos, em São Carlos (SP); Universidade de São Paulo, em São Paulo (SP); Universidade Federal de São Paulo, em Santos (SP); Universidade Federal do Espírito Santo, em Vitória (ES); na Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa (PB), na Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas, em Maceió (AL) e na Universidade de Brasília em Ceilândia (DF), com a participação de outros pesquisadores e profissionais na Rede, porém, de maneira não nucleada (Lopes; Barros; Malfitano, 2023). Na área da educação, destacamos o núcleo

METUIA/UFSCar⁴⁶, sob a coordenação da professora e pesquisadora Roseli Esquerdo Lopes⁴⁷ (Lopes, 2013), que vem, desde 2003, tomando a escola pública e a juventude pobre no Brasil como centro de seus interesses.

Na perspectiva da terapia ocupacional social, a escola pública é uma instituição privilegiada para o acesso à bens sociais, fundamentais para adolescentes e jovens advindos de grupos populares urbanos (Lopes; Silva, 2007). Por isso, ela deve ser uma “escola democrática, universal e de qualidade, criadora de sentidos e projetos para a infância e para a juventude” e, no que concerne à terapia ocupacional, não deve restringir-se às problemáticas relacionadas à deficiência e aos transtornos do desenvolvimento (Lopes *et al.*, 2012, p.29).

Pan e Lopes (2022) afirmam que os terapeutas ocupacionais sociais estão sendo chamados a intervir em demandas que a escola pública tem demonstrado certo despreparo para lidar, tais como as questões relacionadas à desigualdade social, proveniente da ampliação do acesso à educação pública no Brasil. Frente a isso, as ações dos profissionais dessa subárea têm ocorrido no sentido de articular inúmeros dispositivos da sociedade para garantir a cidadania plena de crianças e jovens, principalmente aqueles em estado de vulnerabilidade social, o que coloca o terapeuta ocupacional social na função de *articulador social* (Pereira; Borba; Lopes 2021, p.18):

Logo, a ação do terapeuta ocupacional social na escola demanda modelos de intervenção específicos e diferentes daqueles realizados na perspectiva da Educação Especial. E, nessa direção, Lopes *et al.* (2010; 2014) descrevem um conjunto de recursos e tecnologias empreendidos pela terapia ocupacional social durante a trajetória de ação dessa subárea na escola, entre os quais estão as *Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos* e os *Acompanhamentos Singulares e Territoriais*. Pan, Borba e Lopes (2022), acrescentam a essas tecnologias a *Sensibilização para o trabalho com adolescentes e jovens*, todas utilizadas neste estudo e apresentadas mais adiante nos procedimentos metodológicos desta pesquisa.

Na história da terapia ocupacional social, o Projeto Casarão – Centro de Cultura e Convivência da Celso Garcia, foi a primeira ação do Projeto Metuia com um recorte metodológico específico, realizado entre os anos de 1999 e 2004. Na ocasião, o METUIA

⁴⁶O METUIA/UFSCar, sob coordenação da professora e pesquisadora Roseli Esquerdo Lopes, “desde sua criação, elegeu como foco de trabalho os adolescentes e jovens advindos dos grupos populares urbanos, bem como suas correlações com as políticas sociais” e a escola pública (Pan; Borba; Lopes, 2022, p.98).

⁴⁷Professora do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos, coordenadora do Laboratório METUIA UFSCar e líder dos Grupos de Pesquisas: “Cidadania, Ação Social, Educação e Terapia Ocupacional”, desde 1999, “História, Sociedade e Educação no Brasil: HISTEDBR/UFSCar”, de 2004 a 2020 e Fundamentos Históricos e Teóricos da Educação, desde 2022.

USP/UFSCar realizou uma parceria com a Associação de Construção por Mutirão do Casarão, que se incluía no Movimento de Luta por Moradia Urbana na cidade de São Paulo. Essa parceria foi oriunda do convênio da Associação com a prefeitura de São Paulo, que previu a construção de habitação para os associados e a criação de espaços coletivos onde fossem desenvolvidas ações em colaboração com o poder público, universidades e organizações não-governamentais. O METUIA USP/UFSCar adentrou nesse cenário para realizar ações para o fomento da cidadania das crianças e da juventude local (Barros; Lopes; Galheigo, 2007). A partir desse enfoque, a educação infantil e a escola pública integraram ações da terapia ocupacional social em acompanhamentos específicos de crianças e adolescentes com dificuldade de estar e permanecer na escola (Pan; Lopes, 2022).

Na UFSCar, a oficialização das atividades de extensão do METUIA começou com o Projeto Casarão – Centro de Cultura e Convivência da Celso Garcia, em 1999, sendo que, em 2001, houve a criação do Programa de Extensão “METUIA – Terapia Ocupacional no Campo Social”, atualmente denominado “METUIA – Terapia Ocupacional Social”, coordenado pela professora Roseli Esquerdo Lopes e vinculado ao Departamento de Terapia Ocupacional e à Pró-Reitoria de Extensão da universidade, que vem agregando todas as atividades extensionistas do grupo, envolvendo, igualmente, ações de ensino e pesquisa, tanto na graduação quanto na pós-graduação.

É no METUIA/UFSCar⁴⁸ que a temática da juventude, da educação e da escola pública se tornam centrais, por mais que elas atravessassem todos os trabalhos do Projeto Metuia. O METUIA/UFSCar buscou desenvolver um conjunto de procedimentos e metodologias para subsidiar “a ação de uma terapia ocupacional social fundada na dimensão territorial e comunitária, com vistas a uma contribuição técnica radicada localmente e ao enfrentamento dos desafios postos para aqueles que se debruçam sobre o campo social” como um todo, mas especificamente as juventudes (Lopes *et al.* 2014, p.594).

Conforme Pan e Lopes (2022, p.150), montou-se um grupo de trabalho, na UFSCar, composto por docentes, estudantes de graduação e pós-graduação, terapeutas ocupacionais e outros profissionais interessados em discutir a sociologia da educação, para desenvolver “projetos de pesquisa e de extensão articulados ao ensino prático em terapia ocupacional social voltado especificamente para as questões da juventude popular urbana”. O grupo, imerso na discussão das redes sociais de suporte e nas políticas públicas sociais para a juventude popular, destacou a escola pública e as políticas educacionais como uma das temáticas centrais.

⁴⁸ Em 2004, o METUIA USP/UFSCar foi desmembrado, constituindo-se o núcleo METUIA/UFSCar (Pan, 2019).

A ênfase nesses dois dispositivos foi pelo fato das políticas educacionais “serem uma das poucas e principais políticas públicas garantidas” para a juventude e, também, pela centralidade da educação formal na sociedade brasileira, “principalmente pelo enraizamento no imaginário social de ser este um dos únicos meios legais para as classes populares alcançarem posições sociais menos desfavorecidas” (Pan; Lopes, 2022, p.150).

Pan e Lopes (2020) e Pan, Borba e Lopes (2022) descrevem detalhadamente os projetos de extensão universitária e os relatos de experiências em torno da escola pública desenvolvidos pelo núcleo METUIA/UFSCar desde 1998 até 2017, perfazendo um total de vinte e oito trabalhos.

No ano de 2018, o Grupo de Pesquisa “Cidadania, Ação Social, Educação e Terapia Ocupacional” criou a linha de pesquisa Escola, Terapia Ocupacional e Inclusão Radical com o intuito de promover o conceito denominado pelo grupo de “inclusão radical”. A convicção das pesquisadoras sobre a nomeação e definição conceitual da “inclusão radical” ocorreu em 2018, no entanto, a construção do conceito está totalmente “vinculado às ações de pesquisa, ensino e extensão universitária desenvolvidas pela Rede METUIA⁴⁹” desde o final da década de 1990 (Lopes; Borba, 2022, p.204).

Para definir a inclusão radical, Lopes e Borba (2022, p.209) problematizam as palavras “inclusão” e “radical”, explicando que a escolha por elas perpassa pela compreensão de que todas as crianças e jovens devem estar na escola, “radical e inclusivamente todos”. Nesse ponto, elas citam o equívoco da associação dos termos Educação Especial e Educação Inclusiva, que ocorreu em decorrência da tradução da Declaração de Salamanca para o português brasileiro, bem como para algumas outras línguas, como já exposto nesta pesquisa, e o entendimento de que o direito à educação, em diversos países do mundo, inclusive no Brasil, não está estabelecido, principalmente quando os contextos das crianças e dos jovens são definidos pela desigualdade e pobreza. Assim, as autoras declaram que a inclusão radical defende a garantia do acesso, a permanência, a participação e o aprendizado de todos para os quais a escola se destina.

No âmbito da terapia ocupacional social e do METUIA/UFSCar, dois projetos de extensão universitária em torno da terapia ocupacional social e escola pública são de extrema

⁴⁹O antigo Projeto Metuia atualmente é denominado de Rede Metuia – Terapia Ocupacional Social, composta por sete núcleos, em diferentes regiões do Brasil, a saber: UFSCar, em São Carlos (São Paulo); Universidade de São Paulo, em São Paulo (São Paulo); Universidade Federal de São Paulo, em Santos (São Paulo); Universidade Federal do Espírito Santo, em Vitória (Espírito Santo); Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa (Paraíba); Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas, em Maceió (Alagoas) e Universidade de Brasília, em Ceilândia (Distrito Federal). De maneira não nucleada, outras/os pesquisadoras/es e profissionais também participam dessa rede (Borba; Lopes, 2022, p.204).

importância para esta pesquisa, são eles “Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos: Terapia Ocupacional Social e Jovens Rurais na Escola” e “Terapia Ocupacional Social e Escola Pública: um espaço de (re)significação e (re)criação para juventude”⁵⁰, ambos utilizando a terapia ocupacional social como referência para a compreensão e construção das possibilidades de futuro dos jovens escolares. Esses projetos viabilizaram o trabalho de pós-graduação de Farias (2021), intitulado “Jovens rurais de São Carlos – SP: circulação cotidiana, projeto de vida e os sentidos da escola”, de Oliveira (2023) “Projetar a vida sendo menina: contribuições da terapia ocupacional social” e, também, esta pesquisa. Entre outras ações e projetos desenvolvidos pelo grupo.

Os projetos de extensão supracitados revelam explicitamente o interesse da terapia ocupacional social pela discussão de temáticas que abordam as possibilidades de futuros dos jovens. No entanto, é importante destacar que esse interesse sempre esteve imbricado nos demais projetos do METUIA/UFSCar, hora como temática sobreposta, hora como temática explícita, conforme explica Borba *et al.* (2022, p.67) quando definem que o METUIA/UFSCar entende a escola como “uma instância para promover e para ampliar projetos e possibilidades de vida para os jovens pobres”. E, para tanto, a terapia ocupacional social vem desenvolvendo tecnologias sociais junto aos jovens no intuito de fomentar “espaços de participação democrática, ampliação das redes de sociabilidade e (re)construção de perspectivas ampliadas de futuro” (Pan; Borba; Lopes, 2022, p.99).

Pan e Lopes (2020), ao analisarem todo o material bibliográfico produzido pelo METUIA/UFSCar em torno da escola pública, entre 2006 e 2016, apresentaram um conjunto temático composto pelas propostas de atuação da terapia ocupacional social nessa instituição, que são: ações com os jovens, em sala de aula e no intervalo, geralmente discutindo temáticas do universo juvenil, tais como “direitos civis, políticos e sociais, sexualidade, violência, drogas lícitas e ilícitas”; parcerias e ações com os professores e a gestão escolar, durante as disciplinas e/ou nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e *os Acompanhamentos Singulares e Territoriais* dos jovens fora da escola, que dão continuidade e/ou extrapolam as ações desenvolvidas na escola. Para as autoras:

Tais proposições práticas podem ser consideradas exemplos de como a terapia ocupacional pode contribuir para a conquista de algumas das metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), especialmente aquelas voltadas para a redução das desigualdades e da valorização das diversidades na escola (Pan; Lopes, 2020, p.221).

⁵⁰ Dados retirados do Sistema ProexWeb/UFSCar.

Ademais, é essencial assinalar, para além das pesquisas de revisão bibliográfica discutidas neste texto sobre a terapia ocupacional, a educação e a escola, que o setor educação tem sido reconhecido mundial e nacionalmente enquanto um campo de atuação para os terapeutas ocupacionais. Para tanto, em 2004, a Federação Mundial de Terapia Ocupacional (WFOT) publicou o documento *Position Statement – Education Emphasis*.

Enquanto isso, no Brasil, em 2012, o Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO) definiu os parâmetros assistências terapêutico-ocupacionais no âmbito da educação, estabelecendo a atuação desse profissional no ensino regular e na Educação Especial, bem como em serviços, programas e projetos educativos formais e não formais para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, a superação das desigualdades sociais, a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, a prescrição e confecção de tecnologias assistivas, a formação dos trabalhadores e a promoção da participação e o exercício da cidadania de crianças, jovens, adultos e idosos (COFFITO, 2012). Além disso, em 2016, foi criado o Grupo de Trabalho de Terapia Ocupacional e Educação, no IV Seminário Nacional de Pesquisa de Terapia Ocupacional, evento organizado pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa em Terapia Ocupacional (RENETO) (Pereira; Borba; Lopes, 2021).

Retomando o contexto internacional, também em 2016, a WFOT produziu o documento intitulado “*Occupational Therapy Services in School-Based practice for children and Youth*”, com o intuito de elucidar a ação do terapeuta ocupacional nas escolas, voltado ao público da infância e juventude (WFOT, 2016). Contudo, apesar do destaque para a promoção da Educação Inclusiva, reconhecendo-a como direito fundamental e inegociável, o documento enfatiza a inclusão educacional das pessoas com necessidades educativas especiais.

Conforme Pan (2019, p.67), o documento discorre sobre a possibilidade do terapeuta ocupacional “atuar de forma ampla nos diferentes níveis de ensino do sistema educativo, buscando a inclusão e a eliminação de barreiras para a participação de todos na escola, particularmente dos alunos com necessidades educativas especiais”. Souza *et al.* (2021) e Souza (2021, p.39), acrescentam que, esse documento:

Se alinha à conceituação postulada pela Organização da Nações Unidas (ONU, 2006), voltada para o debate sobre os direitos das pessoas com deficiência, no sentido de garantir a provisão de medidas efetivas de suporte individualizado de forma a maximizar o desenvolvimento acadêmico e social, consistente com o objetivo de uma inclusão plena”.

Reforçando a crítica ao documento, as pesquisadoras brasileiras vinculadas à Rede Metuia – Terapia Ocupacional Social: Joana Rostirolla Batista de Souza, Patrícia Leme de Oliveira Borba, Livia Celegati Pan e Roseli Esquerdo Lopes publicaram em 2021, no boletim da WFOT, um ensaio teórico denominado *'Inclusion' and 'Democracy' in Education: An exploration of concepts and ideas for occupational therapists*, que reconhece a importância desse documento para a área de atuação da terapia ocupacional no setor educação, mas questiona seu caráter prescritivo em relação ao conceito de inclusão e os modos de construção do próprio documento, que não esclarece quais foram as formas do mapeamento mundial do campo que justifique o posicionamento do documento e as escolhas conceituais realizadas pela Federação.

No Brasil, o documento mais recente que ratifica a ação do terapeuta ocupacional na escola é a Resolução Nº 500, de 26 de dezembro de 2018, do Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Ela reconhece e disciplina a especialidade “Terapia Ocupacional no Contexto Escolar” (COFFITO, 2018). No entanto, Pan (2019) entende que essa Resolução é limitada e Souza (2021), em pesquisa realizada com os terapeutas ocupacionais que atuam no setor educação, descobriu que uma parte significativa desses profissionais desconhecem esse documento.

Todavia, apesar das problemáticas em torno desses documentos, concordamos com Pan (2019, p.66) na compreensão de que eles fornecem parâmetros para a atuação da terapia ocupacional no âmbito da Educação Básica no Brasil, tanto para a ação “clínica liberal quanto em instituições especializadas de Educação Especial e escolas regulares, através de contratos públicos ou privados”. E, assim como a autora (p.67), entendemos que, apesar desse aparato documental definir a educação como campo de atuação do terapeuta ocupacional desde a década passada, até o momento esses profissionais não são reconhecidos “como profissionais ‘da educação’ no sentido de não haver regulamentações legais que prevejam sua contratação”.

Frente a essa realidade, nos juntamos a autora (p.67) para endossar a “defesa do investimento público nas políticas sociais”, e a possibilidade de contratações de terapeutas ocupacionais “em secretarias municipais e estaduais de educação”, assim como a atuação desse profissional “nas e em parcerias com as escolas públicas pela contratação em outros setores, tais como saúde, assistência social, justiça e cultura; ações em projetos educacionais e/ou sociais que funcionem no contraturno escolar”, com atividades orgânicas àquelas desenvolvidas na escola, conforme preconiza Gramsci (2022).

Para Pereira, Borba e Lopes (2021), todo esse movimento de terapeutas ocupacionais em torno da educação (re)afirma o interesse desses profissionais em continuar criando soluções

para os problemas relacionados à educação, à escola e aos processos de escolarização. E mais, confirma a defesa desses profissionais pela inclusão radical, pois, como declaram Lopes e Borba (2022, p.207), a escola “pode (ou poderia) fazer incidir nas trajetórias de crianças e jovens, de forma a reposicionar percursos que, pelo status quo, estariam fadados à pobreza, às margens da legalidade, ao confinamento/aprisionamento e, destarte, à morte”.

É nessa direção que esta pesquisa buscou conhecer, em profundidade, a disciplina Projeto de vida em escolas públicas de ensino médio que integram o PEI, visto que, defendemos que a terapia ocupacional social pode contribuir diretamente nesse componente curricular de forma a ampliar as possibilidades de futuros, a participação social e o exercício da cidadania de jovens do ensino médio de escolas públicas, mirando a (re)definição de um lugar social historicamente predeterminado e a concretização de uma escola unitária e para todos.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

4.1 Contextualização do campo de pesquisa

Este estudo, de caráter exploratório, pretendeu compreender a oferta e os contornos da disciplina “Projeto de Vida” nas escolas públicas de ensino médio que integram o Programa de Ensino Integral vinculadas à Diretoria de Ensino da Região de São Carlos, São Paulo (DER - São Carlos), sob a perspectiva dos professores, gestores e jovens. Buscamos entender as motivações, os meios, os sentidos e as finalidades de ensinar, aos jovens do ensino médio, a projetar a vida, bem como possibilitar a produção de subsídios para compor a disciplina “Projeto de Vida” no âmbito dos interesses dos jovens e dos componentes da Educação Básica no Brasil, tomando como referência os aportes teóricos-metodológicos da terapia ocupacional social para subsidiar as ações da terapia ocupacional na escola.

De antemão, é necessário contextualizar o período no qual o campo empírico foi realizado e explicar como estabelecemos a parceria entre a DER - São Carlos e o METUIA/UFSCar, que deu sustentação às ações deste estudo nas escolas.

No final de 2019, o METUIA/UFSCar estabeleceu uma parceria com a DER - São Carlos para realização de um trabalho junto às escolas que integram o PEI, principalmente no que concerne às formações mensais dos vice-diretores⁵¹ pela DER; às formações dos professores da disciplina Projeto de Vida nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo de Projeto de Vida (ATPC - PV) de cada escola e à ação junto aos alunos, seja durante as aulas da disciplina Projeto de Vida, nos Clubes Juvenis⁵² ou mesmo nos intervalos das aulas.

Em 2020, esse trabalho foi materializado a partir de alguns projetos de extensão universitária e a oferta do estágio curricular da disciplina “Prática Supervisionada em Terapia Ocupacional Social” para os alunos do Curso de Terapia Ocupacional da UFSCar. No entanto, no dia 11 de março de 2020, em decorrência da grande incidência de contágio pelo SARS-CoV-2 em inúmeros países, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou estado de pandemia. No Brasil, diversos governadores implantaram medidas para desacelerar o contágio em seus

⁵¹Nesta pesquisa, optamos por utilizar a nomenclatura vice-diretor, pois era o nome utilizado quando o campo empírico foi realizado. Contudo, em 2022, o Decreto Nº 66.799 alterou o nome desse cargo para Coordenador de Organização Escolar.

⁵²Os Clubes Juvenis são “espaços destinados à prática do Protagonismo Juvenil, principalmente quanto à autonomia e à capacidade de organização e gestão, são concebidos para se constituírem a partir dos interesses dos estudantes, havendo, porém, a ressalva de que eles devam sempre atender a exigências de relevância para a formação escolar. Para que um Clube Juvenil possa ser formado é preciso que os alunos interessados proponham uma forma de organização para o Clube e metas a serem atingidas” (São Paulo, 2014a, p.16).

respectivos estados, sendo a principal, o distanciamento social. No estado de São Paulo, o governo decretou medida de quarentena em 22 de março de 2020, por meio do Decreto N° 64.881, que restringiu as atividades para evitar a contaminação e propagação do coronavírus.

Como medida de segurança, o governo do estado instituiu o Decreto N° 64.864, em 16 de março de 2020, suspendendo oficialmente as aulas na rede estadual de educação. Em 23 de março todas as atividades presenciais nas escolas estavam suspensas. Nessa conjuntura, o ensino a distância colocou-se como condição para continuidade das aulas, sendo homologado em 18 de março de 2020. Para tanto, a Resolução SEDUC N° 44, de 20 de abril de 2020, orientou sobre a reorganização do calendário anual e o teletrabalho, indicando que os professores atuassem, preferencialmente, sob esse regime de trabalho a partir do dia 22 de abril de 2020. O documento também ressaltou a continuidade do ATPC semanal e remoto.

Também em 20 de abril de 2020, a Resolução SEDUC N° 45, versou sobre a realização e o registro das atividades escolares não presenciais, orientando que os professores oferecessem suporte aos alunos em eventuais dúvidas e realizassem o monitoramento da frequência através da entrega das atividades, prevendo o desenvolvimento de atividades semipresenciais e a distribuição de materiais impressos. O ensino a distância ocorreu por meio de aulas disponibilizadas no aplicativo digital do Centro de Mídias de São Paulo (CMSP)⁵³ e pela emissora de televisão TV Educação, bem como as atividades semipresenciais.

Em 17 de dezembro de 2020, o Decreto N° 65.384 orientou sobre a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia, seguindo o Plano São Paulo, que previa a retomada gradual das aulas presenciais. A retomada foi dividida em fases: vermelha ou laranja, com retomada de 35% do número de alunos matriculados na escola; amarela, que limitava a presença em 70%, e verde, com 100% dos alunos na escola. O documento também instituiu o Sistema de Informação e Monitoramento da Educação para CoVID-19.

Em documento anexo a este Decreto, o Centro de Contingência do Coronavírus do estado de São Paulo reconhecia que as atividades escolares da Educação Básica não causavam impacto na disseminação da doença devido à pouca incidência da CoVID-19 em crianças e jovens até 18 anos, excluindo aqueles com comorbidades. Ele também ressaltou o impacto que as escolas fechadas exerciam sobre o desenvolvimento de crianças e jovens, sobretudo aqueles em situação de vulnerabilidade social, por isso recomendava a retomada gradual das aulas

⁵³O CMSP é uma plataforma digital, patrocinada pelo Governo do Estado de São Paulo, que transmite conteúdos por meio de canal digital aberto, permitindo o acesso de professores e alunos da rede estadual de ensino a conteúdos variados (CMSP...).

presenciais respeitando os protocolos sanitários – distanciamento social, ambientes arejados e uso de máscara, entre outros (São Paulo, 2020).

No início de julho de 2021, o Decreto Nº 65.849, expedido pelo governo do estado, além de orientar sobre a retomada das aulas, indicando o distanciamento social mínimo de um metro, o escalonamento do horário de entrada e saída dos alunos, o planejamento das atividades considerando a capacidade física da escola e o monitoramento do risco de propagação da CoVID-19, trouxe em anexo uma nota técnica do Centro de Contingência do Coronavírus que ratificou as informações apresentadas no anexo do Decreto Nº 65.384, sobre os motivos para o retorno das aulas presenciais, viabilizando a ampliação delas para todos os alunos das escolas do estado de São Paulo no segundo semestre de 2021, obedecendo os protocolos sanitários (São Paulo, 2021).

Essa nota técnica trouxe dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), que estimou um quantitativo de cinco milhões de crianças e jovens brasileiros sem acesso à educação durante a pandemia. Também, trouxe informações sobre a pesquisa realizada pelo Conselho Nacional da Juventude, que averiguou os efeitos da pandemia em 68 mil jovens do Brasil, segundo a qual, seis em cada dez relataram ter sentido ansiedade e feito o uso exagerado de redes sociais, 51% sentiram exaustão ou cansaço, 40% insônia ou distúrbios de peso e 17% desenvolveram depressão. Frente a este cenário, o Centro de Contingência do Coronavírus defendeu a manutenção das escolas abertas durante a pandemia, com aulas presenciais.

Com as atividades presenciais suspensas no ano de 2020, e substituídas por atividades on-line, as ações ofertadas pelo METUIA/UFSCar, em parceria com a DER - São Carlos, foram desenvolvidas de forma on-line até julho de 2021. No segundo semestre de 2021, com a retomada das aulas presenciais, o METUIA/UFSCar retomou⁵⁴ as ações presenciais nas escolas imediatamente, em agosto de 2021⁵⁵, com o projeto de extensão “Terapia Ocupacional Social e Escola Pública: jovens entre “o ser e o vir a ser” e com os estágios da disciplina “Prática Supervisionada em Terapia Ocupacional Social”, realizando as formações dos vice-diretores na DER, às formações dos professores da disciplina Projeto de Vida nos ATPCs-PV e as ações junto aos jovens.

Na realidade de São Carlos, observamos que esse retorno foi realmente lento e gradual, especialmente nos terceiros anos do ensino médio, que estavam com as turmas esvaziadas.

⁵⁴O retorno presencial do METUIA/UFSCar às escolas ocorreu mediante muita negociação com o Núcleo Executivo de Vigilância e Saúde da UFSCar (NEVS).

⁵⁵Nesse período, atuei como Professora Colaboradora no Departamento de Terapia Ocupacional da UFSCar nas disciplinas - “Terapia Ocupacional Social”, durante o segundo semestre de 2021, e “Prática Supervisionada em Terapia Ocupacional Social”, durante o segundo semestre de 2020 e o primeiro e o segundo semestres de 2021.

Apesar da obrigatoriedade do retorno das aulas presenciais, a assiduidade dos jovens à escola, naquele momento, era baixa, e poucos tinham realizado a inscrição no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os jovens estavam reavendo aos poucos suas relações com o estudo e com a própria escola.

Nas duas escolas que acompanhamos mais de perto, como descreveremos a seguir, nos deparamos com jovens ansiosos, buscando espaços de diálogo e acompanhamento psicológico, com resistência em permanecer na sala de aula (principalmente para realização de atividades pedagógicas tradicionais) e a constante busca por interação social e diversão, questionando, muitas vezes, a permanência nas aulas e mesmo na escola. Apesar de tudo o que foi realizado nesta pesquisa, essas questões realmente impactaram o trabalho do campo.

Com relação aos professores, o discurso era de exaustão das atividades on-line, dificuldade em conciliar as demandas do ensino híbrido, medo do contato físico, obrigação do controle do uso de máscara pelos alunos, necessidade de (re)despertar o interesse dos jovens pela sala de aula e estudo bancário (Freire, 2019), bem como as inúmeras demandas relativas às condições emocionais e sociais dos jovens que, muitas vezes, choravam durante a aula e procuravam o professor com mais frequência para conversar.

Após a contextualização do campo empírico, é importante explicar que a DER - São Carlos é responsável pelo sistema educacional dos municípios de São Carlos - SP, Corumbataí - SP, Descalvado - SP, Dourado - SP, Ibaté - SP, Itirapina - SP e Ribeirão Bonito - SP e que este estudo foi realizado nas 13 escolas pertencentes à DER - São Carlos que incorporaram o PEI até o ano de 2021, apresentadas no quadro 4.

Quadro 4 – Escolas, municípios de alocação, disposição na cidade e ano de início no Programa Ensino Integral

Escola	Município	Disposição na cidade	Ano de início no PEI
EE Professor Sebastião de Oliveira Rocha	São Carlos	Região central	2014
EE Conde do Pinhal	São Carlos	Região central	2014
EE Professora Maria Ramos	São Carlos	Região periférica	2019
EE José Ferreira da Silva	Descalvado	Região central	2019
EE André Donatoni	Ibaté	Região periférica	2020

EE Dona Aracy Pereira Lopes	São Carlos	Região periférica	2020
EE Professor João Batista Gasparin	São Carlos	Região periférica	2020
EE Professor José Juliano Neto	São Carlos	Região central	2021
EE Professor Luiz Viviani Filho	São Carlos	Região periférica	2021
EE Governador Jânio Quadros	Corumbataí	Região central	2021
EE Professor Marivaldo Carlos Degan	São Carlos	Região periférica	2021
EE Aduar Kemell Dibo	São Carlos	Região periférica	2021
EE Fúlvio Morganti	Ibaté	Região central	2021

Fontes: <https://desaocarlos.educacao.sp.gov.br/escolas/> e entrevista com a Professora Especialista em Currículo, Coordenadora do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino Região São Carlos, elaboração da autora.

4.2 Pesquisa participante

As ações constituídas nesta pesquisa participante ocorreram mediante o uso de referenciais teóricos-metodologias da terapia ocupacional social (Lopes *et al.*, 2014), a partir dos diálogos realizados por *uma pesquisadora terapeuta ocupacional* vinculada a essa subárea. Conforme Farias (2021, p.65), essa condição requer “um exercício de transposição das estratégias - modos de fazer/pensar o estar junto da terapia ocupacional, para a pesquisa participante”.

Escolhemos utilizar os métodos participativos para a compreensão do campo e a produção de subsídios para intervir na problemática em questão porque entendíamos que eles proporcionavam um maior envolvimento da pesquisadora com os sujeitos e grupos, permitindo uma melhor percepção do *estar no mundo*, no sentido da produção da existência e do próprio mundo, como afirmam Beauvoir (2005) e Freire (2019).

Brandão (1987, p.8), relata que as coisas da vida, da sociedade ou da cultura só são conhecidas em profundidade “através do envolvimento – em alguns casos, um comprometimento – entre o pesquisador e aquilo, ou aquele, que ele investiga”. Nesse sentido, a pesquisa participante é geralmente utilizada nas Ciências Humanas como compromisso do pesquisador com causas sociais relevantes, buscando viabilizar novas formas de *estar no mundo* através da união entre participação, investigação e ação educativa (Thiollet, 2011; Gajardo, 1987). Aqui, destacamos o compromisso da terapia ocupacional social com a educação escolarizada de jovens populares, especificamente, oriundos da escola pública.

A pesquisa participante procura compreender e promover a transformação social na vida cotidiana dos indivíduos e coletivos, contextualizados e integrados historicamente. E, para tanto, ela se apoia em alguns princípios, entre os quais, o compromisso social, político e ideológico com os sujeitos e a comunidade; a articulação entre o conhecimento científico e popular, pelo qual se quer produzir um terceiro conhecimento, novo e transformador; a unidade entre a teoria e a prática, buscando “construir e reconstruir a teoria a partir de uma sequência de práticas refletidas criticamente”; a conversão da tradicional relação pesquisador-sujeito em sujeito-sujeito, apoiado no pressuposto de que todas as pessoas e culturas são fontes originais de saber; a participação popular comunitária em todo o processo de investigação-educação e a possibilidade de modificar saberes, sensibilidades e motivações para a transformação da sociedade desigual (Brandão; Borges, 2007, p.54).

Um princípio da pesquisa participante, fundamental para o desenvolvimento deste estudo, foi o diálogo, compreendido por Freire (2019) como o encontro dos seres humanos para pronunciar o mundo, no sentido de transformá-lo. Conforme Brandão e Borges (2007), na pesquisa participante, o diálogo constante, não doutrinador, constrói consensos dinâmicos e modificáveis para promover a autonomia dos sujeitos na gestão dos seus conhecimentos e no desenvolvimento de ações sociais que derivarão dele, criando solidariedade sem impor conhecimentos e valores.

Fundamentados nessas ideias, nos envolvemos com os sujeitos e grupos para os quais se volta esta pesquisa por meio do diálogo proporcionado pelas *Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos*⁵⁶; os *Acompanhamentos Singulares e Territoriais* (Lopes et al., 2014) e a *Sensibilização para o trabalho com adolescentes e jovens* (Pan; Lopes, 2022), integrados às entrevistas, aos questionários, aos encontros coletivos e às conversas informais, apresentadas no capítulo 5.

⁵⁶ Iremos adotar o termo *Oficinas* para denominar as *Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos*.

4.3 Constituição do campo de pesquisa e a terapia ocupacional social

O campo empírico foi constituído em dois eixos, com diferentes etapas. O eixo 1 foi composto por quatro etapas: levantamento, reunião e análise documental sobre o ensino integral no estado de São Paulo, desde a implantação do PEI; aplicação de questionário junto aos professores (APÊNDICE A) e entrevista com os vice-diretores (APÊNDICE B); encontro coletivo com professores e vice-diretores; e entrevista com a Professora Especialista em Currículo, Coordenadora do Núcleo Pedagógico da DER - São Carlos (APÊNDICE C). O eixo 2 foi composto por três etapas: aplicação de questionário junto aos jovens do ensino médio (APÊNDICE D); realização de *Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos* (Lopes *et al.*, 2014) desenvolvidas com jovens de duas escolas e *Acompanhamentos Singulares e Territorial* (Lopes *et al.*, 2014) com dois jovens. O desenho do campo empírico está descrito no quadro a seguir.

Quadro 5 – Desenho do campo empírico da pesquisa

Eixo 1 - Dos documentos aos gestores e equipes nas escolas	
Etapa I	Levantamento, reunião e análise de documentos do estado de São Paulo para o Programa Ensino Integral no âmbito do ensino médio e as propostas curriculares utilizadas pelas escolas.
Etapa II	Aplicação de questionário junto aos professores da disciplina Projeto de Vida no ensino médio e vice-diretores, responsáveis pelo eixo projeto de vida no Programa Ensino Integral.
Etapa III	Realização de um encontro coletivo com os professores e vice-diretores para aprofundar a discussão sobre as temáticas em questão e promover a sensibilização para o trabalho com a juventude.
Etapa IV	Entrevista com a Professora Especialista em Currículo, Coordenadora do Núcleo Pedagógico da DER - São Carlos, São Paulo.
Eixo 2: Com os jovens nas escolas	
Etapa V	Aplicação de questionários junto aos alunos no intuito de conhecer seu ponto de vista sobre a disciplina Projeto de Vida no seu percurso formativo, bem como os sentidos atribuídos por eles a ela.
Etapa VI	Realização de <i>Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos</i> junto aos jovens nas escolas, com o intuito de investigar a compreensão deles sobre a temática “projeto de vida”, considerando seus interesses pessoais e coletivos, criando oportunidades para a

	realização de ações terapêutico-ocupacionais nesse âmbito e verificação de possíveis contribuições e assertividade dessas ações.
Etapa VII	<i>Acompanhamentos Singulares e Territoriais</i> com dois jovens que participaram das <i>Oficinas</i> , para apreender mais especificamente suas reflexões e/ou narrativas sobre seus traços de vida, sonhos e os sentidos atribuídos à escola.

Fonte: elaborado pela autora.

No eixo 1, denominado “dos documentos aos gestores e equipes nas escolas”, foi realizado o levantamento, reunião e análise dos documentos que dão subsídios ao PEI e à disciplina Projeto de Vida, como as legislações estaduais e os Cadernos do Aluno, onde está o conteúdo base para as aulas da disciplina. O intuito dessa etapa da pesquisa foi identificar justificativas e motivações oficiais para a introdução da disciplina nos currículos de escolas públicas de ensino médio e conhecer os embasamentos teórico-metodológicos que fundamentam a sua proposição. A junção e análise dos documentos ocorreu durante os anos de 2020, 2021 e 2022 e permitiu uma primeira aproximação e compreensão do Programa e do componente curricular, como está descrito nos resultados, item 5.1.

Concomitante ao levantamento dos documentos, o estudo foi apresentado à DER - São Carlos, especificamente em abril de 2021 e, após aprovação da Diretoria, com assinatura da carta de autorização, a Coordenadora do Núcleo Pedagógico da DER disponibilizou os contatos dos vice-diretores das 13 escolas para iniciarmos o trabalho de campo. Contactamos todos os vice-diretores, via WhatsApp, para explicar a pesquisa e combinar um momento para aplicação dos questionários com os professores do componente curricular Projeto de Vida e um encontro coletivo com esses docentes em cada escola.

Essa etapa da pesquisa pretendeu investigar a compreensão desses professores acerca do constructo “projeto de vida” e a necessidade e função de uma disciplina com essa temática no ensino médio de escolas públicas, como também conhecer as condições da oferta da disciplina em diferentes contextos. No caso dos encontros coletivos, o intuito foi estabelecer aproximações para dialogar sobre a temática “projeto de vida” e *Sensibilizar os grupos para o trabalho com os jovens*, partindo do princípio de que os profissionais que trabalham com adolescentes e jovens de grupos populares precisam estar sensibilizados para fundamentar sua ação profissional no reconhecimento e na busca da garantia dos direitos de cidadania desses grupos, assim como para o acolhimento e a construção de relações fundamentadas no respeito mútuo (Pan; Lopes, 2022).

A intervenção utilizada nos encontros coletivos realizados está fundamentada em Freire (2019), no que se refere à educação problematizadora, que preconiza o diálogo e a reflexão

como condições essenciais para a compreensão da educação enquanto prática da liberdade. Segundo Freire (2019), a educação problematizadora rompe com a compreensão da transferência vertical do conhecimento, característico da educação bancária, e deposita no diálogo a transformação que permite ao educador, enquanto educa, também ser educado.

Conforme Farias e Lopes (2020), os pontos chaves iniciais para a ação profissional do terapeuta ocupacional social, pautada na educação como prática da liberdade, são o *compromisso ético-político*, que supera o viés da neutralidade da ação profissional e passa a compreender a exclusão social como resultado das desigualdades estrutural e das decisões políticas; a *críticidade-problematização*, a partir do questionamento da realidade; a *democratização*, mediante o rompimento com a hierarquia da relação profissional-sujeito da ação ou pesquisador-sujeito pesquisado; e a *rigoriedade técnico-científica* que é estabelecida pela necessidade do profissional realizar sua ação sem perder seu rigor técnico e científico.

Por isso, o sentido da *Sensibilização* que buscamos realizar nesta pesquisa não estava na transferência de conteúdos da terapia ocupacional social para os professores, tampouco na análise do *quefazer* do professor na disciplina Projeto de Vida. Estávamos interessados na construção conjunta do que é, e o que pode *vir a ser* essa disciplina nos currículos do ensino médio, principalmente aqueles direcionados aos jovens de grupos populares, que estão na escola pública, constituindo momentos de educação como prática da liberdade, fundamentada no diálogo e na conscientização (Freire, 2019), entendendo “o papel do terapeuta ocupacional social como agente de *ação educativa*, na dimensão ética-política e técnica” (Farias; Lopes, 2020, p.1050).

Nesse sentido, em dez escolas que participaram deste estudo, o *quefazer* - encontros coletivos e aplicação dos questionários com os professores -, aconteceram conjuntamente no ATPC-PV de cada escola, com duração média de 1 hora e 30 minutos, cerca de 15 minutos para o preenchimento do questionário e uma 1 hora e 15 minutos para o encontro coletivo. Por opção dos docentes, os encontros não foram gravados, exigindo que a pesquisadora anotasse os pontos chaves das discussões, inclusive, muitos trechos que serão apresentados nos resultados.

Nas outras três escolas, os questionários foram entregues aos vice-diretores, por solicitação deles, que se comprometeram em marcar um ATPC-PV posteriormente. No entanto, apenas um conseguiu marcar, os demais solicitaram que pegássemos os questionários mediante a disponibilidade do professor, explicando que as escolas estavam sobrecarregadas, inclusive com a falta de docentes, o que demandava dos professores a substituição dos colegas, inviabilizando a realização dos ATPC-PV. Nestes casos, à medida que os professores

devolveram os questionários, realizamos conversas informais⁵⁷ com grupos de dois a três docentes nas salas dos professores ou nos corredores da escola.

Além disso, dois vice-diretores apresentaram resistência em marcar um horário para a pesquisa e, quando marcaram, não compareceram à escola e não informaram à equipe escolar sobre a nossa presença. Nesses casos em específico, entramos em contato por Whatsapp, sendo que um liberou a realização do estudo no mesmo dia, porém era a última quinzena de aula do semestre, próximo à avaliação 360^{o58}, e o encontro coletivo foi realizado com três docentes na sala dos professores, enquanto o outro solicitou que voltássemos posteriormente e, quando conseguimos adentrar à escola, o encontro coletivo aconteceu com apenas dois professores, no corredor da instituição.

Com isso, participaram da pesquisa 45 professores e foram realizados 11 encontros coletivos formais e dois informais, conforme está descrito no item 5.2.

Quanto às entrevistas com os vice-diretores, realizamos nove, no período entre dezembro de 2021 a março de 2022, após a aplicação dos questionários e encontros coletivos com os professores, o que nos permitiu a discussão de possíveis dúvidas levantadas a partir das etapas anteriores. No convite enviado aos gestores, sugerimos um encontro individual, presencial ou on-line, para realização da entrevista, que era composta por 15 perguntas. A maioria das entrevistas ocorreram de modo on-line, via plataforma Meet ou Teams, com duração média de 45 minutos. Apenas uma vice-diretora solicitou o envio antecipado das perguntas para que respondesse via áudio, no WhatsApp, tendo em vista sua indisponibilidade de tempo para uma entrevista síncrona.

A última etapa do eixo 1 foi a entrevista com a professora especialista em currículo⁵⁹, coordenadora do Núcleo Pedagógico da DER - São Carlos, realizada em fevereiro de 2023, de

⁵⁷Todos os encontros foram previamente agendados, porém, quando nos referimos a encontros formais, estamos sinalizando que eles ocorreram em uma sala reservada para tanto e com os professores cientes e preparados para a discussão. Já os encontros informais, ocorreram na ocasião da entrega ou preenchimento do questionário nas escolas que solicitaram que eles fossem entregues antecipadamente para posterior organização do encontro coletivo. Esses encontros informais ocorreram mediante a entrega dos questionários por aqueles professores que já tinham previamente preenchido ou após o preenchimento daqueles que ainda não o tinham feito, e foram realizados nos espaços possíveis, no caso, na sala dos professores e no corredor da escola.

⁵⁸A avaliação 360^o é uma ferramenta para averiguar o desempenho dos profissionais das escolas que compõem o PEI. Ela “consiste em recolher as múltiplas perspectivas dos indivíduos situados em diferentes posições em relação aos profissionais que atuam em Regime de Dedicção Plena e Integral”, incluindo os alunos (São Paulo, 2021 a, p.77). Segundo Silva e Ramos (2020, p.1294), ela “é uma das ferramentas adotadas pela SEE para monitorar periodicamente o profissional”.

⁵⁹A Resolução Nº 60, de 13 de julho de 2022, discorre sobre as funções do Professor Especialista em Currículo, que são “implementar ações de apoio pedagógico e educacional que orientem os professores na condução de procedimentos relativos à organização e funcionamento do currículo nas modalidades de ensino; orientar os Coordenadores de Gestão Pedagógica na implementação do currículo e na utilização de materiais didáticos e paradidáticos; acompanhar e avaliar a execução do currículo na perspectiva dos princípios e dos fundamentos

forma on-line. Por meio dela, tivemos a intenção de conhecer os modos pelos quais vêm se delineando a disciplina Projeto de Vida, com relação à gestão da DER - São Carlos, e o objetivo de elucidar algumas dúvidas que surgiram no decorrer da pesquisa durante a análise dos documentos, nos questionários com os professores, nos encontros coletivos e nas entrevistas com os vice-diretores, no tocante às indicações da Diretoria para a formatação do componente curricular Projeto de Vida no ensino médio.

O eixo 2, “com os jovens nas escolas”, foi desenvolvido em duas escolas localizadas na cidade de São Carlos, denominadas neste estudo de Escola A e Escola B, conforme está descrito no quadro 6. O critério de escolha dessas duas escolas foi o tempo de PEI, sendo assim, foi escolhida uma que implantou o Programa em 2014, quando a DER - São Carlos o adotou como política pública para as escolas da região, e outra que estava incorporando-o no ano de realização do campo empírico da pesquisa nas escolas, em 2021. É importante destacar que, entre as escolas que estavam iniciando no PEI em 2021, optamos por aquela onde o METUIA/UFSCar desenvolvia ações a um certo tempo.

pedagógicos para o desenvolvimento integral do estudante; acompanhar e orientar os Coordenadores de Gestão Pedagógica que, por sua vez, formem professores em sala de aula, quando necessário, para garantir a implementação do currículo; implementar e acompanhar programas e projetos educacionais da Secretaria relativos à área de atuação que lhes é própria; identificar necessidades e propor ações de formação continuada de professores e de Coordenadores de Gestão Pedagógica no âmbito da área de atuação que lhes é própria; participar da implementação de programas de formação continuada, em articulação com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”; apoiar, com subsídios, as reuniões pedagógicas realizadas nas escolas, conforme tema a ser trabalhado pela equipe docente; promover encontros, oficinas de trabalho, grupos de estudos e outras atividades para divulgar e capacitar professores na utilização de materiais pedagógicos em cada componente curricular, área de conhecimento e interdisciplinaridade; participar do processo de elaboração do plano de trabalho da Diretoria de Ensino; elaborar o plano de trabalho do Núcleo para melhoria da aprendizagem das escolas, a partir das necessidades identificadas nas visitas às escolas, na análise de indicadores de resultados das avaliações, nos relatórios dos Coordenadores de Gestão Pedagógicas e diretrizes da SEDUC; orientar, em articulação com o Departamento de Modalidades Educacionais e Atendimento Especializado – DEMOD, as atividades de educação especial e inclusão educacional no âmbito da área de atuação que lhes é própria; acompanhar o trabalho dos Coordenadores de Gestão Pedagógica, no exercício de suas atribuições, e na orientação das metodologias de ensino utilizadas em sala de aula para avaliar e propor ações de melhoria de desempenho em cada componente; organizar o acervo de materiais e equipamentos didático-pedagógicos; analisar os resultados de avaliações internas e externas e propor medidas para melhoria dos indicadores da Educação Básica, no âmbito da área de atuação que lhes é própria; articular com a Coordenadoria Pedagógica, e com as escolas a implantação dos Projetos da Pasta de recuperação, reforço e aprofundamento; participar junto com os Supervisores do acompanhamento pedagógico formativo desenvolvido pela equipe da SEDUC; e outras atividades relacionadas às atribuições do Núcleo Pedagógico, conforme orientação do Coordenador de Equipe Curricular”.

Quadro 6 – Caracterização das duas escolas onde foi realizado o eixo 2 da pesquisa

Escola	Disposição na cidade	Ano de início no PEI
Escola A	Região periférica do município de São Carlos.	2021
Escola B	Região central do município de São Carlos	2014

Fonte: elaboração da autora.

Sendo assim, o eixo 2 deste estudo, composto pela aplicação do questionário junto aos jovens, realização das *Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos e Acompanhamentos Singulares e Territoriais* também foi iniciado no mês de agosto de 2021, junto ao retorno das aulas presenciais. Algumas *Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos* ocorreram no momento do estágio da disciplina “Prática Supervisionada em Terapia Ocupacional Social”, com auxílio das estagiárias⁶⁰ nos processos de criação e execução das ações. A aplicação de todos os questionários e realização das entrevistas, os encontros coletivos com os professores e vice-diretores, os *Acompanhamentos Singulares e Territoriais* e a maioria das *Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos* foram realizados em dias e horários diferentes do estágio. Com isso, buscamos estabelecer uma maior interação entre a pesquisadora e o público estudado.

Quanto às *Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos*, Pan, Borba e Lopes (2022, p.102) relatam que elas “são estratégias para intervenções coletivas que partem da proposição e do uso de atividades inseridas em um processo que envolve sujeitos diversos, em dimensões individuais e coletivas, as quais emergem dinâmicas e se constroem projetos”, viabilizando a prática para a liberdade (Farias; Lopes, 2020).

Barros, Ghirardi e Lopes (2002) explicam que as atividades, em terapia ocupacional social, são mediadoras do processo de ação terapêutico-ocupacional, uma forma concreta e material desse profissional anunciar o mundo. Sendo assim, elas são instrumentos de aproximação, compreensão, acompanhamento e fortalecimento de indivíduos e grupos (Lopes *et al.*, 2014), sendo construídas a partir da comunicação, da experiência e da situação vivida, conforme a história de vida, as práticas sociais e os valores culturais das pessoas e dos grupos (Barros; Ghirardi; Lopes, 2002). Pan, Borba e Lopes (2022, p.103), enfatizam que as atividades

⁶⁰Nossos sinceros agradecimentos às então estagiárias, agora terapeutas ocupacionais, Alice Bispo Fernandes, Carla Pianca, Ervelley Moraes e Thaynara Bertossi.

“possibilitam a construção de relações interpessoais e a criação de vínculos, bem como são disparadoras de debates, de reflexão e de participação”.

Com relação às *Dinâmicas*, Pan, Lopes e Borba (2022, p.103) destacam que elas são ações específicas que podem viabilizar relações de trocas entre o grupo, “o estreitamento de vínculos, a autovalorização, a convivência entre pares e entre diferentes, a resignificação dos espaços, a promoção de pertencimentos, o acesso à materiais, a ampliação do repertório e o contato com diferentes realidades”. Elas são utilizadas como recursos específicos para a intervenção do terapeuta ocupacional social ou são decorrentes das *Oficinas* (Pan, 2019; Pan; Borba; Lopes, 2022).

Já os *Projetos* são consequências da ação terapêutico-ocupacional nas *Oficinas de Atividades e Dinâmicas*, pois esses espaços propiciam a idealização e a construção de “projetos conjuntos, singulares, individuais ou coletivos” (Pan; Borba; Lopes, 2022, p.104).

Para Farias e Lopes (2020, p.1351), a *Oficina de Atividade, Dinâmicas e Projetos* possibilita o encontro intersubjetivo para a articulação da “busca de ampliação de reconhecimento social do sujeito ou grupos, voltando-se para suas necessidades em nível micro e macrosocial”, mas ela também é “espaço de convivência, experimentação, constituição subjetiva, do encontro, do fazer junto” e “proporciona um momento de *quefazer – ação e reflexão*, que se voltem para a vida dos sujeitos, para pensar sua atuação” no mundo, no sentido de desvelá-lo e pronunciá-lo. Sendo assim, ela é práxis, produto da interação radical entre a ação e a reflexão (Freire, 2019), e, segundo Farias e Lopes (2020), busca uma práxis para a liberdade.

Na terapia ocupacional social, ela tanto pode subsidiar a ação terapêutico-ocupacional, como a pesquisa. Neste caso, ela permite um maior contato do pesquisador com os jovens, possibilitando uma melhor compreensão das necessidades individuais e da coletividade, com aumento da probabilidade da ampliação dos vínculos e, conseqüentemente, da construção conjunta de planos e projetos (Lopes *et al.*, 2014). Além disso, possibilita a circulação por diversos setores da vida cotidiana dos sujeitos, como a cultura, o trabalho, a educação escolar, o lazer, a subjetividade, as perspectivas de vida, entre outros propósitos que coadunam com os princípios da pesquisa participante, apontados anteriormente, justificando o uso dessa tecnologia neste estudo (Lopes *et al.*, 2014), uma vez que, buscamos criar oportunidades para realização de ações terapêutico-ocupacionais no âmbito das projeções e projetualidades da vida.

Com relação ao *Acompanhamento Singular e Territorial*, é uma tecnologia social utilizada pela terapia ocupacional social como método de pesquisa e intervenção, assim como as *Oficinas*. Por ser desenvolvido no território, onde a vida das pessoas acontece, ele permite

uma melhor percepção e interação com a realidade cotidiana e contextual dos indivíduos, “interconectando suas histórias e percursos, sua situação atual e sua rede de relações” (Lopes *et al.*, 2014).

As ações territoriais e comunitárias têm tomado grandes proporções na terapia ocupacional desde o ressurgimento da questão social entre os profissionais da área, requerendo o desenvolvimento de metodologias adequadas para estes espaços (Barros; Ghirardi; Lopes, 2022). Nesse sentido, a terapia ocupacional social compreende o território como espaço geográfico, histórico, social, econômico e cultural, no qual é possível observar “diferentes maneiras de existir, sonhar, viver, trabalhar e realizar trocas sociais” (Barros; Ghirardi; Lopes, 2002, p.100), e tem desenvolvido uma atuação voltada à convivência coletiva e às singularidades dos sujeitos nesses espaços, onde também está e “acontece” a escola pública.

Sendo assim, os *Acompanhamentos Singulares e Territoriais* se configuram como tecnologias sociais para a intervenção territorial com pessoas e grupos quando os espaços das *Oficinas e Atividades, Dinâmicas e Projetos* não são suficientes para realização do cuidado das demandas dos indivíduos. Eles geralmente partem desses espaços de cuidado coletivo em direção a uma atenção mais singularizada, vislumbrando a construção conjunta de soluções, estratégias e caminhos alternativos para as demandas dos sujeitos.

Conforme Lopes, Malfitano e Borba (2006), Borba (2012) e Borba e Pereira (2016) o vínculo de confiança criado com adolescentes e jovens nas *Oficinas* dão espaços para a ação singularizada, que permite uma melhor compreensão dos modos de vida e do cotidiano dos jovens, além de sua trajetória escolar e das problemáticas que envolvem estes e a escola. Pan, Borba e Lopes (2022) ressaltam que os *Acompanhamentos Singulares e Territoriais* também podem ser realizados a partir da indicação de terceiros, no caso dos jovens escolares, por exemplo, o professor e o gestor escolar, assim como os demais profissionais da rede de serviços de atenção territorial, bem como por demanda pessoal (Pan; Borba; Lopes, 2022).

A realização de *Acompanhamentos Singulares e Territoriais* prevê a existência de relações horizontais, disponibilidade para o contato corporal e para o diálogo, o profundo interesse pela vida do outro (Lopes; Borba; Cappellaro, 2011; Borba, 2012) e, como afirmam Pan, Lopes e Borba (2022, p.109):

A percepção e a escuta atenta e sensível às demandas que se explicitam no coletivo, bem como o deslocamento do profissional, que se faz em um duplo sentido: o de se mover ao encontro dos sujeitos e em conjunto com eles na construção do *Acompanhamento*, sem se limitar aos espaços institucionais; e o de se deslocar de seus valores morais e da concepção de ser o detentor da razão, compreendendo o outro, radicalmente, como sujeito do seu processo e,

portanto, da sua busca e da construção conjunta de estratégias e de soluções para a vida [grifo das autoras].

Com isso, a terapia ocupacional social busca garantir aos sujeitos alvo dos *Acompanhamentos Singulares e Territoriais* os objetivos mais amplos aos quais se propõe intervir, que são: a efetivação radical dos direitos de cidadania, a ampliação da participação social e o exercício da democracia (Lopes *et al.*, 2010; Pan; Borba; Lopes, 2022). Sendo essas também as intenções desta pesquisa/intervenção ao realizar dois acompanhamentos singulares e territoriais nas duas escolas que compuseram nosso campo empírico.

Os recursos e metodologias da terapia ocupacional social como um todo, produzem subsídios para a “atuação de terapeutas ocupacionais no trabalho com a juventude em escolas públicas, tanto em seu interior quanto fora, em outros equipamentos e serviços de cuidado a essa população” e almeja o “fortalecimento da instituição escolar”, a “ampliação das redes de suporte social dos jovens”, a “garantia e efetivação dos seus direitos de cidadania” e a ampliação das possibilidades de projetos de futuro (Pan, 2019, p.187).

Tomando tais parâmetros quanto à *Oficina de Atividades, Dinâmicas e Projetos* e ao *Acompanhamento Singular Territorial*, realizamos uma correlação entre as ações desenvolvidas nesta pesquisa e a inter-relação que ela buscou construir com seus participantes para a proposição de ações terapêutico-ocupacionais sociais com os jovens, os professores e os gestores, dentro da disciplina Projeto de Vida, mas não somente, também nos espaços de uma política educacional do estado de São Paulo que preconiza a construção de um projeto de vida pelos jovens do ensino médio, propondo assegurar um “repertório pessoal-biográfico, científico, cultural e político capaz de permitir” que esses jovens, ao final da Educação Básica, estruturam projetos de futuro que possibilitem a “continuidade dos estudos, o ingresso qualificado no mundo do trabalho, a orientação para uma vida saudável e feliz”, em uma perspectiva individual, comunitária e social (São Paulo, 2020f, p.15).

Com isso, para a materialização do eixo 2, a primeira ação junto aos jovens foi a explicação da pesquisa e o convite para a colaboração. Todos os jovens do ensino médio, da escola A e B, foram convidados a responder o questionário e assinalar o desejo em continuar ou não participando do estudo em *Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos* que aconteceriam durante os Clubes Juvenis, especificamente no Clube destinado à discussão de temáticas relacionadas à vida como um todo, conduzido pela equipe do METUIA/UFSCar. Um total de 95 jovens responderam ao questionário, nas duas escolas, sendo 37 na escola A e 58 na escola B. Foram 46 os que declararam querer continuar participando do estudo.

Após essa etapa, nos reunimos com a gestão das escolas para planejarmos os Clubes Juvenis, atividade ainda não iniciada naquele ano. Na escola A⁶¹, mesmo após a apresentação prévia da pesquisa, a gestão sinalizou a impossibilidade de criação do Clube específico para o estudo, justificando que as temáticas dos Clubes já haviam sido definidas pelos alunos. Também, alegou a impossibilidade de misturar alunos de anos diferentes nos mesmos Clubes⁶².

Nesse caso, realizamos uma parceria com a única professora da disciplina Projeto de Vida do ensino médio⁶³ e trabalhamos conjuntamente durante as aulas. Para tanto, ocorreu uma reunião de planejamento entre a pesquisadora e a professora para a organização das ações do semestre, de acordo com os assuntos e temas que deveriam ser abordados na disciplina em todo o ensino médio. É importante ressaltar que aquele era o primeiro ano da disciplina na escola e que as aulas haviam começado no segundo semestre de 2021, como explicamos anteriormente. Por isso, a professora estava realizando um trabalho de nivelamento nas turmas, abordando, principalmente, as macrocompetências socioemocionais⁶⁴.

Sendo assim, na escola A, foram realizadas 13 *Oficinas*, que ocorreram no período de agosto a novembro de 2021, semanalmente, durante as aulas da disciplina Projeto de Vida, com ações que duravam de 45 minutos a 90 minutos, a depender do tempo disponibilizado pela docente, nas turmas do primeiro, segundo e terceiros anos do ensino médio. Os temas abordados nas *Oficinas* buscaram aproximar as aspirações e os desejos dos jovens, sinalizados por eles no questionário aplicado em sala de aula, ao planejamento semestral da professora, que geralmente era embasado no Caderno do Aluno.

As ideias e condução das *Oficinas* foram realizadas pela pesquisadora e, em alguns casos, com auxílio das estagiárias. Cerca de um mês após iniciarmos as ações junto à disciplina Projeto de Vida, a gestão da escola solicitou nosso auxílio para organizar os Clubes Juvenis⁶⁵.

⁶¹O Clubes Juvenis iria acontecer pela primeira vez nessa escola.

⁶²Segundo a gestão, uma vez escolhida a temática do Clube, não poderia mudar durante o semestre, porque era necessário ensinar o aluno a ser persistente e a conviver com seus colegas.

⁶³O ensino médio dessa escola era composto por três primeiros anos (A, B e C), um segundo ano e um terceiro ano.

⁶⁴As macrompetências são abordadas na disciplina Projeto de Vida. Seu ensino visa cumprir o que preconiza a BNCC com relação à educação integral, no tocante às competências socioemocionais. O Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo adotou o modelo para a compreensão do funcionamento das competências socioemocionais utilizado pelo Instituto Ayrton Senna, que organiza as competências socioemocionais em cinco macrocompetências, sendo elas: autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo.

⁶⁵Alguns Clubes não estavam acontecendo conforme o esperado pela gestão, os jovens estavam dispersos e não conseguiam organizar as atividades que deveriam ser realizadas naquele espaço, principalmente um grupo de alunos do sétimo ano do ensino fundamental e terceiro ano do ensino médio. Mediante a solicitação de auxílio pela gestão, organizamos um cronograma de atividades para ambos os Clubes e acompanhamos a execução das mesmas até o final do ano letivo.

No entanto, *as Oficinas, Dinâmicas e Projetos* continuaram sendo desenvolvidas durante a disciplina Projeto de Vida.

Na escola B, foram realizadas 11 *Oficinas*. A primeira ocorreu em 11 de agosto de 2021, após o intervalo da tarde, aproximadamente às 15 horas, como os demais Clubes Juvenis. Nesse primeiro dia, foi difícil reunir os jovens no local e horário acordado. Realizamos uma verdadeira busca pela escola, mas, mesmo assim, eles escapavam pelas escadas, às nossas costas. Esse fenômeno estava ocorrendo em todos os Clubes, os jovens não queriam ocupar aquele local, naquele horário, daquela forma. Com isso, nosso primeiro encontro ocorreu no pátio da escola, conforme decisão dos jovens.

Na semana posterior, eles não compareceram novamente ao Clube, estavam correndo pela escola, escondidos no pátio ou nos Clubes de dança e jogos. Com isso, decidimos realizar parcerias com os professores da disciplina Projeto de Vida e desenvolver as ações da pesquisa durante as aulas, conforme a escola A. Conseguimos estabelecer parceria com três professores, do primeiro e segundo ano do ensino médio⁶⁶.

Assim, as *Oficinas* na escola B ocorreram no mesmo formato da escola A, porém com temáticas e ações diferentes, uma vez que os professores seguiam fielmente o Caderno do Aluno, tendo em vista que a maioria dos jovens estudava a disciplina desde o ensino fundamental, não havendo a necessidade de nivelamento de conteúdos, como na outra escola. Por isso, tentamos aproximar as aspirações e desejos dos jovens, mencionados no questionário, aos assuntos contidos no Caderno do Aluno. As ações realizadas com os jovens compõem o capítulo 6.

Mediante as demandas provenientes das *Oficinas* e a discussão com os professores e gestores, iniciamos os *Acompanhamentos Singulares e Territoriais* com dois jovens, uma da escola A e outro da escola B. Os encontros com eles ocorreram fora e/ou dentro do ambiente escolar, de acordo com as disponibilidades, interesses e circunstâncias para a circulação deles.

Por fim, do ponto de vista dos procedimentos éticos em pesquisa, este estudo se pautou na Resolução N° 510, de abril de 2016, aplicável às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais e foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, sob o parecer técnico de número 4.869.678 (ANEXO 1). Aos colaboradores do estudo foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE E), cuja concordância foi condição para participação na

⁶⁶As turmas do ensino médio da escola eram compostas por dois primeiros anos (A e B), um segundo ano e um primeiro ano.

pesquisa, sendo que, com relação aos menores de 18 anos, foram apresentados a eles e aos seus responsáveis, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (APÊNDICE F) e o TCLE, respectivamente.

5. DOCUMENTOS, PROCESSOS E PROJETOS: O QUE NOS DIZEM GESTORES, PROFESSORES E ESTUDANTES



Fonte: Quino (2010, p.120).

5.1 Os documentos e o que eles contam

Por meio do levantamento e análise dos documentos buscamos apresentar uma síntese do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo e o delineamento da disciplina Projeto de Vida no ensino médio proposto pela Secretaria Estadual de Educação.

Foram levantados 36 documentos, sendo quatro Cadernos do aluno do ano de 2021; três Leis Complementares do Governo do Estado de São Paulo; vinte e quatro Resoluções da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo; três Decretos do Governo do Estado de São Paulo e duas Diretrizes relacionadas ao Programa. Alguns documentos foram disponibilizados pela professora especialista em currículo, coordenadora do Núcleo Pedagógico da DER - São Carlos, outros foram encontrados mediante a busca eletrônica no site <http://www.educacao.sp.gov.br/>, na aba legislação, utilizando as palavras Programa Ensino Integral. Foram excluídos os documentos que não eram referentes ao ensino médio, assim como os que abordavam o Programa Ensino Integral para a educação escolar indígena.

Além dos documentos apresentados, foram encontrados alguns materiais do Currículo em Ação, tais como o Caderno do Gestor, o Caderno de Avaliação da Aprendizagem, o Modelo de Gestão, o Cadernos do Professor, entre outros, todos referentes aos anos de 2014 e 2021. Contudo, esses materiais foram excluídos do estudo por não estarem disponibilizados na internet e, também, pelo grande volume de material. Assim, nos detemos apenas às legislações relativas ao PEI, com ênfase no ensino médio, os Cadernos do Aluno do ano de 2021 e as Diretrizes do Programa, como mencionamos anteriormente. Todos os documentos analisados nesta pesquisa estão descritos no quadro 7.

Quadro 7 – Documentos referentes ao Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo

Documento	Descrição do documento
Caderno do aluno, primeiro ano do ensino médio – Volume 2 (utilizado em 2021)	Caderno base com os conteúdos a serem ministrados na disciplina Projeto de Vida nas escolas do PEI.
Caderno do aluno, primeiro ano do ensino médio – Volume 3 (utilizado em 2021)	Caderno base com os conteúdos a serem ministrados na disciplina Projeto de Vida nas escolas do PEI.
Caderno do aluno, segundo ano do ensino médio – Volume 2 (utilizado em 2021)	Caderno base com os conteúdos a serem ministrados na disciplina Projeto de Vida nas escolas do PEI.
Caderno do aluno, segundo ano do ensino médio – Volume 3 (utilizado em 2021)	Caderno base com os conteúdos a serem ministrados na disciplina Projeto de Vida nas escolas do PEI.
Decreto Nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011	Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas
Lei Complementar Nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012	Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas
Lei Complementar Nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012 *Altera a Lei Complementar Nº 1.164	Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais
Resolução Nº 06, de 31 de janeiro de 2013	Dispõe sobre Orientações Técnicas a integrantes do Quadro do Magistério – QM, participantes do Programa Ensino Integral, no ano letivo de 2013
Decreto Nº 59.354, de 15 de julho de 2013	Dispõe sobre o Programa Ensino Integral
Resolução Nº 49, de 19 de julho de 2013	Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar Nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas
Resolução Nº 60, de 30 agosto de 2013	Dispõe sobre a atuação de professor em Sala/ Ambiente de Leitura, nas escolas estaduais do PEI, e dá providências correlatas
Resolução Nº 87, de 20 de dezembro 2013	Dispõe o calendário das escolas participantes do Programa Ensino Integral para o ano letivo de 2014

Diretrizes do Programa Ensino Integral – 2014	O documento dispõe as diretrizes do PEI no ano de 2014.
Resolução Nº 52, de 02 de outubro de 2014	Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar Nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas
Resolução Nº 68, de 17 de dezembro de 2014	Dispõe sobre o processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares das escolas estaduais do Programa Ensino Integral
Resolução Nº 09, de 29 de fevereiro de 2016	Altera a Resolução Nº 3, de 2011, que dispõe sobre o processo de atribuição de classes, turmas e aulas de Projetos da Pasta aos docentes do Quadro do Magistério
Resolução Nº 57, de 25 de outubro de 2016	Dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI, e dá providências correlatas
Resolução Nº 25, de 13 de março de 2018	Altera a Resolução Nº 68, de 2014, que dispõe sobre o processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares das escolas estaduais do Programa Ensino Integral.
Resolução Nº 57, de 6 de setembro de 2018	Altera a Resolução Nº 57, de 2016, que dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI, e dá providências correlatas.
Resolução Nº 80, de 13 de dezembro de 2018	Altera a Resolução Nº 57, de 2016, que dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI, e dá providências correlatas.
Resolução Nº 44, de 10 de setembro de 2019	Dispõe sobre a expansão do PEI no âmbito da rede estadual de ensino de São Paulo e dá outras providências
Resolução Nº 68, de 12 de dezembro de 2019	Altera a Resolução Nº 52, de 2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI e dá providências correlatas
Resolução Nº 4, de 3 de janeiro de 2020	Dispõe sobre o processo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio

	nas escolas estaduais do PEI e dá providências correlatas
Resolução Nº 6, de 9 de janeiro de 2020	Altera a Resolução Nº 68, de 2019, que altera a Resolução Nº 52, de 2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI
Resolução Nº 10, de 22 de janeiro de 2020 *Alterada pela Resolução SEDUC Nº 5, de 11 de janeiro de 2021	Dispõe sobre a gestão de pessoas dos integrantes do Quadro do Magistério nas escolas estaduais do PEI, que ofertam os anos finais do ensino fundamental e/ou ensino médio e dá providências correlatas
Resolução S/Nº, de 23 de janeiro de 2020	Altera a Resolução Nº 68, de 2019, que altera a Resolução Nº 52, de 2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI e dá providências correlatas
Resolução Nº 85, de 19 de novembro de 2020	Estabelece as diretrizes da organização curricular do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e das respectivas modalidades de ensino da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas
Resolução Nº 5, de 11 de janeiro de 2021	Altera a Resolução Nº 10 de 2020, que dispõe sobre a gestão de pessoas dos integrantes do Quadro do Magistério nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI, que ofertam anos finais do ensino fundamental e/ou ensino médio e dá providências correlatas.
Resolução Nº 102, de 15 de outubro de 2021	Altera dispositivos das Resoluções Nº 60, de 2013, Nº 44, de 2019, Nº 4, 2020, Nº 8, de 2020 e Nº 10, de 2020 que vigoram no PEI, e dá providências correlatas.
Resolução Nº 104, de 21 outubro de 2021	Altera a Resolução Nº 102, de 2021, que altera dispositivos das Resoluções Nº 60, de 2013, Nº 44, de 2019, Nº 4, 2020, Nº 8, de 2020 e Nº 10, de 2020 que vigoram no Programa de Ensino Integral – PEI, e dá providências correlatas.
Lei Complementar Nº 1.374, de 30 de março de 2022 *Revoga a Lei Complementar Nº 1.191 de 28 de dezembro de 2012	Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação
Decreto Nº 66.799, de 31 de maio de 2022	Dispõe sobre o PEI, de que trata a Lei Complementar Nº 1.374, de 30 de março de 2022, e dá providências correlatas

Resolução Nº 37, de 1 junho de 2022	Dispõe sobre as diretrizes gerais do PEI para o ano de 2022
Resolução Nº 41, de 1 de junho de 2022	Dispõe sobre as atribuições dos integrantes do quadro do magistério em atuação no PEI
Resolução Nº 85, de 7 de novembro de 2022	Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério, e dá providências correlatas
Diretrizes Curriculares – Projeto de Vida 2020 – Governo do Estado de São Paulo	Material organizado pelo Governo do Estado de São Paulo. Traz as diretrizes para realização do componente curricular Projeto de Vida, bem como do desenvolvimento de uma educação escolarizada pautada no constructo projeto de vida.

Fonte: Elaboração da autora a partir da pesquisa documental sobre o Programa Ensino Integral.

Em 2 de dezembro de 2011, o Decreto Nº 57.571 criou, junto à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o Programa Educação – Compromisso de São Paulo. Na ocasião, o governo do estado, na figura do governador Geraldo Alckmin, relatou no respectivo Decreto que, por meio desse Programa, pretendia atender a “universalização do ensino fundamental de nove anos; a redução da defasagem idade-série dos alunos da Educação Básica”, a necessidade de implementação de políticas para a melhoria da educação pública paulista, em seus vários níveis de modalidade, a diminuição do abandono e evasão dos alunos do ensino médio, a valorização dos profissionais da educação pública do estado e a garantia do direito à educação pelo Estado (São Paulo, 2011, s/p).

Segundo o Decreto, o Programa Educação – Compromisso de São Paulo, deveria cumprir as seguintes diretrizes:

- I - Valorização da carreira do magistério e das demais carreiras dos demais profissionais da educação, com foco na aprendizagem do aluno, inclusive mediante o emprego de regimes especiais de trabalho, na forma da lei;
- II - Melhoria da atratividade e da qualidade do ensino médio, por meio da organização de cursos ou valendo-se de instituições de ensino de referência, observada a legislação vigente;
- III - Atendimento prioritário às unidades escolares cujos alunos apresentem resultados acadêmicos insatisfatórios, demonstrados por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP, visando garantir-lhes igualdade de condições de acesso e permanência na escola;
- IV - Emprego de tecnologias educacionais nos processos de ensino-aprendizagem;
- V - Mobilização permanente dos profissionais da educação, alunos, famílias e sociedade em torno da meta comum de melhoria do processo de ensino-

aprendizagem e valorização dos profissionais da educação escolar pública estadual (São Paulo, 2011, s/p).

No intuito de cumprir suas metas, o Programa reúne ações para disseminar modelos de gestão escolar comprometidos com a melhoria dos resultados educacionais na rede de ensino do estado e, como parte dessas ações, cria também o PEI. O primeiro aparato legal que faz menção ao PEI, identificado nesse estudo, foi a Lei Complementar Nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012. Ela institui o Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) e a Gratificação Plena e Integral (GDPI) ao quadro do magistério das escolas estaduais de período integral, bem como a composição da estrutura das escolas estaduais do PEI e as atribuições do quadro de funcionários dessas instituições. A Lei também delimita os objetivos das escolas estaduais de ensino médio de período integral, que seriam:

Unidades escolares de ensino médio de turno integral, que têm como objetivos a formação de indivíduos autônomos, solidários e produtivos, com conhecimento, valores e competências dirigidas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios, conforme regulamentação, observada na Base Nacional Comum (São Paulo, 2012a, s/p).

Essa legislação estabelece que a carga horária das escolas estaduais de ensino médio de período integral é multidisciplinar, integrando as áreas do conhecimento da Base Nacional Comum com a Parte Diversificada, estabelecida no plano de ação de cada escola⁶⁷. Também, traz alguns elementos fundamentais para essas instituições, que são: o projeto de vida, o protagonismo juvenil, os guias de aprendizagem, os Clubes Juvenis e as tutorias.

Com relação ao projeto de vida, foco desta pesquisa, a legislação o define como um “documento elaborado pelo aluno, que expressa metas e define prazos, com vistas à realização das aptidões individuais, com responsabilidade individual, responsabilidade social e responsabilidade institucional” (São Paulo, 2012a, s/p). Para que os professores possam acompanhar os projetos de vida dos alunos, foram criados espaços didáticos pedagógicos denominados “tutorias” que, também, são espaços para a realização de atividades de recuperação, quando necessário.

⁶⁷Segundo a Lei Complementar, o plano de ação é um documento de gestão escolar elaborado coletivamente, mas com coordenação do diretor das escolas estaduais de ensino médio de período integral. Esse plano contém o diagnóstico, a definição de indicadores e metas, as estratégias a serem empregadas pela escola e a avaliação de resultados.

Quanto ao corpo docente das escolas estaduais do PEI, segundo a Lei Complementar, deve ser composto por professores portadores de licenciatura plena, aos quais podem ser designadas as seguintes funções: diretor de escola, vice-diretor de escola, professor coordenador geral (PCG), professor coordenador por área de conhecimento (PCA) e professor de sala de leitura. O vice-diretor, em específico, deve ser responsável por “acompanhar e sistematizar o desenvolvimento dos projetos de vida” dos alunos, e os professores ficavam a cargo da tutoria, a critério de escolha dos alunos (São Paulo, 2012a, s/p).

A outra Lei Complementar voltada ao PEI, de Nº 1.191, sancionada no mesmo ano, porém no mês de dezembro, além de outras atribuições, regula o estágio probatório e a avaliação especial de desempenho para os docentes, assim como o curso específico de formação para o cargo de diretor de escolas estaduais de ensino médio de período integral. Também, estabelece a Gratificação de Gestão Educacional (GGE) para os profissionais que ingressar na classe de suporte pedagógico⁶⁸ dessas escolas.

Já em 2013, o primeiro documento expedido foi a Resolução Nº 6, de 31 de janeiro, que aborda as orientações técnicas para os integrantes do quadro do magistério participantes do Programa no corrente ano. O documento fixa o horário de realização das orientações técnicas para a equipe do magistério das escolas do PEI, no caso, o “horário regular de trabalho dos servidores envolvidos, com duração máxima de até 5 (cinco) dias para cada uma, com carga horária de, no mínimo, 6 (seis) e, no máximo, 8 (oito) horas de atividades diárias” (São Paulo, 2013a, s/p).

Em seguida, o Decreto Nº 59.354, de 15 de julho de 2013, define o PEI como um dos modelos de gestão escolar comprometidos com a melhoria dos resultados educacionais na rede de ensino do estado, no tocante ao Programa Educação - Compromisso de São Paulo⁶⁹. O documento descreve os objetivos do PEI exatamente como a Lei Complementar Nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, conforme está descrito no início desta seção. Contudo, acrescenta que o Programa deve ser destinado a alunos do ensino fundamental e médio das escolas públicas estaduais do estado de São Paulo.

⁶⁸Alguns desses cargos são: dirigente regional de ensino e supervisor de ensino (São Paulo, 2012b).

⁶⁹O Programa Educação - Compromisso de São Paulo era constituído por cinco pilares, que são: valorizar e investir no desenvolvimento do capital humano da SEE-SP (pilar um); aprimorar as ações e a gestão pedagógica da Rede com foco na aprendizagem dos alunos (pilar dois); expandir e aperfeiçoar a política de Educação Integral (pilar três); viabilizar mecanismos de gestão organizacional e financeira para operacionalizar o Programa (pilar quatro) e mobilizar e engajar a Rede, os alunos e a sociedade em torno do processo de ensino-aprendizagem (pilar cinco). O Programa Ensino Integral constitui o terceiro pilar (São Paulo, 2014b).

Em linhas gerais, o Decreto disserta quase que exclusivamente sobre o quadro do magistério, composto exatamente pelas funções citadas na Lei Complementar Nº 1.164, de 2012. Sendo assim, assinala que a carga horária de trabalho corresponde a 8 horas diárias, com 40 horas semanais, tanto em atividades multidisciplinares como de gestão, descreve o processo seletivo para integrar o quadro de magistério do Programa e a avaliação periódica ao qual o corpo docente e gestão devem ser submetidos. Com relação à composição da equipe gestora, dispõe sobre a possibilidade da existência de dois professores coordenadores gerais nas escolas que ofertem ensino fundamental e médio, um para cada nível de ensino, e a obrigatoriedade de indicação, por parte do diretor da escola, dos respectivos vice-diretor e coordenador.

Também em 2013, a Resolução Nº 49, de 19 de julho, sistematiza a organização e o funcionamento das escolas estaduais, de ensino fundamental e médio, que façam a adesão ao PEI após a data da promulgação da Resolução. A gestão pedagógica e administrativa das escolas deve se organizar considerando as seguintes especificidades: carga horária discente, carga horária multidisciplinar docente, carga horária de gestão especializada, projeto de vida, protagonismo juvenil, Clubes Juvenis e tutoria.

Alguns pontos centrais do PEI formam acrescentados e definidos nessa Resolução, como a carga horária discente, que é definida como “o conjunto de aulas dos diferentes componentes curriculares que compõem a Base Nacional Comum, a Parte Diversificada e as Atividades Complementares” e a carga horária multidisciplinar docente, que é “o conjunto de horas em atividades com alunos e de horas de trabalho pedagógico, coletivo e individual, cumprido exclusivamente na escola do Programa Ensino Integral, promovendo a integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum, da Parte Diversificada e das Atividades Complementares” (São Paulo, 2013c, s/p). Os demais conceitos e suas respectivas definições são os mesmos descritos na Lei Complementar Nº 1.164.

Ainda segundo a Resolução, a organização curricular das escolas que integram o PEI deve ser fundamentada nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, de forma a integralizar os diferentes conhecimentos, vislumbrando a contextualização e a interdisciplinaridade, com respeito às diretrizes e bases da educação nacional. Assim, a matriz curricular do ensino médio integral tem que ser composta pela Base Nacional Comum, que engloba as áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas; a Parte Diversificada, mais as Atividades Complementares.

Na ocasião, a área do conhecimento denominada de linguagens, correspondia aos componentes curriculares Língua Portuguesa, Educação Física e Artes; já Ciências da Natureza, compreendia Química, Física e Biologia; enquanto Ciências Humanas, abrangia História,

Geografia, Filosofia e Sociologia. A Parte Diversificada era composta pelos componentes curriculares Língua Estrangeira Moderna, disciplinas Eletivas⁷⁰ e práticas de ciência. As Atividades Complementares eram constituídas pelos componentes curriculares: Orientação de Estudo, Projeto de Vida, Preparação Acadêmica e Mundo do Trabalho, perfazendo uma carga horária geral total de 5.160 horas de atividades para todo o ensino médio.

Com relação à avaliação do desempenho dos alunos, a Resolução diz que ela deve “contemplar o discente num contexto de aprendizagem mais abrangente e globalizado, de modo a identificá-lo como um jovem autônomo, solidário e competente” (São Paulo, 2013, s/p). Para tanto, os componentes das matrizes curriculares têm que ser avaliados de forma diferenciada. Sendo assim, ao término do ano letivo, os resultados das avaliações da parte relativa à Base Nacional Comum e Língua Estrangeira Moderna definiriam a situação final do aluno no que concerne ao seu desempenho escolar, com ênfase para a prática de ciências, que seria incorporada à avaliação das disciplinas de Biologia, Física, Química e Matemática.

As avaliações das disciplinas Eletivas têm que ser embasadas na participação, envolvimento, assiduidade, mudança de atitude, domínio do conteúdo e no uso prático, pelo aluno, dos quatros pilares da educação⁷¹, sendo que não interfeririam em termos de promoção ou retenção do aluno (São Paulo, 2013, s/p). Já as Atividades Complementares, como é o caso da disciplina Projeto de Vida, têm que ser avaliadas sem atribuição de nota, considerando, sobretudo, a frequência do aluno. Ainda, o desempenho escolar das Eletivas e das Atividades Complementares devem ser considerados na análise global do aluno, realizada pelo Conselho de Classe.

A Resolução também define o público da escola do PEI que, no caso do ensino médio, são os adolescentes e jovens que concluíram o ensino fundamental, que têm disponibilidade de tempo para frequentar o ensino médio integral e que, ao longo da sua formação, apresentem seu respectivo projeto de vida. Aqui, a elaboração de um projeto de vida é colocada como condição fundamental para o jovem estar na escola do PEI.

O texto legal também aborda sobre a prioridade de matrícula, seguindo a ordem, primeiros os alunos já matriculados na unidade escolar antes dela aderir ao PEI e, depois, os demais adolescentes e jovens, com a possibilidade de transferência de alunos durante o ano letivo, em

⁷⁰Organizadas de forma semestral, de livre escolha pelo aluno, devem ser interdisciplinares e promover a diversificação dos conteúdos, temas ou áreas do núcleo comum. Elas precisam promover a integração dos alunos, por isso, podem ser formadas por jovens de anos distintos. No ensino médio, é permitido agrupar alunos dos três anos. Para a culminância das Eletivas, os alunos devem apresentar um produto ou realizar um evento a ser apresentado na escola (São Paulo, 2013c, s/d).

⁷¹Os quatro pilares da educação são: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a viver junto e aprender a fazer.

qualquer série, porém, “desde que seja assegurada sua adaptação às especificidades da escola do Programa Ensino Integral” (São Paulo, 2013c, s/p).

Por fim, a Resolução determina que a escolha do horário de funcionamento da escola deve ficar a critério da gestão, contudo, a carga horária diária de estudos dos alunos do ensino médio precisa ser de 9 horas e 30 minutos, com no mínimo 1 hora e, no máximo, 1 hora e 30 minutos de intervalo para o almoço e dois intervalos de 15 minutos por dia, um no turno da manhã e outa a tarde. Enquanto isso, para o quadro do magistério, são 8 horas diárias de trabalho, correspondendo a 40 horas semanais, seja em atividades multidisciplinares ou gestão especializada, sendo garantido, no mínimo, 2 horas consecutivas de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs), em horários e dias pré-estabelecidos pela gestão. No total, o calendário escolar prevê o cumprimento de 200 dias letivos.

Ainda em 2013, no dia 30 de agosto, foi publicada a Resolução N° 60, que trata da atuação do professor em sala/ambiente de leituras nas escolas do PEI. De acordo com o documento, esse tipo de escola deve contar com um professor na sala/ambiente de leitura, contratado em RDPI, fazendo jus a GDPI, conforme os demais profissionais do quadro de magistério. Dentre as diversas atribuições desse professor, somente a tutoria está diretamente relacionada ao eixo projeto de vida.

No final de 2013, em 20 de dezembro, a Resolução N° 87 definiu o calendário para o ano letivo de 2014 das escolas participantes do PEI. Como esse documento não trouxe elementos para compreensão do Programa, iremos apenas citá-lo para conhecimento.

O próximo documento que analisaremos são as Diretrizes do Programa, datadas de 2014. Para além das informações que já constam nesta seção com relação ao modelo pedagógico e de gestão do PEI, as Diretrizes trazem como informações novas o quantitativo de escolas que aderiram ao Programa em 2012, 16 escolas de ensino médio, e em 2013, 22 escolas de ensino fundamental anos finais, 29 escolas de ensino médio e 2 escolas de ensino fundamental e médio.

No texto das Diretrizes, o PEI é definido como “uma alternativa para adolescentes e jovens ingressarem numa escola que, ao lado da formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, amplia as perspectivas de autorrealização e exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente” (São Paulo, 2014a, p.7). O texto defende a educação integral e explica que a escola do PEI pretende enfatizar conteúdos acadêmicos, socioculturais, “vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e interpretação do mundo em sua constante transformação” (São Paulo, 2014a, p.9).

De acordo com o documento, o PEI veio assegurar duas demandas da educação na sociedade contemporânea: a quantitativa, no tocante à educação para todos, e a qualitativa, “o

desenvolvimento de todas as dimensões de formação do educando” (São Paulo, 2014a, p. 10). Para tanto, ele coloca como fundamental a necessidade de repensar o atual modelo de escola e a redefinição do papel dessa instituição na vida dos jovens do século XXI, o que, segundo o documento, implica em mudanças na abordagem pedagógica, no currículo, na carga horária, na carreira e na relação que o professor estabelece com a escola. Como exemplo, o texto menciona as escolas de ensino médio em tempo integral do estado de Pernambuco, implantadas na rede estadual de educação desde 2004.

A partir dessa referência, o documento afirma que o PEI foi embasado em experiências educacionais desenvolvidas atualmente no Brasil e em diferentes países, porém não explicita quais. Ainda, relata que a ampliação da jornada escolar é uma estratégia essencial para garantir um aumento da qualidade da educação de adolescentes e jovens e, para “viabilizar metodologias que deverão elevar os indicadores de aprendizagem dos estudantes em todas as suas dimensões” (São Paulo, 2014a, p.11). Nesse sentido, o texto aponta como fundamental o tempo de dedicação dos professores, que teriam melhores condições para atender os alunos, para conhecê-los melhor e ampliar a presença educativa, com possibilidades de oferecer e diversificar as abordagens pedagógicas, a orientação para o desenvolvimento das dimensões pessoais, acadêmicas e profissionais, e a promoção de iniciativas de apoio social, material e simbólico, que podem oferecer subsídios para que os alunos sejam capazes de planejar e executar seus projetos de vida.

É fundamental destacar que o documento separa “projeto pessoal” de “projeto profissional”, afirmando que deve ser incentivada a elaboração e materialização desses dois eixos da vida, o que, para nós, é uma perspectiva discursiva importante. No decorrer do nosso estudo, nos deparamos com equipes escolares desesperadas com as demandas pessoais dos alunos, orientadas somente para o desenvolvimento do eixo profissional, com dificuldades de realizar ações que abordassem mais enfaticamente as subjetividades dos jovens, como será apresentado ao longo deste estudo.

Em continuidade, o documento analisado destaca quatro aspectos do PEI que, segundo seus idealizadores, viabilizam a sua realização, são eles:

Jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada; escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação; infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática e professores e demais educadores em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar (São Paulo, 2014a, p.13).

Também, descreve quatro princípios educativos fundamentais para constituição das metodologias do Programa: a educação interdimensional, a pedagogia da presença, os quatro pilares da educação para o século XXI e o protagonismo juvenil⁷². Ainda, afirma que “o grande diferencial” do modelo é a “oferta das condições para elaboração de um Projeto de Vida”, que deve ser o foco de todas as ações da escola (São Paulo, 2014a, p.13). Acrescentando que:

Diante das oportunidades que surgem no seu cotidiano escolar, os jovens deverão ser capazes de compreender as exigências da sociedade contemporânea com a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências e habilidades específicas asseguradas a partir das ofertas das condições para construção dos projetos de vida, realizados por meio da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho (São Paulo, 2014a, p.14).

A respeito da formação para valores, identificamos uma forte influência do educador Ulisses Ferreira de Araújo, que discute a vinculação entre educação, valores e projeto de vida a partir das ideias do psicólogo norte-americano, William Damon, conforme já relatamos. Araújo (2007) é citado como referência nas Diretrizes do PEI de 2014.

A diversificação das práticas pedagógicas apontadas pelo documento, que possibilitam, principalmente, as construções do projeto de vida, são: o protagonismo juvenil, que, segundo as Diretrizes, permite que o jovem se torne autônomo para avaliar e decidir, competente para “compreender gradualmente as exigências do novo mundo do trabalho e preparado para a aquisição de habilidades específicas requeridas para o desenvolvimento do seu Projeto de Vida”; as disciplinas Eletivas, que, de acordo com o documento, deveriam ampliar o universo cultural do aluno; e o acolhimento, que tem como função sensibilizar o estudante para o Programa, incitando o início da construção do seu projeto de vida, descrito no texto como “ponto de partida para materialização de seu sonho” (São Paulo, 2014a, p.14-15). Também, o documento apresenta estratégias para garantir a excelência acadêmica⁷³, tais como: avaliação, nivelamento, orientação de estudos e atividades experimentais em Matemática e Ciências.

Neste seguimento, o documento relata que, para formar o jovem autônomo, solidário e competente, ou seja, o protagonista idealizado pelo Programa, ele deve ser tratado pela

⁷²“As práticas e vivências em Protagonismo Juvenil consistem em oportunidades para o aprendizado de habilidades fundamentais de gestão, cogestão e heterogestão de si próprio, do conhecimento e do seu projeto de vida” (São Paulo, 2014a, p.16).

⁷³Segundo as Diretrizes “O Programa do Ensino Integral tem por objetivo incentivar os alunos a criarem seus projetos de vida e prover meios para que eles possam conseguir realizá-los. Tendo em vista que muitos dos projetos de vida dos alunos dependem de um adequado rendimento acadêmico é importantíssimo que todos os alunos possuam as habilidades e competências necessárias para acompanhar sem dificuldades o conteúdo lecionado no ano em que está matriculado” (São Paulo, 2014a, p.25).

comunidade escolar como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. Para tanto, a escola deve oferecer cursos alternativos que ensinem sobre avaliação e tomada de decisões, pois os jovens precisam “aprender a responder pelos seus atos, sendo conseqüente nas suas ações” (São Paulo, 2014a, p.15). O texto traz algumas práticas e vivências de protagonismo juvenil relevantes para o PEI, que são os Clubes Juvenis e os líderes de turma.

Em continuidade, é primordial relatar a construção ideológica presente nas Diretrizes em torno do constructo projeto de vida. O documento descreve as justificativas pelas quais o PEI define o projeto de vida do aluno como o centro e finalidade de suas ações. Primeiro, destaca a responsabilidade que a educação tem de evitar que os jovens percam a capacidade de sonhar. Nesse aspecto, relaciona o projeto de vida aos sonhos. Em seguida, correlaciona a educação integral com a ampliação das habilidades para o mercado de trabalho, explicando que muitos jovens estão percebendo que a realização dos seus sonhos depende de aptidões adquiridas na escola para além da capacidade de leitura e escrita. Novamente, o projeto de vida foi vinculado ao sonho, mas também à vida profissional.

Assim, o documento afirmou que “o projeto de vida é um meio de motivar os alunos a fazerem bom uso” das oportunidades educativas (São Paulo, 2014a, p.18). Segundo o texto, quando os jovens possuem um projeto, um objetivo, um desejo, um sonho – todos utilizados como sinônimos - e a consciência de que a realização dele depende do seu aprimoramento pessoal e acadêmico, seu interesse pela escola aumenta. Nessa direção, as Diretrizes enfatizam que, “o aluno, ao querer o fim [seu projeto de vida, a realização dos seus sonhos], passa a querer os meios [as atividades escolares]”. Essa afirmação faz alusão ao conceito de Damon (2007) sobre projeto vital, como já discutimos anteriormente.

Nessa direção, as Diretrizes apontam que “a aquisição das aprendizagens oferecidas pela escola ao jovem é um elemento fundamental para a construção do Projeto de Vida”, o que é condizente com o pensamento de autores como Gramsci (2022), que defende que a escola deve preparar os jovens para pensar e desenvolver senso crítico por meio de conhecimentos mínimos para o exercício da cidadania, e, só então, conduzi-lo às escolhas profissionais.

Nosella (2016) reforça essa ideia utilizando conceitos de Mário Alighiero Manacorda sobre o princípio pedagógico do ensino médio, segundo o qual a tarefa desse nível de ensino é ajudar o jovem a descobrir, aos poucos e por repetidos ensaios, qual é a sua identidade profunda. Para tanto, o autor (p.64) relata que a formação desse jovem deve ser omnilateral, no sentido de “saber fazer com excelência algo em sintonia com o próprio talento e, ao mesmo tempo, saber e poder usufruir de todos os bens produzidos pela civilização contemporânea”.

No entanto, as Diretrizes do PEI, apesar de afirmar que as aprendizagens ofertadas pelo Programa dão elementos para a fundamentação do projeto de vida, exige que o movimento para elaboração desse projeto se inicia na primeira ação pedagógica do ano letivo das escolas que participam do PEI, denominada de Acolhimento. Nessa atividade, os jovens com experiência no Programa recebem os novatos, repassando as primeiras orientações, os fundamentos e os princípios do PEI. Na ocasião, são realizadas dinâmicas que têm como objetivo conduzir os novos alunos à reflexão sobre o que eles “esperam da vida”. Ao final dessa atividade, eles devem ser capazes de fazer um esboço do seu projeto de vida, “escrever um primeiro rascunho de seu Projeto de Vida, isto é, colocar no papel quais são seus sonhos, bem como o que precisam fazer para que eles se tornem realidade”, utilizando os termos projeto de vida e sonhos como sinônimos (São Paulo, 2014a, p.19). Ainda, o texto relata que essa atividade demarca o início do processo de colaboração entre o aluno e a escola.

Sobre esse processo, as Diretrizes também explicam que:

Os educadores que atuam nas Escolas de Ensino Integral incentivam cada aluno a sonhar e a fazer o esforço necessário para realizar seus sonhos. Há uma plena ciência de que ao lado desse incentivo a escola deve oferecer apoio para que seus alunos tenham possibilidades reais de atingir seus anseios. Um dos apoios é identificar o nível de conhecimento e as habilidades de seus alunos. Para tanto, a Escola de Ensino Integral prevê avaliações diagnósticas, que visam aferir a existência de lacunas na formação pregressa de cada aluno, de forma individualizada e localizada. Tão logo são identificadas as habilidades e competências que cada aluno deveria ter em relação ao esperado para o seu ano/série, inicia-se um processo de recuperação denominado nivelamento. Neste processo a escola será capaz de apoiar seus alunos na realização de seus sonhos, posto que iniciada elaboração do Projeto de Vida, rapidamente os alunos percebem a relação que as atividades escolares têm com os seus sonhos. O Projeto de Vida sela uma parceria entre cada aluno e a escola. O anseio de cada aluno passa a ser a meta também da escola e de cada membro da equipe escolar (São Paulo, 2014a, p.20).

Nesse trecho, percebemos que a definição do projeto de vida condiciona as aprendizagens ofertadas pela escola do PEI, não o contrário, como preconizam Gramsci (2019) e Nosella (2016). Também, identificamos uma ligeireza para a definição do projeto de vida, o que novamente contradiz o processo de auxiliar o jovem a descobrir sua identidade para então definir os rumos da vida. Ressaltamos que esse projeto de vida é explicitamente um projeto profissional e, para tanto, fazemos uso das indagações de Nosella (2016, p.65):

Como priorizar, na escola média brasileira, a dimensão da formação para a autonomia, quando a liberdade para a maioria é tão exígua? Como proteger o

direito dos adolescentes a um tempo justo de “indefinição profissional ativa e heurística”, quando, de um lado, a minoria de jovens da classe dirigente usufrui de inúmeros anos de formação e “indecisão” profissional, enquanto, de outro lado, a imensa maioria, para sobreviver, é forçada a uma definição profissional precoce?

Parece que o Programa tenta resolver parte dessa problemática propondo aulas em espaços investigativos, disciplinas Eletivas, orientações para o projeto de vida com noções de gerenciamento de projetos e a disciplina Projeto de Vida. Essa disciplina é vinculada à Parte Diversificada do currículo, como já explicamos. Ela ocorre tanto no ensino fundamental (anos finais), como no ensino médio e, como disse o documento, “a atividade de criação de um projeto de vida propriamente dito, englobando opções pessoais e profissionais determinantes do futuro do aluno em sua vida adulta estão concentradas no ensino médio” (São Paulo, 2014a, p.21). Sendo que, no ensino fundamental (anos finais) o objetivo da disciplina é proporcionar conhecimento e valores para que os jovens decidam sobre a continuidade dos seus estudos.

De acordo com o documento, em ambos os níveis da Educação Básica existe a “previsão de atividades de autoconhecimento, aprendizagens de técnicas de gestão de projetos e elaboração de visão de mundo” (São Paulo, 2014a, p.21). Mas, no ensino médio em específico, os alunos com projetos de vida direcionados ao ensino superior, podem frequentar aulas de preparação acadêmica realizadas pela escola, já para aqueles que almejam ingressar no mercado de trabalho imediatamente ao fim da Educação Básica, são ofertadas aulas de introdução ao mundo do trabalho.

Nesse ponto, identificamos de forma explícita a permanência do dualismo educacional na proposta do PEI, sendo que, aqui ele é endossado com a justificativa de orientar o jovem à conquista do seu sonho, do seu projeto de vida, o que aparentemente legitimaria uma escolha. No entanto, é importante ressaltar que a entrada no mercado de trabalho após o ensino médio, para a maioria dos jovens no Brasil, revela uma situação de pobreza que exige a busca, muitas vezes prematura ou desesperada, de “uma atividade remunerada para o sustento de si e de sua família. Estas condições conduzem o Estado à oferta de um ensino que priorize, de forma imediata e precoce, ainda na Educação Básica, o princípio do ensino profissional para os adolescentes mais pobres” (Lenzi, 2019, p.58). Porém, como afirma Nosella (2002), essa lógica esvazia a escola de sua complexidade, pois, quanto mais o aluno precisa lançar-se ao mercado de trabalho, mais ele precisa de formação e de teoria profunda.

Dentre as inúmeras informações e conceitos apresentados nas Diretrizes, uma delas se destacou por ainda não ter aparecido nos demais documentos analisados⁷⁴. Segundo o texto, a Seduc/SP propôs a “missão, visão, valores e premissas” das escolas de ensino integral. A missão dessas instituições é “ser um núcleo formador de jovens primando pela excelência na formação acadêmica; no apoio integral aos seus projetos de vida; seu aprimoramento como pessoa humana; formação ética; o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (São Paulo, 2014a, p.35). Já como visão de futuro, a Seduc/SP pretende ser reconhecida internacionalmente até 2030 “como uma rede de ensino integral pública de excelência posicionada entre as 25 primeiras do mundo” (p.36). Com essa definição, identificamos que a visão não é exatamente da escola, mas da rede de ensino do estado de São Paulo.

Os valores para as escolas são:

A oferta de um ensino de qualidade; a valorização dos educadores; a gestão escolar democrática e responsável; o espírito de equipe e cooperação; a mobilização, engajamento, comprometimento da rede, alunos e sociedade em torno do processo ensino-aprendizagem voltado ao espírito público e cidadania e a escola como centro irradiador da inovação (São Paulo, 2014a, p.36).

Enquanto as premissas são: o protagonismo juvenil, a formação continuada do educador, a excelência em gestão, a corresponsabilidade da comunidade escolar e a replicabilidade das tecnologias utilizadas nas escolas de ensino integral. Essas premissas e aqueles valores devem nortear o gerenciamento⁷⁵ das escolas e, para tanto, a metodologia utilizada deve ser o ciclo PDCA⁷⁶, que tem como instrumentos de planejamento o plano de ação⁷⁷ constando as metas, os indicadores, os resultados, as prioridades, os objetivos e as premissas da escola. Além disso, elas precisam elaborar um programa de ação⁷⁸; um guia de aprendizagem⁷⁹; uma agenda

⁷⁴De acordo com as Diretrizes, a missão e a visão das Escolas de Ensino Integral estão no Plano de Ação das Escolas de Ensino Integral, do ano de 2012. Contudo, não tivemos acesso a esse documento.

⁷⁵Os documentos da gestão das escolas do PEI estão mais bem definidos na Resolução SE N° 52, de 2 de outubro de 2014, que será analisada posteriormente.

⁷⁶O Ciclo PDCA ou Ciclo de Deming é uma ferramenta de gestão de processos que promete promover a melhoria das atividades empresariais, por meio de quatro passos denominados de plan, do, check e act, traduzidos para o português como planejamento, execução, controle e ação.

⁷⁷“Documento a ser elaborado coletivamente pelos gestores escolares e pelos docentes, sob a coordenação do Diretor de Escola, e que deverá conter: diagnóstico e definição de indicadores, de metas a serem alcançadas, de estratégias e de instrumentos de avaliação da aprendizagem a serem utilizados” (São Paulo, 2014b, s/p.).

⁷⁸“Documento a ser elaborado por toda a equipe escolar, contendo os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos alunos, a partir das diretrizes e metas estabelecidas pela Secretaria da Educação e na conformidade do que for definido no Plano de Ação da escola” (São Paulo, 2014b, s/p.).

⁷⁹Destinado apenas aos anos finais do ensino fundamental e médio, são “documentos elaborados semestralmente pelos professores, para acesso dos alunos, contendo informações acerca dos componentes curriculares, dos

bimestral⁸⁰ e uma agenda do profissional; um plano de gestão quadrienal e uma proposta pedagógica.

Essa organização, oriunda da gestão empresarial, reverbera na disciplina projeto de vida, pois, como veremos mais adiante, na análise dos Cadernos do aluno, os conteúdos das aulas também são embasados na construção de planos de ação, seleção de missão, visão, valores e premissas, obtenção de indicadores de resultados, entre outros. Também, os inúmeros instrumentos de gestão, nos seus diversos níveis de execução, atrelados a quantidade de metas a serem alcançadas e a exigência do professor documentar todas as ações realizadas na escola, inclusive por meio de fotografias, para promover a gestão do processo de ensino e aprendizagem, demanda muito tempo e esforço da gestão e dos docentes, queixa apresentada posteriormente neste estudo, inclusive, trazendo consequências para a relação professor-aluno, priorizada pela pedagogia da presença.

O próximo documento que iremos analisar é a Resolução Nº 52, de 2 de outubro de 2014, que aborda a organização e o funcionamento das escolas estaduais do PEI. Logo no início do texto são assinalados os conhecimentos, habilidades e valores que deveriam ser implementados no ensino integral, tais como respeito, tolerância, perseverança, protagonismo e espírito crítico.

Em sequência, o documento explica como precisa ocorrer a gestão pedagógica e administrativa das escolas do PEI, partindo da gestão dos anos iniciais⁸¹ do ensino fundamental. É importante destacar que esse é o primeiro documento analisado que menciona a integração dos anos iniciais do ensino fundamental ao PEI, antes eles só tratavam dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Acerca dessa inclusão, os considerandos da Resolução ressaltam a “importância da expansão do Programa Ensino Integral”, que começou com o ensino médio e estendeu-se gradativamente ao ensino fundamental – anos iniciais e anos finais (São Paulo, 2014c, s/p).

A maioria das informações que constam no documento não diferem dos demais analisados até então. No entanto, o conteúdo relacionado ao projeto de vida trouxe informações

objetivos e atividades didáticas, fontes de consulta e demais orientações pedagógicas que se façam necessárias” (São Paulo, 2014b, s/p.).

⁸⁰ Destinado apenas aos anos finais do ensino fundamental e médio é um “documento de elaboração coletiva, pela administração central e regional, bem como pela escola, com indicação das datas de execução das ações apontadas nas estratégias do Plano de Ação e no Programa de Ação da equipe escolar” (São Paulo, 2014b, s/p.).

⁸¹ As crianças que ingressam nas escolas do PEI no 1º ano do ensino fundamental precisam completar 6 anos até a data de 30 de junho do ano em curso, exceto no município de São Paulo, onde a data limite é 31 de março (São Paulo, 2014c, s/p).

diferentes, especificamente sobre os objetivos desse constructo para a formação das crianças e jovens. Na Resolução, o projeto de vida nos anos iniciais do ensino fundamental foi definido conforme o trecho abaixo, com ênfase no protagonismo infantil e nas diferentes linguagens.

Ações integrantes de um projeto de “Convivência” que, permeando todo o modelo pedagógico, se viabilizará pela implementação do exercício do protagonismo de vida do aluno, mediante programação articulada com os diferentes espaços e tempos escolares, da qual deverão participar todos os profissionais da escola, com objetivo de fornecer ao aluno condições de se aproximar, de forma cada vez mais autônoma, do seu projeto de vida (São Paulo, 2014c, s/p).

Para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, a definição foi a seguinte, o projeto de vida “consistirá em um documento elaborado pelo aluno, em que ele expressará metas e definirá prazos, objetivando identificar e desenvolver suas aptidões, com responsabilidade individual, responsabilidade social e responsabilidade institucional, esta última em relação à sua escola” (São Paulo, 2014c, s/p). Essa definição é condizente com o que consta nas Diretrizes do PEI, analisadas anteriormente. Contudo, o objetivo do projeto de vida ainda não havia sido definido tão explicitamente quanto na Resolução em questão.

A organização curricular apresentada foi a mesma dos demais documentos, porém, essa Resolução explica detalhadamente onde o currículo está fundamentado, que, no caso dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, são guiados pelas “dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, contemplando o protagonismo juvenil, a orientação educacional e a preparação acadêmica, com vistas à continuidade dos estudos e/ou ao mundo do trabalho e à vida cidadã” (São Paulo, 2014c, s/p.). Novamente, o dualismo educacional é demarcado, sendo que, nessa Resolução, ele é antecipado para os anos finais do ensino fundamental.

Nesse caso, entendemos que igualar a fundamentação do princípio pedagógico dos anos finais do ensino fundamental ao do ensino médio revela um projeto de antecipação da dualidade educacional para aquele nível de ensino, o que, até então, não havia ocorrido nem mesmo nas reformas educacionais apresentadas no capítulo 1. As consequências dessa dualidade – formação aligeirada, diminuição da fundamentação teórica, entrada precoce no mercado de trabalho, menor nível educacional, entre outros – recai mais uma vez sobre aqueles que precisam da escola pública.

Os respectivos currículos de cada nível da Educação Básica, aos quais se destina o Programa, foi apresentado na Resolução. O do ensino médio encontra-se na figura 1.

Figura 1 – Matriz curricular do ensino médio das escolas que participam do Programa Ensino Integral

Fundamentação Legal: LDBEN - Lei 9.394/96 e Lei Complementar nº 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191/2012.						
BASE NACIONAL COMUM	DISCIPLINAS COMPONENTES/ CURRICULARES	série	série	série	Carga horária	
		AULAS	AULAS	AULAS	AULAS	
	Língua Portuguesa	5	5	6	640	
	Arte	2	2	2	240	
	Educação Física	2	2	2	240	
	Matemática	5	5	6	640	
	Química	2	3	2	280	
	Física	3	2	2	280	
	Biologia	2	2	3	280	
	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 Estrang. Moderna - Inglês	2	2	2	240	
	Disciplinas Eletivas	2	2	2	240	
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Práticas de Ciências	4	4	0	320
		Orientação de Estudos	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 da Parte Diversificada		14	14	12	1.600	
Total Geral		43	43	43	5.160	

Fonte: Resolução SEDUC/SP Nº 52, de 2 de outubro de 2014.

As informações sobre a gestão pedagógica e administrativa também são as mesmas dos documentos anteriores, contudo, a Resolução acrescenta que elas devem ter um enfoque determinante na “presença da família e no envolvimento da comunidade local”, no intuito de estabelecer e reforçar vínculos entre escola-família-comunidade, inclusive visando a corresponsabilidade desses atores “no processo educativo e na trajetória escolar do aluno” (São Paul, 2014c, s/p).

Outro foco do Programa, que apareceu mais explícito nessa Resolução, é a necessidade de estreitar a relação da aprendizagem escolar com a Tecnologia Digital da Informação e Comunicação – TDIC. Nesse sentido, o documento afirma que é fundamental que “se utilize a tecnologia como recurso para comunicação e interação com os pares, na expectativa de imprimir qualidade à maneira como a criança, o adolescente e o jovem se apropriam dela em seu processo de construção do conhecimento” (São Paulo, 2014c, s/p). No mais, as informações se repetem.

O próximo documento expedido em 2014 foi a Resolução N° 68, de 17 de dezembro, referente ao processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares, destinado ao quadro do magistério sob regime da RDPI. A finalidade dessa avaliação é mensurar o desempenho de cada profissional no cumprimento das atribuições relativas aos seus cargos, trazendo subsídios para a decisão da permanência do profissional no Programa.

De acordo com o documento, a avaliação consiste na observação do desempenho de competências previstas no RDPI, no Programa e na verificação da assiduidade do profissional. As competências avaliadas são: protagonismo; domínio do conhecimento e contextualização; disposição ao autodesenvolvimento contínuo; comprometimento com o processo e resultado; relacionamento e responsabilidade; solução e criatividade; difusão e multiplicação. Para cada competência foram definidos macroindicadores que subsidiariam a avaliação, que são: respeito à individualidade; promoção do protagonismo juvenil; protagonismo sênior; domínio do conhecimento; didática; contextualização; formação contínua; devolutivas; disposição para mudanças; planejamento; execução; reavaliação; relacionamento e colaboração; corresponsabilidade; visão crítica; foco em solução; criatividade; registro de boas práticas; difusão e multiplicação.

O processo avaliativo é composto pelas etapas de avaliação das competências, avaliação da atuação do profissional junto ao Programa⁸², calibragem⁸³ da avaliação das competências, consolidação da avaliação final e devolutiva da avaliação final. A avaliação das competências é realizada através de um questionário, individual e confidencial, que deve ser respondido pelos alunos, por todos os profissionais do quadro do magistério da escola, pelo supervisor de ensino da unidade escolar e pelo professor coordenador do núcleo pedagógico. Esses dois últimos são encarregados de acompanhar todo o processo avaliativo.

Para a conclusão da avaliação final, o documento prevê um sistema de combinações da avaliação das competências, após a calibragem, e da “avaliação do resultado da apuração do cumprimento das ações planejadas, após verificação da possibilidade de aplicação do indicador de assiduidade”. São apresentadas nove combinações possíveis para o resultado, que vão desde o reconhecimento do potencial do profissional para “assumir funções superiores no alinhamento

⁸²A avaliação da atuação do profissional é realizada por meio da verificação do cumprimento das ações planejadas em seu Programa de Ação. A Resolução atribui pontuações para as ações realizadas (São Paulo, 2014d).

⁸³De acordo com a Resolução, a calibragem da avaliação das competências consiste na observação dos comportamentos do profissional durante o ano, descritos nos macroindicadores. O documento atribui uma pontuação para cada competência. A calibragem é realizada pelos gestores da unidade escolar e por profissionais da DE (São Paulo, 2014d).

vertical” do PEI à necessidade de discussão da permanência do profissional no Programa (São Paulo, 2014d, s/p).

Para prosseguirmos com as análises dos documentos, é importante ressaltar que em 2016, o estado sancionou a Lei Nº 16.279, que criou o Plano Estadual de Educação e, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei Federal Nº 13.005, de 2014, determinou-se que 50% das unidades escolares deveriam ter ensino integral. No caso do PNE, essa meta deve ser cumprida até o ano de 2024, já no Plano do estado de São Paulo o limite é o ano de 2026.

Em 2016, precisamente em 25 de outubro, foi expedida a Resolução Nº 57, que trata do processo seletivo de credenciamento de profissionais para integrar o quadro de magistério do PEI. De acordo com o documento, podem participar do processo seletivo os titulares de cargo de diretor de escola e os docentes, titulares de cargo ou ocupantes de função-atividade que atendam aos requisitos: “estar em efetivo exercício de seu cargo ou função atividade ou da designação em que se encontre; possuir experiência mínima de três anos de exercício no magistério público estadual e expressar adesão voluntária ao RDPI” (São Paulo, 2016, s/p). Ainda, para atuar especificamente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, é necessário portar um diploma registrado de licenciatura plena em alguma disciplina da matriz curricular dos respectivos níveis da Educação Básica.

É possível realizar a inscrição para seleção do cargo de docência ou equipe gestora, sendo que, para as funções de gestão, os docentes precisam comprovar o diploma registrado de licenciatura em pedagogia ou mestrado ou doutorado na área de educação/gestão escolar. No caso do diretor escolar, é fundamental o título do cargo efetivo, com oito anos de experiência no magistério. Já para cargo de vice-diretor de escola, são exigidos cinco anos de experiência no magistério e, para professor coordenador geral, somente o diploma registrado em licenciatura plena. Mais à frente, veremos que muitos dos professores que participaram deste estudo realizaram o curso de pedagogia como segunda graduação. A maioria alegou informalmente o desejo de compor a gestão de alguma escola do PEI.

Com relação à escolha do vice-diretor de escola e do professor coordenador, o documento explica que, “o diretor de escola deverá escolher docentes que se encontrem entre os três primeiros classificados para o exercício das funções de gestor escolar, respeitadas as faixas em que se encontrem classificados” (São Paulo, 2016, s/p).

Segundo a Resolução, o processo seletivo de credenciamento é classificatório e composto por duas etapas, a inscrição e a entrevista. Alguns pontos considerados no processo seletivo são o comprometimento do profissional no tocante à atuação no magistério da rede

estadual de ensino, analisado mediante a frequência ao trabalho nos últimos três anos, e o perfil do profissional para atuar no Programa, definido pela avaliação das competências das premissas que embasarem o PEI durante a entrevista.

As etapas de credenciamento dos profissionais para o processo seletivo são indicadas pela Seduc – SP, já a realização do processo e indicação dos profissionais que irão integrar a banca de avaliação é de responsabilidade das DEs. Além dessas informações, a Resolução traz outras peculiaridades do processo seletivo, no entanto, elas são menos importantes para a compreensão do Programa e não serão abordadas nesse texto.

Prosseguindo a análise, não foram encontrados documentos direcionados ao PEI durante o ano de 2017. Por isso, o próximo que analisaremos é a Resolução 25, de 13 de março de 2018. Ela alterou dois trechos da Resolução N° 68, de 2014, o primeiro foi relacionado à composição da banca de avaliação das competências do quadro do magistério, antes composta pelo supervisor de ensino da unidade escolar e professor coordenador de núcleo pedagógico, sendo que, na Resolução de 2018, foi acrescentado a ela o dirigente regional de ensino. A segunda mudança foi em relação à avaliação da atuação do profissional diretor de escola, que antes era responsabilidade somente do supervisor de ensino da unidade escolar, sendo acrescentado o dirigente regional de ensino.

Agora, analisaremos a Resolução N° 57, de 6 setembro de 2018, que alterou a Resolução N° 57, de 2016. O documento modifica apenas alguns pontos referente aos profissionais aptos a participar do processo seletivo de credenciamento para atuar no quadro do magistério e nas salas/ambientes de leitura. No caso, com a Resolução N° 57, de 2018, o processo de credenciamento restou destinado aos titulares do cargo de diretor de escola e aos docentes titulares de cargo ou ocupantes de função-atividade que preencham os seguintes requisitos: “estar em efetivo exercício de seu cargo ou função atividade ou da designação em que se encontre, possuir experiência mínima de três anos de exercício no magistério público estadual e expressar adesão voluntária ao RDPI” (São Paulo, 2018b, s/p).

Ainda em 2018, a Resolução N° 80, de 13 de dezembro, acrescentou um item à Resolução N° 57, de 2016, no que se refere ao processo seletivo de credenciamento de profissionais do quadro do magistério para atuação nas escolas estaduais do PEI, passando a aceitar a experiência “adquirida no magistério público estadual exercida em instituições de ensino, vinculadas à Administração Direta ou Indireta do Estado de São Paulo, incluídas as Universidades Públicas Estaduais” (São Paulo, 2018c, s/p).

Em 2019, a Resolução N° 44, de 10 de setembro, abordou a expansão do PEI no âmbito da rede estadual de ensino de São Paulo. É importante salientar que, a partir de janeiro de 2019, o governo do estado estava sob a responsabilidade de João Dória, eleito em 2018.

Essa Resolução trouxe um aparato legal para a expansão do PEI, no intuito de fazer cumprir a exigência do aumento de escolas de ensino integral, ressaltando as etapas para a adesão de novas unidades escolares ao Programa, que seriam:

- I. Anúncio do Secretário da Educação sobre a possibilidade de novas unidades escolares da rede estadual ingressarem no Programa Ensino Integral;
- II. Anúncio dos Dirigentes Regionais de Ensino aos diretores das unidades escolares de sua circunscrição, para manifestação de interesse de adesão ao Programa;
- III. Manifestação do diretor da unidade escolar sobre a implantação do Programa na unidade escolar;
- IV. Reuniões de escuta da comunidade escolar e do conselho de escola sobre a adesão ao Programa Ensino Integral, sendo neste momento apresentado o Programa e suas especificidades (São Paulo, 2019a, s/p).

Também, descreve uma sequência de ações que devem ser realizadas pelo diretor da escola para inseri-la no Programa e os resultados esperados no primeiro ano de sua execução, tais como “aderência à metodologia, quantitativo de matrículas e nível de aprendizagem” dos alunos (São Paulo, 2019a, s/p). Além disso, destaca como responsabilidade do diretor a atribuição de aulas para os docentes.

O documento também aborda os modelos de PEI, no caso, o modelo já existente, com turno integral único de 9 horas e 30 minutos, e o novo modelo, com dois turnos de 7 horas. O Programa passou a ofertar dois modelos de turnos de aulas, sendo que, de acordo com a Resolução, as unidades que já faziam parte do PEI no “modelo de turno integral único de 9 horas e 30 minutos não poderiam migrar para o modelo de turno integral de dois turnos de 7 horas”, essa opção seria apenas para as novas escolas que aderissem ao Programa (São Paulo, 2019a, s/p).

Nesse ponto, trazemos o conceito gramsciano de escola média multiforme que, segundo Nosella (2016), tanto explica a fragmentação do ensino médio brasileiro como camufla a dualidade estrutural desse nível de ensino. Na nossa percepção, o PEI está enquadrado nas duas definições, mas, o que queremos salientar nesse momento é a oferta de dois modelos de escola no mesmo Programa, fragmentando uma política educacional que já é excludente em si mesma, pois, como afirmam França e Rinaldi (2022), as escolas do PEI excluem de seu escopo os jovens que desempenham atividades no contraturno, seja um emprego, cursos e/ou atividades esportivas.

Apesar dessa constatação parecer irrelevante frente à necessidade colocada pelo Estado de aumentar o número de escolas de tempo integral, Dayrell (2012) relata que uma grande parcela dos jovens brasileiros que frequentam a escola pública trabalha no contraturno escolar para contribuir com a renda familiar e/ou para vivenciar a própria condição juvenil. Esses jovens só poderiam frequentar uma escola integral se a atividade do estudo fosse considerada trabalho, conforme defende Gramsci (2019). E, segundo Nosella (2002), esse trabalho deveria ser remunerado, evitando que os jovens vivenciem trajetórias escolares irregulares e mesmo o abandono do ensino médio, pois:

Quando necessidades (e/ou ilusões) forçam ou induzem crianças e adolescentes a abandonar (ou afrouxar) o trabalho-do-estudo para se aplicarem a repetitivas operações manuais (ex. empacotar mercadorias em supermercado ou atender clientes atrás do balcão de loja etc.), não há nestes casos integração, mas danificação do tempo do estudo, prejuízo na formação das crianças e dos jovens (Nosella, 2016b, p.6).

De acordo com Nosella (2016), quando não existe integração entre o estudo e o emprego e eles conflitam entre si, ambos são danificados. Para deslindar essa ideia, o autor (p.64) cita Manacorda (2007), relatando que ele, ao abordar currículo e escola de tempo integral para o ensino médio, utiliza a “teoria gramsciana da integração do reino da necessidade com o reino da liberdade”. Em linhas gerais, Nosella (2016, p.64), ao referenciar esses autores, tenta explicar que o currículo do ensino médio, nas escolas de ensino integral, deve ser “estruturado por um núcleo de ensinamento rigoroso, necessários para o jovem tornar-se um homem moderno, e por um conjunto de atividades livremente escolhidas”, tornando a escola um ambiente onde os jovens vivenciem, unitariamente, momentos de formação obrigatória e formação livre. Nosella (2016, p.65) ainda explica que é necessário que a escola reduza progressivamente “o espaço da obrigatoriedade escolar (turno) em função da formação em liberdade (contraturno)”.

Retomando a descrição do documento, ele menciona a possibilidade de salas de recursos para as novas escolas integrantes do Programa. Quanto aos docentes, a Resolução informa que, na medida que eles desejem continuar na escola após ela se vincular ao PEI, tem que realizar um credenciamento na Seduc/SP e, após passar por todas as etapas deste credenciamento, inclusive uma entrevista e aula-teste, estariam aptos a continuar na escola. O documento também ressalta a possibilidade deles se inscreverem para os cargos de professor coordenador e vice-diretor.

No tocante aos alunos, aqueles já matriculados na escola regular teriam preferência de vaga na modalidade integral, porém, caso não queiram aderir a esse novo formato de ensino, devem ser direcionados à escola mais próxima.

Ainda em 2019, precisamente no dia 12 de dezembro, foi expedida uma outra Resolução, de N° 68, alterando alguns pontos da Resolução N° 52, de 2014. O conceito de tutoria foi alterado, passando a compreender o “processo didático pedagógico destinado a acompanhar e orientar o Projeto de Vida e a apoiar a trajetória acadêmica do aluno de forma individual ao longo de sua jornada escolar” (São Paulo, 2019b, s/p).

Outro ponto que também sofreu alteração foi a estrutura curricular. No caso do ensino médio, a antiga Resolução previa uma estrutura dividida em Base Nacional Comum e Parte Diversificada, sendo esta última subdividida em Língua Estrangeira Moderna, disciplinas Eletivas e Atividades Complementares. Fazem parte das Atividades Complementares as disciplinas Práticas de Ciências⁸⁴, Orientação de Estudos⁸⁵, Projeto de Vida⁸⁶, Preparação Acadêmica⁸⁷ e Mundo do Trabalho⁸⁸, conforme apresentamos anteriormente.

Na nova Resolução, a estrutura curricular continua dividida em Base Nacional Comum e Parte Diversificada, contudo, sem a subdivisão desta última. A disciplina Língua Estrangeira Moderna foi incluída na parte comum, por isso a carga horária referente à Base Nacional Comum aumentou de 3.560 horas para 3.800 horas. Na Parte Diversificada, foram excluídas as disciplinas Mundo do Trabalho, Preparação Acadêmica e Prática de Ciências, e incluídas as disciplinas Tecnologia e Inovação⁸⁹ e Práticas Experimentais.

A disciplina Projeto de Vida foi incluída no terceiro ano do ensino médio, aumentando sua carga horária total de 160 horas para 240 horas. Também, houve uma ampliação da disciplina Orientação de Estudos, de 320 horas para 360 horas, com distribuição igualitária para todas as séries. A matriz curricular proposta pela Resolução N° 68 encontra-se na figura abaixo.

⁸⁴ Para o primeiro e segundo ano do ensino médio.

⁸⁵ Presente em todos os anos, porém com carga horária maior para o primeiro ano.

⁸⁶ Para o primeiro e segundo anos do ensino médio.

⁸⁷ Para o segundo e terceiro ano do ensino médio

⁸⁸ Para o terceiro ano do ensino médio.

⁸⁹ São “Aulas para os estudantes aprenderem na prática a usar e a criar tecnologias para desenvolver seus próprios projetos” (São Paulo, 2019b, s/p).

Figura 2 – Matriz curricular do ensino médio das escolas que participam do Programa Ensino Integral no modelo de turno integral único de 9 horas e 30 minutos

ÁREAS DE CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES	AULA/SEMANA			TOTAL
			1º	2º	3º	
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	5	5	6	640
		LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	2	2	2	240
		ARTE	2	2	2	240
		EDUCAÇÃO FÍSICA	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			31	31	33
PARTE DIVERSIFICADA	PROJETO DE VIDA	2	2	2	240	
	ELETIVAS	2	2	2	240	
	TECNOLOGIA E INOVAÇÃO	1	1	1	120	
	PRÁTICAS EXPERIMENTAIS	4	4	2	400	
	ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS	3	3	3	360	
	TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			12	12	10
TOTAL GERAL DE AULAS			43	43	43	5.160

Fonte: Resolução Seduc/SP Nº 68, de 12 de dezembro de 2019.

A Resolução Nº 68 também altera a nomenclatura “horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs)” para “aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPCs)”. Os Artigos 9º, 10º e 11º da Resolução Nº 52, referentes ao processo avaliativo dos alunos, foram revogados. A Resolução em análise afirma que a Secretaria de Educação publicará posteriormente uma regulamentação específica sobre as diretrizes para avaliação dos alunos e dos componentes da Parte Diversificada das escolas do Programa.

O documento ainda explica minuciosamente a estrutura do modelo de turno integral em dois turnos de 7 horas, que havia sido incluído na Resolução Nº 44⁹⁰, analisada mais acima. Em específico para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, os turnos de 7 horas devem

⁹⁰Na Resolução Nº 52, de 2014, só era permitido o modelo de turno integral de 9 horas e 30 minutos para o ensino médio.

ser distribuídos em aulas de 45 minutos, horário de almoço ou jantar de até 45 minutos e um intervalo de 15 minutos. Já o turno único de 9 horas e 30 minutos tem que ofertar aulas de 50 minutos, com um horário de almoço de 1 hora e 30 minutos e dois intervalos de 15 minutos, um pela manhã e outro à tarde. Essa estrutura reforça a ideia que discutimos anteriormente sobre a estrutura multiforme do ensino médio brasileiro, mesmo dentro de um único Programa, como é o caso do PEI.

Agora, exploraremos a Resolução N° 4, de 3 de janeiro de 2020. Ela delibera sobre o processo de credenciamento de profissionais do quadro do magistério para atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas estaduais do PEI, tanto da equipe docente quanto da equipe gestora. Entre inúmeras informações, o documento descreve os requisitos para inscrição dos profissionais atuarem no Programa, com destaque para a necessidade do diploma devidamente registrado de licenciatura plena em disciplina da matriz curricular dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio; além de estar em efetivo exercício de seu cargo ou função-atividade ou da designação em que se encontre; possuir experiência mínima de três anos de exercício no magistério público do estado de São Paulo e expressar vontade de aderir voluntariamente ao RDPI.

O documento afirma que os docentes devem ser designados para a atuação em suas respectivas funções mediante escolha do diretor escolar, desde que atendam aos requisitos para a função pretendida. No caso do diretor escolar, a escolha deve ser da Diretoria de Ensino. Já o vice-diretor e o professor coordenador geral, são escolhidos pelo diretor. No entanto, a Resolução determina que todos os profissionais selecionados precisam ter realizado o processo de credenciamento.

Em específico para as escolas que ingressariam no Programa após a publicação da Resolução, ela afirma que os docentes que já estavam atuando na escola e que desejem permanecer nela, não precisam passar pelo credenciamento, tendo “sua permanência garantida durante o primeiro ano”, mas sendo submetidos ao processo de avaliação dos profissionais, conforme preconiza o regimento do PEI (São Paulo, 2020a, s/p). Na Resolução N° 44, essa permanência não era garantida, existia apenas uma prioridade no processo de credenciamento para os profissionais que já trabalhavam na escola. As demais informações da Resolução N° 4 são referentes às etapas do credenciamento e critérios de seleção.

A Resolução N° 6, de 9 de janeiro de 2020, altera a Resolução N° 68, de 2019 quanto ao horário de almoço das escolas com o turno único de 9 horas e 30 minutos. Antes, o horário era de 1 hora e 30 minutos, passando a ter duração entre 1 hora e 1 hora e 30 minutos.

Em seguida, a Resolução N° 10, de 22 de janeiro de 2020, trata da gestão de pessoas dos integrantes do quadro do magistério nas escolas do PEI que ofertam especificamente os anos finais do ensino fundamental e/ou ensino médio. Entre inúmeras atribuições, o documento define o quadro de pessoal das escolas, composto por diretor de escola; vice-diretor de escola; professor coordenador geral; professor coordenador por área de conhecimento (Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas); professor responsável pela sala/ambiente de leitura e os professores em exercício exclusivo de atividades docentes, todos com cargos designados, conforme foi explicado na legislação anterior.

A resolução também traz as variáveis da quantidade de funcionários das instituições escolares, professores ou equipe gestora, de acordo com a demanda escolar. Nesse ponto específico, o documento em análise foi atualizado pela Resolução N° 5, de 11 de janeiro de 2021, na qual a quantidade de funcionários, especificamente da equipe gestora, segue as instruções descritas a seguir:

- I - 1 (um) Diretor de Escola, para escolas de anos finais do ensino fundamental e ensino médio, a partir de 6 (seis) classes;
 - II - 1 (um) Vice-Diretor de Escola, para escolas de anos finais do ensino fundamental e ensino médio de turno único, a partir de 6 (seis) classes;
 - III - 2 (dois) Vice-Diretor de Escola, para escolas de anos finais do ensino fundamental e ensino médio de dois turnos, a partir de 6 (seis) Classes;
 - IV - 1 (um) Professor Coordenador Geral (PCG), para unidades escolares tenham de 5 até 20 classes, independentemente do segmento de ensino;
 - V - 2 (dois) Professor Coordenador Geral (PCG), para unidades escolares tenham mais de 20 classes, independentemente do segmento de ensino;
 - VI - 2 (dois) Professor Coordenador Geral (PCG), excepcionalmente, para unidades escolares que possuam de 16 (dezesesseis) a 20 (vinte) classes e que, independentemente dos turnos de funcionamento, mantenham classes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de classes dos Anos Finais do Ensino Fundamental ou de classes do Ensino Médio;
- As unidades escolares participantes do Programa Ensino Integral - PEI, com o número inferior a 6 (seis) classes, contarão com 1 (um) Diretor e 1 (um) Professor Coordenador Geral (PCG) (São Paulo, 2021b, s/p).

A Resolução N° 5 também especifica que a escola deve contar com apenas um professor responsável pela sala de leitura, independente da modalidade de ensino ofertada, sendo exigido o mínimo de seis classes de Educação Básica regular para a criação desse ambiente.

Retornando à Resolução N° 10, a atribuição de aulas aos docentes é de ordem do diretor da escola, como já mencionamos anteriormente, contudo, ela descreve a quantidade total de horas aula dos professores, no caso, 48, que correspondem à carga horária total de trabalho docente, 40 horas semanais. A separação dessa carga horária também é explicada no documento, seguindo o critério:

Para os docentes, o exercício da docência compreenderá os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular e os da Parte Diversificada, totalizando 32 (trinta e duas) aulas, que serão distribuídas respeitado o limite máximo de 28 (vinte e oito) aulas dos componentes curriculares da Base Nacional Comum; 2 (duas) aulas do componente de Eletivas; e 2 (duas) aulas de outro componente da Parte Diversificada (São Paulo, 2020c, s/p).

Já para os professores coordenadores de área de conhecimento (PCAs), o exercício da docência tem que compreender os mesmos componentes curriculares dos demais professores, contudo totalizando 16 aulas, sendo um limite máximo de 14 aulas dos componentes curriculares da BNCC e duas aulas do componente de Eletivas. A Resolução afirma que, tanto os docentes comuns como os PCAs, devem ter garantido um mínimo de três aulas semanais, sendo duas consecutivas para alinhamento coletivo das ações pedagógicas, vislumbrando a formação e o estudo desses profissionais, momento em que devem ser realizados os ATPCs. A Resolução também versa sobre o horário de trabalho do diretor e vice-diretor e a necessidade deste último acompanhar o horário de entrada e saída dos alunos na escola. Ainda, foi discutida a proibição dos integrantes do quadro do magistério, em RDPI, desempenharem outra função remunerada no horário de funcionamento do PEI.

Com relação às áreas de conhecimento das aulas atribuídas aos professores, a Resolução é taxativa, “deverá ser considerada à disciplina específica, a não específica e as demais disciplinas de habilitação do docente [...] respeitadas às disciplinas da BNCC”. Já as “aulas referentes às práticas experimentais, deverão ser atribuídas aos docentes das disciplinas da área de Ciências da Natureza e da área de Matemática”. Quanto aos componentes curriculares da Parte Diversificada, a Resolução prevê que seja “considerado o perfil e a experiência do professor, garantindo sempre que possível a participação de todos os docentes em disciplinas Eletivas” (São Paulo, 2020c, s/p).

Em resumo, o documento também trata das substituições, dos afastamentos e das férias do quadro de funcionários da escola PEI e a Educação Especial nessa modalidade de ensino. Ainda, aborda a possibilidade da existência do ensino noturno no prédio da escola PEI, modalidade educacional não inclusa no Programa, bem como a existência de outros tipos de programas e projetos.

Em 23 de janeiro de 2020, um dia após a Resolução N° 10, foi expedida a Resolução N° 11, que alterou a Resolução N° 68, de 2019, incluindo apenas um item às prerrogativas referentes às escolas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio que participam do PEI na modalidade de 7 horas. De acordo com o documento, “entre a saída dos alunos do

primeiro turno e a entrada dos alunos do segundo turno, deverá ser oferecido um lanche" (São Paulo, 2020d, s/p).

O próximo documento que analisaremos não é especificamente sobre o ensino integral, mas ele estabeleceu as diretrizes da organização curricular do ensino fundamental, do ensino médio e das respectivas modalidades de ensino da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. Como o ensino integral é uma dessas modalidades, foi necessário incluí-lo nesse estudo.

Sendo assim, a Resolução N° 85, de 19 de novembro de 2020, afirma que o ensino médio integral, do PEI, deve assegurar a permanência dos alunos na escola durante 7 ou 9 horas diárias. Para as escolas que ofertam o ensino médio em turno único de 9 horas, o currículo tem que ser composto por quarenta e três aulas semanais, com 45 minutos cada. Em termos anuais, corresponde a 1720 aulas e 1.290 horas-aula. Os documentos anteriormente analisados faziam menção a turnos de 9 horas e 30 minutos, com aulas de 50 minutos. Esse é o primeiro documento que analisamos que citou o turno de 9 horas diárias, com aulas de 45 minutos. Enquanto isso, as escolas que ofertam o ensino médio em dois turnos de 7 horas, precisam garantir a carga horária semanal de 38 aulas, com 45 minutos cada, perfazendo um total de 1.520 horas anuais, que corresponde a 1.140 horas no ano. Ademais, o documento não trouxe informações novas.

Além disso, ainda em 2020, o governo do estado de São Paulo lançou um documento denominado “Diretrizes Curriculares Projeto de Vida” que busca orientar as escolas da Rede Pública Estadual de São Paula a fazer cumprir a nova BNCC, e o próprio Currículo Paulista, referente à obrigatoriedade da inclusão do componente curricular Projeto de Vida nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

O documento é dividido em apresentação; introdução; concepções, pressupostos e conceitos orientadores; organização; orientações didáticas e avaliação. Seus principais articuladores e referências são o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o Instituto Ayrton Senna, o Instituto PROA e as vivências e experiências do Programa de Ensino Integral. Para França e Voigt (2021), essas “parcerias” que influenciam as políticas e as propostas curriculares revelam as disputas e as escolhas dos agentes do governo e da sociedade civil em torno do sistema educacional que, ao buscar uma formação acadêmica para a juventude, em certa medida, também delineiam uma formação identitária. Concordamos com os autores, mas, lembramos que o sistema educacional não é e não pretende ser uniforme, principalmente com a multiplicação de itinerários formativos previsto pela BNCC, o que, para nós, viabiliza formações identitárias, no plural, e reafirma as desigualdades.

Segundo França e Voigt (2021, p.9), os interesses do governo e da sociedade civil, sobrepostos em parcerias público privadas, “podem contemplar a formação dos jovens para o mercado de trabalho”. Para Pereira (2020, p.152), é isso que ocorre em programas educacionais do estado de São Paulo, nos quais “é possível entender que a implementação da Orientação Profissional tem ocorrido por meio da nomenclatura ‘Projeto de Vida’, inserida no projeto pedagógico das escolas e, principalmente, ministrada como disciplina curricular por professores de diferentes licenciaturas”. Essa orientação profissional revestida de projeto de vida contribui para a permanência da dualidade educacional, como já discutimos.

Além das parcerias citadas, no estado de São Paulo, o componente curricular Projeto de Vida está diretamente ligado ao Programa Inova Educação, criado pela Seduc-SP e direcionado aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. A promessa deste Programa é trazer “inovações para que as atividades educativas” sejam alinhadas às “vocações, desejos e realidades” dos alunos (INOVA...). Para tanto, eles trazem como inovações curriculares as disciplinas Tecnologia e Inovação, Eletivas e Projeto de Vida.

Segundo a Diretrizes Projeto de Vida, a Seduc-SP realizou uma pesquisa no primeiro semestre de 2019, com 90 mil professores e 160 mil estudantes para “compreender suas opiniões acerca de se desenvolver o componente Projeto de Vida na escola” (São Paulo, 2020f, p.4). Como resultado, 94% dos professores declararam que acham importante a função do componente curricular Projeto de Vida na escola, enquanto 87% dos estudantes afirmaram que “desejam receber orientações e ajuda para descobrir suas vocações e sonhos e para fazer escolhas de vida” (p.4).

A partir disso, vamos descrever detalhadamente as Diretrizes Curriculares da disciplina Projeto de Vida. Primeiro, é importante destacar que, de acordo com o documento, a proposta pedagógica desse componente curricular foi embasada nas referências que compõem a educação integral, tais como os quatro pilares da educação, o desenvolvimento socioemocional⁹¹, a pedagogia da presença e o protagonismo.

Através desses princípios orientadores, o Programa Inova Educação elegeu três eixos para a formação dos estudantes, são eles: a formação acadêmica de excelência⁹², a formação

⁹¹De acordo com a BNCC, a educação integral compreende os aspectos físico, cognitivo e socioemocional, destacando dez competências gerais que integram aspectos cognitivos e socioemocionais (Brasil, 2018). As competências, identificadas como socioemocionais, propõem que os estudantes reconheçam e trabalhem suas emoções para que eles aprendam a “lidar com conflitos, resolver problemas, relacionar-se com outras pessoas, cultivar a empatia, estabelecer e manter relações positivas, fazer escolhas seguras e éticas, tomar decisões responsáveis, contribuir com a sociedade e estabelecer e atingir metas de vida” (São Paulo, 2020f, p.6).

⁹²Com foco na aprendizagem de um conjunto de informações previstas no currículo até a finalização do ensino médio (São Paulo, 2020f).

para a vida⁹³ e o desenvolvimento intencional de competências socioemocionais. Este último será abordado mais detalhadamente neste trabalho, pois envolve diretamente o componente curricular Projeto de Vida.

O desenvolvimento intencional de competências socioemocionais, segundo as Diretrizes, visa “a preparação de estudantes para fazerem escolhas com base no seu projeto de vida” e, ainda, ressalta que a intenção é propor “mais que um modelo moral de comportamento” (São Paulo, 2020f, p.8). Para tanto, o documento propõe que as competências socioemocionais estejam articuladas e integradas ao currículo, sobretudo na disciplina Projeto de Vida.

De acordo com o documento, o desenvolvimento intencional de competências socioemocionais é o princípio e eixo de trabalho da disciplina Projeto de Vida e do Projeto Inova Educação. Por conseguinte, o constructo projeto de vida precisa tornar-se o eixo orientador de todos os profissionais da escola, integrado aos demais componentes curriculares, de forma a construir uma relação de complementaridade entre as aulas da disciplina Projeto de Vida e os demais conhecimentos produzidos pela escola.

Dessa forma, tanto o componente curricular Projeto de Vida como os demais, devem incitar nos alunos o desenvolvimento de cinco macrocompetências socioemocionais, que são: abertura ao novo, amabilidade, autogestão, engajamento com os outros e resiliência emocional. E, também, dezessete competências socioemocionais: determinação, foco, organização, persistência, responsabilidade, empatia, respeito, confiança, tolerância ao estresse, autoconfiança, tolerância à frustração, iniciativa social, assertividade, entusiasmo, curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico. O documento afirma que essas competências socioemocionais foram selecionadas por “possuírem evidências de impacto positivo para a aprendizagem, bem-estar, continuidade dos estudos, empregabilidade, dentre outros” (São Paulo, 2020f, p.8).

As Diretrizes revelam que a inclusão do componente Projeto de Vida na Educação Básica almeja possibilitar um desenvolvimento intencional e orientado das competências socioemocionais. Por isso, o documento afirma que as atividades da disciplina são estruturadas para atender a dimensão pessoal, cidadã e profissional dos alunos de forma interligada, respeitando as etapas de desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, o ideal formativo do Projeto de Vida apontado pelo documento, para o ensino médio, é:

⁹³Com foco na aquisição, no fortalecimento e na consolidação de valores, ideais e estilo de vida saudável, sustentável e ético (São Paulo, 2020f).

Assegurar que todos os estudantes, ao final do Ensino Médio, possuam repertório pessoal-biográfico, científico, cultural e político capaz de permitir-lhes estruturar seus projetos de vida de forma sustentável em relação à continuidade dos estudos, o ingresso qualificado no mundo do trabalho, a orientação para uma vida saudável e feliz, tanto do ponto de vista individual, como do ponto de vista comunitário e social. De forma que, ao se reconhecerem como sujeitos históricos, cuja construção identitária deriva de um processo contínuo de interação e participação, respondam às demandas sociais, econômicas, culturais e políticas, próprias da vida em sociedade, de forma responsável e ética (São Paulo, 2020f, p.15).

Segundo Manfré (2021), como as sociedades caracterizadas como neoliberais compreendem a educação como componente estratégico para a legitimação das condições do mundo do trabalho, a inserção de competências socioemocionais nesse contexto viabiliza “a formação de um capital humano permeado por competências e habilidades” para servir ao capital. Segundo o autor, nessa perspectiva as características do sujeito-empresa são transferidas para a formação dos estudantes, que passam a ser cobrados por sua proatividade, criatividade, capacidade de inovação, flexibilidade, entre outros atributos do ramo empresarial.

Abaixo, segue um quadro com as competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina Projeto de vida em cada ano do ensino médio, descritas nas Diretrizes Curriculares Projeto de Vida.

Quadro 8 – Competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina Projeto de Vida no ensino médio

1º ano	Quem eu sou e as escolhas que faço
Ementa	Reflexão dos estudantes sobre suas identidades, a partir das diferentes relações sociais que vivenciam, na família, na escola e na comunidade. Pensar sobre o outro, fortalecendo as relações interpessoais, vínculos sociais e convivência com os outros. Entender o ensino médio e as possibilidades de escolhas, como de itinerário formativo e outras relacionadas à dimensão de estudante e profissional. Discussão sobre diferentes perspectivas para a realização pessoal e profissional e caminhos práticos de sua viabilização em um mundo digital, tecnológico e em constante transformação. Compreensão e início da construção do plano de ação de Projeto de Vida.
Elementos em destaque	O componente Projeto de Vida acolhe e apoia o estudante do 1º ano na chegada ao ensino médio, no que diz respeito à: - Capacidade de se conhecer, identificando seus processos de formação pessoal e sua relação com a família, a escola e a comunidade; - Capacidade de qualificar as relações que estabelece com os outros; - Capacidade de se abrir a novas experiências intelectuais, culturais e estéticas, aos aprendizados que serão construídos nessas experiências e à diversidade de caminhos para a autorrealização que delas decorrem. - Capacidade de fazer escolha de itinerário formativo, tomando decisões com responsabilidade, considerando seu projeto de vida.
Competências socioemocionais a serem desenvolvidas intencionalmente	Autoconfiança, iniciativa social, organização e responsabilidade,
2º ano	Quem eu quero ser e as aprendizagens que necessito
Ementa	Compreensão de que realizações futuras dependem das decisões e escolhas feitas no presente. Aprendizagens e tomada de decisão em situações desfavoráveis e/ou estressantes. Reflexão sobre possíveis consequências de suas escolhas e ações. Identificação e compreensão de fatores fundamentais (atitudes e práticas) para que possam cumprir seus objetivos, planejando os passos mais adequados e ajustes necessários para construção do seu projeto de vida. Elaboração contínua e atualização do projeto de vida, definindo estratégias e ações que viabilizem sua concretização. Compreensão da importância das áreas de conhecimento e como essas aprendizagens se articulam ao seu projeto de vida.
Elementos em destaque	O componente Projeto de Vida apoia o desenvolvimento do estudante do 2º ano com foco em: - Capacidade de aprender e fazer escolhas em situações favoráveis ou desfavoráveis, considerando seu projeto de vida e as consequências de suas escolhas e ações. - Capacidade de se apropriar e mobilizar estratégias para viabilizar a concretização de seu projeto de vida.

	- Capacidade de compreender o projeto de vida como um exercício contínuo, que impacta no presente e no futuro.
Competências socioemocionais a serem desenvolvidas intencionalmente	Tolerância à frustração, entusiasmo, foco, determinação, interesse artístico e respeito.
3º ano	Meu percurso, conquistas e novos desafios
Ementa	Atribuição de significado às experiências vividas na Educação Básica, reconhecendo conquistas e se apropriando dos aprendizados. Momento de celebração da conclusão do ensino médio, com o protagonismo dos estudantes e participação da comunidade escolar como um todo. Identificação de como os aprendizados construídos ao longo do componente curricular Projeto de Vida podem ser úteis em outros contextos da vida, como a vida produtiva e/ou acadêmica, com vistas à autorrealização e ao desenvolvimento pleno. Entendimento da importância da formação contínua com autonomia e planejamento de ações práticas para sua viabilização. Conhecimento sobre o mundo do trabalho contemporâneo, suas formas de organização e transformação. Reflexão sobre decisões profissionais. Identificação e ampliação de redes, que vão desde redes de sociabilidade a redes profissionais.
Elementos em destaque	O componente Projeto de Vida apoia e prepara o estudante do 3º ano para a conclusão do ensino médio, visando desenvolver: - Capacidade de consolidar o planejamento de seu projeto de vida, com vistas à autorrealização pessoal, profissional e cidadã. - Capacidade de querer se engajar, em formação contínua ao longo da vida, estudando e aprendendo com autonomia. - Capacidade de amadurecer reflexões baseadas em conhecimentos sobre o mundo do trabalho contemporâneo, que orientem seus interesses de trajetória profissional e formação acadêmica.
Competências socioemocionais a serem desenvolvidas intencionalmente	Tolerância ao estresse, assertividade, persistência, imaginação criativa e confiança.

Fonte: Diretrizes Curriculares Projeto de Vida (São Paulo, 2020f).

As Competências e habilidades a serem desenvolvidas no primeiro ano do ensino médio vinculam o componente curricular Projeto de Vida à escolha de itinerários formativos para cumprir com as prerrogativas da BNCC, o que parece estabelecer uma outra configuração para o componente curricular, pois os documentos anteriormente analisados sequer faziam menção a itinerários formativos.

As Diretrizes Curriculares Projeto de Vida também estabelecem orientações didáticas sobre esse componente curricular, que compreendem: a necessidade da disciplina desenvolver

conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de forma intencional e progressiva; das aulas ocorrem em dois tempos de 45 minutos por semana, com indicação de aulas sequenciadas; a possibilidade de as aulas ocorrerem em “diversos espaços dentro e fora da escola, além de contar com a parceria da comunidade para a mobilização de outros agentes do entorno para apoiar as ações realizadas pela escola”; a obrigação da disciplina contar com um professor por turma e a importância dos seus conteúdos serem considerados pelos demais professores nas atividades dos demais componentes curriculares (São Paulo, 2020f, p.21).

Quanto às avaliações na disciplina, o documento propõe um sistema processual, no qual seja possível acompanhar o desenvolvimento da capacidade do aluno de construir seu projeto de vida. Sendo assim, a indicação foi de que o professor observe a participação e o compromisso do estudante para com a disciplina e seu projeto de vida, bem como o avanço de suas competências e habilidades individuais.

Por fim, foi recomendada a autoavaliação processual do professor e, ainda, “uma metodologia de desenvolvimento e acompanhamento das competências socioemocionais, concebida como processo de avaliação formativa com instrumento de rubricas”. Porém, o texto não explica como é essa metodologia avaliativa (São Paulo, 2020f, p.22). É importante destacar que não há avaliação por nota no componente curricular Projeto de Vida, sendo a frequência nas aulas o único critério de reprovação.

Em 2021, o primeiro documento sobre o PEI foi a Resolução N° 5, de 11 de janeiro, que altera a Resolução N° 10 de, 2020. Esse documento modifica apenas o módulo da equipe gestora das unidades escolares participantes do PEI, contudo, já descrevemos essa alteração anteriormente, quando analisamos a Resolução N° 10.

O segundo documento do ano de 2021 foi a Resolução N° 102, de 15 de outubro. Ela altera dispositivos das Resoluções N° 60, de 2013, N° 44, de 2019, N° 4, N° 8 e N° 10, de 2020, todas sobre o PEI e já apresentadas neste estudo. A mudança da Resolução N° 60 foi referente ao processo de seleção para o exercício das atribuições de professor de sala/ambiente de leitura. Já a alteração da Resolução N° 44 diz respeito ao processo de credenciamento e permanência dos profissionais para atuar nas unidades escolares do Programa.

A mudança da Resolução N° 8 alterou o processo de credenciamento para ingresso no PEI dos titulares de cargo de diretor de escola, assim como os docentes titulares de cargo ou ocupantes de função-atividade e os contratados nos termos da Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009. A modificação da Resolução N° 10 é sobre o módulo de professores e equipe gestora das unidades escolares. A Resolução em análise traz anexos com tabelas que demonstram os modelos de escolas, os segmentos de ensino, o número de classes e o total de

professores necessários. Também, o documento salienta que “não haverá nova designação nas ausências e impedimentos legais dos integrantes do Quadro do Magistério que atuam no Programa, exceto nos casos de licença à gestante ou de licença-adoção de docentes e de diretores de escola no decorrer do ano letivo” (São Paulo, 2021b, s/p).

Ademais, a Resolução aborda a possibilidade de classes do ensino noturno, trazendo alguns termos diferentes das legislações anteriores, contudo sem alteração da permissão, e discorre sobre o processo de credenciamento dos integrantes no quadro do magistério para o ano de 2021, assinalando que os professores podem se candidatar às diversas funções existentes no Programa, tanto relacionadas à equipe gestora quanto à docência, entre outras providências mais específicas e menos importantes para este estudo.

Em 21 de outubro de 2021, a Resolução N° 104 altera alguns dispositivos da Resolução N° 102, do mesmo ano. A primeira mudança é com relação à acumulação de cargos na docência, pelo que, a partir de então, o servidor deve optar por um dos vínculos. As demais mudanças são sobre o quantitativo de professores nos dois respectivos modelos de turno da escola do PEI, em razão do número de classes da escola.

Além das Resoluções dispostas em 2021, também analisaremos os Cadernos do Aluno, utilizados durante esse ano nas escolas. É importante relembrar que a coleta de dados empíricos desta pesquisa, nas escolas, ocorreu no segundo semestre de 2021, momento em que esse material estava sendo utilizado pelos alunos e professores.

O interesse em analisarmos esses Cadernos é fundamentado na hipótese de compreendermos quais os assuntos são abordados em sala de aula na disciplina Projeto de Vida e como os alunos são conduzidos, por esse material, a pensar seus futuros. Para tanto, realizamos o levantamento de quatro Cadernos do aluno, dois do primeiro ano do ensino médio (volumes 2 e 3) (ANEXO 2) e dois do segundo ano do ensino médio (volume 2 e 3) (ANEXO 3). O quadro a seguir consta as situações de aprendizagem, as competências socioemocionais e os conteúdos dos dois Cadernos do primeiro ano do ensino médio.

Quadro 9 – Situações de aprendizagem, competência socioemocional e conteúdos abordados nos volumes 2 e 3 do Caderno do aluno destinado ao primeiro ano do ensino médio das escolas do Programa Ensino Integral

Primeiro ano do ensino médio			
Volume 2 – situações de aprendizagem	Competência socioemocional em foco e Conteúdos	Volume 3 – situações de aprendizagem	Competência socioemocional em foco e Conteúdos
Meus valores: como saber o que importa para mim?	Competência socioemocional em foco: autoconfiança. Busca fazer o aluno refletir quais são seus valores.	A vida é um projeto	Competência socioemocional em foco: responsabilidade. Descrever qual o sonho e aonde quer chegar.
Avaliação formativa de competências socioemocionais	Competência socioemocional em foco: autoconfiança, organização, responsabilidade, curiosidade para aprender, iniciativa social e empatia. No primeiro bimestre, a turma escolheu duas competências socioemocionais. A tarefa era avaliar o que fizeram a respeito das duas competências escolhidas.	Do sonho à realidade: a arte do planejamento	Competência socioemocional em foco: organização. Construção de um plano de ação do projeto de vida a partir de conceitos como visão, missão e valores.
O que é ser livre, o certo e o errado?	Competência socioemocional em foco: responsabilidade. Refletir sobre ética e moral.	Avaliação formativa de competências socioemocionais	Competências socioemocionais em foco: autoconfiança, organização, responsabilidade, curiosidade para aprender, iniciativa e empatia. Refletir sobre o desenvolvimento individual, com indicação para atualização do Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP).
Viver entre gerações	Competências socioemocionais em foco: curiosidade para aprender. Refletir sobre as mudanças geracionais.	Um caminho a ser seguido	Competência socioemocional em foco: autoconfiança. Definição das premissas e dos objetivos do projeto de vida de cada aluno com base nos valores, visão e missão discutidos em aulas anteriores. Três premissas são colocadas em destaque: família, estudos e saúde.

Diz a canção, é preciso saber viver	Competências socioemocionais em foco: respeito. Refletir sobre convivência, conflitos e mediação de conflitos.	Tenho um sonho e um plano, mas aonde quero chegar?	Competência socioemocional em foco: organização. Traçar metas e definir indicadores para ajudar na realização dos objetivos.
Eu sou o que penso, como, falo e faço	Competência socioemocional em foco: assertividade. Refletir sobre a saúde física e mental.	Acertar no alvo: a importância das estratégias	Competência socioemocional em foco: autoconfiança. Pensar estratégias e variáveis quem impactam positiva e negativamente os objetivos.

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados coletados no Caderno do Aluno.

Os dois Cadernos do aluno apresentados no quadro são relativos ao segundo e terceiro bimestre do ano letivo. A introdução do Volume 2 recupera os assuntos abordados nas aulas anteriores, tais como a descrição da história pessoal, dos sonhos e desejos, ressaltando a responsabilidade dos jovens quanto ao sucesso dos seus projetos de vida. Ela é escrita da seguinte forma - “Projeto de Vida é um percurso com ponto de partida: sobre quem você é e com ponto de chegada: sobre o que deseja ser! É por isso que todas as escolhas e decisões devem ser suas, pois apenas você sabe o que é melhor para a sua vida e pode definir o limite do seu sucesso!” (p.346).

Nesse Caderno, os assuntos abordados nas aulas são referentes, principalmente, a autoconfiança e valores. Em várias páginas do Caderno encontramos trechos como “acredite em si mesmo” (p.346), “agradecer a si mesmo a pessoa que você é” (p.346), “o mais importante é o processo na busca do querer ser ou na realização dos seus sonhos!” (p.347), entre outras.

No Volume 3, os assuntos são relacionados aos objetivos e metas do projeto de vida, por isso são sugeridas atividades como a construção de um plano de ação. A mensagem inicial reforça que o plano de ação “é um instrumento que vai permitir o planejamento das ações para a realização do seu sonho”. Também, é ressaltado que as vantagens de fazer um plano de ação “é não se deixar ser levado pelo acaso ou sorte, e tomar as próprias decisões, da maneira mais acertada possível, sempre em busca dos melhores resultados”. Durante todo o Caderno são abordados temas como missão, visão, valores, premissas, objetivos, metas, indicadores e estratégias.

Para Manfré (2021), determinados chavões utilizados na educação, tais como aqueles existentes no Caderno do Aluno Volume 2, fomentam comportamentos empreendedores, ratificando o empreendedorismo como um pilar para a educação do século XXI. Segundo o

autor (p.78), quem sustenta esse pilar é a racionalidade instrumental, no caso da educação brasileira, a “aquisição de competências específicas para atuar no mercado competitivo”, preterindo historicamente a racionalidade crítica do processo educativo. Essas competências são ressaltadas nas Diretrizes do PEI de 2014, assim como o modelo de gerenciamento das escolas do Programa, similar ao que é ensinado na disciplina Projeto de Vida quanto à gestão dos projetos de vida dos jovens. Conforme Manfré (2021, p.88) nessa perspectiva, “o processo de ensino e de aprendizagem escolar fica restrito à aquisição de competências e habilidades emanadas dos organismos internacionais (Banco Mundial, Organização das Nações Unidas) e outras políticas neoliberais que orientam os rumos da Educação”, reproduzido na performance dos alunos como empreendedores de si.

No quadro a seguir, é possível identificar as situações de aprendizagem, as competências socioemocionais e os conteúdos dos Cadernos do aluno referentes ao terceiro e quarto bimestre do segundo e terceiro ano do ensino médio das escolas que participam do PEI, onde fica mais latente a ideia do empreendedorismo de si como elemento para a realização do projeto de vida.

Quadro 10 – Situações de aprendizagem, competência socioemocional e conteúdos abordados do terceiro e quarto bimestre do segundo e terceiro anos do ensino médio das escolas do Programa Ensino Integral

Segundo e terceiro anos do ensino médio			
Segundo ano – situações de aprendizagem	Competência socioemocional em foco e Conteúdos	Terceiro ano – situações de aprendizagem	Competência socioemocional em foco e Conteúdos
Projeto de vida e seus degraus: onde estou?	Competência socioemocional em foco: organização, persistência e determinação. Revisar o plano de ação, descrever os avanços e mudanças no projeto de vida.	Minhas escolhas, meu futuro	Competências socioemocionais em foco: determinação, organização e autoconfiança. Reconhecer-se protagonista da própria história, criar um projeto de vida realista, conhecer as possibilidades acadêmicas e profissionais para a carreira e para o futuro.
Nossas escolhas estão na balança	Competência socioemocional em foco: organização, respeito e determinação. Refletir sobre os desafios enfrentados nas escolhas e decisões para efetivação do plano de ação.	Qual é a sua história?	Competências socioemocionais em foco: imaginação criativa e assertividade. Contar a história de vida com base no gênero narrativo romance.

Eu vou conseguir!	Competência socioemocional em foco: entusiasmo e determinação. Trabalhar a intencionalidade positiva.	Empatia	Competências socioemocionais em foco: empatia e organização. Criar um mapa da empatia e refletir sobre a escolha profissional.
Desafios dos superpoderes	Não específica a competência socioemocional. Analisar as ações do plano de ação que não ocorreram conforme o planejamento.	Conhecer para escolher	Competências socioemocionais em foco: curiosidade para aprender, assertividade e determinação. Conhecer profissões.
Mostra itinerante – plano de ação	Competências socioemocionais em foco: imaginação criativa, organização e assertividade. Apresentar os projetos de vida escolhidos até então.	Um mundo de possibilidades	Competências socioemocionais em foco: curiosidade para aprender e determinação. Conhecer cursos técnicos.
Novotec	Competência socioemocional: assertividade. Apresentar o programa Novotec, conhecer e se apropriar da formação técnica profissional.	Desafio dos superpoderes	Não específica a competência. Analisar as ações do plano de ação que ocorreram conforme o planejamento.
Meu projeto profissional	Competências socioemocionais em foco: curiosidade para aprender, empatia e iniciativa social. Ampliar o conhecimento sobre o mundo do trabalho.	Visão do trabalho: mercado de trabalho – primeiros passos	Competências socioemocionais em foco: curiosidade para aprender, imaginação criativa e assertividade. Dialogar sobre as profissões nas diversas áreas de trabalho.
Retrato falado	Competências socioemocionais em foco: assertividade e empatia. Rever a trajetória pessoal ao longo da construção do projeto de vida.	Ambiente de trabalho	Competência socioemocional em foco: imaginação criativa e curiosidade para aprender. Discutir comportamentos no ambiente de trabalho.
Meu projeto de vida e minha família	Competências socioemocionais em foco: respeito e assertividade. Fortalecer os vínculos com a família mediante o compartilhamento das experiências do projeto de vida.	Contratos de trabalho	Competências socioemocionais em foco: curiosidade para aprender. Discutir sobre relações trabalhistas no Brasil.
O que é trabalho?	Competência socioemocional em foco: curiosidade para aprender. Conversar sobre trabalho e suas dimensões.	Habilidades profissionais	Competências socioemocionais em foco: respeito, empatia e assertividade. Discutir sobre habilidades profissionais.

O mundo ou o mercado lá fora	Competências socioemocionais em foco: curiosidade para aprender e assertividade. Pesquisar sobre mercado de trabalho.	O currículo é a primeira impressão	Competências socioemocionais em foco: curiosidade para aprender e organização. Discutir sobre currículo e idoneidade.
Curti, não curtir!	Competências socioemocionais em foco: assertividade, empatia e respeito. Avaliação conjunta da turma, do próprio projeto de vida, da disciplina Projeto de Vida e da escola.	Desafio dos superpoderes	Não especifica a competência socioemocional. Refletir sobre “de onde viemos e para onde vamos?”, “onde estamos?” e “vivendo o presente, olhando para o futuro” a partir da releitura do plano de desenvolvimento pessoal.
Desafio dos superpoderes	Não especifica a competência socioemocional. Refletir sobre “de onde viemos e para onde vamos?”, “onde estamos?” e “vivendo o presente, olhando para o futuro” a partir da releitura do plano de desenvolvimento pessoal.		

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados coletados no Caderno do Aluno.

No início do Caderno do segundo ano, é solicitado que o aluno revise seu plano de ação e planejamento estratégico, afirmando que essa é uma ação repetitiva, porém, naquele momento, o aluno “tem mais condições de fazer uma avaliação dos passos na direção do sonho”, pois é esperado que ele já tenha iniciado a efetivação do plano. Nesse caderno, os conteúdos são mais voltados à execução dos projetos de vida do aluno, trazendo questões como a profissionalização, com foco no ensino técnico, e iniciando a discussão sobre trabalho.

O Caderno do terceiro ano explica que, no bimestre anterior, o aluno foi “convidado a analisar suas forças e fraquezas e o equilíbrio das suas esferas pessoais”. Nos bimestres subsequentes, as reflexões serão sobre protagonismo, projetos de vida realista e possibilidades acadêmicas e profissionais. No entanto, como observamos, a maioria dos conteúdos é voltada ao mundo do trabalho e a profissionalização técnica. Por isso, questionamos a correlação e as dissonâncias dos conceitos mundo do trabalho e mercado de trabalho. Pelos conteúdos dos Cadernos, parece que a organização dos conhecimentos escolares, no PEI, está à serviços dos interesses do mercado de trabalho.

Com relação ao conhecimento técnico enfatizado pelos Cadernos, compreendemos que ele é utilizado “como um filtro intrincado para estratificar” os jovens sob a desculpa da descoberta da sua “vocação/capacidade” (Apple, 2013, p.202), viabilizada na disciplina Projeto de Vida e, por que não, nos itinerários formativos. Sendo que, a capacidade cruelmente revelada é a do jovem, principalmente o jovem pobre, contribuir para a produção do capital. Segundo Apple (2013, p.202) isso “aumenta a sensação de neutralidade do processo de estratificação cultural e econômica, cobrindo e tornando mais legítimo o real funcionamento do poder e da ideologia em uma sociedade desigual”.

No Caderno do terceiro ano, a única atividade que aborda o ensino superior é denominada de “um mundo de possibilidades”, porém, ela só faz uma menção a esse tema, que é:

Cursar o Ensino Superior logo após terminar o Ensino Médio é uma opção interessante, mas você também pode realizar um curso técnico na área em que gosta e com a qual já identificou ter afinidade. Um curso técnico pode deixá-lo mais perto do mercado de trabalho, caso você ainda não esteja inserido. Esse tipo de formação é mais rápido do que uma faculdade e lhe dará uma boa qualificação – além de lhe trazer mais segurança na escolha da universidade, caso ainda esteja em dúvida (Caderno do Aluno, p.323).

Essa sugestão pode conduzir os jovens a caminhos interessantes e escolhas mais assertivas, contudo, é necessário investigar se o mesmo posicionamento também é adotado nas escolas particulares, onde estão os jovens de classe média e alta, que tradicionalmente acessam mais as universidades e menos os cursos técnico-profissionalizantes. Com isso, surge o questionamento: para quem é destinado o ensino superior, principalmente após a Reforma do ensino médio que ocorreu em 2018? Segundo Cunha (2017), a nova Reforma pressupõe um ensino médio totalmente profissionalizante, característica estrategicamente pensada para diminuir a pressão popular por vagas no ensino superior, deixando esse nível de ensino para os jovens que precisam ingressar mais rápido no mercado de trabalho.

Apesar do Caderno do aluno condizer com a afirmação de Cunha e com os preceitos da Reforma do ensino médio, nesta pesquisa, observamos que o foco dos professores e equipe gestora era conduzir os alunos a escolha profissional com ênfase no ensino superior. Quando os jovens precisavam definir ou rever seu projeto de vida, a tarefa era escolher uma profissão e,

mais ainda, uma carreira no ensino superior, o que, intencionalmente, também era uma preparação para a prática da BNCC⁹⁴, no que se refere às escolhas de itinerários formativos.

Em continuidade ao estudo documental, adentramos o ano de 2022 com a Lei Complementar Nº 1.374, de 30 de março, que não aborda somente o ensino integral. Ela institui o Plano de Carreira e Remuneração para os professores de ensino fundamental e médio, para os diretores escolares e para os supervisores educacionais da secretaria de educação, alterando diversas leis estaduais, inclusive as Leis Complementares Nº 1.164 de 04 de janeiro de 2012 e a Nº 1.191 de 28 de dezembro de 2012, que tratam das especificidades do ensino integral, já discutidas nesta pesquisa.

A Lei Complementar Nº 1.374 aborda o Regime de Dedicção Exclusiva (RDE), alterando a Lei Complementar Nº 1.191 de 2012, que institui o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) e a Gratificação de dedicação plena e integral (GDPI) para os integrantes do quadro do magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral.

De acordo com o documento de 2022, os professores da Educação Básica I e II do ensino fundamental, ensino médio e diretores de escolas estaduais do PEI estão submetidos ao RDE. Esse regime exige a prestação de 40 horas semanais de trabalho para os docentes e equipe gestora. Com relação a GDPI, a lei em análise mudou a nomenclatura para Gratificação de Dedicção Exclusiva (GDE) e instituiu o valor de R\$ 2.000,00 para os docentes em RDE, em exercício nas escolas estaduais do PEI, e R\$ 3.000,00 para os integrantes da equipe gestora, no mesmo regime de trabalho supracitado. A GDE deve ser “computada para o cálculo do décimo terceiro, das férias e do acréscimo de 1/3 (um terço) de férias” e o servidor perde o direito de recebê-la em casos de licenças e afastamentos, exceto nas licenças previstas na Resolução. Além disso, não devem incidir descontos de assistência médica e contribuição previdenciária sobre o valor da GDE.

Em 31 de maio de 2022, o Decreto Nº 66.799 trouxe mais regulações acerca do PEI. Entre as informações novas, o documento descreve claramente quais são os profissionais que podem participar do processo seletivo para integrar o quadro do magistério do Programa, que são professores de ensino fundamental e médio; professores de Educação Básica I e II; diretores de escola ou diretores escolares e docentes readaptados. Os interessados a pleitear o cargo não podem ter sofrido penalidades disciplinares nos últimos cinco anos. Além disso, o documento reafirma que “o exercício da docência compreenderá obrigatoriamente os componentes

⁹⁴Em 2021, nas duas escolas em que realizamos o eixo 2 da pesquisa, a discussão sobre itinerários formativos não era frequente, mas havia certa urgência em escolher uma profissão ou, pelo menos, uma grande área de interesse.

curriculares da Base Nacional Comum Curricular/Formação Geral Básica, da Parte Diversificada/Itinerários Formativos e das Atividades Complementares” (São Paulo, 2022b, s/p). Essa foi a segunda vez que o termo “itinerários formativos” apareceu nos documentos analisados neste estudo.

O documento também traz uma mudança na nomenclatura do quadro de funcionários da equipe escolar do PEI. O antigo vice-diretor de escola passou a chamar-se coordenador de organização escolar, enquanto o professor coordenador geral tornou-se coordenador de gestão pedagógica geral, já o professor coordenador por área de conhecimento foi substituído pela nomenclatura coordenador de gestão pedagógica por área de conhecimento. Sendo assim, as funções exercidas pela equipe escolar que compõem o Programa passam a ser: o diretor de escola ou diretor escolar; o coordenador de organização escolar; o coordenador de gestão pedagógica geral; o coordenador de gestão pedagógica por área de conhecimento e o professor.

O Decreto reitera que “a permanência dos integrantes do Quadro do Magistério nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI está condicionada à aprovação em avaliações de desempenho, periódicas e específicas, relacionadas às atribuições desenvolvidas nas unidades escolares do Programa” (São Paulo, 2022b, s/p). Essa avaliação deve ocorrer mediante a observação da “atuação do profissional junto ao Programa Ensino Integral - PEI, o desempenho de suas atividades específicas, bem como a atuação desse profissional no ambiente de trabalho” (São Paulo, 2022b, s/p). Além disso, discorre sobre a possibilidade de cessação da designação do profissional junto ao Programa, entre as quais está o resultado insatisfatório nas avaliações de desempenho.

O documento também relata as medidas cautelares e sanções disciplinares aplicadas ao quadro do magistério do Programa; o processo de transferência entre unidades escolares pertencentes ao PEI; a possibilidade de atuação docente em regime parcial, sem vinculação ao RDE e sem GDE, e a possibilidade das unidades escolares do Programa “hospedar, em suas dependências, classes e aulas em regime de jornada parcial, bem como executar programas ou projetos da Secretaria da Educação”, como é o caso do ensino noturno, já mencionado em outros documentos (São Paulo, 2022b, s/p).

O próximo documento expedido em 2022 foi a Resolução Nº 37, de 1 de junho. Ela trata das diretrizes gerais do PEI para o corrente ano, tendo em vista a adesão de novas escolas ao Programa. Dentre inúmeras questões já dispostas em outros documentos, traz como novidade a relação da prioridade de permanência dos profissionais das escolas que aderirem ao PEI em 2022. Também aponta uma mudança no horário de almoço ou jantar dos alunos que, a partir de então, deve ser de pelo menos 45 minutos. Já o intervalo entre as aulas deve ter no mínimo 10

minutos, sem especificar os modelos de turno, de 7 ou 9 horas. Nos documentos anteriores, nas escolas com turno de 9 horas, o horário de almoço era de 1 hora e 30 minutos, com dois intervalos de 15 minutos, enquanto as de 7 horas já estabelecia 45 minutos para almoço ou jantar, mas permitia um intervalo de até 15 minutos. Sendo assim, houve uma diminuição geral no tempo reservado à alimentação, ao descanso e à socialização dos alunos.

Por fim, vamos analisar a Resolução N° 41, também de 1 de junho de 2022. Ela aborda as atribuições dos integrantes do quadro do magistério em atuação no PEI. Para este estudo, iremos nos concentrar nas atribuições relativas ao projeto de vida, tanto à disciplina, quanto à construção do documento denominado projeto de vida, pelo aluno.

Nessa direção, a Resolução coloca como atribuições do diretor escolar “coordenar a elaboração do plano de ação, articulando-o com os programas de ação dos docentes e os projetos de vida dos estudantes”, “gerir os recursos humanos e materiais para a realização da Parte Diversificada/Itinerários Formativos e das atividades de tutoria aos estudantes, considerando o contexto social da respectiva Escola e os projetos de vida dos estudantes” e “planejar e promover ações voltadas ao esclarecimento do modelo pedagógico da Escola junto aos pais e responsáveis, com especial atenção ao projeto de vida”.

Com relação aos coordenadores de organização escolar, sua função é “acompanhar e sistematizar o desenvolvimento dos projetos de vida”. Já o professor responsável pela sala/ambiente de leitura, tem como atribuição “atuar em atividades de tutoria aos alunos, de acordo com o plano de ação da escola e com os projetos de vida dos alunos”. As atividades atribuídas aos professores, referentes diretamente à temática projeto de vida, são “atuar em atividades de tutoria aos estudantes” e “planejar, desenvolver e atuar na Parte Diversificada/Itinerário Formativo e nas Atividades Complementares” (São Paulo, 2022d, s/p).

Após a descrição dos documentos, corroboramos com o pensamento de França e Rinaldi (2022) a respeito do PEI. Segundo esses autores (p.42), “esse modelo de educação paulista se encontra alinhado às reformas de matizes neoliberais iniciadas nos idos da década de 1990 no estado e aprofundadas ao longo do tempo”. Não é difícil encontrar no Programa conceitos e ideias que remetem às reformas que estruturaram o ensino médio no país desde a República Velha, bem como indícios do que aconteceria na reforma do ensino médio e na BNCC, principalmente no tocante à formação do jovem para responder ao capitalismo de mercado.

Mas, apesar disso, acreditamos que existe algum espaço na Educação Básica para aqueles que queiram formar e informar os estudantes sobre si mesmos, sobre usufruir do que a humanidade proporciona de melhor e, com isso, produzir a existência. Os próprios documentos do PEI, em específico as Diretrizes Projeto de Vida (São Paulo, 2020f), apresentam

possibilidades pelas quais podemos alargar o ideal formativo do componente curricular Projeto de Vida para anunciar e pronunciar perspectivas ampliadas de futuro por meio dessa disciplina, instrumentalizando os jovens para a participação social e o exercício da cidadania, em conformidade com o compromisso ético-político da terapia ocupacional social.

Nessa direção, concordamos com Manacorda (2007, apud Nosella, 2016, p.64) quanto à formação omnilateral, que alie o ensinamento rigoroso aos espaços de formação livre, relacionada à vivência dos gostos individuais, estimulando os jovens a “aprender a produzir e a desfrutar”.

Diante das experiências do mundo moderno, nós precisamos mirar o mais possível na preparação do aluno não somente para si mesmo, mas também para entrar na sociedade, se não com a capacidade de ser um produtor de cultura em todos os campos, pelo menos com a capacidade de desfrutar, isto é, de saber gozar de todas as contribuições da civilização humana, das artes, das técnicas, da literatura (Manacorda, 2007, p.21 apud Nosella, 2016, p.64).

Por isso, definiremos a disciplina Projeto de Vida, na escola pública do PEI, a partir do fenômeno da ambiguidade, visto que ela detém o potencial de servir à reflexão do jovem sobre sua condição de vida, seus valores éticos, sua formação e escolha da profissão de forma autônoma e libertadora, do mesmo modo que pode atuar a serviço do capitalismo e encaminhar esses meninos e meninas a determinadas linhas pré-definidas pelo mercado, conduzindo a juventude pobre à imobilidade social e à manutenção do status quo. Isto é, ela carrega um potencial formativo e um potencial doutrinário.

A seguir, daremos continuidade à apresentação dos dados por meio da composição das informações obtidas nas entrevistas com a professora especialista em currículo e com os vice-diretores, nos questionários realizados com os professores da disciplina Projeto de Vida e alunos do ensino médio e as discussões dos encontros coletivos promovidos com os docentes e vice-diretores.

5.2 A disciplina Projeto de Vida do Programa Ensino Integral – contornos atribuídos na/pela Diretoria de Ensino, Regional São Carlos, na perspectiva da professora especialista em currículo, dos docentes, dos vice-diretores e alunos do ensino médio

Neste item, abordaremos os contornos atribuídos à disciplina Projeto de Vida na/pela DER - São Carlos, mediante a análise dos resultados provenientes da entrevista realizada com a professora especialista em currículo, Lilian Silva de Carvalho, das entrevistas com os vice-

diretores, dos questionários e encontros coletivos realizados com os professores da disciplina e dos questionários realizados com os jovens do ensino médio.

Iniciamos com a apresentação de Lílian Silva de Carvalho, situando o leitor dos papéis e funções desenvolvidos por esta na DER - São Carlos, seguido pela apresentação dos vice-diretores, dos professores e dos jovens que participaram do estudo. Na sequência, descreveremos o processo de implantação do PEI nas escolas da DER, até o ano de 2022, com base no relato de Lílian Silva de Carvalho. E, por fim, faremos uma análise e discussão dos resultados das entrevistas, questionários e encontros coletivos realizados com os professores e vice-diretores, a entrevista com a professora especialista em currículo, parte dos questionários aplicados com os jovens e os documentos relacionados ao PEI.

A Professora Especialista em Currículo

Lílian Silva de Carvalho⁹⁵ graduou-se em Matemática e Pedagogia, respectivamente em 2009 e 2014. No ano de 2021 obteve o título de mestre em educação pela Universidade Federal de São Carlos e, em 2022, estava em processo de doutoramento. Em 2007, iniciou um trabalho na Rede Estadual de Educação como professora contratada, sendo aprovada em 2011 no concurso público para o cargo de professora de Matemática na mesma Rede.

No ano de 2015, Lílian assumiu um cargo para trabalhar na DER - São Carlos e, em setembro de 2016, passou a ocupar a função de professora especialista em currículo (PEC) nesta mesma DER, em contato direto com o PEI. Na ocasião de sua entrevista, ano de 2022, ela era a profissional da DER - São Carlos com mais tempo de experiência no Programa.

Dentre suas atribuições na função de professora especialista em currículo, era responsável pela formação continuada dos vice-diretores das escolas, como está descrito no trecho:

O meu cargo chama professor especialista em currículo (PEC), na minha função, na Secretaria de Ensino, eu sou uma professora concursada, designada para atuar na formação continuada de coordenadores pedagógicos. Dentre as ações que eu desenvolvo na formação de coordenadores, é acompanhar mais de perto esse Projeto das Escolas de Ensino Integral (Lílian Silva de Carvalho).

⁹⁵A entrevista transcrita está descrita no APÊNDICE C.

A Resolução N° 62, de 14 de julho de 2022, dispõe sobre as funções do professor especialista em currículo e prevê que as DERs contratem profissionais especialistas em todas as disciplinas, inclusive Projeto de Vida. Conforme Lílian explica, sua função visa garantir a “*implementação do currículo, do processo de ensino e aprendizagem e da avaliação*” referente ao PEI nas escolas da DER - São Carlos. Para tanto, recebe formação da Secretaria Estadual de Ensino.

Em linhas gerais, ela atua na formação e no acompanhamento do coordenador de organização escolar; o antigo vice-diretor, que, por sua vez, replica essas formações para os professores da disciplina Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil, nas aulas de trabalho pedagógico coletivo, conforme a Resolução N° 49, de 2013 e a Resolução N° 62⁹⁶, de 2022 (São Paulo, 2013; 2022e).

Os vice-diretores e professores

Antes de tudo, é necessário explicar que a distribuição dos vice-diretores é condizente com a modalidade do turno da escola, conforme preconiza a Resolução N° 5, de 11 de janeiro de 2021. Aquelas com turnos únicos de 9 horas têm apenas um vice-diretor, enquanto as de dois turnos de 7 horas, com mais de seis classes, têm um vice-diretor para cada turno. Realizamos o convite a todos os vice-diretores das escolas PEI da DER – São Carlos, sendo que 11 aceitaram participar, todos de escolas diferentes. Duas vice-diretoras optaram por não participar. Nas escolas com dois vice-diretores, insistimos para que todos participassem, porém eles decidiram entre si quem iria colaborar.

Os encontros para a realização das entrevistas ocorreram de forma presencial ou online, respeitando a disponibilidade do vice-diretor, durante o período de dezembro de 2021 a fevereiro de 2022. A entrevista era composta por 15 perguntas que consistiam em: compreender a formação acadêmica, a trajetória de trabalho e a compreensão do constructo projeto de vida.

Com relação aos professores, participaram do estudo 36 docentes que ministravam a disciplina Projeto de Vida nas 13 escolas que compunham o PEI no ano de 2021. No geral, eles foram convidados a participar de duas etapas do estudo, um questionário escrito e um encontro coletivo. O questionário era composto por perguntas que pretendiam compreender a formação acadêmica, a trajetória de trabalho, a compreensão do constructo projeto de vida, a elaboração

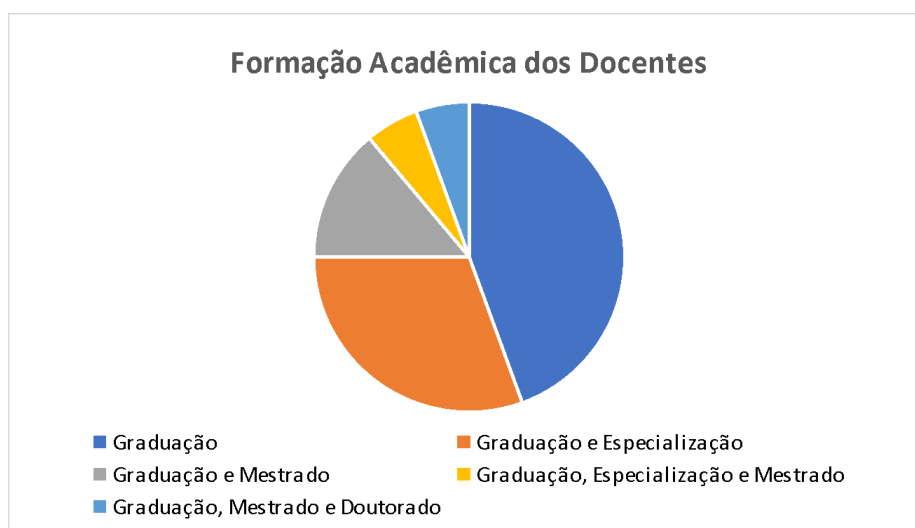
⁹⁶Essa Resolução não é específica do Programa Ensino Integral. Ela versa sobre as funções do Professor Especialista em Currículo e de Coordenador de Equipe Curricular.

e o andamento da disciplina Projeto de Vida no ano em questão. Já os encontros coletivos eram compostos por discussões relacionadas ao constructo projeto de vida, suscitadas pelos professores e vice-diretores. Tanto a aplicação do questionário como os encontros coletivos ocorreram durante o segundo semestre de 2021, de agosto a novembro.

A maioria das professoras eram mulheres 22 (61,1%), e 12 (33,3%) homens, sendo que 2 (5,5%) não especificaram o gênero, porém, um deles escreveu a palavra heterossexual no local destinado à expressão do gênero. A média de idade foi de 40,6 anos, com a menor de 26 anos e a maior 61 anos.

Com relação ao nível de formação acadêmica dos professores, 16 (44,4%) tinham apenas graduação; 11 (30,5%) graduação e especialização; 5 (13,8%) graduação e mestrado; 2 (5,5%) graduação, especialização e mestrado e 1 (2,7%) graduação, mestrado e doutorado, conforme o gráfico 1.

Gráfico 1 – Formação acadêmica dos docentes



Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados coletados nas entrevistas.

A respeito da área de formação, 10 (27,7%) eram formados em Letras, 4 (11,1%) em Educação Física, 4 (11,1%) em Ciências Sociais, 4 (11,1%) em Artes, 2 (5,5%) em Geografia, 2 (5,5%) em Filosofia, 1 (2,7%) em História, 1 (2,7%) em Ciências Exatas, 1 (2,7%) em Química e 1 (2,7%) em Teatro. Nos encontros coletivos foi possível identificar que os professores das áreas de Sociologia e Filosofia pareciam mais engajados na discussão, alguns até afirmaram certa satisfação quando o componente curricular Projeto de Vida foi atribuído. É

importante destacar que 7 (19,4%) docentes têm formação secundária em Pedagogia e 2 (5,5%) em História.

Quanto à década de formação, 3 (8,3%) realizaram graduação na década de 1980, 5 (13,8%) no decorrer de 1990, 13 (36,1%) de 2000 a 2010 e 12 (33,3%) de 2011 a 2020, sendo que 3 (8,3%) pessoas não responderam a essa pergunta.

Em relação aos vice-diretores, 3 (27,3%) tinham formação em Educação Física, 3 (27,3%) em Matemática, 2 (18,9%) em Letras, 1 (9,1%) em Ciências Sociais, 1 (9,1%) em Ciências Biológicas e 1 (9,1%) em Geografia e História. Sobre o ano da primeira graduação, 2 (18,9%) realizaram seus primeiros cursos superiores ainda nos anos 1990 e os demais após os anos 2000. Todos fizeram o curso de Pedagogia como formação secundária após o ano 2000, pois, de acordo com a Resolução Nº 57, de 25 de outubro de 2016, essa é uma condição para assumir os cargos de direção nas escolas. Essas informações estão descritas no quadro a seguir.

Quadro 11 – Área e década da primeira formação acadêmica dos docentes e vice-diretores

Área de formação acadêmica			
Docentes		Vice-diretores	
Área de formação	Quantidade	Área de formação	Quantidade
Letras	10	Educação Física	3
Educação Física	4	Matemática	3
Ciências Sociais	4	Letras	2
Artes	4	Ciências Sociais	1
Geografia	2	Geografia e História	1
Filosofia	2	Ciências Biológicas	1
História	1		
Ciências Exatas	1		
Química	1		
Teatro	1		
Década da Primeira Formação			
Docentes		Vice-diretores	
Década	Quantidade	Década	Quantidade
Década de 1980	3	Década de 1990	2

Década de 1990	5	2000 a 2010	8
2000 a 2010	13	Após 2010	1
2001 a 2020	12		

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados coletados via questionários e entrevistas.

Sobre o tempo de ensino na rede pública, 2 (5,5%) professores trabalham de um a cinco anos nessa rede, 11 (30,5%) de seis a dez anos, 5 (13,8%) de onze a quinze anos, 11 (30,5%) de dezesseis a vinte anos, 5 (13,8%) de vinte e um a trinta anos, 1 (2,7%) tem mais de trinta anos de experiência, enquanto outro apenas um mês. Desses professores, 5 (13,8%) já lecionaram em escolas que participam do PEI antes de compor o quadro de funcionários das escolas que trabalhavam no momento de realização deste estudo.

Com relação à atuação na rede privada, somente 9 (25%) dos 36 docentes atuam ou já atuaram nessa rede, 4 (11,1%) com experiência de um a cinco anos de trabalho, 2 (5,5%) com seis a dez anos, 2 (5,5%) com onze a quinze anos e 1 (2,7%) com dezesseis a vinte anos. No momento, 5 (13,8%) professores trabalham na rede privada e pública concomitantemente, mesmo atuando sob o Regime de Dedicção Exclusiva, como preconiza a Lei Complementar Nº 1.374, de 2022 (São Paulo, 2022).

Quanto ao tempo de vínculo dos docentes nas escolas que lecionavam no momento da pesquisa, 16 (44,4%) ainda não tinham completado um ano de trabalho, 2 (5,5%) tinham exatamente um ano de trabalho, 12 (33,3%) de dois a cinco anos, 3 (8,3%) de seis a dez anos, 1 (2,7%) de onze a quinze anos e 2 (5,5%) não responderam a essa questão.

No que se refere aos vice-diretores, todos tinham experiência como professor em escola regular, bem como na gestão escolar, seja na condição de coordenador e/ou vice-diretor e/ou diretor. Sobre o início do trabalho em escolas do PEI, 5 (45,4%) começaram em 2021, 3 (27,3%) em 2020, 1 (9,1%) em 2019, 1 (9,1%) em 2012⁹⁷ e 1 (9,1%) não respondeu a essa pergunta. É importante ressaltar que somente 1 (9,1%) já havia ministrado a disciplina Projeto de Vida antes de assumir o cargo de gestão.

Os jovens do ensino médio

Participaram do estudo 95 jovens, alunos do ensino médio de duas escolas do PEI da DER - São Carlos. Desse universo, 37 eram estudantes da escola A, localizada na parte

⁹⁷De acordo com essa vice-diretora, em 2012 ela participou da implantação do PEI na condição de secretária de educação de outro município de São Paulo.

periférica da cidade de São Carlos e 58 da escola B, na parte central. Na escola A, no mês de novembro de 2021⁹⁸, estavam matriculados 138 jovens no ensino médio, sendo que 89 cursava o primeiro ano, 26 o segundo ano e 23 o terceiro ano. A escola B tinha um total de 145 alunos matriculados, sendo 71 no primeiro ano, 37 no segundo ano e 37 no terceiro ano.

No que se refere aos dados sociodemográficos, 42 (44,21%) eram homens e 36 (37,8%) mulheres, sendo que 16 (16,8%) não responderam a essa pergunta e 1 (1,05%) não especificou o gênero, apenas se definiu como hétero. Com relação ao ano de nascimento, 43 (45,2%) nasceram em 2005, 28 (29,4%) em 2004, 19 (20%) em 2006 e 3 (3,1%) em 2003. A respeito da idade, 47 (49,4%) tinham 16 anos, 31 (32,6%) 15 anos, 16 (16,7%) 17 anos e 1 (1,05%) tinha 18 anos. Quanto à cor da pele, 47 (49,5%) se declararam brancos, 32 (33,7%) pardos, 10 (10,5%) pretos, 1 (1,05%) indígena e 5 (5,7%) não responderam a essa pergunta.

A cidade de origem da maioria dos jovens é São Carlos, 50 (52,6%), seguido de outras cidades do estado de São Paulo 20 (21%); 8 (8,4%) são do Nordeste, dos estados de Alagoas, Sergipe, Piauí e Pernambuco; 5 (5,3%) do Sul, Paraná e Rio Grande do Sul; 3 (3,1%) de Minas Gerais; 2 (2,1%) do Pará; 1 (1,05%) de Goiás e 2 (2,1%) são do país Colômbia; 3 (3,1%) não responderam a esse questionamento e 1 (1,05%) não sabe onde nasceu. Ressaltamos que um jovem do segundo ano da escola A, ao responder o questionário, perguntou se São Carlos era cidade ou estado.

Em relação ao tempo que estudam na escola, 45 (47,4%) realizaram todo o ensino fundamental e médio na instituição, 21 (22,1%) parte do ensino fundamental e todo o ensino médio, 17 (17,9%) todo o ensino médio, 11 (11,6%) apenas parte do ensino médio e 1 (1,05%) não respondeu a essa pergunta.

Quanto à moradia, 25 (26,3%) preferiram não declarar com quem residem; enquanto 23 (24,2%) moram com a mãe, o pai e o(os) irmão(os); 14 (14,7%) com a mãe e o pai; 9 (9,5%) com a mãe e o(os) irmão(os); 9 (9,8%) apenas com a mãe; 4 (4,2%) moram com a mãe, o padrasto e o(os) irmão(os); 2 (2,1%) com a mãe e o padrasto; 2 (2,1%) escreveram apenas o nome família; 1 (1,05%) com a mãe, pai, irmão e namorado; 1 (1,05%) com a mãe, avó e tio; 1 (1,05%) com o pai e irmão; 1 (1,05%) com o pai e avó; 1 (1,05%) com a mãe, pai e dois sobrinhos e, por fim, 1 (1,05%) reside apenas com os avós.

No que diz respeito à renda familiar, 37 (38,9%) afirmaram não saber a renda mensal de sua família, 15 (15,8%) relataram renda de até um salário-mínimo, 20 (21%) entre um e dois

⁹⁸Mês que finalizamos a pesquisa na escola, com os jovens.

salários-mínimos, 13 (13,7%) entre três e quatro salários-mínimos, 5 (5,3%) entre quatro e cinco salários-mínimos e 5 (5,3%) entre cinco e dez salários-mínimos.

O diálogo com as duas escolas públicas, uma localizada na periferia e outra na região central da mesma cidade, demonstrou a diversidade do perfil dos alunos. Na escola A, nenhum jovem declarou renda familiar maior que quatro salários-mínimos, já na escola B, dez declararam renda entre quatro e dez salários-mínimos, o que provavelmente configura melhores condições de acesso a bens e consumo e, também, maior campo de possibilidades de futuro, como veremos mais adiante. Outra questão foi relacionada à cor da pele, pois 19 (51,5%)⁹⁹ jovens da escola A se consideram pardos, em contraponto à escola B, onde houve predomínio de brancos 36 (62%).¹⁰⁰

A seguir, descreveremos o processo de implantação do PEI nas escolas da DER – São Carlos até o ano de 2022, quando ocorreu a entrevista com Lílian Silva de Carvalho, nossa principal referência no/para o conhecimento do Programa nesta Diretoria. Também, descreveremos e analisaremos os dados referentes aos questionários, entrevistas e encontros coletivos realizados com os professores da disciplina Projeto de Vida e os vice-diretores, assim como parte dos dados das entrevistas com os jovens do ensino médio. Com isso, buscamos descrever uma interpretação do desenrolar do PEI e da disciplina Projeto de Vida na/pela DER – São Carlos.

5.3 O desenrolar do Programa Ensino Integral na/pela Diretoria de Ensino, Regional São Carlos

A DER - São Carlos aderiu ao PEI em 2014. Na ocasião, duas escolas de ensino fundamental e médio da cidade de São Carlos, Sebastião de Oliveira Rocha e Conde do Pinhal, se incorporaram ao Programa. Essas escolas estão localizadas na região central da cidade e tem boas estruturas físicas, com prédios grandes e organizados. Porém, naquele momento, estavam sofrendo com a evasão dos alunos. Em vista disso, optou-se pela adesão ao Programa, o que, segundo Lílian Silva de Carvalho, motivou o aumento da procura por vagas.

Após essas adesões, a DER – São Carlos demorou quatro anos para incorporar outras escolas ao Programa. Segundo Lílian de Carvalho, as questões burocráticas para adesão ao PEI retardaram a associação de mais escolas, como o grande número de alunos das demais escolas pertencentes à Diretoria. De fato, existem alguns critérios para as instituições de ensino

⁹⁹Esse cálculo é relacionado ao total de jovens da escola A (37) que participaram da pesquisa.

¹⁰⁰Esse cálculo é relacionado ao total de jovens da escola B (58) que participaram da pesquisa.

aderirem ao PEI. No ano de 2020, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo lançou um documento para orientar esse processo no biênio 2020/2021. Segundo o documento, a prioridade para incorporação ao Programa seria dada às escolas que já manifestaram interesse em 2019 e, também, àquelas com maior vulnerabilidade social, contudo, que tenham condições de proporcionar a permanência dos alunos em jornada integral, o que só ocorre mediante a exclusão de um turno do ensino regular (São Paulo, 2020). O documento também afirma que:

A equipe escolar, a comunidade escolar e o Conselho de Escola são atores fundamentais nas ponderações sobre como e quando o ingresso no Programa Ensino Integral ocorrerá. Familiares, responsáveis, estudantes, professores e funcionários serão ouvidos em reuniões abertas para ponderar sobre o ingresso da escola no programa (São Paulo, 2020, s/p).

Somente em 2019 mais duas escolas aderiram ao PEI, a Escola Estadual Professora Maria Ramos, localizada na região periférica da cidade de São Carlos, e a Escola Estadual José Ferreira da Silva, apenas de ensino médio, na cidade de Descalvado. Em 2020 foram mais três, a Escola Estadual André Donatoni, na cidade de Ibaté, a Escola Estadual Professor João Batista Gasparin e a Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes, ambas localizadas na região periférica de São Carlos.

Na sequência, em 2021, seis escolas aderiram ao Programa, são elas, a Escola Estadual Aduar Kemell Dibo; a Escola Estadual Professor Luiz Viviani Filho; a Escola Estadual Professor Marivaldo Carlos Degan, todas localizadas na região periférica da cidade de São Carlos; a Escola Estadual Professor José Juliano Neto, na região central da cidade; a Escola Estadual Governador Jânio Quadros, situada na cidade de Corumbataí; e a Escola Estadual Fúlvio Morganti, em Ibaté.

Já em 2022, mais quatro instituições escolares incorporaram o PEI, que foram a Escola Estadual Orlando da Costa Telles; a Escola Estadual Edésio Castanho, as duas localizadas na cidade de Ibaté; a Escola Estadual Doutor Salles Júnior, no município de Dourados; e a Escola Estadual Jesuíno de Arruda, na zona periférica de São Carlos. Além disso, nesse ano também ocorreu a adesão das duas primeiras escolas de anos iniciais, vinculadas à DER - São Carlos. Um total de dezenove escolas estaduais de ensino fundamental, anos finais, e ensino médio, vinculadas a DER - São Carlos, aderiram ao PEI até o início de 2023.

Como mencionamos anteriormente, no PEI, “o Projeto de Vida é o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas do projeto escolar” (São Paulo, s/d, p.14). Inclusive, desde a origem do Programa, na Parte Diversificada da matriz curricular, consta uma disciplina denominada Projeto de Vida. É nessa direção que adentramos a partir de agora, com o intuito

de apreender as motivações para a formulação, implementação e contornos adquiridos, como também modos pelos quais vem se delineando a disciplina “Projeto de vida” nas treze escolas públicas de ensino médio da DER - São Carlos que aderiram ao PEI até o ano de 2021.

5.4 Os processos de formação para o trabalho no componente curricular Projeto de Vida

Conforme explica Lílian de Carvalho, o componente curricular Projeto de Vida, no PEI, é “*da governabilidade do vice-diretor*”, junto com Protagonismo Juvenil, sendo que esta só ocorre no ensino fundamental, enquanto aquela “*vai dos sextos anos até o ensino médio*”. Lílian relatou que a disciplina Projeto de Vida tem currículo, avaliação, acompanhamento da aprendizagem socioemocional dos alunos e processo de formação dos professores.

A Resolução N° 62, de, 14 de julho de 2022, que dispõe sobre as funções do professor especialista em currículo, trouxe uma série de atribuições desse profissional no âmbito das formações dos professores, conforme está descrito abaixo:

- VI - Identificar necessidades e propor ações de formação continuada de professores e de Coordenadores de Gestão Pedagógica no âmbito da área de atuação que lhes é própria;
- VII – Participar da implementação de programas de formação continuada, em articulação com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”;
- IX – Promover encontros, oficinas de trabalho, grupos de estudos e outras atividades para divulgar e capacitar professores na utilização de materiais pedagógicos em cada componente curricular, área de conhecimento e interdisciplinaridade;
- XII - Acompanhar o trabalho dos Coordenadores de Gestão Pedagógica, no exercício de suas atribuições, e na orientação das metodologias de ensino utilizadas em sala de aula para avaliar e propor ações de melhoria de desempenho em cada componente (São Paulo, 2022e, s/p).

Essas formações são direcionadas aos vice-diretores, que têm a tarefa de repassá-las aos professores nos ATPCs. Lílian de Carvalho e/ou o METUIA/UFSCar, mediante a parceria estabelecida por estes em 2019, realizam, mensalmente, as formações dos vice-diretores na própria sede da DER - São Carlos e/ou pelo METUIA/UFSCar,¹⁰¹. Sobre isso, Lílian relatou:

¹⁰¹O Metuia, “em parceria com a professora coordenadora do núcleo pedagógico de projeto de vida da DE/São Carlos, organizou-se um cronograma de encontros bimestral para realização de Oficinas de Sensibilização junto às vice-diretoras das escolas parceiras, nos moldes do que já haviam sido efetivo anteriormente em 2020, os quais tiveram as seguintes temáticas: agosto: Histórias de Vida: dimensões individuais e coletivas outubro: Modos de Vida” (Pan, 2021). Junto à temática Histórias de Vida: dimensões individuais, foi trabalhada a técnica do body map (Davy *et al.*, 2014). As formações realizadas na DER, no segundo semestre de 2021, abordaram os temas:

Quando eu entrei no Programa as duas escolas já existiam e já andavam, então eu fui me apropriando, mas as coisas já andavam sozinhas. Porém, de repente, quando vieram as duas escolas novas foi um desespero, porque eu falava e elas não faziam. É como se eu tivesse um filho adolescente e um bebê, porque assim, eu tinha que ensinar tudo, ensinar e ter a maturidade deles aprenderem e, para isso, precisa de acompanhamento. Então eu aprendi a ser formadora com eles. E minha irmã entrou na TO e ela falou isso que estava me angustiando a TO sabia fazer. Aí eu conheci a Livia e o Metuia. Foi alento, porque eu estava com sete escolas, duas indo para o segundo ano, seis escolas no primeiro ano, uma pandemia e a minha formação é Matemática. Então, por mais que eu busquei, eles tinham pressa. Eles precisavam mais de mim, eu precisava estar além daquilo que eu estava, então esse encontro com o Metuia foi muito feliz (Lilian Silva de Carvalho, 2022).

Desde sua criação, as diferentes equipes que compuseram e continuam compondo a trajetória do METUIA/UFSCar têm desenvolvido projetos de extensão universitária que articulam múltiplas funções, entre as quais, a formação profissional para os estudantes de graduação em Terapia Ocupacional e a sensibilização de terapeutas ocupacionais e professores das redes municipal e estadual de educação para a atuação com adolescentes e jovens pobres (Lopes *et al.*, 2008; 2010; 2011; 2014; Lopes; Malfitano, 2016; 2023; Pan, 2019; Pan; Lopes, 2022).

Na perspectiva desse grupo, os profissionais que atuam com adolescentes e jovens precisam estar sensibilizados para as questões que envolvem essas etapas da vida, principalmente quando o trabalho é voltado aos adolescentes e jovens pobres. Nesse sentido, Pan, Borba e Lopes (2022, p.117) ressaltam que deveria haver uma sensibilização dos profissionais que trabalham com esses públicos para que atuem com base no reconhecimento e na “garantia dos direitos de cidadania dessa população, comumente violados, bem como para a produção de acolhimento e para a construção de relações fundadas na produção de respeito mútuo”.

Através da parceria METUIA/UFSCar e DER - São Carlos, a partir de 2020 foram desenvolvidas ações nessa direção mediante o projeto de extensão universitária “Sensibilização de professores e professoras para o trabalho com as juventudes na escola pública”, que se empenhou em refletir os “desafios de ser jovem no Brasil e pensar a construção de projetos para o futuro” (Pan, 2021).

Dentre suas atividades, foram realizadas Oficinas de Sensibilização bimestrais junto aos vice-diretores das escolas vinculadas ao PEI (Pan, 2021). Essas Oficinas problematizaram

“modos de vida: entre trajetórias biográficas e projetos; “interface entre o protagonismo e a educação interdimensional” e a técnica do *body map*.

questões relacionadas aos projetos de futuro, com “sugestões de materiais para incrementar o repertório dos professores em suas discussões cotidianas na escola” e a “ressignificação do espaço escolar e dos conteúdos escolares”, especificamente vinculados à disciplina Projeto de Vida, conforme ocorreu em outros projetos desenvolvidos pelo METUIA/UFSCar (Pan, 2019, p. 203; Pan; Lopes, 2022). E, como recomenda o Programa, as Oficinas deveriam ser replicadas pelos vice-diretores nos ATPCs.

Diante dessa recomendação do PEI, buscamos compreender a sistemática dos ATPCs para além das Resoluções N° 49, de 2013, e N° 68, de 2019, que preconizam a garantia de pelo menos duas horas consecutivas de aulas de trabalho pedagógico coletivo para a formação docente. Lílian de Carvalho explicou que existem dois momentos de ATPC, um destinado ao componente curricular Projeto de Vida (ATPC-PV) e outro à Protagonismo Juvenil (ATPC-PJ). As formações que ocorrem mensalmente na DER abordam as duas temáticas de forma alternada, um mês é discutido a temática relativa ao projeto de vida e, no seguinte, à protagonismo juvenil. Porém, Lílian de Carvalho orienta que os ATPCs das duas disciplinas sejam realizados juntos, como está descrito:

Dependendo da organização da escola, eu oriento que os vices façam a formação junto, porque o Projeto de Vida é eu implementando a minha vida, uma coisa individualizada, e o Protagonismo Juvenil é eu na sociedade. Então, uma das orientações que eu faço, até por questões de agilizar a formação, porque nunca dá tempo de fazer a formação na escola, é que eles juntem esses professores para que um ouça o do outro, porque senão, se eu só dou uma disciplina eu não enxergo a outra (Lílian Silva de Carvalho, 2022).

O comentário de Lílian de Carvalho sobre “*nunca dá tempo de fazer a formação na escola*”, quando relacionado à realização ou não do ATPC, parece que está condicionado à organização da instituição escolar e à disponibilidade do vice-diretor, pois, como constatamos neste estudo, na escola A, mesmo com a presença de dois vice-diretores, os ATPCs não eram realizados com frequência. Já na escola B, com uma equipe gestora bem estruturada, mas somente uma vice-diretora, a atividade era rigorosamente realizada.

Quanto à periodicidade da realização do ATPC pelos vice-diretores, 8 (72,7%) afirmaram que é semanal, enquanto 2 (18,2%) disseram que acontecem quinzenalmente, sendo que 1 (9,1%) não respondeu a esse questionamento. Alguns gestores ressaltaram como impeditivo para realização dessa atividade a incompatibilidade de horário dos professores, bem como a necessidade de alternar o ATPC-PV com o ATPC-PJ. No entanto, a indicação é que essas aulas ocorram juntas.

Sobre a divisão dos ATPCs em Protagonismo Juvenil ou Projeto de Vida, LÍlian enfatiza que “o Protagonismo é um princípio, uma premissa e uma metodologia do Programa, tudo *perpassa pelo protagonismo*” e que “o projeto de vida é uma disciplina e uma intencionalidade da escola, uma caracterização daquela comunidade, daquele grupo que tem projetos de vidas”, mas ambos, enquanto disciplina, precisam estar juntas para “fazer sentido para o professor; para que ele consiga fazer correlações para o aluno”. Ela acrescenta:

Por isso procuramos casar as disciplinas para que o educador entenda e leve isso. Por exemplo, não é para acabar a aula de Protagonismo Juvenil e falar - agora fica quieto que vou dar um assunto de Matemática. É fazer esse aluno ser protagonista na aula de Matemática e [correlacionar a] minha aula de Matemática com o projeto de vida do aluno. Isso tem que estar no educador e isso também é um processo (LÍlian Silva de Carvalho, 2022).

Durante nossa imersão no campo, percebemos que as escolas A e B não realizavam os ATPCs dos dois componentes curriculares juntos. Na escola B, a professora da disciplina Protagonismo Juvenil participou de duas formações desenvolvidas pelas estagiárias de terapia ocupacional no ATPC-PV¹⁰². E, na escola A, mesmo com a irregularidade dessa atividade, as estagiárias conseguiram marcar uma reunião com os vice-diretores para realização de uma formação¹⁰³ com as professoras, mas só compareceram docentes do componente curricular Projeto de Vida. Na ocasião, foi explicado que a dinâmica da escola era um impedimento para a realização semanal dos ATPCs, inclusive com dificuldade para o repasse das formações realizadas na DER - São Carlos.

Além de transmitir as formações, os vice-diretores precisam abordar nos ATPCs assuntos que correspondam ao componente curricular em questão, no processo de formação continuada dos professores. Para tanto, LÍlian de Carvalho afirmou que os gestores elaboram e apresentam a ela um planejamento anual das ações que serão desenvolvidas, “eles vão trazer para mim o planejamento das ações e a primeira coisa que eu vou fazer é enxergar o aluno e o educador nesse planejamento, se não tiver eu peço para fazer novamente”.

Na sequência, vamos explicar a organização de LÍlian de Carvalho para a realização das formações mensais dos vice-diretores; como estes planejam e estruturam os ATPCs e, por conseguinte, qual a opinião dos professores sobre essa formação.

¹⁰²As estagiárias realizaram uma formação com a temática “comunicação não violenta” e replicaram a formação da técnica do *body map* (Davy *et al.* 2014), realizada na DER, com os vice-diretores, pela equipe do Metuia.

¹⁰³As estagiárias replicaram a formação da técnica do *body map* (Davy *et al.* 2014), realizada na DER, com os vice-diretores, pela equipe do Metuia.

De acordo com Lilian, existem duas frentes que embasam as formações dos vice-diretores, a pauta da Seduc – SP, enviada à professora bimestralmente, e as demandas das escolas, obtidas nas visitas mensais realizadas por ela nas instituições educacionais¹⁰⁴. Segundo Lilian de Carvalho, essas formações sempre abrangem os temas *“projeto de vida, protagonismo juvenil, mediação de conflitos... olhando para o Ensino Integral, olhando para os princípios e premissas do programa”*.

Ela contou que a primeira ação dessa formação é *“implantar nos adultos que eles pensem sobre o seu próprio projeto de vida, enquanto vida, enquanto sonho, porque, enquanto educador, como eu passei por uma universidade, eu acho que todo mundo tem que passar e não é o eu nesse processo, é o sonho do aluno”*. Ela reitera que, nas escolas localizadas na periferia da cidade, muitas vezes é necessário ensinar os alunos a sonhar, para isso, ela incentiva que os vice-diretores estimulem os professores a *“olhar para o eu adolescente, o que aquela pessoa sonhava, queria, buscava e como as coisas foram se dando e, depois, enxergar esse processo nos alunos, porque existe uma tendência do educador não se importar com o sonho do aluno”*.

Mediante esses relatos, entendemos que as formações com os vice-diretores, e consequentemente com os professores, tentam provocar uma autorreflexão para, como afirma Lilian de Carvalho, *“implantar no educador o sonhar com o jovem, pensar o mundo, olhar o mundo como ele e apoiá-lo nesse processo”*. Com isso, compreendemos que, para a DER - São Carlos, a disciplina Projeto de Vida está intimamente ligada ao sonho. Segundo Ferreira (2022) (informação verbal)¹⁰⁵, a palavra sonho sempre foi muito associada ao coletivismo de esquerda, a ideia da utopia e dos projetos de corporativismo, mas, atualmente, olhando para os contextos em que ela é empregada, provavelmente é a palavra mais neoliberal que existe.

Essa discussão traz à tona as ideias de Paulo Freire acerca da educação e o sonho possível. O autor, em 1982, discorreu sobre a necessidade da construção de espaços para os sonhos possíveis na educação ou na prática educativa, afirmando que o educador não pode

¹⁰⁴Também é função da professora especialista em currículo realizar visitas mensais nas escolas, como relata Lilian, *“ao longo do mês, uma das minhas funções é acompanhar as escolas, ir às escolas para ver como estão se desenvolvendo, porque uma coisa é um vice com dois, três anos na função, outra coisa é um vice que está começando. O processo de implementação de política pública é isso, é acompanhamento das necessidades, então eu busco deles”*, mas, *“acabo não conseguindo atender às particularidades como deveria. Eu vou em uma escola, faço um acompanhamento mais individualizado, mas a formação é discussão, pauta, eu acabo atendendo, na formação, a demanda do grupo”*.

¹⁰⁵Informações transmitidas pelo Professor Dr. Vitor Sérgio Ferreira na aula intitulada “estudos sobre jovens: a pertinência do conceito/noção de geração, os marcadores sociais da diferença e o pesquisar jovens”, ofertada pelo Grupo de Pesquisa “Cidadania, Ação Social, Educação e Terapia Ocupacional”, da Universidade Federal de São Carlos, no dia 08 de junho de 2022.

deixar de sonhar sonhos possíveis. Para Freire (1982), existem sonhos possíveis e impossíveis, e os dois estão atrelados às condições históricas e sociais das pessoas. Segundo ele, a questão do sonho possível tem relação com a “educação libertadora enquanto prática utópica”, no sentido da antiga utopia, pontuada por Ferreira (2022) mais acima. Freire (1982, p.100), relata:

Utópica no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que, pelo menos, seja menos espoliadora, do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominantes.

O autor (1982) declara que o educador não deve deixar a sua capacidade de sonhar, vinculando o sonho à habilidade que eles devem possuir de inventar, anunciar e denunciar. Para ele (p.100), os educadores devem praticar e encorajar as pessoas a visitarem o amanhã, o futuro, porém isso deve ocorrer “pelo profundo engajamento com o hoje”, a fim de que as pessoas superem a exploração e a rotina. Na declaração de Freire (1982), ele relata que a visitação ao futuro deve ser realizada “de vez em quando”, e também afirma a necessidade de uma “viagem constante ao amanhã”, tudo no mesmo parágrafo.

Para nós, as duas afirmativas divergem, pois “de vez em quando” nos remete às situações que não ocorrem com frequências, mas também não deixam de ocorrer, enquanto o termo “constante” faz referência à permanência, continuidade, o que parece acontecer em uma disciplina semanal dentro de uma escola. Sendo assim, inteiramos a importância do planejamento e vislumbre do futuro também no ambiente da educação escolarizada, mas, assim como Pereira e Lopes (2022, p.82) compreendemos que os esforços da escola:

Deveriam recair na reflexão dos atores escolares sobre a condição juvenil de seus alunos e as demandas que eles apresentam para a escola, e sobre como contribuir para a construção de seus projetos de futuro, articulando necessidades atuais e repensando a forma utilizada para responder aos desafios que as juventudes nos colocam (Pereira; Lopes, 2022, p.82).

Retomando a entrevista com Lílian de Carvalho, ela relata que a proposta do PEI é “*apoiar no caminho*” e o papel da escola é “*dar suporte, essa base acadêmica, mas tendo clareza que o projeto de vida é a vida, a família, o futuro*”. De acordo com ela, a função de projetar a vida na escola, mediante um componente curricular, perpassa pela apreensão de “*como é que a pessoa se pensa hoje, aproveita o melhor da escola para dar base a esse futuro que ela quer*” e, nessa direção, Lílian de Carvalho problematiza a ideia do projeto de vida, colocando que projeto de vida não é universidade, como está descrito no trecho:

Não é simples, porque assim, projeto de vida é universidade? Não! A gente tem que desconstruir isso com o educador, que projeto de vida é além. A universidade é um eixo que pode fazer parte da vida dele ou não. Mas, empreender a vida, do tipo como eu vou encontrando caminhos, processos. É um pouco nesse sentido a ideia da formação do projeto de vida (Lilian Silva de Carvalho, 2022).

Nesse excerto, Lilian de Carvalho não atrela o conceito de projeto de vida ao de sonho, e, ainda, traz à tona uma nova definição para esse constructo. Agora, apesar de utilizar a palavra “empreender”, vinculada ao empreendedorismo de si, o tom de sua afirmação se aproxima do conceito utilizado por Nascimento (2013, p.87), para a qual projeto de vida “tem o sentido de aspirações, desejos de realizações, que se projeta para o futuro como uma visão antecipatória de acontecimentos, cuja base reside em uma realidade construída na interseção das relações que o sujeito estabelece com o mundo” e, de acordo com a autora, a escola é um espaço primordial para que seja fomentado nos jovens a expressividade, o pensamento e a projeção do futuro. Mais à frente retomaremos essa discussão, inclusive analisando qual a opinião dos professores e gestores sobre esse assunto.

Com relação à compreensão dos vice-diretores sobre a função do ATPC-PV, a maioria relatou que o objetivo era “prestar formação aos professores da disciplina projeto de vida”. Alguns participantes mencionaram a função de avaliação, no sentido de avaliar como está ocorrendo a formação dos alunos, sendo as demais: alinhar conteúdos, apoiar o professor, trocar experiência e orientar os docentes. Os vice-diretores mencionaram com recorrência a necessidade da formação constante do professor devido às frequentes trocas anuais de docentes na disciplina, como está descrito no trecho:

Dar apoio, porque não são os mesmos professores de PV no próximo ano. Dos professores daqui, somente um vai permanecer na disciplina de PV, então o ATPC-PV é fundamental (Vice-diretor 5).

Um participante mencionou a diferença entre “*formação e orientação*”, ressaltando que, nos ATPCs-PV, são repassadas informações e orientações, conforme o relato abaixo:

Formar o professor que não está preparado e alinhar as ações, um professor mostra o que fez, debate o que deu para aproveitar, porque o professor não é formado na área, ele não tem um currículo nisso, então ele precisa estar em constante contato conosco, mas insisto que o vice precisa ter mais tempo e orientação para formar isso, porque os vices não têm essa formação. Formação e orientação são diferentes, ir lá e estudar um texto não é

formação. Informação também é diferente, porque nós temos muita informação sobre o assunto e pouca formação. A gente tem informação e orientação (Vice-diretora 3).

Nesse trecho, entendemos que a participante compreende “formação” como algo mais complexo do que aquilo que ocorre no ATPC-PV e infere que os próprios vice-diretores não têm conhecimento suficiente no assunto para realizar a formação do professor. Outro participante do estudo também seguiu o raciocínio de que “formação” é algo mais duradouro, porém acredita que o ATPC-PV é um espaço onde ocorre a formação de professores, como é possível identificar no relato:

Para mim ATPC é formação de professor, pegar a dúvida do professor e trazer para todos. Eu penso que formação de professor é de cinco anos para frente (Vice-diretor 7).

Com isso, compreendemos que as opiniões acerca da função do ATPV-PV são divergentes entre os próprios vice-diretores. Mas, todos acreditam na capacidade desse espaço de sensibilizar a equipe de docentes para o trabalho com os adolescentes e jovens estudantes em torno da projeção/reflexão dos seus futuros.

Tendo em vista a responsabilidade do vice-diretor com relação à disciplina Projeto de Vida, principalmente no que se refere à formação do professor para a atuação nesse componente curricular, buscamos compreender melhor como ocorria a escolha do profissional para ocupar esse cargo. Lílian de Carvalho relatou que “*a legislação diz que [a escolha do] vice-diretor e PCG é prerrogativa do diretor e, de diretor, é prerrogativa de dirigente [da DER], conforme apresentamos no item 5.1 quando descrevemos a Resolução N° 4 (São Paulo, 2020a).*”

Também, buscamos apreender o nível de compreensão dos vice-diretores sobre a temática projeto de vida, perguntando, entre outros questionamentos, quais formações eles realizaram para subsidiar o trabalho no eixo projeto de vida, além daquelas ofertadas mensalmente na DER - São Carlos. Todos realizaram o curso básico e avançado da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo - EFAPE¹⁰⁶, elaborado pelo Programa Inova Educação. Alguns fizeram cursos pelo Instituto

¹⁰⁶A EFAPE realiza um curso denominado de “Formação aprofundada: projeto de vida. Esse curso tem carga horária de 30 horas, é organizado em quatro módulos e ofertado na modalidade EAD pelas plataformas AVA-EFAPE, da Seduc e AVA-EFAPE dos municípios do estado de São Paulo, em formato de estudos autônomos. Ele se destina a todos os servidores da Seduc do quadro do magistério, aos diretores de núcleos pedagógicos e aos profissionais das Redes Municipais de Ensino de São Paulo. Os objetivos desse cursos são: “compreender o projeto de vida como uma proposta de consolidação de uma nova cultura escolar, tendo-o como eixo central da escola; conhecer processos e metodologias que permitirão aos professores trabalharem o desenvolvimento integral do

Ayrton Senna, sobre a temática projeto de vida. Uma (9,1%) vice-diretora afirmou que também realizou cursos de curta duração na UFSCar e outra (9,1%), cursos da plataforma Conecta, como está descrito a seguir:

Fiz o curso que a EFAPE ofereceu. Eu tenho projeto de me formar em psicologia, então eu gosto de fuçar sobre essas coisas, curso pela plataforma Conecta sobre PV. Também trabalho muito com o Instituto Ayrton Senna, faço uns cursos rápidos sobre o assunto (Vice-diretora 3).

Quanto aos professores, quando indagamos se eles realizaram formação para ministrar as aulas de Projeto de Vida, 24 (66,6%) declararam que sim, enquanto 12 (33,3%) afirmaram que não. No entanto, todos fizeram o curso da EFAPE, inclusive, dois que declararam não ter formação no assunto. Diante disso, compreendemos que uma parte importante dos professores que participaram deste estudo não consideram o curso da EFAPE uma formação para ministrar aula de Projeto de Vida. Lílian de Carvalho também não considera que esse curso seja um diferencial para o cargo em que ocupa, uma vez que ele é disponibilizado a todos da Rede de Educação do Estado de São Paulo.

As opiniões a respeito desse curso são contraditórias, enquanto alguns professores o consideraram interessante e estão satisfeitos, outros acreditam que foi insuficiente e impreciso.

Curso na EFAPE, mas muito vago (Docente 13).

Minha formação aprofundada foi na EFAPE (Docente 1).

Sobre a formação docente para atuar no componente curricular Projeto de Vida, no estudo realizado por Pereira e Ribeiro (2019, p.201) em escolas do PEI, o relato dos professores foi de que eles “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”.

Nesta pesquisa, os professores também mencionaram que adquiriram conhecimento sobre o tema nos ATPCs-PV e nas formações promovidas pelo METUIA/UFSCar. E, também, comentaram sobre a busca pessoal de material.

estudante, considerando-se tanto as competências cognitivas quanto as socioemocionais; conhecer os organizadores curriculares itinerário formativo, dando ênfase em desenvolvimento socioemocional em projeto de vida para os estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio e compreender a proposta de avaliação para o componente projeto de vida” (EFAPE...).

Todas as semanas temos ótimas formações no ATPC-PV, contamos também com formações do grupo METUIA [UFSCar] e cursos da EFAPE (Docente 18).

Teve esse processo de ir buscar, porque eu tinha que fazer formação, tinha que estar lá na frente e mobilizar as pessoas, formar as pessoas, então é estudar o material, a base do projeto de vida, da ideia da presença pedagógica, de ser uma presença formativa nesse aluno, dele ter sonhos. É o princípio da pedagogia da presença, quem fala sobre isso é Antônio Carlos Gomes da Costa, então vamos ler ele e no dia a dia a gente vai materializando a teoria (Lílian Silva de Carvalho, 2022).

Diante do relato dos atores envolvidos no PEI, inferimos que o processo de formação que envolve a DER - São Carlos, o ATPC e suas parcerias, como a estabelecida com o METUIA/UFSCar, e a própria busca pessoal, configura-se em um movimento de reflexão e procura por conhecimento para atuação no componente curricular Projeto de Vida.

Compreendendo a importância do papel de formador exercido pelos vice-diretores, tentamos apreender como eles organizavam os ATPCs-PV e quais referenciais teóricos-metodológicos utilizavam. No geral, as respostas mencionaram as ações formativas praticadas pelo METUIA/UFSCar, tanto na DER - São Carlos como na própria escola, as formações mensais da DER, o Caderno do Aluno, livros e filmes. Apenas três professores citaram nomes de autores e/ou livros:

Eu tive dificuldade de imaginar o que colocaria. No início do ano trazia informações da secretaria e perguntava como estava a aula. Depois teve o Metuia, daí eu já tinha mais leitura, eu gostava muito! Quando o Metuia começou presencial e não pôde vir por causa da distância, comecei a procurar coisas no site da Secretaria, quando tinha formação da Diretoria eu replicava, procurei materiais, livros que eu colocava no drive da escola, mas não achei que foi suficiente, coisas de Protagonismo Juvenil, porque a escola é só de Médio e os alunos chegam sem nenhum conhecimento sobre PV e PJ (Vice-Diretor 8).

Material do currículo, porque eu trabalho PV e PJ dentro do currículo, eu pego uma atividade... Já trabalhei todas as competências socioemocionais com os professores, dificuldade dos professores de identificar como os alunos estão praticando essas competências, quais competências estão em falha. O material Antonio Carlos Gomes da Costa - até foi o METUIA que trouxe esse livro. É difícil para os professores identificar as mudanças na sociedade. O professor acha que o aluno tem que se adequar à escola e eu e a gestão não acreditamos na escola dessa forma, tem que entender que o aluno não aceita mais essa rigidez e eles têm suas individualidades e o direito de viver (Vice-diretor 10).

Formação dentro do que é pedido no currículo da disciplina, mobilizando algumas atividades, troca de experiência de algum professor. Esse ano eu perguntei o que eles estavam precisando e eles disseram que era a troca de experiências em relação às competências socioemocionais. As macrocompetências, nós dividimos entre os cinco professores e eles se separaram entre si e se apresentaram uns para os outros. Uso o Antonio Carlos Gomes da Costa, livro Boreli, conversando sobre saúde mental e emocional na escola, Anderson da Silva da Rosa (Vice-Diretor 5).

A vice-diretora que já havia ministrado aulas na disciplina Projeto de Vida contou que, no início, utilizava sua experiência pessoal de docente desse componente curricular:

Primeiro, no início, eu me baseei nas minhas experiências como professora de PV. Depois eu tive momentos de formação com a Lilian, que eu repliquei. Usei um e-book (A hora e a vez do socioemocional), trabalhei nas demandas dos professores. Tinha uma lista do forms e os professores colocavam as demandas (Vice-diretora 1).

Posto isso, perguntamos aos vice-diretores qual a opinião deles sobre o grau de preparação dos professores. Então, 4 (36,4%) consideraram que eles estão em processo de preparação; 3 (27,3%) afirmaram que alguns estão preparados e outros não; 2 (18,2%) foram taxativos e disseram não e 1 (9,1%) afirmou que sim. Segundo Lílian de Carvalho, os educadores vivem em um continuum de formação, por isso, eles nunca estarão suficientemente formados para atuar no componente curricular Projeto de Vida “*não existe formação suficiente. Ao longo da vida do educador, a gente sempre precisa de formação*”.

As respostas a esse questionamento foram justificadas pelos vice-diretores da seguinte forma:

Acho que os professores não estão preparados para PV, acho que estão se preparando. É o perfil, tem o professor que tem perfil e tem os que não. Tem professor que é muito bom na matéria, mas não consegue trabalhar o socioemocional (Vice-diretor 2).

Os professores que nós trabalhamos estão preparados. Nós fizemos um compilado e vemos que os alunos compreenderam (Vice-diretor 4).

Alguns estão preparados, mas poucos, porque para eles também é novidade, porque nós estamos aprendendo também dar aula de PV e, nesse sentido, o METUIA está ajudando bastante com as dinâmicas, formações. Eu acho que isso é um grande avanço que estamos tendo na educação. A gente terminou o ano com alguns alunos sem definir os PVs. Nós trabalhamos para que eles definissem pelo menos uma área, um caminho. Nós tivemos uma feira de profissões, vinte e nove profissões dando palestra. Foi muito legal, eles se entusiasmaram, eles escolhiam o que iam assistir, não foi imposto. Muitos deles mudaram o PV por causa disso. Foi muito bom! (Vice-diretor 5).

Eles chegam para a gente com uma visão diferente do que é a disciplina PV e a gente vai formando, orientando aquilo que deveria ser feito. Eu acho que cada escola dá a sua carinha ao Projeto de Vida (Vice-diretor 6).

Alguns estão, mas muitos não. O que eu acompanhei ano passado ainda não, alguns que eu acompanhei ano passado já conseguiram caminhar sozinhos, mas outros precisam retomar a formação. Mas eu acho que precisa ter formação, eu preciso de formação, o formando precisa de formação, mas a gente está dando conta (Vice-diretor 7).

Alguns, sim, eles gostam, têm vontade. Mas outros não, o diretor atribui a aula e eles nem querem. Mas têm uns que gostam, têm interesse para falar coisas mais pessoais. É uma coisa nova, muitos não estão preparados (Vice-diretor 8).

Ainda sobre o ATP- PV, questionamos os vice-diretores sobre o aproveitamento desses espaços pelos professores. De acordo com 4 participantes (36,4%), a maioria deles aproveitam, enquanto 3 (27,3%) disseram que todos aproveitam e 3 (27,3%) relataram que, na maioria das vezes, eles aproveitam, principalmente quando ocorrem debates e trocas acerca da experiência em sala de aula.

A maioria dos professores aproveitam os ATPC-PV, não vou falar que são todos. Acho que eles aproveitam na hora do debate (Vice-diretor 2).

Sim, meus professores, que em 2022 serão dois diferentes. Vou voltar à estaca zero! Mas é melhor, porque tem gente que não acredita em PV e não aproveita muito. Mas, os do ano passado aproveitavam sim, gostavam muito do METUIA para debater textos. A maioria é de humanas e humanas gostam disso (Vice-diretora 3).

Eu acho que eles aproveitam, principalmente o socioemocional. A gente percebe que não só os professores de PV. Eles aproveitam muito o socioemocional, inclusive para eles, no tratamento com o outro (Vice-diretor 6).

Alguns professores aproveitam. Como foi meu primeiro ano, eu tenho pouca experiência, mas alguns professores me ajudaram, eles já tinham dois anos de experiência. Esses que eram meus parceiros, não aproveitaram tanto, mas ajudaram. Mas, os novos, aproveitaram muito. A preparação acadêmica e mundo do trabalho. Inclusive, eu tinha muito retorno assistindo às aulas (Vice-diretor 7).

Eu acho que eles aproveitam o momento para um pouco de desabafo. Eles não têm clareza que estão formando para a competência. Eles aproveitam para falar os problemas da sala e eles não sabem como agir, mas isso é falta de competência do currículo (Vice-diretor 10).

Os vice-diretores deram ênfase ao aproveitamento do ATPC-PV, pelos professores, enquanto espaço de apoio coletivo para trocas de experiências e “desabafo”, com pouco

reconhecimento do caráter formativo esperado, conforme preconiza a Resolução N° 133 da Seduc-SP, que considera o ATPC como “aulas que se destinam a reuniões ou outras atividades pedagógicas, preferencialmente para formação, planejamento e estudo, de caráter coletivo, bem como para atendimento a responsáveis por estudantes” (São Paulo, 2021, s/p).

Dentre os inúmeros assuntos que surgiram a partir das respostas relacionados a essa indagação, alguns se destacaram, tais como “o controle da gestão sobre a disciplina Projeto de Vida”, denominado pelos vice-diretores de “supervisão”, que seria o acompanhamento de algumas aulas da disciplina para averiguar os conteúdos abordados pelo professor. Sobre essas “supervisões”, os gestores relataram:

A gente faz supervisão, então depois a gente vê eles replicando em sala de aula o que eles aprenderam no ATPC-PV (vice-diretor 5).

Algumas coisas os professores conseguem passar em sala de aula, mas meu acompanhamento dessas aulas foi pouco, fica difícil falar se eles replicam, mas eles cumprem com a agenda, PV, grêmio, psicologia viva, Conviva (vice-diretor 6).

Pelo que entendemos, o intuito dessas supervisões é acompanhar o andamento das aulas e verificar se/como os professores repassam os conteúdos aos alunos. No entanto, com quais subsídios os vice-diretores supervisionam as aulas? Esse questionamento nos pareceu pertinente, pois, como ficou explícito nos dados desta pesquisa, a maioria dos gestores também não tinha experiência com o tema, tampouco com a disciplina.

5.5 A atribuição do componente curricular Projeto de Vida, a percepção do docente sobre sua preparação para ministrar a disciplina e o referencial teórico-metodológico que utiliza

Buscamos apreender o processo de atribuição da disciplina Projeto de Vida para além da Resolução N° 44, de 10 de setembro de 2019 e N° 10, 22 de janeiro de 2020, que sugere a consideração do perfil e experiência do professor para as disciplinas da Parte Diversificada do currículo das escolas do PEI (São Paulo, 2020). Para tanto, abordamos essa questão com a professora especialista em currículo, os vice-diretores e os professores.

Na entrevista com Lílian de Carvalho, tentamos apreender o processo de atribuição do componente curricular Projeto de Vida questionando sua participação na escolha dos docentes. Segundo ela, até o ano de 2019 existia uma entrevista para selecionar o professor que assumiria o componente curricular, com sua participação. Nessa entrevista, era possível avaliar a

competência e afinidade do professor pela temática projeto de vida. Porém, após 2019, a atribuição começou a ser realizada apenas pelo diretor da escola:

De 2019 para trás tinha entrevista para escolha do professor de projeto de vida, entrevista por competência, e eu fazia parte disso. Mas, o professor entra na escola pela disciplina que ele é formado, só que lá eles dão a BNCC, uma disciplina diversificada e uma disciplina socioemocional. Hoje eu não participo dessa escolha por quê? ... Porque cada escola é uma realidade da formação do professor (Lílian Silva de Carvalho, 2022).

Apesar de não participar desse processo, Lílian afirmou que aconselha o diretor a observar o perfil do professor antes de atribuir a disciplina, porém, ela não concorda com essa sugestão do Programa:

A gente comenta, aconselha que olhe para o professor que tem perfil, que eu acho isso... porque ninguém fez faculdade de projeto de vida. O perfil do professor é formado na escola, mas é um termo que eles usam muito “ah, o professor não tem perfil”. Então, o professor que tem perfil, mas aquele que não tem perfil, mas se não for ali ele vai ficar aonde? Então, cadê o papel do formador para apoiar os outros processos? (Lílian Silva de Carvalho, 2022).

Quando Lílian de Carvalho indagou onde o professor ficará caso a disciplina não lhe seja atribuída, ela fez referência à Resolução Nº 10 do Programa, que prevê um total de 32 aulas semanais por docente, sendo, no máximo, 28 aulas dos componentes curriculares na BNCC, duas do componente Eletivas e duas de outro componente da Parte Diversificada, onde se enquadra a disciplina Projeto de Vida (São Paulo, 2020). Na lógica de atribuição das aulas aos professores, o diretor acaba selecionando para essa disciplina docentes de determinadas áreas do conhecimento com menor peso no currículo do Programa.

Como constatamos nesta pesquisa, o predomínio das áreas de formação dos professores do componente curricular Projeto de Vida foi Ciências Humanas e Linguagem. Sobre a prevalência de docentes dessas áreas na condução da disciplina, Lílian de Carvalho explicou:

Por exemplo, uma sala para o professor de Matemática são seis aulas, para o professor de Artes, de Inglês, são duas, então, em uma escola com dez salas, ela tem sessenta aulas de Matemática e vinte aulas de Artes. O que acontece é que, na hora do todo, o professor de artes acaba pegando mais disciplinas diversificadas. Isso muda de um ano para outro, mas dá para entender por que, às vezes, tem professor que não dá disciplina? Porque não cabe na carga dele. Mas é uma questão burocrática, não é nem escolha (Lílian Silva de Carvalho, 2022).

No âmbito da seleção de perfis e possibilidades de escolha para ministrar a disciplina, perguntamos aos professores se eles tinham interesse em assumir esse componente curricular. A maioria, 18 (50%), alegou que sim, enquanto 9 (25%) afirmaram interesse parcial, e os outros 9 (25%) disseram que não tinham interesse. Alguns que responderam sim, justificaram que a disciplina é importante para o Programa e/ou correlacionaram à afinidade pessoal pela psicologia. Os que afirmaram interesse parcial, atribuíram suas respostas à insegurança com a temática projeto de vida. Já aqueles que responderam não, a justificativa mais presente foi o desconhecimento da disciplina. E, nesse sentido, um professor teceu um comentário que chamou nossa atenção:

Em 2015 porque não conhecia e em 2020 porque não acho o material [Caderno do Aluno] interessante. A questão com o projeto de vida esbarra no fato de que, o material que vem da Secretaria para trabalharmos é, do meu ponto de vista, extremamente limitado e repetitivo. Antes de 2020, quando havia a disciplina de Preparação Acadêmica no lugar de PV, eu tinha muito mais liberdade para trabalhar as demandas concretas dos alunos dos 3º anos, que são basicamente as pesquisas sobre os vestibulares e cursos, e as demandas e questões socioemocionais. Fazia inúmeras parcerias com cursos da USP (Física e Química) e da UFSCar (psicologia e Matemática) e o trabalho envolvia a participação ativa dos alunos. Não era tudo engessado como agora é com PV (Docente 26).

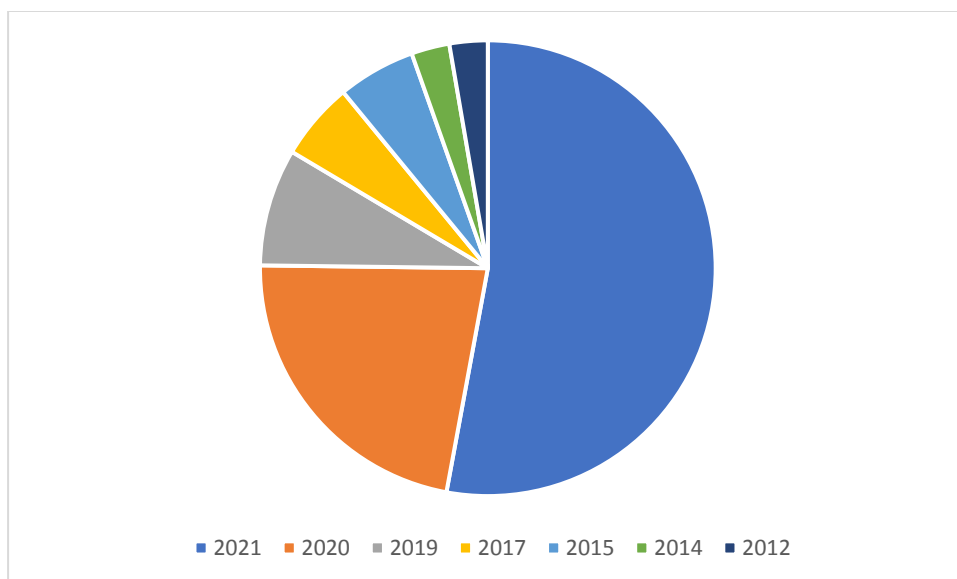
É importante destacar que 27 (75%) professores declararam que nunca tiveram contato com o componente curricular Projeto de Vida antes de trabalhar na escola do PEI, enquanto 9 (25%) já tiveram algum tipo de experiência com essa disciplina. Ao questionarmos quais eram essas experiências, alguns relataram que ministraram a disciplina no ensino regular, outro disse que “fazia reuniões com os alunos nos moldes do PV” e um declarou que sua aproximação foi em palestras e na capacitação escolar.

Outro fato importante é que, 19 (52,7%) professores começaram a lecionar a disciplina em 2021; 8 (22,2%) em 2020; 3 (8,3%) em 2019; 2 (5,5%) em 2017; 2 (5,5%) em 2015; 1 (2,7%) em 2014 e 1 (2,7%) em 2012. Mediante esses resultados, somados aos dados levantados nas entrevistas com os vice-diretores e o aumento do número de escolas da DER - São Carlos que aderiram ao Programa a partir de 2019, podemos inferir que o número de turmas da disciplina Projeto de Vida cresceu muito entre os anos de 2019, 2020 e 2021.

Essa constatação, em conjunto com a grande rotatividade de professores na disciplina, demandou mais professores para assumir esse componente curricular o que, conseqüentemente, implicou na constante retomada do processo formativo pelo vice-diretor e no descompasso da formação para aqueles professores com experiência na disciplina, conforme o relato do vice-

diretor 7, apresentado anteriormente quando abordamos o aproveitamento do ATPC-PV pelos docentes. A relação entre o quantitativo de professores e o ano em que eles ministraram o componente curricular Projeto de Vida pela primeira vez encontra-se no gráfico 2.

Gráfico 2 – Relação entre quantidade de professores e ano em que ocorreu a primeira atribuição da disciplina Projeto de Vida



Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados coletados via questionários.

Além disso, identificamos que 21 (58,3%) professores ministravam aula de Projeto de Vida a uma turma do ensino médio, 10 (27,7%) a duas turmas, 4 (11,1%) a três turmas e 1 professor (2,7%) ficou responsável por quatro turmas. Sendo que, 13 (36,1%) professores lecionavam esse componente curricular apenas no terceiro ano do ensino médio, 10 (27,7%) no primeiro ano, 9 (25%) no segundo ano, 2 (5,5%) no primeiro e segundo ano, 1 (2,7%) no primeiro e terceiro ano e 1 (2,7%) no primeiro, segundo e terceiro ano, um total de 39 turmas no ensino médio. Com isso, concluímos que 32 professores lecionavam a disciplina a apenas uma turma do ensino médio. Esses dados estão representados no quadro abaixo.

Quadro 12 – Quantidade de distribuição de turmas da disciplina Projeto de Vida por professor e distribuição de professor por ano do ensino médio na disciplina Projeto de Vida

Número de turmas da disciplina Projeto de Vida	Quantidade de professores por turma
1 turma	32
2 turmas	3
3 turmas	1
Anos do ensino médio	Quantidade de professores
Primeiro Ano	10
Segundo Ano	9
Terceiro Ano	13
Primeiro e Segundo Ano	2
Primeiro e Terceiro Ano	1
Primeira, Segunda e Terceira Anos	1

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados coletados via questionários.

Com o intuito de averiguar a percepção dos professores acerca do seu nível de preparação para ministrar as aulas do componente curricular Projeto de Vida, perguntamos se eles se sentiam preparados para lecionar a disciplina. Deste modo, 17 (47,2%) disseram que estavam parcialmente preparados, enquanto 15 (41,6%) afirmaram que estavam preparados, já 4 (11,1%) não se sentiam preparados. Nas justificativas, identificamos que a alegação de estar preparado geralmente veio seguida do reconhecimento da necessidade de maior aprofundamento nos assuntos trabalhados na disciplina, com predomínio da melhor compreensão dos componentes socioemocionais.

Também, buscamos compreender se eles sentiram dificuldade para elaborar a disciplina, 19 (52,7%) disseram que não, enquanto 17 (47,2%) afirmaram que sim. Aqueles que relataram sentir dificuldades, correlacionaram-na ao Caderno do Aluno, tanto no sentido da inadequação desse material, como da necessidade do cumprimento de todas as suas atividades, o que, para alguns, tornava a aula rígida.

Solicitamos que os professores relatassem quais referenciais teóricos metodológicos utilizavam na disciplina Projeto de Vida e se eles eram suficientes para responder às demandas desse componente curricular. Parte dos docentes, 19 (52,7%), afirmaram que os referenciais teóricos metodológicos eram suficientes, enquanto 16 (44,4%) relataram que não e 1 (2,7%)

não respondeu à pergunta. Quanto à descrição, a grande maioria declarou que utilizava o Caderno do Aluno, o Currículo em Ação do Estado de São Paulo, o CMSP e as orientações dos vice-diretores. Nenhum professor descreveu um autor específico.

Por conseguinte, buscamos apreender como os professores elaboraram a oferta da disciplina no ano de 2021, solicitando que descrevessem os aportes teóricos que utilizaram para embasar as aulas. É importante destacar que a maioria confundiu essa pergunta com a atribuição da disciplina, com isso, muitas respostas foram no sentido de explicar como ocorreu essa atribuição. Aqueles que compreenderam nosso objetivo, relataram que continuaram utilizando o plano de ensino dos anos anteriores, porém, sem explicar como construiu ou obteve esse plano. Alguns disseram que desenvolveram debates, dinâmicas, mapas mentais, assistiram filmes, utilizaram pequenos textos, apresentação em formato Power Point, exemplos do cotidiano e da história de vida dos estudantes.

Observamos que as abordagens utilizadas pelos docentes mudam, principalmente, de acordo com a formação inicial deles. Isso ficou explícito quando acompanhamos as aulas de Projeto de Vida, durante as *Oficinas*, onde a mudança de referencial e metodologia foi especificamente percebida entre uma professora com formação em Artes e outro em Geografia. A primeira, realizava atividades mais artísticas, com pinturas, músicas, filmes, já o segundo reproduzia o Caderno do Aluno, realizando trocas de experiência em algumas ocasiões.

Nos encontros coletivos, um professor com formação em Filosofia relatou que utiliza rodas de conversa, temas para trabalhar o “eu”, a história de vida dos alunos, criação de contos com conteúdo e personagens com problemáticas da juventude. Outro docente, com formação em Educação Física, disse que contava suas experiências pessoais para tentar mostrar aos alunos a importância de ir à universidade. Enquanto isso, um terceiro professor explicou que “*na hora que a coisa pega eu vou para o desenho, com os pequenos e com os grandes*”. Já uma professora formada em Sociologia relatou “*nós estamos fazendo uma imersão no eu. O que é o aluno dentro da comunidade*”, pois, segundo ela, existe uma “*relação da violência doméstica com o projeto de vida*” dos jovens e, para trabalhar a violência, ela e algumas alunas montaram um coletivo feminino “*construímos um coletivo feminino, porque elas vieram me procurar porque achavam que uma menina estava sofrendo bullying*”. Alguns professores também mencionaram o uso de teste vocacional, porém não deram continuidade a essa discussão.

O Caderno do Aluno foi o principal referencial teórico-metodológico mencionado pelos professores. Porém, seus discursos geralmente eram relacionados à cobrança e à rigidez desse material, conforme está distrito:

Somos orientados a utilizar o caderninho do governo e buscamos aproveitar ao máximo quando a gestão autoriza um espaço mais livre e as parcerias (Docente 26).

Debatemos exaustivamente essa temática nos encontros coletivos realizados nas escolas. Os professores fizeram muitas críticas a esse material, principalmente com relação à repetição dos assuntos, como vemos nos trechos *“os Cadernos são muito repetitivos, eles [alunos] não aguentam mais ver a mesma coisa. E o pior é que a gestão obriga. Eu prefiro dar aula de PA, porque eu tenho mais liberdade de discutir outras coisas”, “o Caderno do Aluno eu acho muito chato”*. No tocante à obrigação de utilizar esse material, um docente relatou *“nós não temos muita autonomia para sair do Caderno de PV”*. Outro professor disse que, na sua opinião, *“apesar do Caderno ser bom, ele vai engessando o aluno”*.

Na tentativa de extrapolar o conteúdo deste Caderno, um docente sinalizou que realiza *“cursos da EFAPE para sair dos Cadernos do Aluno”*. Para dinamizar as aulas e “escapar” desse material, eles relataram que realizam rodas de conversa, incitam a construção da história pessoal por meio da escrita *“descarregar na escrita, criar personagens”* e trabalham com *“projetos, filmes e livros, expandindo os conteúdos dos cadernos”*.

Em contraposição, um docente que leciona a disciplina desde 2015, ao relatar sua experiência, falou *“em 2015 era difícil, na outra escola que trabalhei, não tinha caderno. Mas agora ficou fácil com o Caderno e a experiência adquirida”*. Na percepção desse professor, o Caderno facilitou o trabalho na disciplina. Porém, mesmo com os assuntos estruturados nesse material, um outro professor afirmou que tem receio em abordar alguns temas dele, pois *“para o professorado brasileiro, eu tenho medo de entrar em certos assuntos ou falar algo que os pais são contra ideologicamente”*, indicando que, não é porque o assunto está no Caderno do Aluno que é fácil abordá-lo em sala de aula.

O espaço para o diálogo, aparentemente mais presente na disciplina, aparece como potencial desse componente curricular, conforme relatou um professor *“os alunos podem se expor mais na disciplina de PV, você pode dialogar, escutar, escuta ativa”*, outro relatou, *as vezes tem atividade, mas os alunos preferem conversar. Eles não querem escrever, eles querem conversar, falar”*. No entanto, para uma docente, esse espaço de diálogo é compreendido como uma psicologização do professor, conforme explicou, *“o PV é um psicólogo na escola, vai nesse sentido”*. Então, ela comentou como é sua dinâmica em sala de aula, *“eu escuto antes, me coloco no lugar do aluno e depois dou a aula”*. Essa docente ainda alegou que os conteúdos abordados na disciplina *“mexem muito com o socioemocional e a gente não sabe o que vai acontecer dentro do aluno”*,

A correlação do componente curricular Projeto de Vida com a psicologia foi realizada por mais professores no decorrer do estudo. Nos questionários, uma professora relatou que seu interesse na disciplina estava relacionado à vontade de cursar Psicologia. Segundo ela, utilizou sites de psicologia como base para a elaboração da disciplina. O discurso de uma vice-diretora também foi no sentido da psicologização do componente curricular. Quando a questionamos sobre a organização dos ATPCs-PV e os referências teóricas metodológicas empregadas, ela respondeu:

Eu me baseio na formação da DE. Na plataforma da EFAPÉ tem sugestões de pautas para PV, uso o Airton Senna, mas uso mesmo a plataforma da EFAPÉ e as formações da DE, que são poucas, mas ajuda. Mas eu sinto falta de uma formação com profissionais da área, porque na DE não são. Eu acredito que para formação em PV são mais psicólogos, pessoas voltadas para essa área” (Vice-Diretora 3).

Acreditamos que essa relação provém de dois aspectos. O primeiro, é decorrente do Programa Segurança na Escola, lançado em 2019 pela Seduc – SP, no qual foi anunciada a intenção de implantar profissionais de psicologia e assistência social nas DERs de São Paulo para realizar formações de profissionais e o “desenvolvimento de habilidades socioemocionais aliadas ao currículo escolar” (São Paulo, 2019, p.35). O segundo está relacionado ao próprio componente socioemocional, no qual é enfatizado o emocional. Esse componente também está presente na BNCC, que definiu dez competências socioemocionais gerais que devem ser asseguradas aos estudantes ao longo da Educação Básica (Brasil, 2018). No PEI, essas competências são classificadas como:

As capacidades individuais que se manifestam de modo consistente em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos. São aquelas que preparam os estudantes para reconhecer suas emoções e trabalhar com elas, lidar com conflitos, resolver problemas, relacionar-se com outras pessoas, cultivar a empatia, estabelecer e manter relações positivas, fazer escolhas seguras e éticas, tomar decisões responsáveis, contribuir com a sociedade e estabelecer e atingir metas de vida (São Paulo, 2020f, p.6).

Nas Diretrizes Curriculares Projeto de Vida consta que essa organização do conhecimento visa superar a hierarquia presente na Educação Básica, que prioriza a dimensão intelectual em detrimento da emocional (São Paulo, 2020f). Contudo, tanto no PEI como na BNCC, parece que a dimensão social do socioemocional foi bem menos valorizada, fazendo surgir uma nova e perigosa categorização das aprendizagens na Educação Básica. A exemplo

disso, nesta pesquisa, quando indagamos os vice-diretores sobre os assuntos abordados no ATPC-PV, uma respondeu:

Todas as atividades foram direcionadas para autoestima, competências socioemocionais. Fazer com que o aluno absorva a ideia da escola (Vice-diretor 4).

A educação que hierarquiza os componentes da vida humana é problemática, principalmente quando essa hierarquia é respaldada por um componente curricular que preconiza a determinação de um projeto de vida ao adentrar no ensino médio “*absorvendo a ideia da escola*”, ou melhor, um projeto enquadrado nos moldes da escola. Ao contrário das Diretrizes que respaldam o PEI, entendemos que essa estrutura tem como objetivo principal propor um modelo moral e emocional de comportamento para as juventudes, categoria histórica e socialmente vinculada à problemas sociais (Pais, 1990).

Conforme explica Pais (1990), a compreensão das juventudes como categoria problema reforça a ideia de que os jovens precisam aprender meios e empreender esforços para desviar desses problemas. Caso isso não ocorra, ficam passíveis ao rótulo da irresponsabilidade e/ou desinteresse. Mas, a partir do momento que enfrentam tais problemas com responsabilidades, a saber, dentro do conjunto de responsabilidades atribuídas ao adulto - como trabalho remunerado e constituição de família - vão adquirindo a posição de adultos e, supostamente, deixando de ser um problema para o Estado.

Para Abramovay e Castro (2015, p.19), essa perspectiva “é parte de um inconsciente coletivo que se reflete em ações do Estado” e, apesar do avanço das políticas para as juventudes no reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos, a maioria das propostas ainda trata essa parcela da população como agentes que precisam ser contidos e/ou protegidos, negligenciando seu empoderamento, sua autonomia e participação social. Encontramos essas características no PEI, mesmo com a premissa de fomentar o protagonismo juvenil, pois, além desse protagonismo ser totalmente controlado pelas legislações do Programa, que legitimam o controle da gestão escolar sobre os alunos, compreendemos que o eixo projeto de vida é disseminado como mais uma tentativa de “salvação dos jovens”, direcionando-os a futuros predeterminados pelo Estado. Com isso, entendemos que as projeções do futuro não deveriam incidir apenas, ou majoritariamente, no componente emocional.

5.6 A inserção do componente curricular Projeto de Vida no ensino médio, as condições e os recursos disponibilizados pela escola para a sua execução

Procuramos compreender a concordância dos vice-diretores e professores sobre a inserção do componente curricular Projeto de Vida no currículo do ensino médio e entender qual função eles atribuíram a esse componente. No caso dos vice-diretores, 2 (18,9%) declararam que a disciplina é fundamental, 2 (18,9%) acreditam que é importante, 1 (9,1%) disse que é imprescindível, 1 (9,1%) classificou como bom, 1 (9,1%) afirmou que é “maçante... , mas faz sentido” e 2 (18,9%) disseram que falta preparação do material e/ou do professor.

Com relação a função da disciplina, a maioria dos vice-diretores correlacionou ela às palavras faculdade/universidade, profissão, carreira e vocação.

É importante fazer o jovem refletir sobre essa possibilidade do que fazer no futuro, porque esses alunos não têm noção do quanto a universidade está perto deles, e não só a universidade. Então, eles precisam fazer uma escolha consciente. As famílias mais carentes tendem a repetir a vivência dos pais, não quebrar o ciclo, então a escola, o PV, está aí para mostrar outra possibilidade para eles (Vice-diretor 6).

PV, no ensino médio, eu penso que é a questão profissionalizante, carreira. Mas a gente tem que sempre está voltado ao socioemocional e PJ [protagonismo juvenil] (Vice-diretor 4).

Alguns jovens começam o ano e passam muito tempo para definir [a profissão]. É bom mostrar as possibilidades, principalmente aqui, que é uma cidade pequena, com pouco emprego (Vice-diretora 3).

Entendo que depois de três anos eles vão sair dali e precisam escolher o que vão fazer e saber que eles precisam do socioemocional, porque eles são contratados pelo cognitivo e demitidos pelo socioemocional (Vice-diretora 1).

Quando inicia o ensino médio, eu me sento com os professores e pensamos esses caminhos (o caminho que os alunos podem fazer depois do ensino médio, curso técnico, faculdade pública, particular, trabalho) e eu senti que os alunos estão mais abertos para desenvolver as dinâmicas, porque as aulas normais de PV não estavam sendo interessantes, eles estavam pensando ‘eu vou aprender isso para quê?’ (Vice-diretor 10).

Quando indagamos os docentes sobre a inserção do componente curricular Projeto de Vida no ensino médio, 34 (94,4%) responderam que acham essa inserção adequada, enquanto 2 (5,5%) acreditam que não. Desses dois, um relatou que os assuntos abordados na disciplina poderiam ser elucidados em componentes curriculares já existentes. Já o outro acredita que os alunos estariam mais engajados se os assuntos da disciplina fossem somente relacionados ao mundo do trabalho, cursos técnicos e de graduação.

Um professor que considera a inclusão da disciplina adequada, relatou que ela veio suprir sua necessidade de ministrar conteúdos que abordam o “*vir a ser*”, para além do “ser profissional”. De acordo com ele, “*eu sentia falta de uma disciplina para trabalhar o vir a ser; a questão existencial*”. Essa perspectiva do *vir a ser abordada* pelo docente é diferente do que trouxemos anteriormente neste capítulo. Para ele, o componente curricular Projeto de Vida proporcionou a discussão das questões subjetivas e existenciais dos alunos, aproximando-se aos conceitos de Beauvoir (2005), apresentados no capítulo 2.

No geral, os que concordaram com a inserção da disciplina no currículo, justificaram que ela auxilia na estruturação do futuro, fazendo alusão às escolhas profissionais e ao conhecimento de si. Porém, diferente dos vice-diretores, três docentes relacionaram a disciplina à formação para o exercício da cidadania.

No estudo realizado por Pereira (2019, p.55), os professores compreendem que a disciplina Projeto de Vida “tem como foco o projeto de vida de trabalho”, mas também ela oferece “suporte para o aluno realizar ou viabilizar seu projeto de vida, para lidar com as dificuldades”, possibilitando o desenvolvimento da identidade do aluno, do autoconhecimento, dos valores pessoais e promovendo a reflexão do papel de cidadão. Segundo o autor, alguns docentes também reconheceram os aspectos da vida pessoal e familiar no momento de construção do projeto de vida, mas, dão destaque à vida profissional.

Nos encontros coletivos que realizamos, a disciplina recebeu elogio e críticas, seguindo as mesmas opiniões dos vice-diretores e professores nas entrevistas pessoais e questionários, respectivamente.

Os elogios apontaram para o fato dela abordar temáticas que ajudam na organização das ideias dos alunos com relação ao futuro, como é possível visualizar no trecho “*é legal [a disciplina]. Ajuda muito os alunos*”. Todavia, um professor ressaltou, “*eu acho que é uma disciplina muito legal na teoria, porém eu sinto que os alunos não dão muita credibilidade para o que eu falo. Aqui as disciplinas diversificadas ficam depois do almoço e eles já entendem que não faz sentido estudá-las*”. Enquanto isso, um docente afirmou “*eu gosto muito de dar PV, acho que trabalha o socioemocional do aluno, mas eu nunca me esqueço de quem criou a disciplina e porque criou, para enquadrar os alunos*”, lembrando que o componente curricular está à serviço do mercado (Pereira, 2019; Pereira; Ribeiro, 2019).

A repetição dos assuntos, principalmente no ensino médio, foi considerada um problema, conforme relatou um docente “*toda aula é a mesma coisa*”. O aspecto de autoajuda dos assuntos também foi alvo de críticas, segundo um professor “*muitos alunos dizem que a aula de PV é autoajuda*”. Enquanto isso, outro afirmou que os jovens “*não gostam muito do*

assunto”. Sobre a organização da disciplina, um docente opinou “*acho a disciplina do estado malfeita*”.

Como alguns professores consideraram a repetição dos assuntos um problema, questionamos se eles achavam interessante a disciplina começar no sexto ano do ensino fundamental. Um docente disse “*eu concordo com a ideia de começar PV nos sextos anos*”, outro afirmou “*eu tenho PV nos sextos anos e é legal porque vai planejando a vida, primeiro para o próximo ano, depois para mais tempo, rotina, organização. Com o terceiro ano estou trabalhando o plano B, porque não é possível ter uma sala metade médico legista e metade jogador de futebol*”.

No tocante aos elogios, um professor disse que “*a disciplina é o respiro, eles [alunos] saem da sala, querem filme, mas não dá para saber se eles entendem*”. Outro professor explicou que, por meio da disciplina, é possível “*mostrar outras realidades. É uma realidade que mesmo com o acesso à internet, eles não sabem, tem que mostrar para eles. Esse nosso despertar [a disciplina Projeto de Vida] pode gerar uma sementinha*”, colocando-a como uma ferramenta dentro da escola onde é possível estimular o aluno a expandir sua percepção do mundo, o que deveria ser função de todo o sistema escolar básico.

Um professor que considera o componente curricular relevante, abordou a importância de fazer o aluno compreender a sua função, pois, segundo ele, “*se eu não entendo o que é e para que serve [a disciplina], eu não acho que é importante*”. Pelo que escutamos nos encontros coletivos, não é tarefa fácil mostrar aos alunos a importância do componente curricular Projeto de Vida. Sobre essa questão, um docente mencionou a sua incapacidade de não saber transmitir a importância da disciplina aos alunos.

Ainda nesse sentido, discutimos sobre o cuidado para que esse componente curricular “*não se torne mais uma disciplina desinteressante, que trabalhe a educação bancária*”. Outro tema abordado pelos professores que merece atenção especial é o trabalho coletivo, mas, principalmente da disciplina Projeto de Vida para a “*criação de rede de suporte para os alunos*”, pensando a escola como ponto central de suporte para efetivação de projetos de futuro de todas as ordens, inclusive a entrada no ensino superior.

Em alguns encontros coletivos surgiram comentários sobre a entrada do jovem na universidade, sugerindo que a função da disciplina é direcionar o aluno para esse fim. Em uma escola da periferia da cidade, um professor relatou que “*os alunos não querem fazer faculdade, os pais e as mães querem que eles trabalhem, mas nós ficamos falando que eles podem fazer faculdade. Nem sempre faculdade é sinônimo de felicidade e a gente tem que falar para eles fazerem faculdade*”. No mesmo sentido, porém em encontros coletivos distintos, um docente

afirmou que “*poucos [alunos] se inscrevem no ENEM. Eles querem trabalhar. Eu estou fazendo um currículo com eles*”. Os professores relataram que os jovens reproduzem esses discursos em sala de aula. Com isso, compreendemos que tanto a família, como os jovens e esses professores estão de acordo.

Contudo, chama a nossa atenção quando o professor afirma que “*tem que falar para eles fazerem faculdade*”, ou quando um outro professor, em um encontro coletivo diferente, relata que “*o projeto de vida na escola é para formar para ir à universidade*”. O discurso da disciplina Projeto de Vida como condutora do jovem à universidade parece fazer sentido para muitos professores. No estudo de Pereira (2019, p.56), os docentes de uma escola pública com predomínio de alunos da classe média, no município de Guarulhos – SP, também vincularam o componente curricular Projeto de Vida ao acesso ao ensino superior, sobretudo o público. Por isso, eles consideraram a excelência acadêmica, compreendida como o bom desempenho na escola, no ENEM e nos vestibulares, o segredo para “*alcançar o projeto profissional e os demais projetos*”. O autor (p.58) relatou que, para os docentes dessa escola, “*alcançar a meta estabelecida pela escola, o ingresso em uma universidade pública, atesta o valor do aluno*”.

Em contraposição a essa concepção, em um encontro coletivo diferente dos dois anteriores, um professor afirmou que é importante para o aluno “*saber que PV não é só fazer uma faculdade*”. Após essa fala, o encontro encaminhou para a discussão do projeto de vida para além do “eu”, impulsionada principalmente por um professor com formação em Filosofia.

Notamos que, para alguns docentes, o objetivo da disciplina é estimular o aluno a “*se conhecer, identificar o que gosta*”. Porém, por mais que eles reconheçam que a disciplina é um espaço para reflexão sobre si, muitos ainda reclamam da indecisão dos jovens quanto à escolha dos seus projetos de futuro, inclusive com afirmações de que a juventude “*é uma idade muito difícil. Muita gente quer ser rica, viajar. Você pergunta o que gosta e eles não sabem*”, “*eles não gostam de parar para pensar em si mesmos*” e “*os alunos do segundo ano não sabem qual o PV deles, mas os alunos do sexto ano já sabem. O ensino médio está muito indeciso!*”. Isto é, a disciplina Projeto de Vida, no ensino médio, teria como incumbência a decisão dos projetos de vida dos alunos.

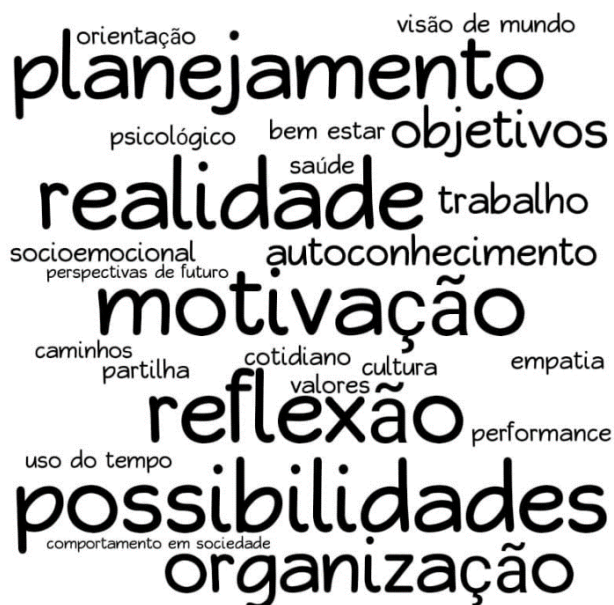
Aprender sobre si, sobre seu espaço íntimo, sua subjetividade pode até ser a função da disciplina, mas essa concepção ainda é problemática para alguns docentes, como é exposto no comentário a seguir, os “*alunos do primeiro e segundo anos ainda misturam os problemas pessoais com a disciplina*”.

Na perspectiva dos jovens, o objetivo da disciplina é fazê-los pensar sobre o futuro, pensar sobre os sentimentos e conhecer sobre o mercado de trabalho, o que é condizente com

os pontos de vista dos vice-diretores e professores. É importante ressaltar que, quando indagamos sobre suas percepções acerca do objetivo da disciplina, apresentamos nove possibilidades de respostas (APÊNDICE D), solicitando que marcassem apenas três. Dessas nove opções, duas faziam menção à carreira profissional, duas eram referentes às emoções, uma ao futuro em si e três eram relacionadas ao convívio social no tempo presente. Das três últimas opções, nenhuma foi considerada como objetivo da disciplina, ficando a atribuição deste às opções relacionadas ao futuro, à carreira profissional e às emoções.

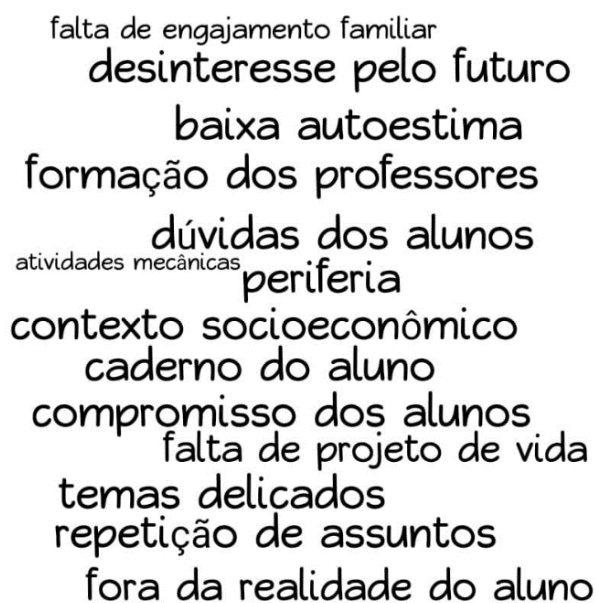
Ainda no âmbito das impressões sobre o componente curricular Projeto de Vida, solicitamos que os professores relatassem as maiores fragilidades e potencialidades do mesmo. Identificamos as palavras mais recorrentes nos seus discursos. As figuras, a seguir, as representam.

Figura 3 – Potencialidades da disciplina Projeto de Vida



Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados coletados via questionários.

Figura 4 – Fragilidades da disciplina Projeto de Vida



Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados coletados via questionários.

Além das potencialidades e fragilidades, pedimos que descrevessem os pontos fáceis e difíceis durante a preparação e execução desse componente curricular. Um professor relatou que não houve pontos fáceis e que a falta de preparação pessoal foi o mais difícil, enquanto os demais relataram, principalmente, o Caderno do Aluno, a pouca formação sobre o tema, a falta de recursos diferenciados, a dificuldade para medir a efetividade e assertividade das aulas, a falta de compreensão das habilidades socioemocionais, a falta de perspectiva do jovem em relação ao futuro e a dificuldade de engajamento deles.

Com relação aos pontos fáceis, os professores elencaram o diálogo com os alunos, a organização e execução das aulas e a percepção dos jovens quanto à carreira profissional. Apenas um docente afirmou que todos os pontos foram fáceis.

Algumas respostas dessa questão foram antagônicas, por exemplo, à medida que alguns docentes reconheceram como ponto fácil o diálogo com os alunos, outros relataram a falta de engajamento. Nesse quesito, temos algumas suposições, tal como o período de realização da pesquisa, que ocorreu durante a pandemia de CoVID 19, no momento de retorno das aulas presenciais, no qual os jovens estavam apresentando comportamentos diferentes do habitual, como dificuldade em permanecer na sala de aula, crises de ansiedade e choro. E, também, o contato com a disciplina Projeto de Vida desde o ensino fundamental, pois identificamos que os alunos do ensino médio que estudavam a disciplina desde o ensino fundamental, a consideram repetitiva, o que contribuía para o desinteresse nesse componente curricular. Para subsidiar essa suposição, apresentaremos alguns dados a seguir, como o nível de engajamento e participação dos alunos nas aulas da disciplina, na perspectiva do professor, e os aspectos que os alunos mais gostam e menos gostam nesse componente curricular, no ponto de vista dos jovens.

Antes disso, ressaltamos que, quando indagamos os professores sobre as condições e os recursos disponibilizados pela escola para a oferta da disciplina, 21 (58,3%) disseram que não são suficientes, enquanto 15 (41,6%) afirmaram que são.

5.7 O engajamento e participação dos jovens nas aulas do componente curricular Projeto de Vida

Questionamos os professores sobre o engajamento e participação dos alunos nas aulas da disciplina Projeto de Vida. No que concerne ao primeiro ano, 8¹⁰⁷ docentes declararam que os alunos se mantiveram parcialmente engajados e participativos, enquanto 6 afirmaram que eles foram engajados e participativos.

No segundo ano, 5 docentes alegaram que os alunos se mantiveram parcialmente engajados e participativos, 2 afirmaram que os jovens foram parcialmente engajados e participativos e 1 relatou que eles não se engajaram e não participaram.

Quanto aos alunos do terceiro ano, 9 professores afirmaram que os jovens se mantiveram parcialmente engajados e participativos, 5 relataram que os alunos se mantiveram engajados e participativos e 1 docente declarou que eles não se engajaram e não participaram. Em outras palavras, houve uma predominância de alunos parcialmente engajados e participativos entre as 39 turmas do ensino médio. Os dados referentes a esse questionamento estão organizados no quadro e no gráfico a seguir.

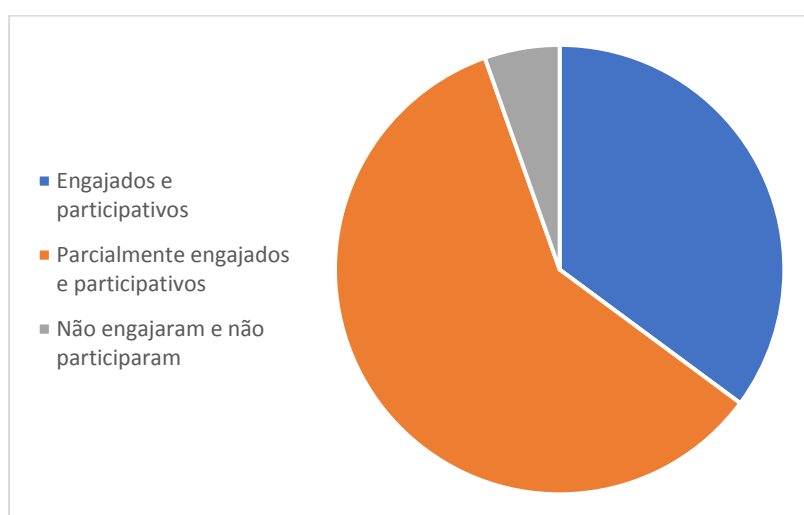
¹⁰⁷Os dados não estão traduzidos em porcentagens devido ao fato de os professores lecionarem em mais de uma turma do ensino médio, por exemplo, um único professor é responsável por mais de uma turma de primeiro ano, totalizando trinta e nove turmas.

Quadro 13 – Predominância do de engajamento e participação dos alunos na disciplina Projeto de Vida, por turma e nível de engajamento e participação

Nível de engajamento e participação por ano	Quantidade de respostas
Os alunos da 1° ano se mantiverem engajados e participativos	6
Os alunos da 2° ano se mantiverem engajados e participativos	2
Os alunos da 3° ano se mantiverem engajados e participativos	5
Os alunos do 1° ano se mantiveram parcialmente engajados e participativos	8
Os alunos da 2° ano se mantiveram parcialmente engajados e participativos	5
Os alunos da 3° ano se mantiveram parcialmente engajados e participativos	9
Os alunos da 1° ano não se engajaram e não participaram	0
Os alunos da 2° ano não se engajaram e não participaram	1
Os alunos da 3° ano não se engajaram e não participaram	1

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados coletados via questionários.

Gráfico 3 – Predominância do engajamento e participação dos jovens na disciplina Projeto de Vida



Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados coletados via questionários.

Nos encontros coletivos, alguns professores também comentaram sobre o não engajamento dos jovens na disciplina. De acordo com eles, uma das maiores dificuldades é a *“recusa dos alunos, a apatia do terceiro ano que dificulta o diálogo. Os alunos são fechados ao diálogo, tem que escolher as palavras para conversar com eles, isso é desgastante. A juventude agora não quer conversar sobre qualquer assunto”* Segundo um docente, o discurso dos jovens é *“eu já assisti um vídeo sobre isso, não preciso assistir sua aula”*. Esse mesmo professor descreveu uma abordagem que despertou o interesse dos alunos, os vídeos, *“mas, se você chega com um vídeo eles querem”*.

Em mais de um encontro os docentes mencionaram a falta de interesse do terceiro ano para com a disciplina Projeto de Vida, como vemos nos trechos: *“o médio é complicado, terceiro ano é mais difícil”* e *“Eu não vejo a hora de sair do PV do terceiro ano, já tentei ano passado, porque é um faz de contas, ninguém está preocupado com o socioemocional nosso e deles. Nós ferramos com o psicológico deles durante a pandemia. Eu prefiro dar orientação de estudo porque é o que eles querem, é tema que eles têm interesse, ajuda eles a estudar para o vestibular”*.

Em um encontro específico, os docentes denominaram esse desinteresse do terceiro ano como apatia. Questionamos se essa “apatia” não foi ocasionada pela pandemia do CoVID 19, e um professor afirmou que sim *“a pandemia atrapalhou, foi até frustrante”, “pela disciplina ser nova, no contexto pandêmico, os alunos demoravam mais a entender”*. Em comparação, outro disse que *“os alunos vivem em uma bolha, especificamente os do 3º ano, não pode dizer que eles mudaram tanto por causa da pandemia, porque antes disso eu já identificava uma apatia na turma, uma apatia na juventude”*.

Um docente comentou sobre o não engajamento dos alunos do segundo ano, afirmando que *“eu tentei diversificar as aulas, tentei de tudo, conversei com os colegas de PV, mas o 2º não engaja”*. Para outro professor, o não engajamento dos jovens provoca o desinteresse dos professores pela disciplina. Nessa direção, um docente teceu o seguinte comentário, *“na verdade a gente não existe para eles”*.

Em contraposição, outro afirmou que os alunos aceitam bem a disciplina, *“o primeiro [ano] está aceitando bem e eles fazem uma boa troca de ideias e eu quero continuar com eles no próximo ano”*. Em um encontro coletivo diferente, um professor disse *“o médio aqui é legal dar PV, é que aqui tem poucos alunos no médio. Eles interagem, conversam”*. Focando o ensino médio como um todo, ele explicou *“o médio é mais engajado. Eu dou coisa legal, profissão...”*.

Em encontros coletivos distintos, dois docentes explicaram que os alunos se tornavam mais engajados na disciplina quando o professor lecionava outros componentes curriculares na

turma, “*para a turma que temos um contato com outra disciplina é mais fácil para dar PV por causa do contato*”, “*projeto de vida tem que estar muito atrelado ao contato dos alunos com os professores. Têm que ser professor da BNCC*”. Um professor foi taxativo ao mencionar a importância desse contato “*para acontecer a disciplina tem que ter contato, aproximação*”. Outra forma de auxiliar o processo de engajamento dos jovens no componente curricular, segundo um docente, é ministrar duas aulas seguidas, “*turmas com aulas duplas seguidas funcionam mais*”.

Nesta pesquisa, quando realizamos as *Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos* em turmas com duas aulas seguidas do componente curricular Projeto de Vida, as atividades foram desenvolvidas com mais tranquilidade. Porém, aquelas que ocorriam em apenas uma aula, eram mais apressadas, com pouco tempo para o processo criativo e reflexivo. Por isso, concordamos com o professor quanto à necessidade de as aulas desse componente curricular ocorrerem em dois momentos seguidos.

Segundo os docentes, os assuntos da disciplina Projeto de Vida que mais contribuíram para o engajamento dos jovens foram: o conhecimento das profissões, o mercado de trabalho, o acesso às universidades públicas, o setembro amarelo, os sonhos, o futuro, o autoconhecimento e as habilidades socioemocionais. As estratégias mais engajadoras foram: uso de tecnologias, mídias, filmes, rodas de conversa, diálogo com outras disciplinas, testes vocacionais, bate-papo com profissionais, cápsula do tempo, roda da vida, anotar e assumir compromisso consigo, relato de experiências, mapas mentais e parcerias com outras universidades, ressaltando as dinâmicas no sentido geral e, como aponta um docente, aquelas realizadas pelo MEUTIA:

“As dinâmicas trazidas pelo METUIA, os vídeos utilizados antes das aulas”
(Docente 13).

Os assuntos e/ou estratégias utilizados na disciplina que não contribuíram para o engajamento e participação dos alunos foram o tempo prolongado de discussão sobre a construção teórica do projeto de vida e as definições das competências socioemocionais. Além disso, outras estratégias que despertaram pouco engajamento dos jovens foram a realização do plano de ação, a utilização do material do CMSP e, quase que unanimemente, o uso do Caderno do Aluno.

Uma questão discutida nos encontros coletivos que ressoa diretamente no engajamento dos alunos foi relacionada a um certo “imediatismo” por parte dos jovens. Segundo um

professor, os alunos “*querem tudo em uma linha*”. De acordo com outro, essa necessidade dos conteúdos mais “resumidos” é visível em todas as disciplinas, não apenas em Projeto de Vida, conforme está descrito nesse trecho “*tentei explicar o passo a passo de um problema matemático, mas eles não queriam, queriam o resultado rápido*”.

Sobre o “imediatismo” dos jovens e as abordagens pedagógicas, um professor de Sociologia expôs sua opinião problematizando a ideia da infância enquanto momento e necessidade de mudança/inação constante. Contudo, relatou que, “*sociologicamente não existe uma sociedade que se faz nessa condição*”, apontando para o fato de que é impossível utilizar metodologias ativas todo “*o tempo, em toda aula*”. Mesmo assim, ele explicou que leva “*dinâmicas para a turma, mas eles não se engajam na atividade*”, e acaba tendo que “*fazer muito esforço para retirar uma fala, uma participação do aluno*”.

Para Pereira e Lopes (2022, p.82), essa temática abordada pelos docentes tem relação com o sentido atribuído ao estudo, que está sempre no futuro que ele pode proporcionar aos sujeitos, nunca no presente, “os alunos, professores e pais vivem um cenário paradoxal, ou seja, lançam para o futuro o sentido do ensino no presente”. Essa definição se aplica perfeitamente ao PEI, onde o processo educativo é condicionado à construção de um projeto de vida, o que atrela a Educação Básica a um eterno processo de *vir a ser*, incongruente, na maioria das vezes, com o que *se é*, pois, como vimos, os assuntos desenvolvidos na disciplina pouco se relacionam com as condições de vida concreta dos jovens, ou seja, *o aqui e o agora*.

Nesse ponto, concordamos com Francisco e Lopes (2023, p.2), que acreditam que as expectativas e desejos que compõem as projeções dos futuros dos jovens surgem no “momento histórico-cultural e material” em que eles vivem e são suas “vivências sociais e materiais” que despertam esses desejos e expectativas. Sendo assim, os autores apontam que, o que promove “uma visualização mais crítica” das perspectivas de futuro desses jovens são suas reflexões sobre as vivências cotidianas e suas habilidades vocacionais, ou seja, as questões que dialogam com o tempo presente.

A partir dessa compreensão, verificamos que as Diretrizes Curriculares Projeto de Vida do Programa Ensino Integral, de 2020, ao definir os temas e conteúdos abordados no componente curricular Projeto de Vida, preconiza as etapas de desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico e social dos estudantes, sem referência às condições concretas dos seus cotidianos. Segundo o documento, a partir das várias linguagens utilizadas em sala de aula e dos diferentes espaços formativos, os jovens tornam-se capazes de construir seu projeto de vida

consolidado em “valores que contribuam para o desenvolvimento do pilar ‘aprender a ser’”¹⁰⁸. Em outras palavras, as aulas desse componente curricular estão a serviço do futuro dos jovens, interessadas em discutir o *vir a ser*.

5.8 Definindo o constructo projeto de vida e os caminhos de condução dos jovens para a elaboração de seus projetos



Fonte: Quino (2020, p.13).

Nos questionários aplicados com os professores, solicitamos que definissem o constructo projeto de vida. Dos 36 docentes, 3 (8,3%) correlacionaram projeto de vida à preparação para a vida fora da escola, após o ensino médio:

Projeto de vida é preparar os alunos para vida dentro da sociedade após sair do ambiente escolar, mostrar a eles que podem ser brilhantes no futuro! (Docente 6).

Projeto de vida, sendo bem desenvolvido desde do 6º ano, contribui para a formação de um indivíduo mais preparado para vida fora da escola (Docente 17).

Compreendo que PV são as possibilidades que os estudantes podem encontrar fora da escola, mas podem ser orientados no ambiente escolar (Docente 36).

Uma definição que chamou nossa atenção demarcou a possibilidade de modificação do projeto de vida pelo aluno no decorrer das aulas.

Projeto de vida é uma prévia para orientar as forças dos alunos em direção aos seus objetivos, porém este projeto não é fechado, o aluno pode modificá-lo ao longo das aulas (Docente 2).

¹⁰⁸Compõe um dos quatros pilares da educação, proposto pela UNESCO, e adotado pelo PEI.

Apesar de parecer óbvia a possibilidade de mudança dos projetos de vida, principalmente na juventude, quando os sujeitos estão em um processo intenso de identificação e ensaio de seus potenciais intelectuais, artísticos, científicos, sociais, entre outros (Nosella, 2016), no comentário do Docente 2, pareceu que essa modificação só é permitida durante o ensino médio. Na pesquisa realizada por Pereira (2019), um professor também ressaltou a possibilidade de mudança do projeto durante o ensino médio com intenção similar ao Docente 2, mas condicionou essa alteração ao interesse do aluno mediante os assuntos ministrados no componente curricular Projeto de Vida, o que parece mais condizente com as finalidades da disciplina.

Além dessas definições, 5 (13,9%) professores consideraram os aspectos sociais, culturais e cotidianos ao definirem projeto de vida, extrapolando o vínculo entre projeto, profissão e sucesso, ressaltada pelos demais professores:

Que não é um projeto fechado, abrange várias questões tanto social, emocional, cultural e seu próprio planejamento para alcançar seu projeto de vida (Docente 35).

Traçar prioridades e metas tanto para o lado profissional dentro da escola, como para os anseios da vida cotidiana (Docente 13).

Um espaço aberto para reflexão sobre quem somos como indivíduos, e as possibilidades que temos diante da sociedade em que vivemos (Docente 26).

Um olhar para própria vida e suas possibilidades, realização de um sonho (Docente 3).

A formação ou constituição da cidadania (Docente 10).

No geral, as definições contemplaram aspectos relacionados à realização de sonhos, objetivos e metas profissionais. Selecionamos as palavras mais utilizadas pelos docentes para definir o constructo projeto de vida, que foram, em ordem de prioridade: sonho, objetivo, meta e plano/planejamento. A palavra sonho foi citada 13 vezes, em um universo de 36 definições. Todas as diferentes palavras utilizadas estão descritas na figura abaixo.

Figura 5 – Palavras utilizadas nas definições do constructo projeto de vida pelos professores



Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados coletados via questionários.

Nos encontros coletivos, também surgiram algumas definições desse constructo, geralmente atreladas aos assuntos abordados na disciplina. Em um encontro específico, um professor explicou que *“projeto é um termo amplo”*. Concordamos com essa definição e acrescentamos que, a construção de projetos, em todas as ordens, exige um aparato de conhecimentos prévios, conforme define Boutinet (2002). No caso dos projetos de vida, esses conhecimentos compreendem a história de vida e mais um conjunto de experiências, informações e aparatos sociais e de sociabilidade que fundamentam os modos de vida, bem como os desejos individuais de cada pessoa (Velho, 2003; Francisco; Lopes, 2023).

Nesse sentido, os professores relataram que, para os jovens a quem se destinam às escolas públicas da DER - São Carlos, principalmente aquelas localizadas nas regiões periféricas da cidade de São Carlos, a cultura e a religiosidade são fatores importantes no planejamento do futuro, conforme explicou uma docente da área de Sociologia, lotada em uma escola da periferia da cidade, *“a religiosidade do bairro reverbera nos projetos de vida. Eles [alunos] acham que eu sou depressiva porque eu sou sozinha, não tenho uma família”*. De

acordo com ela, quase todos os projetos de vida dos alunos da escola onde leciona perpassam pela construção de uma família. Ela compreende que esses projetos são influenciados pela religiosidade do bairro e expôs sua opinião afirmando que existe o "*círculo vicioso da família*", no qual os jovens precisam seguir os projetos de vida dos pais. Para a docente, "*o projeto de vida precisa passar pela família, mas não precisa girar em torno disso. É preciso desconstruir essa ideia de família feliz e ampliar os PV*". Essa professora concluiu que, nos locais demarcados pela ausência do Estado, a religiosidade exerce uma maior influência nos projetos de futuro dos jovens.

Pereira (2019, p.62), em sua pesquisa, constatou que os projetos baseados nos valores familiares entram em disputa com os projetos das escolas, que são embasados nos "valores da competição e do sucesso profissional". Segundo o autor, os professores ora aceitam o projeto da escola, ora apoiam um projeto de vida ampliado. Quanto aos pais dos alunos, Pereira (2019) ressalta que aqueles com filhos na escola localizada em uma região comercial e tradicional da cidade onde foi desenvolvido seu estudo, com a maioria dos alunos provenientes da classe média, "os pais conhecem o projeto da escola e apoiam", porém, na escola da periferia, a necessidade do trabalho se antepõe ao projeto da escola, conforme explica:

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 (Pereira, 2019, p.62).

O discurso de ampliar os projetos de vida para além da realidade da família e/ou do bairro esteve presente em quase todos os encontros coletivos, geralmente definidos pela ideia de aumentar a capacidade de sonhar, como identificamos nos excertos "*os alunos não ampliam, por mais que a gente explique sobre sonhos, ter planos. A gente tem que ajudar a projetar, não é à toa que eles querem as mesmas profissões*"; "*chocante não terem sonhos ou [terem] sonhos iguais*"; "*muitos dos nossos alunos foram a vida inteira negados a sonhar ou sonha baixo*"; "*é muito surreal eles não planejarem nada ou planejarem os mesmos sonhos*" e "*projetos pequenos, ser irmão do tráfico ou então atuar em uma rede de supermercados*". Esses trechos endossam a relação, já discutida neste estudo, que o público estudado estabeleceu entre projeto de vida, sonho, carreira profissional e sucesso.

Ainda segundo os professores, os jovens não ampliam seus projetos de vida porque as suas experiências de vida são restritas ao bairro em que residem, o que se torna um empecilho para visualização de um futuro para além do bairro onde moram, como está descrito nos trechos “eles criam o mundo dentro do bairro” e “esses dias nós fomos à federal [UFSCar] e metade dos alunos nunca tinham ido ao outro lado da cidade. A vida deles é não sair do bairro: casa, igreja e escola”. Um docente relatou que os jovens têm “baixa autoestima, não ver um futuro maior. Eles acham que o mundinho deles é essencial”. Sobre esse assunto, um outro professor disse que os jovens tendem a “ficar acomodados por receber auxílio”. Esse discurso da dependência do auxílio do governo e comodidade nas escolhas dos projetos de vida provocou discordância e indignação por parte de alguns professores, que discordaram imediatamente com o colega.

Também sobre esse assunto, um professor declarou, “eu sinto eles perdidos e é tão dolorido, é angustiante”. No geral, os docentes afirmaram que, além dos jovens estarem “perdidos” quanto à definição dos seus projetos de vida, eles não têm conhecimentos básicos sobre a dinâmica do ensino superior, como o acesso às universidades públicas, por exemplo, conforme o trecho “eles perguntam se precisa pagar para estudar da USP”.

Durante o tempo que estivemos nas escolas, observamos que as orientações quanto à escolha dos projetos de vida eram sempre no sentido acadêmico-profissional. Por isso, questionamos a professora especialista em currículo, Lílian de Carvalho, se havia alguma orientação do próprio Programa no sentido da priorização do projeto de vida acadêmico-profissional. Segundo ela, existe um foco nas questões acadêmicas:

Como a gente está na escola, e agora eu estou falando com educadora, por mais que lá na tutoria o aluno conte sobre a namorada, a gente sempre retorna para o acadêmico, porque é onde a gente nada. Então, assim, a gente enquanto educador, se for algo grave, encaminhamos para o vice-diretor que faz parte da rede protetiva. Mas, se não for grave, a gente tem que ter a noção de que a vida pessoal, aí, na educação, é um caso atrás do outro de denúncia de assédio. Então, a gente quebra esse limite. Eu estou aqui enquanto educador, estou presente, mas sou um educador. ...a gente busca, nas nossas ações e formações, o acadêmico. ...então a gente tem essa clareza que tem o pessoal, que tem o profissional ‘vida futura’, mas nosso foco é o acadêmico nesse sentido. Nosso foco, na escola, é o acadêmico! Então, a nossa orientação é que não feche os olhos para o que precisa, uma presença enquanto rede protetiva, mas nosso foco é acadêmico (Lilian Silva de Carvalho, 2022).

Apesar de Lílian de Carvalho afirmar que o foco das ações da disciplina é voltado ao desenvolvimento acadêmico do aluno, quando analisamos as competências e habilidades¹⁰⁹ a serem desenvolvidas nesse componente curricular, no ensino médio, identificamos um forte componente profissional. Observamos o mesmo fenômeno durante nossa vivência nas escolas, seja na sala de aula, durante a disciplina, ou nas tutorias. Quando analisamos o Caderno do Aluno, constatamos que grande parte das atividades abordam o “mundo do trabalho”, mas, no sentido da carreira profissional, não das condições concretas do mercado de trabalho na contemporaneidade.

Sobre essa necessidade de que o aluno defina seu projeto de vida, a todo custo e o mais rápido possível, Lílian de Carvalho comentou:

Eu até entendo que isso não é feito com carinho, porque às vezes é uma coisa imposta ‘qual é o seu PV?’. Mas, pensando agora em sentido da escola, porque eu passo o dia inteiro aqui nesse calor, sentado... Eu entendo que isso deveria ser feito de uma forma acolhedora, e não imposta (Lílian Silva de Carvalho, 2022).

A professora reitera que a definição do projeto de vida é uma orientação:

É uma orientação sim que a gente passa, porque eu consigo dialogar, por exemplo com o aluno que quer ser biólogo, a eletiva tal vai te ajudar, o Clube tal. Então, os espaços da escola começam a conversar com as necessidades. O problema não é a inconstância [do projeto de vida], é o não ter, porque assim, quando esse menino tem um projeto de vida, eu sei qual eletiva ele vai participar, qual Clube ele vai participar, o que faz sentido para ele. Quando ele não tem isso, qualquer eletiva e Clube não vão fazer sentido (Lílian Silva de Carvalho, 2022).

No PEI, a definição do projeto de vida embasa as escolhas das disciplinas Eletivas e dos Clubes Juvenis que, de acordo com as Diretrizes do Programa Ensino Integral, servem para ampliar o universo cultural do aluno (São Paulo, s/d). Contudo, se o projeto de vida é da ordem profissional, as Eletivas e os Clubes também deverão ser direcionadas para as questões profissionais, sendo assim, o universo cultural ao qual elas se referem é restrito à cultura profissional, e tudo finda na tríade educação, juventude e trabalho. Na nova BNCC, essa cobrança respalda a escolha dos itinerários formativos, essencial para iniciar o segundo ano do ensino médio.

¹⁰⁹Descritas nas Diretrizes Curriculares Projeto de Vida (São Paulo, 2020) e no item 5.1.1 deste texto.

Lilian de Carvalho ressalta que compreende a necessidade de experimentação dos jovens, mas tem indicadores de que a não definição do projeto de vida pode levar ao abandono escolar:

Então eu sei que é uma fase de experimentação, eu tenho essa clareza, se não for na escola onde vai ser que ele vai experimentar? Mas eu tenho esse indicador de que aquele aluno que vai mal em disciplina, de ausência, de evasão, é o aluno sem PV. Quando não tem PV... é o aluno da evasão, é o aluno problema no sentido de que a escola não faz o menor sentido para ele, a gente tem que ficar muito de olho nele, porque piscou e a gente perde esse aluno (Lilian Silva de Carvalho, 2022).

Essa ideia trazida por Lílian de Carvalho nos remete ao conceito de projeto vital, empreendido por William Damon e discutido no capítulo 2 deste estudo. O projeto vital, segundo o autor (2009), ajuda na procura de sentido para a vida. Correlacionando o conceito de Damon (2009) ao discurso de Lílian, parece que a definição de um projeto de vida, pelo jovem estudante do ensino médio, dá sentido e assegura a permanência dele na escola, o que só reafirma o valor que a sociedade emprega na “relação da escola com o e futuro dos jovens” (Pereira; Lopes, 2022, p.81).

No estudo realizado por Pereira (2016), a autora buscou compreender quais os sentidos os jovens atribuíam à escola. De fato, ela identificou que eles consideravam a entrada na universidade e a conquista de um ótimo trabalho como os principais sentidos do finalizar o ensino médio e de permanecer na escola até o final da Educação Básica. Mas, eles também demonstraram interesse em aprender conteúdos não sistematizados e científicos, a possibilidade de estabelecer contatos sociais, o convívio coletivo e o divertimento, aprendizagens tão valiosas quanto aquelas que, convencionalmente, foram correlacionadas à conquista de uma carreira profissional de sucesso.

Segundo Pereira e Lopes (2022), uma formação escolarizada pautada na criticidade e reflexão, que busque formar cidadão autônomos e “conscientes de seus deveres e direitos, capazes de compreender a realidade em que vivem, preparados para participar da vida econômica, social, cultural e política do país” não corresponde aos interesses do mercado de trabalho. Partindo da análise das diretrizes e pilares do PEI, nos parece que o interesse desse Programa está em moldar emocionalmente os jovens para que eles se adequem à lógica do capital.

Neste estudo, um ponto que demarcou a diferença social entre os alunos das escolas A e B, e que também revela a dificuldade de acesso dos jovens pobres à cultura geral da cidade

em que residem, foi a circulação cotidiana pelo território (Farias; Lopes, 2021). Durante a aplicação dos questionários com os alunos, um jovem do segundo ano da escola A, muito atuante na escola e com excelentes notas nas disciplinas de exatas, relatou que estava com dúvidas a respeito da cidade e do estado onde nasceu, questionando se São Carlos era um estado, e se a cidade era o seu bairro. Em conversas paralelas na hora do intervalo das aulas e nas discussões durante as *Oficinas*, era frequente o discurso do desconhecimento de alguns pontos da cidade pelos jovens dessa escola, como a UFSCar, a USP, o SENAI, o Shopping. Reforçamos que esse fenômeno ocorreu somente na escola A, localizada na periferia de São Carlos.

Na escola B, mais central, os jovens eram geograficamente bem localizados e culturalmente informados, pois sabiam de todos os locais e eventos que ocorriam na cidade. Um grupo de jovens dessa escola saíam juntos aos finais de semana, principalmente os alunos dos primeiros e segundos anos. Os locais preferidos deles eram o shopping e a pista de skate, ambos localizados em bairros diferentes do da escola.

5. 9 Impressões e opiniões sobre o Programa Ensino Integral

Considerando que o ingresso no PEI é uma escolha pessoal dos profissionais que nele atua, nos detemos em compreender as impressões e opiniões dos vice-diretores e docentes sobre esse Programa. Para tanto, perguntamos aos gestores quais eram suas opiniões sobre a proposta do PEI. Eles utilizaram diversas palavras para, no geral, dizer que gostam do Programa, entre as quais: adoro, ótimo, interessante, excelente, apaixonada, oportunidade e bom. Apenas um vice-diretor relatou que o PEI tem uma visão diferente da escola, contudo, também afirmou que gosta.

As críticas ao Programa foram relacionadas à rigidez, à falta de tempo para a formação do professor e ao horário estendido de permanência na escola. A desaprovação do horário, em todas as respostas, foi seguida da certeza de que os jovens precisavam continuar os estudos fora da escola, uma vez que, o horário estendido das aulas dificultava o estudo em casa. Os elogios foram com relação à tutoria, colocando esse espaço como importante para o fortalecimento da relação professor-aluno.

Nas respostas dos vice-diretores ficou explícita a certeza deles quanto à necessidade de os jovens definirem seus projetos de vida no início do primeiro ano do ensino médio e, mais ainda, que esses projetos precisavam estar relacionados a uma profissão. Por isso, para esses gestores, a proposta do PEI fazia muito sentido, principalmente quando o Programa é vinculado a uma escola da periferia, voltada à juventude pobre, que precisa de um “rumo na vida”.

Inclusive, um professor salientou que todas as escolas deveriam aderir ao Programa. Abaixo estão alguns trechos das entrevistas com os vice-diretores:

Sou apaixonada por PEI, é mais do que educação, é formação da integralidade do indivíduo. Eu participei da implantação do PEI em 2012, eu estava como secretária de educação de outra cidade. Mais tempo na escola, não para estender o tempo. Acho que todas as escolas têm que ser assim (Vice-diretor 4).

Um programa bastante interessante porque a preocupação maior é com o PV do aluno e a gente vem com uma geração, de dez anos para cá, com uma geração que frequenta a escola desde cedo, passa muito tempo na escola e chegam com quatorze anos sem saber seu PV, terminam o ensino médio e passam dois anos sem decidir, porque também falta emprego. Acho que ele peca pelo excesso de horas na escola, nove horas é muito cansativo. Se fosse como a ETE que sai da escola às quinze horas, quinze e trinta. Se tem algo que posso mensurar como negativo são essas nove horas, porque eles não conseguem fazer mais nada quando chegam em casa. Não conseguem fazer outro curso, um cursinho. Outra crítica é a falta de tempo para a formação do professor e da gestão. PV é o coração da escola PEI, tudo que a gente trabalha é intencional e, quando a gente banaliza a aula de PV fica muito difícil o trabalho da pessoa. O professor de humanas já prepara o aluno para a cidadania, convívio familiar, educação financeira (Vice-diretora 3).

Segundo um vice-diretor, o PEI permite que o aluno vivencie questões pertinentes aos seus interesses e gostos. Contudo, questionamos em quais espaços isso realmente ocorre, tendo em vista a rigidez do material que conduz as aprendizagens em sala de aula e a sistemática do cotidiano escolar preconizado pelo Programa. Entendemos que os Clubes Juvenis são locais com potencial para essa função, porém, no tempo que estivemos nas escolas, esses espaços eram esvaziados, necessitando de uma “força tarefa” da gestão para manter os alunos nos seus respectivos Clubes.

Nos encontros coletivos, a insatisfação com a escola e com o Programa apareceu com mais intensidade. Em certa reunião, duas professoras que estavam na escola do PEI há cerca de um ano, relataram, “*não queremos ficar aqui no próximo ano. Nunca ensinamos em uma PEI, fomos jogadas no projeto de vida*”, “*escolhi vir para PEI e estou arrependida. É muita coisa para responder, tem que tirar foto de tudo*”, “*eu não quero [continuar ministrando] a disciplina no próximo ano*” e “*me sinto desmotivada*”.

No âmbito do que o PEI preconiza, um professor descreveu que a função, naquele momento, era de “*amadurecimento da Parte Diversificada*”, pois, na sua concepção, a disciplina Projeto de Vida já estava consolidada. Segundo ele “*o professor agora tem um pouco mais de bagagem sobre PV, antes não sabia*”. Mas, no que concerne ao aluno, um docente explicou que “*todas as aulas têm que explicar as competências [socioemocionais]. Eles ainda*

não entenderam o PEI". Esse discurso foi oriundo de um docente que trabalha em uma escola que incorporou o PEI em 2014. Por meio desse excerto visualizamos que, mesmo na escola que se vinculou ao PEI há muitos anos, na percepção do professor, os alunos ainda não compreenderam a proposta do Programa e o assunto central da disciplina Projeto de Vida, que, segundo ele, são as competências socioemocionais.

Outra crítica realizada nos encontros coletivos foi a pouca ou nenhuma correlação do componente curricular Projeto de Vida com as tutorias. De acordo com os docentes, não existe uma troca entre os responsáveis pela disciplina e os tutores dos alunos, fato que limita a compreensão do jovem em sua totalidade, inclusive no reconhecimento do seu "projeto de vida" e nas mudanças que ocorrem em seus planos durante o ensino médio. Para os docentes, uma alternativa possível é a "*continuidade, o mesmo professor [na disciplina Projeto de Vida] no primeiro, segundo e terceiro ano*" do ensino médio.

Além disso, os docentes comentaram sobre a necessidade da substituição dos professores quando um deles faltam ao trabalho, como está exposto no trecho "*esse negócio de não ter substituto é horrível, o professor falta e a gente tem que substituir*". Segundo outro docente, essa substituição não é somente do professor, é preciso ministrar a mesma aula que seria realizada pelo profissional ausente, como está descrito: "*inclusive, tem que tapar buraco de professor quando eles faltam, dando aulas de outras disciplinas*". De acordo com ele "*a escola está uma bagunça e os professores não podem falar nada senão vão embora, mesmo os concursados [retirados do Programa]*".

Na definição de um professor, "*a PEI é um aquário, você pode dar piruetas, mas não sair do aquário*". Essa comparação faz menção à variedade de possibilidades de trabalho dentro do Programa, com inúmeras disciplinas e atividades para os alunos, porém, enquadrado em uma estrutura rígida e hierárquica, inclusive quanto aos materiais didáticos, como o Caderno do Aluno. Nesse sentido, retomamos o questionamento, em quais espaços o Programa permite que o aluno vivencie questões relacionadas aos seus interesses e gostos?

5.10 A disciplina Projeto de Vida e o “*ser e o vir a ser*” dos jovens, subsídios para a ação da terapia ocupacional social na escola



Fonte: Quino (2020, p.21).

Por meio do questionário realizado com os jovens, buscamos compreender como eles se relacionavam com o componente curricular Projeto de Vida, quais os impactos dele na elaboração dos seus planos de futuro e as suas aspirações e desejos para o presente e o futuro. Através das respostas nos propomos a aproximar as aspirações e desejos dos jovens aos assuntos contidos no Caderno do Aluno e, com isso, organizamos as *Oficinas*, em parceria com os professores da disciplina Projeto de Vida da escola A e B, conforme descrevemos nos caminhos metodológicos.

Inicialmente, identificamos que 50 (52,6%) alunos realizaram a disciplina Projeto de Vida durante o ensino fundamental e 44 (46,1%) só tiveram contato com ela no ensino médio. Essa diferença pode ser relativa ao número desigual de alunos das escolas A e B que participaram da pesquisa, uma vez que tivemos maior adesão ao estudo de jovens da escola B, que integra o PEI desde 2014.

Indagando os jovens sobre gostar ou não do componente curricular Projeto de Vida, 75 (78,9%) afirmaram sim, enquanto 15 (15,8%) disseram não e 1 escreveu a palavra mais ou menos^{110;111}. Em seguida, perguntamos o que mais gostavam na disciplina, obtendo como resposta: os professores, a reflexão sobre a vida acadêmica e o futuro, as conversas e conselhos. Alguns disseram que ainda não tinham uma opinião formada sobre a disciplina, por isso não sabiam dizer o que mais gostavam, principalmente os alunos da escola A, que incorporou o PEI em 2021.

Sobre o que menos gostavam, a resposta mais frequente foi a repetição de assuntos, mas

¹¹⁰Essa não era uma opção presente no questionário, o jovem escreveu ao lado as opções sim e não.

¹¹¹Quatro alunos não responderam a esse quesito.

os alunos também se referiram à dinâmica das aulas e ao espaço vazio¹¹². Sobre esse tópico, uma aluna da escola B relatou algo que chamou nossa atenção:

A proposta da disciplina se perdeu ao longo dos anos. As aulas são muito generalizadas e não me sinto representada (Jovem, escola B).

As críticas à repetição dos assuntos vieram exclusivamente dos jovens da escola B, que integrava o PEI desde 2014. Eles têm contato com esse componente curricular desde o sexto ano do ensino fundamental e parece que ele foi perdendo sentido para esses jovens com o passar dos anos de estudo.

Também, perguntamos aos jovens se mudariam algo na disciplina, solicitando que descrevessem a mudança. Nesse quesito, 74 (70,3%) disseram que mudaria/acrescentaria algo na disciplina e 19 (18%) afirmaram que não¹¹³. Dentre os 74, apenas 14 expressaram suas opiniões, a maioria estudante da escola B. As mudanças foram relacionadas ao aumento das aulas práticas, dinamização das aulas e diminuição da pressão sobre a escolha do projeto de vida. Alguns jovens retirariam ou substituiriam o componente curricular, por exemplo, acrescentariam mais aulas de Matemática. Enquanto isso, alguns jovens sugeriram aulas mais realistas, que discutam a situação concreta do mercado de trabalho:

Diminuiria a pressão da escola com os alunos em relação ao PV (Jovem, escola B).

Aulas mais dinâmicas, diferentes do normal, roda de conversa, jogos... (Jovem, escola B).

Eu tiraria a disciplina por certas questões (Jovem, Escola B).

Aulas mais realistas, que conte sobre o mercado de trabalho (Jovem, escola B).

No começo do ano nos pediram para anotar uma profissão no papel e entregar, mas nós não aprendemos nada que realmente me leva direto aos meus planos de vida (Jovem, escola B).

Ensinar Matemática, porque meu projeto de vida se realiza sabendo isso (Jovem, escola B).

Questionamos se os jovens pensavam em seus futuros, em termos de “projeto de vida”, antes do contato com a disciplina, 43 (45,3%) afirmaram que sim e 51 (53,7%) que não, sendo

¹¹²Mesmo havendo aula da disciplina semanalmente, alguns alunos consideraram a aula como espaço vazio.

¹¹³Dois jovens não responderam essa questão.

que 58 (61%) iniciaram a construção do projeto de vida no primeiro ano do ensino médio, enquanto 36 (37,9%) não iniciaram. Esse dado revela a “pressão” do Programas para que seja realizada uma definição do projeto de vida dos alunos no início do ensino médio, conforme os jovens mencionaram. E, pelo quantitativo de jovens que disseram ter iniciado a construção do projeto de vida no primeiro ano do ensino médio, deduzimos que o apelo do PEI está sendo escutado pelos estudantes.

Apesar dessa constatação, pouco mais da metade dos jovens, 47 (49,5%) afirmaram que o componente curricular não ajudou na construção dos seus projetos de vida ao longo do ensino médio, ao passo que 46 (48,4%) declararam que a disciplina ajudou. Porém, 76 (80%) deles acreditavam que as aulas da disciplina auxiliaram na organização de metas para realização dos sonhos e objetivos para o futuro; 74 (77,9%) relataram que é possível construir o projeto de vida mediante as aulas ministradas e ações desenvolvidas durante a disciplina; 45 (47,4%) afirmaram que as aulas ajudavam a conhecer caminhos possíveis para o futuro e 47 (49,5%) disseram que ajuda mais ou menos. Apenas 1 (1,05%) jovem afirmou que ela não ajudava a conhecer caminhos possíveis para o futuro.

A partir desses resultados, somados àqueles referentes ao auxílio da disciplina na construção dos projetos de vida em algum momento do ensino médio, inferimos que os jovens conseguem diferenciar a contribuição da disciplina para o reconhecimento e ampliação de repertórios, mas que isso não está diretamente ligado à construção de um projeto de vida.

No quadro a seguir, apresentamos as questões discutidas acima e os dados acerca da relação dos jovens com a disciplina.

Quadro 14 – Relação dos jovens com a disciplina Projeto de Vida

Questões		Sim	Não
Cursou a disciplina Projeto de Vida no ensino fundamental ¹¹⁴		50	44
Antes da disciplina pensava sobre o futuro em termo de “Projeto de vida” ¹¹⁵		43	51
Gosta das aulas de Projeto de Vida ¹¹⁶		75	15
Iniciou a construção do projeto de vida no primeiro ano do ensino médio ¹¹⁷		58	36
A disciplina Projeto de Vida ajudou na construção de um projeto de vida em algum momento do ensino médio ¹¹⁸		46	47
As aulas da disciplina Projeto de Vida ajudam a organizar metas para a realização dos sonhos e objetivos para o futuro ¹¹⁹		76	17
Mediante as aulas ministradas e ações desenvolvidas durante a disciplina Projeto de Vida, é possível a construção do projeto de vida enquanto cursa o ensino médio ¹²⁰		74	19
Mudaria/acrescentaria algo na disciplina Projeto de Vida ¹²¹		80	14
As aulas da disciplina Projeto de Vida ajudam a conhecer caminhos possíveis para o futuro ¹²²	Mais ou menos	Sim	Não
	45	47	1

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados coletados via questionários.

Quando questionamos os jovens se a disciplina Projeto de Vida os ajudou na construção dos seus projetos de vida em algum momento do ensino médio, solicitamos que aqueles que tivessem respondido “sim”, explicassem como foi essa ajuda. Os alunos da escola A, onde a disciplina estava ocorrendo pela primeira vez, relataram que ela auxiliou no conhecimento e

¹¹⁴Um participante relatou não lembrar se cursou a disciplina no ensino fundamental.

¹¹⁵Um participante não respondeu.

¹¹⁶Quatro participantes não responderam e um escreveu mais ou menos, porém não existia essa opção.

¹¹⁷Um participante relatou não lembrar.

¹¹⁸Um participante não respondeu e outro escreveu mais ou menos, porém não existia essa opção.

¹¹⁹Dois participantes não responderam.

¹²⁰Dois participantes não responderam.

¹²¹Um participante não respondeu.

¹²²Essa questão tinha a opção “mais ou menos”, logo 45 participantes marcaram essa alternativa e dois não responderam à questão.

compreensão de carreiras profissionais. Isso se deu mediante a realização desta pesquisa, durante as *Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos*, conforme apresentaremos posteriormente. Nessa escola em particular, a professora do componente curricular Projeto de Vida sinalizou como demanda para as *Oficinas* a ampliação do repertório de profissões, a apresentação de instituições de ensino técnico e superior e a discussão das questões contemporâneas do mundo do trabalho. A seguir, estão alguns comentários dos jovens da Escola A sobre as aprendizagens provenientes do componente curricular em parceria com o METUIA/UFSCar:

Me ajudou a estudar sobre profissões e ver em qual delas eu gosto e me encaixo (Jovem, escola A).

Me ajudou a me direcionar, me dando estruturas, e fazendo eu acreditar que sou capaz (Jovem, escola A).

Antes eu não pensava muito sobre profissões, mas no ensino médio eu fui influenciado a pensar mais (Jovem, escola A).

Em alguns momentos tratava-se sobre a minha profissão no futuro (Jovem, escola A).

Me ajudou a organizar minhas ideias e saber o que eu queria para o meu futuro (Jovem, escola A).

Com relação à escola B, a maioria dos jovens alegaram que a disciplina ajudou a incitar o pensamento e o planejamento do futuro, geralmente focado na escolha do curso superior. No geral, as respostas foram centradas no planejamento do futuro profissional e na motivação e organização pessoal para realização do projeto de vida, conforme está descrito abaixo:

Ajudou a pensar melhor na minha profissão (Jovem, escola B).

Me ajuda a escolher uma profissão (Jovem, escola B).

Basicamente a reconhecer o que eu realmente queria (Jovem, escola B).

Ela me fez pensar nas várias possibilidades da vida e encontrar algo que eu goste realmente (Jovem, escola B).

Me ajudou a planejar melhor meu futuro, pensar nas consequências dos meus atos etc (Jovem, escola B).

Na verdade, mesmo com dúvidas, sempre soube o que queria ser... mas as aulas me ajudaram a pensar mais sobre o caminho para chegar no objetivo (Jovem, escola B).

Ajudou eu a me motivar mais para realizar o PV (Jovem, escola B).

Ajudou a planejar melhor as coisas (Jovem, escola B).

Também, realizamos uma série de perguntas sobre a impressão dos alunos acerca do componente curricular. Em síntese, 78 (82,1%) consideraram a disciplina importante, 82 (86,3%) compreenderam que ela é um espaço para conversar e 68 (71,6%) gostavam das atividades realizadas. Os dados estão descritos detalhadamente no quadro abaixo.

Quadro 15 – Impressões dos jovens sobre a disciplina Projeto de Vida

O que os jovens pensam sobre a disciplina Projeto de Vida¹²³	%
Importante, pois me ajuda a pensar no futuro, tenho um espaço para conversar e gosto das atividades	50,5
Importante, pois me ajuda a pensar no futuro, tenho um espaço para conversar, mas não gosto das atividades	23
Não acho importante, mas tenho espaço para conversar e gosto das atividades	13
Importante, pois me ajuda a pensar no futuro, gosto das atividades, mas sinto falta de espaço para conversar	8,4
Não acho importante, não tenho espaço para conversar e não gosto das atividades	3

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados coletados via questionários.

Com o intuito de tornar o espaço da disciplina mais atrativo e os assuntos mais condizentes com as realidades concretas dos jovens, tentamos identificar quais os conteúdos que eles gostariam de aprender no componente curricular Projeto de Vida e o que sentiram mais falta de conversar nessa disciplina. Os dados referentes a esses questionamentos estão descritos em ordem de prioridade, no quadro a seguir.

¹²³Dois participantes não responderam essa questão.

Quadro 16 – Assuntos que os jovens gostariam de aprender e temas que sentem falta de conversar na disciplina Projeto de Vida

O que gostariam de aprender	O que sente falta de conversar
Mais elementos para construir o projeto de vida	Profissão
Estratégias para pensar sobre o futuro	Diferentes oportunidades para as juventudes
Estratégias para se conhecer melhor	Pobreza e violência

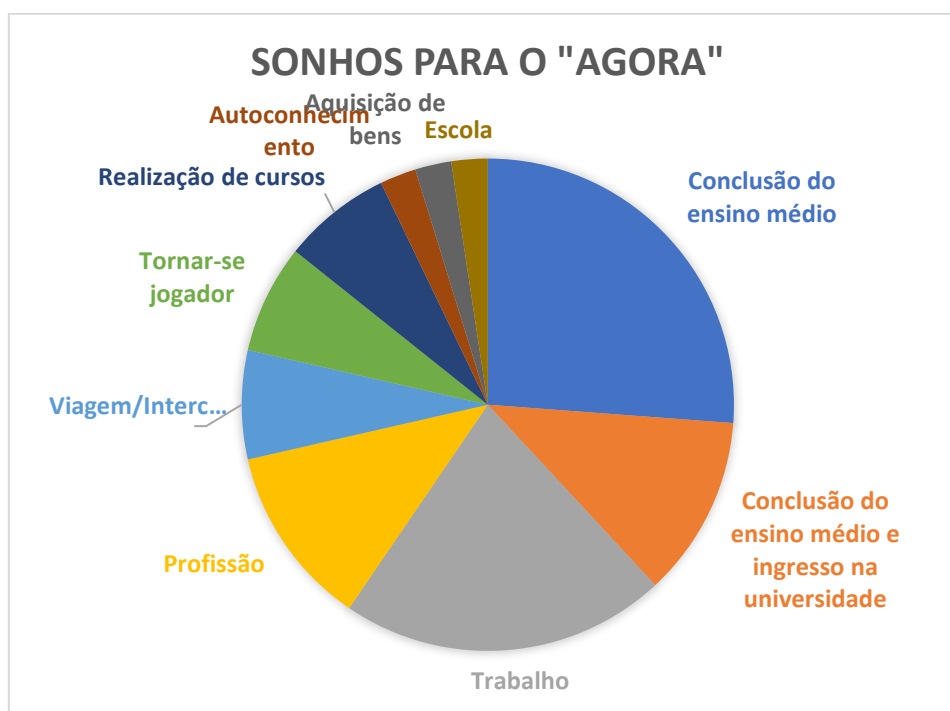
Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados coletados via questionários.

Ressaltamos que, apesar dos jovens revelarem o desejo de aprender assuntos relacionados aos seus futuros, o que acreditamos que é condizente com os contornos atribuídos pelos participantes desse estudo à disciplina Projeto de Vida e ao PEI, identificamos que eles sentem falta de discutir temáticas relacionadas à vida no tempo presente, como as oportunidades colocadas pela sociedade para as juventudes, a pobreza e a violência, que perpassam pelos cotidianos e definem o futuro da maioria dos jovens da escola pública.

Nessa direção, perguntamos se eles tinham sonhos para o “agora”, solicitando que descrevessem quais eram, 47 (44,6%) responderam que não tinham sonhos para o “agora” e outros 47 (44,6%) afirmaram que sim. Um jovem não respondeu a essa questão. A maioria dos sonhos foi relacionada à conclusão do ensino médio e à necessidade do trabalho remunerado. O sonho/necessidade imediata de trabalhar, às vezes na condição de jovem aprendiz, foi expresso principalmente pelos jovens da escola A. Como eles assinalaram, a necessidade de gerar renda para ajudar a família foi o motivo principal pela urgência em entrar no mercado de trabalho. A maioria dos sonhos para o “agora” estava correlacionada a conseguir algo para o “futuro”, como uma profissão.

Para melhor compreensão, agrupamos os sonhos em dez categorias, a saber: conclusão do ensino médio; conclusão do ensino médio e ingresso na universidade; trabalho; intercâmbio/viagem; tornar-se jogador; realização de cursos; profissão; autoconhecimento; aquisição de bens e escola, conforme apresentamos no gráfico abaixo.

Gráfico 4 – Categorização dos sonhos dos jovens para o “agora”



Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados coletados via questionários.

A categoria referente à escola, diz respeito a apenas uma aluna da escola B, que relatou que seu sonho para o “agora” era “sair da minha escola atual”. Nesse caso específico, solicitamos que a jovem nos explicasse qual mensagem ela queria transmitir com essa resposta. Ela relatou que não gostava da escola, queria retornar à instituição que estava antes, que não era de ensino integral.

Para apreender a percepção dos jovens sobre o tempo futuro, solicitamos que eles escolhessem entre cinco afirmativas aquela que se identificava mais. As alternativas, com as respectivas proporções de escolhas dos jovens, estão descritas no quadro a seguir.

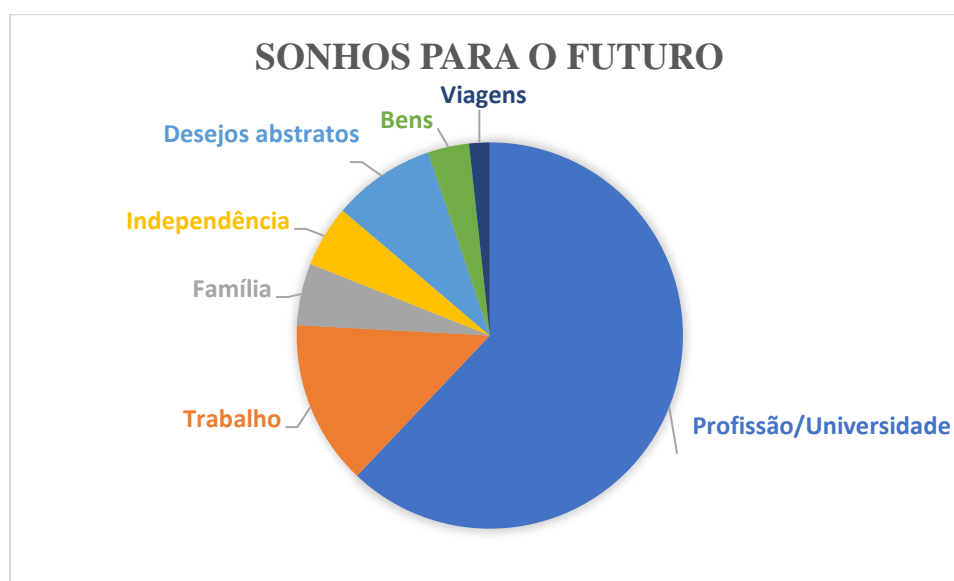
Quadro 17 – Percepção dos jovens com relação ao seu futuro

Alternativas ¹²⁴	%
Sei que tenho um futuro pela frente, mas me sinto perdido, sem saber o que fazer	48,4
Tenho todo um futuro pela frente, sei o que quero e estou fazendo tudo para conseguir	37,9
Não consigo me ver no futuro, não tenho muitos planos, não penso muito sobre isso	10,5
Sei do futuro e do que quero, mas sei que não depende de mim	1,0
Não importa o futuro e sim o agora	1,0

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados coletados via questionários.

Também, perguntamos se os jovens tinham sonhos para o futuro, solicitando que descrevessem, quando possível. Sendo assim, 74 (77,9%) relataram que tinham sonhos, enquanto 20 (21%), disseram que não. Conforme procedemos na questão sobre o sonho para o “agora”, agrupamos os sonhos para o futuro em sete categorias, a saber: profissão/universidade, trabalho, independência, família, bens, viagens e desejos abstratos, apresentadas no gráfico a seguir.

Gráfico 5 – Categorização dos sonhos dos jovens para o “futuro”



Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados coletados via questionários.

¹²⁴Um participante não respondeu essa questão.

A maioria dos sonhos para o futuro está relacionada à profissionalização, profissão e trabalho, geralmente associados à aquisição de bens e ajuda aos familiares. Poucos foram relacionados ao lazer, autoconhecimento e exercício da cidadania. A presença constante da necessidade de definição de uma escolha profissional para apresentar à direção da escola, definido pelos professores e direção como “escolha do PV”, possivelmente influenciou na correlação dos sonhos para o futuro com a carreira profissional. Os sonhos que compõem a categoria “desejos abstratos” são mais subjetivos, por isso eles foram descritos a seguir:

O agora pra mim já está incluindo o meu futuro (Jovem, escola B).

Meus sonhos para o futuro são muitos, mas, um deles é viver uma vida sem arrependimentos (Jovem, escola B).

Tenho planos, porém não fixos (Jovem, escola B).

Não gosto de falar sobre meu futuro (Jovem, escola A).

Ser feliz (Jovem, escola B).

Além de perguntarmos quais os sonhos para o futuro, procuramos identificar quais ações que os jovens realizavam hoje que podem ajudá-los a realizar esses sonhos. Sugerimos dez opções e solicitamos que marcassem até três, sem o critério de prioridade. As três opções mais escolhidas foram: “estudo”, “conheço pessoas e/ou familiares que podem me arrumar um trabalho” e “por enquanto ainda não penso nisso”. O quadro a seguir corresponde às opções e a quantidade de respostas atribuídas a elas.

Quadro 18 - Ações que os jovens realizam hoje que podem ajudá-los na realização dos seus projetos de vidas

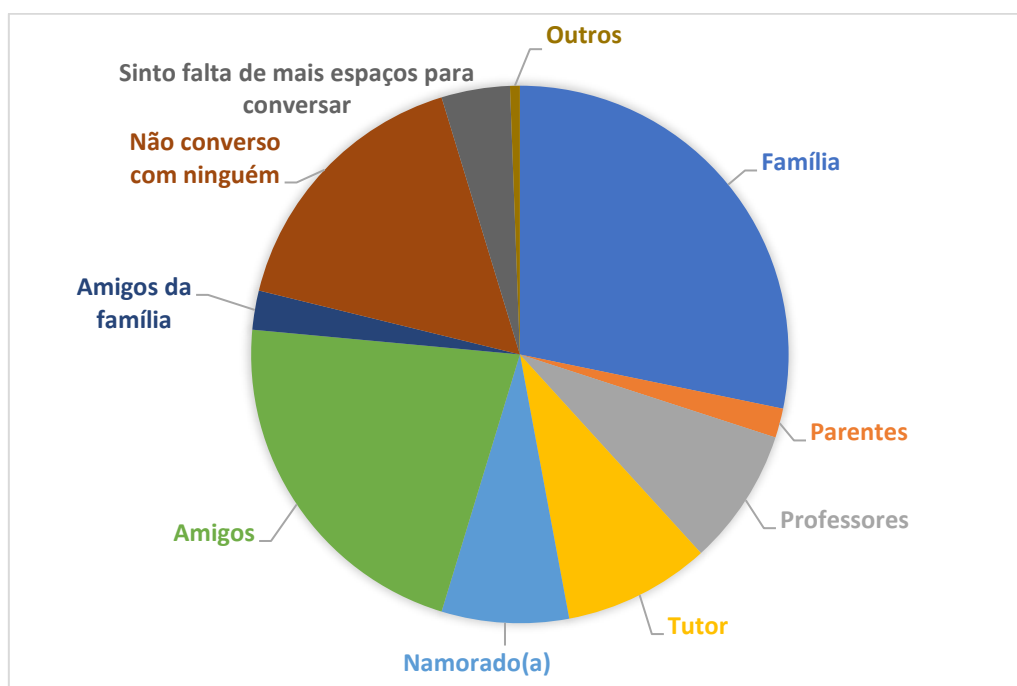
Ações realizadas hoje que podem ajudar na realização do projeto de vida	%
Estudo	78,9
Conheço pessoas e/ou familiares que podem me arrumar um trabalho	29,5
Por enquanto ainda não penso nisso	14,7
Conheço pessoas e/ou familiares que podem custear a minha faculdade	11,6
Estou trabalhando	9,5
Tenho um(a) namorado(a) com quem pretendo viver/me casar	8,4
Participo de uma religião que pode me ajudar a ampliar meu conhecimento cultural	5,3
Participo de um coletivo que pode me ajudar a ampliar meu conhecimento cultural	4,2
Realizo trabalhos voluntários na comunidade	4,2
Outros	4,2

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados coletados via questionários.

Na opção “outro”, deixamos um espaço para que o jovem pudesse escrever as ações que realizam hoje, porém, que não foram contempladas nas opções apresentadas. Quatro jovens marcaram essa opção e alegaram que: “treina muito para chegar lá”, “faz curso” e “o apoio daqueles que estão ao meu redor”, este último não especificou o tipo de apoio.

Além disso, realizamos o levantamento sobre as pessoas com as quais os jovens conversam sobre seus projetos para o futuro. A maioria relatou a “família”, seguido de “amigos” e “não converso com ninguém”, conforme apresentado no gráfico abaixo.

Gráfico 6 – Com quem os jovens conversam sobre seus projetos de vida



Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados coletados via questionários.

Apenas um jovem marcou a opção “outros” e escreveu que conversa com o psicólogo. A partir dessas respostas concluímos que, apesar das tutorias e do componente curricular Projeto de Vida direcionar sua atenção à discussão do projeto de vida dos alunos, com profissionais disponibilizados para a escuta do aluno na escola, eles não são as três primeiras opções dos estudantes quando a pauta é o diálogo sobre seus projetos de vida.

Na sequência de questionamentos sobre o futuro, nos detemos em compreender o que os jovens pretendiam fazer em um “futuro próximo”, após o fim do ensino médio. Para tanto, apresentamos nove opções, solicitando que selecionassem até duas. A opção mais escolhida foi “arrumar um emprego na cidade em que moro”, seguida de “continuar os estudos em uma universidade”. Quatro jovens marcaram a opção “outro” e especificaram que pretendiam “ter uma pequena empresa”, “trabalhar na cidade que estiver morando”, “focar no futuro” e “jogador”. Conforme as demais questões relacionadas ao futuro, essa também apresentou resultados mais relacionados ao mundo do trabalho e à profissionalização.

Por fim, para subsidiar as *Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos* apresentadas no capítulo a seguir, solicitamos que os jovens escolhessem no máximo três opções sobre o que eles gostariam que existisse na escola acerca da temática projeto de vida. As opções mais escolhidas foram “projetos coletivos para conhecer novas profissões”; “oficinas com temáticas

de projeto de vida” e “atividades de autoconhecimento”. O quadro com as opções e as porcentagens de resposta está disposto abaixo.

Quadro 19 – O que os jovens gostariam que existisse na escola a respeito do tema projeto de vida

O que gostaria que existisse na escola a respeito do tema projeto de vida	%
Projetos coletivos para conhecer novas profissões	51,6
Oficinas com temáticas de projeto de vida	44,2
Atividades de autoconhecimento	40
Dinâmicas com temáticas diversas	37
Espaços individuais para conversar sobre projeto de vida	20
Outros	2,1

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados coletados via questionários.

Duas pessoas marcaram a opção “outro” e escreveram que desejavam “direcionamento direto ao objetivo do projeto de vida” e “um curso básico de algumas profissões”. Essa última foi escrita por um jovem da escola A, o que reafirma a percepção da professora do componente curricular Projeto de Vida dessa escola, quando solicitou nossa ajuda para ampliar o repertório de profissões dos alunos.

A seguir, serão descritas e discutidas as ações da terapia ocupacional social desenvolvidas com os jovens nas escolas A e B na esfera das *Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos e dos Acompanhamentos Singulares e Territoriais*. Também, discutiremos sobre a *Sensibilização dos professores para o trabalho com as juventudes* no campo das projeções do futuro.

6. A TERAPIA OCUPACIONAL SOCIAL E SEU *QUEFAZER* NA ESCOLA PÚBLICA - PROJETANDO CIDADÃOS LIVRES

6.1 Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos



Fonte: Quino (2010, p.372).

As *Oficinas de Atividade, Dinâmicas e Projetos* ocorreram mediante a consulta aos jovens, através do questionário respondido por eles, sobre o que gostariam que existisse na escola a respeito do tema projeto de vida. As opções que apresentamos no questionário foram: a realização de “projetos coletivos para conhecer profissões”, “oficinas com temáticas de projeto de vida”, “atividades de autoconhecimento”, “dinâmicas com temáticas diversas” e “espaços individuais para conversar sobre projeto de vida”. Sendo as três opções mais escolhidas: “projetos coletivos para conhecer novas profissões”; “oficinas com temáticas de projeto de vida” e “atividades de autoconhecimento”.

Realizamos parcerias com os professores da disciplina Projeto de Vida para a realização das *Oficinas* no horário da aula desse componente curricular, a exemplo de outras experiências realizadas pelo METUIA/UFSCar, como o projeto de extensão “Terapia Ocupacional Social: ressignificando conteúdos formais do ensino médio na escola pública” (Lopes *et al.*, 2011), pelo METUIA UFPB/UNCISAL, com o projeto de extensão denominado “Juventudes, redes de suporte e cidadania: ações da terapia ocupacional social em contextos de vulnerabilidade” (Bezerra; Reis; Silva, 2022) e tantas outras experiências relatadas por Pan (2019), Pan, Borba e Lopes (2022) e Pan e Lopes (2022).

A dinâmica de trabalho estabelecida nos projetos de extensão supracitados, e nesta pesquisa, envolve o repasse, à equipe do METUIA, dos conteúdos a serem abordados em sala de aula pelo professor e, também, o levantamento de temas junto aos jovens. O grupo, sempre coordenado por um terapeuta ocupacional, desenvolve *Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos* na sala de aula condizentes com a ementa da disciplina e com o interesse dos jovens.

Frequentemente, as parcerias são estabelecidas com os professores da disciplina de Sociologia (Pan, 2019), mas, não apenas.

Nesta pesquisa, as temáticas que embasaram as *Oficinas* foram condizentes com aquelas descritas no Caderno do Aluno e a indicação dos jovens no questionário aplicado em sala de aula. O diálogo e o planejamento com os professores ocorriam semanalmente, inclusive, eles colaboraram ativamente em sala de aula durante a execução das ações.

Os assuntos dos Cadernos do Alunos voltados ao primeiro ano do ensino médio (volume 2 e 3) abordavam temáticas mais relacionados aos valores, objetivos e metas individuais, com forte apelo para a determinação do sonho e convocação para a construção de um planejamento para a sua realização. Já os assuntos dos Cadernos do segundo e terceiro anos eram majoritariamente relacionados à efetivação dos projetos de vida no âmbito da profissionalização e do trabalho após o ensino médio. Nos questionários, os jovens ressaltaram o interesse por temáticas relacionadas às profissões e ao autoconhecimento.

Diante disso, foram realizadas um total de 24 *Oficinas* nas duas escolas, 13 na escola A e 11 na escola B. Na primeira, o uso dessas tecnologias sociais possibilitou a criação de um *Projeto*, denominado ‘Mostra Projeto de Vida’. As *Oficinas* desenvolvidas nas escolas estão descritas no quadro a seguir.

Quadro 20 – Oficinas de Atividade, Dinâmicas e Projetos realizadas na escola A e B

Data	Escola	Temática	Estratégias utilizadas
09/08/2021	Escola A	(Re)conhecendo profissões	Interpretação imagética
11/08/2021	Escola B	Aqui dentro e aí fora	Interpretação do cotidiano
16/08/2021	Escola A	Planejando meus planos ¹²⁵	SmartArt radial convergente
18/08/2021	Escola B	(Des)valores	Duelo discursivo
23/08/2021	Escola A	Filme “A escalada”	Roda de conversa
25/08/2021	Escola B	Assembleia de classe	Interpretação do cotidiano
30/08/2021	Escola A	Compreendendo o Samy ¹²⁶	Mapa corporal e roda de conversa
01/09/2021	Escola B	Verdade ou Desafio	Jogo de respostas ou desafios
12/09/2021	Escola A	Compreendendo o Samy	Mapa corporal e roda de conversa
20/09/2021	Escola A	Meu, Seu, Nosso cotidiano	Interpretação teatral
22/09/2021	Escola B	AMARElo	Comunicação audiovisual e colheita de palavras
27/09/2021	Escola A	Minimapa do EU	Mapa corporal
29/09/2021	Escola B	Tecemos desejos, sonhos e teias	Roda de conversa
29/09/2021	Escola B	Quem suporta os meus sonhos?	SmartArt processual
04/10/2021	Escola A	A música fala de nós	Interpretação textual
18/10/2021	Escola A	Pesquisando profissões	Pesquisa e expressão livre
20/10/2021	Escola B	Isso se chama violência	Interpretação textual e colheita de palavras

¹²⁵Nome da atividade em homenagem ao terapeuta ocupacional e artista, Rodrigo Gonçalves Lima Borges da Silva.

¹²⁶Samy é o personagem principal do filme “A escalada”, que está localizado na plataforma de *streaming* Netflix. Ele foi escrito por Nadir Dendoune e dirigido por Ludovic Bernard. É baseado na história de Nadir Dendoune que, em 2008, subiu a montanha mais alta do mundo, o Monte Everest. No filme, o francês Samy, negro e morador do subúrbio, parte para uma jornada de subir o Everest sem nenhuma experiência. Ele é apaixonado por sua amiga de infância, Nádia, que gosta dele, mas tem receio quanto à sua instabilidade econômica e, para mudar sua vida e conquistar o amor de Nádia, Samy faz uma promessa de escalar o Everest.

25/10/2021	Escola A	Os espectadores e eu	Interpretação do cotidiano
27/10/2021	Escola B	Antes, Agora e Depois	História Oral de Vida
08/11/2021	Escola A	Um caminho possível	Expressão livre
10/11/2021	Escola B	Hoje, meu cotidiano	Quadro de rotina diária
22/11/2021	Escola A	Mostra Projeto de Vida	Compartilhamento de atividades
24/11/2021	Escola B	Ninguém é uma ilha	Jogo

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme relatamos, iniciamos a pesquisa nas escolas A e B no momento de retomada das aulas presenciais, durante a pandemia de CoVID 19. Na ocasião, a escola A estava ofertando a disciplina Projeto de Vida pela primeira vez e, em razão disso, a professora realizava uma análise e nivelamento das turmas e não seguia precisamente o Caderno do Aluno. A partir das suas observações acerca dos projetos de vida dos jovens, ela solicitou que realizássemos um trabalho para a ampliação dos seus repertórios de profissões. Surge daí a intencionalidade de discutir, com os jovens dessa escola, suas possibilidades de futuro considerando o mundo do trabalho e a vida acadêmica¹²⁷. Mas, em consonância com o aporte teórico da terapia ocupacional social, também enfatizamos “repertórios mais libertadores e fluxos de pessoas, coisas, ideias, bens materiais e imateriais” (Farias, 2021, p.204).

Por isso, nos detivemos em realizar ações condizentes com a sugestão da professora, mas que ultrapassassem a compreensão do jovem apenas enquanto aluno. Segundo Leão, Dayrell e Reis (2011), grande parte dos professores e pesquisadores que desenvolvem suas práticas com jovens do ensino médio compreendem esses sujeitos apenas em sua dimensão aluno, como se essa condição se desenvolvesse de forma natural, não como construção social e histórica. Para esses autores (p.1068), considerar o jovem existente no aluno requer o reconhecimento de que suas vivências tendem a ser determinadas por experimentação de “todas as dimensões da vida subjetiva e social”.

Segundo Beauvoir (2005), no processo de libertação da infância, quando o sujeito toma consciência da sua subjetividade, ele torna-se capaz de realizar escolhas morais para contribuir

¹²⁷A necessidade de ampliar o repertório de profissão dos jovens não foi identificada na escola B. Possivelmente, devido a ela ter aderido ao PEI em 2014 e estar localizada em uma região mais central, abarcando jovens com melhor condições socioeconômicas e com um capital cultural diferente daqueles que residem nas periferias da cidade (Bourdieu, 1998).

com o fazer do mundo, que não está pronto. A escolha moral, apesar de livre e imprevisível, é sempre realizada a partir das experiências, conforme explica Beauvoir (2005, p.39) “é sempre a partir do que se foi que um homem decide sobre o que quer ser: no caráter que conformou para si, no universo que lhe é correlativo”.

Para Leão, Dayrell e Reis (2011), esse momento da vida é definido como juventude, quando a pessoa é capaz de refletir e ver-se como indivíduo que participa da sociedade, influenciando e sendo influenciado por ela. Para os autores (p.1068), esse é o período de primazia da inserção social e, portanto, fundamental para que a pessoa se desenvolva plenamente como adulto e cidadão “sendo necessários tempos, espaços e relações de qualidade que possibilitem experimentar e desenvolver suas potencialidades”. Leão, Dayrell e Reis (2011, p.1068), ainda acrescentam:

Nesse processo, permeado de descobertas, emoções, ambivalências e conflitos, o jovem se defronta com perguntas como: “Quem sou eu?”, “Para onde vou?”, “Qual rumo devo dar à minha vida?”. São questões cruciais que remetem ao projeto de vida, uma dimensão decisiva no seu processo de amadurecimento. Contudo, para sua elaboração, o jovem, principalmente aquele que frequenta o ensino médio, demanda espaços e tempos de reflexão sobre seus desejos, suas habilidades, mas também informações sobre o contexto social onde se insere, a realidade da universidade e do mundo do trabalho, entre outros, de maneira que possa ter elementos para construir um rumo para sua vida.

Em consonância com esses referenciais, desenvolvemos uma série de *Oficinas* na escola A para a reflexão sobre a complexidade da escolha de uma profissão, das competências e pré-requisitos individuais, mas também da compreensão da estrutura social que delimita o campo de possibilidades que se apresenta a cada indivíduo, buscando despertar propósitos e finalidades para a projeção da vida profissional, mas não somente. E, nesse ponto, concordamos com Weller (2014, p.139), que enfatiza “para que possam desenvolver projetos, os jovens do ensino médio também teriam que estar em condições de encontrar os propósitos ou finalidades de seus projetos de vida, algo muito mais amplo e difícil do que pensar na profissão que pretendem seguir”.

Por isso, as *Oficinas* desenvolvidas para a ampliação do repertório sobre profissões dos jovens dessa escola abordaram a identificação do nome; função; nível educacional; tempo de formação; símbolo e piso salarial de inúmeras profissões, mas, também, discutimos sobre ensino técnico e superior, quais grupos sociais acessam mais esses dois níveis de ensino e qual a função que os profissionais de ensino técnico e superior exercem na sociedade. Ainda, exploramos os modos e as possibilidades de acesso ao ensino técnico e superior na cidade de

São Carlos, que possui duas grandes universidades públicas desconhecidas pela maioria dos alunos dessa escola, bem como os apoios para a permanência nas universidades, também de desconhecimento dos jovens. Através desse diálogo queríamos apresentar novas profissões e suscitar o movimento de busca, com o propósito de chamá-los a serem “sujeito do seu próprio movimento”, estimulando-os ao *ser mais*, porém, não no sentido de serem mais que outros, mas de se tornarem pessoas com condições reais de usufruir tudo o que o mundo pode oferecer (Freire, 2019, p.104).

Foto 1 – Oficina de atividade “Pesquisando profissões”



Fonte: Acervo da autora.

Nas *Oficinas* sobre essa temática, apesar de não indagarmos os jovens sobre a escolha profissional, identificamos a curiosidade prévia por determinadas profissões, como aquelas da denominada área da saúde, especificamente medicina, e as engenharias. Uma jovem demonstrou interesse por ciência da informação, profissão apresentada em uma atividade, retomando o diálogo sobre essa profissão em diversos momentos. Enquanto outra apresentou curiosidade sobre a pedagogia.

Os estudantes que relataram ter sonhos e interesses profissionais definidos foram mais engajados nas *Oficinas* relacionadas à ampliação do repertório sobre profissões. Essa constatação remete à entrevista com Lilian de Carvalho, quando ela afirmou que a definição de

um projeto de vida atribui sentido à escola. Nessa mesma direção, Araújo, Arantes e Pinheiro (2020, p.19), fortemente embasados em Wiliam Damon e Viktor Emil Frankl¹²⁸, utilizam a frase do filósofo Friedrich Nietzsche “quem tem um porquê enfrenta qualquer como”, para justificar a busca por sentido de vida calcada em um projeto vital.

Apesar de concordamos com a necessidade de incitar o componente individual de busca para a concretização dos projetos e compreendermos a força exercida por determinados objetivos de vida, acreditamos que é injusto colocar exclusivamente sobre os ombros dos jovens a responsabilidade de superação de todos os obstáculos para a realização de seus projetos de futuro. Nesse sentido, nos apropriamos do referencial da terapia ocupacional social para explicar que, no *quefazer* dessa subárea, procuramos ultrapassar a dimensão individual e alcançar a macroestrutura, compreendendo que esta determina “condições e possibilidades de vida”, assim como descreve Malfitano (2023, p.127):

O imperativo considerado é a necessidade de ultrapassar os limites do sujeito individual, sem desconsiderar a individualidade de cada pessoa, e qualificar o contexto social como indissociável à prática profissional. A ação focada no indivíduo não é suficiente para que alcance o propósito de sua ação: a inserção e participação sociais. Para que se alcance este objetivo, é essencial a inclusão de uma dimensão coletiva que perpassa a associação entre as dimensões micro e macrossocial, entre uma análise técnica e política do local, do grupo populacional, da comunidade e dos sujeitos com quem atua. O trabalho requer, nesta perspectiva, que se concilie e se conecte às necessidades individuais, coletivas e institucionais.

Com isso, não buscamos negar o potencial dos desejos e sonhos de atribuem sentido à vida, tampouco discordar que, na conjuntura do ensino médio brasileiro, eles se projetam no acesso às condições necessárias para a ascensão social, o que, para a maioria, perpassa pela escolha profissional, principalmente para a classe média, como afirma Nosella (2015). No entanto, a arbitrariedade dessa relação é exatamente a ilusão de que o acesso às profissões e ao mercado de trabalho é igual para todos, basta força individual para enfrentar qualquer circunstância.

Nessa direção, Melo e Salles (2020), a partir do estudo com jovens da periferia do interior de São Paulo, apontam que, no imaginário da juventude, a educação escolar é compreendida enquanto meio de ascensão social e dá sustentabilidade aos projetos de vida.

¹²⁸ Neuropsiquiatra austríaco que fundou a logoterapia e análise existencial, segundo a principal força motivacional de um indivíduo é encontrar um sentido para vida (Frankl, 1989).

Porém, em contraposição a essa ilusão, o acesso à escola não garante a mudança nas condições de vida:

A educação escolar, tomada como meio de ascensão social e ancorando, assim, os projetos de vida, faz-se presente no imaginário dos jovens que entrevistamos: são escolas e estudos o que estrutura o futuro, possibilitando a entrada no mercado de trabalho e permitindo alcançar um status socioeconômico mais elevado. Os projetos de vida são mediados por estada ou passagem pela escola. No entanto, e contradizendo esse imaginário, parte desses jovens parece imputar à escola a impossibilidade de virem a concretizar seus projetos de vida, na medida em que os certificados escolares que conseguem obter não os levam a sair das condições de precariedade em que vivem. São jovens que questionam, em seus depoimentos, a plausibilidade de depositarem na escola esperanças de uma vida futura melhor, tendo em vista que seus pais estudaram nas mesmas escolas que frequentam, mas permaneceram morando nos mesmos bairros e enfrentando dificuldades econômicas advindas do subemprego e dos trabalhos temporários (Melo; Salles, 2020, p.87).

Nessas circunstâncias, é fundamental fomentar o repertório de profissões dos jovens, mas, é tão necessário quanto discutir o jogo de poder que determina quem acessa o ensino superior, quem alcança as carreiras profissionais mais promissoras economicamente e, mais ainda, insistir no debate sobre a função da Educação Básica, e do ensino médio em particular, o que, para nós, recai na defesa do ensino médio regular para a formação cultural geral e humanista de todos os jovens (Nosella, 2015).

Portanto, é função do terapeuta ocupacional social refletir sobre as aspirações profissionais das juventudes, suas relações com o mercado de trabalho e com a educação de forma ampliada, “vinculada à noção de autonomia e cidadania, que contemple todos os jovens” (Pereira; Lopes, 2022, p.73). Foi nesse sentido que, na escola A, surgiu o *Projeto* “Mostra Projeto de Vida¹²⁹”, no qual os jovens puderam compartilhar, com a comunidade escolar, as

¹²⁹Na mostra os jovens do ensino médio compartilharam com a comunidade escolar os trabalhos realizados durante todo o semestre na disciplina Projeto de Vida. Os produtos das atividades foram expostos em uma sala interativa. No centro da sala foi posicionado um grande tronco de árvore, de papel, no qual a comunidade escolar foi convidada a dar continuidade, construindo os galhos e as folhas com o carimbo das mãos. Em outra sala, desenvolvemos uma dinâmica sobre os diversos eixos que compõem a vida, permitindo que a profissionalização fosse enxergada como um aspecto de vida importante e cheio de possibilidades, porém, que também é necessário refletir sobre outros eixos da vida igualmente importantes. Nessa dinâmica, os estudantes foram convidados a responder oito questões de múltipla escolha sobre aspectos e situações relacionados às decisões da vida. As alternativas direcionavam os jovens a cabines específicas, de acordo com o resultado das suas escolhas. Nas cabines, os estudantes recebiam informações sobre “Cursos e Faculdades”, “Viagens e Experiências de Vida”, “Aquisição de Bens e Investimentos”, “Relações Sociais”, “Habilidades e Trabalho” e “Autoconhecimento”, de acordo com o resultado das oito perguntas respondidas. As cabines foram categorizadas de forma a expandir as possibilidades de futuro, que podiam levar os estudantes a caminhos mais diversos e ao mesmo tempo, complementares. As oito perguntas iniciais direcionaram os alunos a resultados a partir de suas inclinações e

produções elaboradas nas *Oficinas* que abordaram os temas: cursos e faculdades, habilidades e trabalho, viagens e experiências de vida, aquisição de bens e investimentos, relações sociais e autoconhecimento.

A variedade de temas discutidos buscou estimular a compreensão da diversidade de eixos que compõem a vida e a complementaridade deles, com a possibilidades de elaboração de projetos para todos.

Durante a Mostra, os alunos do ensino fundamental comentaram que estavam ansiosos para desenvolver um projeto similar quando chegassem ao ensino médio. Enquanto isso, os jovens do ensino médio relataram o contentamento em apresentar suas produções, sinalizando aos demais quem havia construído os cartazes, entre outros materiais expostos.

Foto 2 – Mostra projeto de vida, construção da árvore e exposição dos trabalhos dos alunos



Fonte: Acervo da autora.

Foto 3 – Mostra projeto de vida, dinâmica sobre os diversos eixos que compõem a vida



Fonte: Acervo da autora.

No desenvolvimento das *Oficinas*, nos deparamos com assuntos do Caderno do Aluno relacionados à construção da identidade. A essa temática, incluímos a análise da história de vida, a compreensão dos desejos e sonhos, o (re)conhecimento de fatores internos e externos ao eu e a reflexão sobre valores morais e éticos, entre outros temas que atravessam o conhecimento de si e fundamentam as escolhas individuais.

dificuldades, e eles foram induzidos pela dinâmica a visitarem mais de uma cabine, para estimular a compreensão de que a vida é composta por inúmeros eixos coexistentes e que é possível sonhar e projetar todos eles.

Para abranger a complexidade desses assuntos, utilizamos estratégias voltadas à reflexão das condições e trajetórias de vida de personagens de filmes e documentários, sugeridos pelos professores; a análise das expectativas da sociedade brasileira sobre as juventudes; a compreensão do tempo passado, presente e futuro e a organização do cotidiano. A ideia das *Oficinas* era suscitar a discussão sobre os “paradoxos da juventude”, desafiando os jovens à autoanálise e análise de outros jovens através de dois eixos: as *semelhanças*, no sentido de uma “aparente unidade” que configura os jovens como pertencentes a uma mesma fase da vida; e a *diversidade*, quando os “atributos sociais” diferenciam um jovem do outro (Pais, 1990, p.141; 149).

Por isso, as *Oficinas* dialogaram com as histórias de vida dos jovens pertencentes às escolas A e B, elucidando questões subjetivas, sociais e do corpo físico, tais como: gosto pessoal; qualidades e defeitos individuais; motivação, dificuldades, desejos e perspectivas pessoais. Além disso, discutimos as expectativas da sociedade sobre as juventudes, com ênfase na expectativa da família, dos amigos, do(a) namorado(a) e da escola, assim como as possíveis mudanças de projetos que podem ocorrer ao longo da vida.

Na atividade “compreendendo o Samy”, realizada na escola A, os jovens apresentaram muita dificuldade para analisar a história de vida do personagem, principalmente para determinar suas demandas internas, relacionadas às questões da subjetividade, e externas, relacionadas às problemáticas sociais que ele enfrentava. No geral, os elementos físicos e explícitos (roupa e cenário) foram mais enfatizados, tanto na representação gráfica do personagem, no desenho do mapa corporal do Samy, como na discussão coletiva sobre o filme.

**Foto 4 - Oficina de atividade
“compreendendo o Samy”**



**Foto 5 - Dinâmica “Tecemos desejos,
sonhos e teias”**



**Foto 6 – Oficina de atividade
“Minimapa do eu”**

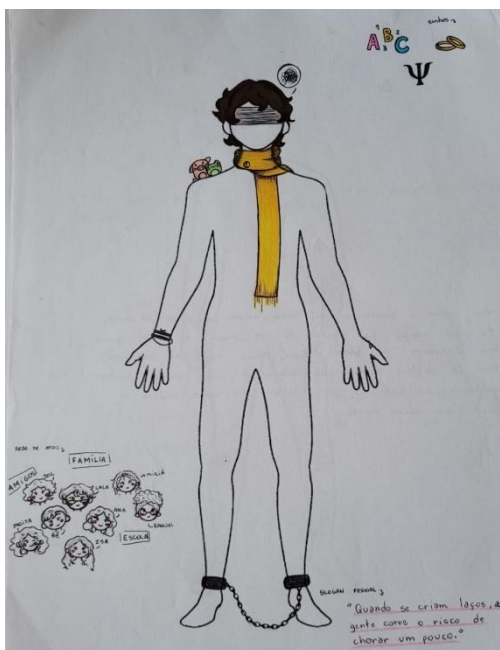


Foto 7 – Dinâmica “Os espectadores e eu” com o ensino fundamental



Fonte: Acervo da autora.

Nas oficinas em que suscitamos a reflexão e/ou a representação gráfica da história de vida dos próprios jovens da escola A, a participação foi intensa. Eles expressaram, com certa facilidade, os gostos pessoais, símbolos representativos, seus afazeres cotidianos, momentos de lazer e rede de suporte. Porém, apresentaram dificuldade para abordar os planos para o futuro, com menções sobre o desejo de não fazer faculdade, não almejar um emprego específico e a perspectiva de morar com os pais para sempre. Em contrapartida, dois alunos estavam realizando curso técnico, inclusive com sérias dificuldades para frequentar a escola devido ao tempo gasto com esses cursos. A seguir, estão algumas frases mencionadas pelos jovens durante essas *Oficinas*, anotadas no diário de campo da pesquisadora:

Eu gosto de refletir sobre mim (Jovem, menina, escola A).

Eu não vou conseguir falar a minha trajetória. Esse tipo de atividade é difícil porque eu não consigo falar de mim mesmo (Jovem, menino¹³⁰, escola A).

Meus pais não acreditam em mim, não concordam com o que eu gosto (Jovem, menina, escola A).

Não vou fazer nada, vou morar com minha mãe para sempre (Jovem, menino, escola A).

¹³⁰Esse jovem estava em processo de mudança de nome e gênero, enfrentando sérias dificuldades com a gestão e os professores da escola.

Na escola B, quando desenvolvemos oficinas relacionadas à construção da identidade, os jovens também apresentaram facilidade em abordar suas histórias de vida e gostos pessoais, mas a maioria expressou dificuldade para descrever sobre o lazer, correlacionando o “tempo livre” ao momento no celular e no computador. Alguns jovens relataram que não fazem nada durante o dia, que não têm rotina, quase que desconsiderando a frequência na escola enquanto uma tarefa cotidiana. A partir desses relatos, problematizamos o reconhecimento dos pais e familiares sobre suas rotinas, e logo surgiram as seguintes frases:

Eles acham que só faz alguma coisa quem trabalha, trabalho que dá dinheiro (Jovem, menino, escola B).

Eles não vivem nossa rotina, por isso não sabem (Jovem, menina, escola B).

Eles não sabem o que a gente faz porque estão trabalhando, aí dizem que não fazemos nada (Jovem, menina, escola B).

Diante dessas experiências, é fundamental discutir alguns elementos que unificavam e dissociavam os 95 jovens, que colaboraram com esta pesquisa, enquanto grupo(s). Na nossa perspectiva, o principal fator unificador dos jovens era a necessidade de definir um projeto de vida, fosse indicando ou negando metas, sonhos, planos e objetivos. Sendo que, as inúmeras diferenças sociais existentes entre eles, orientavam as escolhas dentro do campo de possibilidades de cada um, o que separava o grupo em categorias que merecem nossa atenção. A primeira diferença estava dentro do próprio setor educação, no que se refere à estrutura das duas escolas.

Na escola B, muitos jovens escolhiam entre comer no refeitório ou na cantina, inclusive, a cantina vendia salgados recheados, chocolate, refrigerante e suco, e a maioria desses alimentos já estavam reservados pelos alunos antes mesmo do horário do almoço. Essa escola tinha laboratório de Física, Química e Informática, um pequeno teatro de arena, uma quadra esportiva coberta e de fácil acesso, um pátio grande com palco para apresentações e jogos de mesa (pebolim e tênis de mesa) e árvores que sombreavam locais para o descanso ao ar livre.

Na escola A, a cantina vendia pipocas e balas, mesmo assim, poucos jovens acessavam esses alimentos. Existia apenas um laboratório multiuso, um único espaço coberto de convívio comum que ficava abarrotado em dias de chuva, o pátio não tinha árvores, não existia alternativa

para o descanso e a quadra esportiva era localizada no fundo da escola, com acesso aberto pela comunidade¹³¹.

Os jovens da escola B participavam de olimpíadas e campeonatos estaduais, realizavam iniciação científica em parceria com universidades, circulavam ativamente pela cidade, enquanto os da escola A não conheciam alguns locais aparentemente comuns da cidade, como o shopping e as duas grandes universidades públicas presentes no município. O elemento escola destacava inúmeras diferenças que permeavam os cotidianos desses jovens e as acentuava.

Por isso, buscamos trazer à consciência deles o sentimento comum que os uniam enquanto indivíduos que compartilham o mesmo tempo histórico e as diferenças que os separavam enquanto cidadãos que vivenciavam realidades sociais, econômicas e culturais diferentes, assim como acessavam de forma desigual às oportunidades ocupacionais (Pais, 1990) e o quanto isso reverberava na forma como cada um construía sua identidade e seus projetos de futuro. Acerca desse trabalho de conscientização, a literatura da terapia ocupacional social revela que:

O terapeuta ocupacional social toma então a conscientização como deriva, que deve ser construída em conjunto com o outro, compondo os *saberes populares* e o *seu próprio fazer técnico* e integrando-os a formas de compreender e de transformar o mundo, mas também indo além, devendo buscar uma curiosidade epistemológica e metódica para a elaboração de saberes mais críticos, que almejem que os sujeitos fortaleçam suas possibilidades, seus direitos e reconheçam seus deveres e suas potencialidades em viver vidas e cotidianos múltiplos (Farias; Lopes, 2022, p.139, grifos dos autores).

Além disso, também nos dedicamos às discussões dos cotidianos dos jovens, principalmente para problematizar o discurso de que eles “não fazem nada”, endossado por alguns alunos e, segundo eles, por seus familiares.

Sobre essa problemática, Pais (1990) relata que a sociedade tem historicamente correlacionado a juventude a uma certa instabilidade geradora de problemas sociais que, quando não contornados pelos próprios jovens, enquadram-no na esfera da irresponsabilidade. Para desviar de tais problemas, espera-se que o jovem assuma responsabilidades que o encaixe no mundo dos responsáveis, sendo o trabalho fixo e remunerado um pré-requisito para este fim. Essa crença é proveniente da dicotomia entre trabalho (prática) e ócio (teoria), presente desde a literatura grega. O trabalho demarca o mundo das necessidades e o ócio e a filosofia, o mundo da liberdade (Nosella, 2002). Dessa forma, grande parte da sociedade parece compreender o

¹³¹Os jovens da comunidade abriram um buraco no muro da escola para acessar a quadra.

jovem estudante como pessoa que vivencia o ócio, a liberdade, potencialmente geradora de problemas, enquanto o adulto exerce o trabalho, a prática, que o coloca no patamar de responsabilidade.

Aqui, retomamos a ideia de Gramsci (2004) de que estudo é trabalho, pois o ato de estudar requer a integração do corpo e da mente em um processo de “esforço muscular nervoso e disciplina mental” (p.29). Nessa perspectiva, Gramsci (2022) discute a relação dialética entre trabalho e educação, para o qual, a escola unitária deve interligar organicamente a teoria e a prática, propondo o trabalho como princípio educativo, apesar de preocupar-se com a possibilidade dessa ideia ser confundida com profissionalização precoce dos jovens pobres.

Com base na ideia sustentada por Gramsci (2022) da interligação orgânica entre teoria e prática como tarefa da escola unitária, defendemos que as *Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos* desenvolvidos pela terapia ocupacional social podem ser compreendidas como trabalho orgânico à escola, pois, como apresentamos neste estudo, elas integram o fazer teórico dos componentes curriculares ao seu fazer prático, no processo denominado por Freire (2019) de *quefazer*, que une ação e reflexão.

Pereira e Lopes (2016), terapeutas ocupacionais da subárea social, também defendem essa ideia e assinalam que os jovens querem uma escola que reúna a razão com a realidade:

É importante compreender que os jovens estudantes pedem uma escola que estabeleça uma ligação entre a razão e a realidade, capaz de refletir sobre o significado do conhecimento e a forma como ele está sendo assimilado pelos estudantes, com captação do conteúdo da vida real e criando relações novas no espaço da escola, motivando o estudante para concepções emancipatórias sobre o mundo, o trabalho, as relações sociais, enfim, sobre a vida (Pereira; Lopes, 2016, p.208).

A essa compreensão, acrescentamos e defendemos a concepção de Nosella (2002, p.106) de que “trabalho é a produção da própria existência humana”. Logo, as atividades que se voltam a esse fim, definidas pelo autor como atividades construtivas, devem ser remuneradas, conforme ocorre quando os indivíduos vendem sua mão de obra ao mercado. Portanto, sendo o estudo um trabalho, ele precisa ser remunerado, e esta deve ser função do Estado, mediante a criação de novas formas de distribuição da riqueza, com aponta o autor:

Um novo conceito de trabalho se dilata para além das atividades próprias das fábricas ou das empresas. Trabalho é a produção da própria existência humana. Trabalho é cuidar da oficina da fábrica, mas é também cuidar da horta, do jardim e da cozinha de casa. Tanto a operária como a dona de casa merecem remuneração, simplesmente porque as duas trabalham. Mais ainda:

estudar, exercitar-se físico-mentalmente, cuidar de si e dos outros, cuidar da natureza, solidarizar-se praticamente com os necessitados, zelar pelo patrimônio comum, ensinar aos mais jovens etc., são atividades humanas construtivas, portanto, são “trabalhos” (Nosella, 2002, p.106).

A defesa de que estudo é trabalho e a perspectiva da remuneração econômica pelo esforço deste, é essencial para a terapia ocupacional social que concentra suas ações no setor educação. No fazer diário dessa subárea, encontramos inúmeros jovens que estudam e exercem uma atividade remunerada ou que prescindem do estudo para ganhar algum dinheiro¹³², condição imposta, na maioria dos casos, pela pobreza, conforme revelam os estudos de Silva (2012), Borba (2012), Pereira (2014), Farias (2021), entre outros. Por isso, defendemos uma bolsa de estudos para os jovens do ensino médio de escolas públicas, com vistas a ampliar as chances de conclusão da Educação Básica e o campo de possibilidades de projetos de futuro.

Com isso, adentramos nas *Oficinas* direcionadas especificamente à temática dos sonhos, metas, planos e projetos. Geralmente, quando incitávamos a discussão sobre o futuro, percebíamos certa resistência dos jovens em expressar seus interesses. Na *Oficina* “Tecemos desejos, sonhos e teias”, realizada em todas as turmas da escola B¹³³, cujo objetivo era correlacionar os temas “sonho, projeto de vida, trabalho coletivo e rede de suporte”, identificamos a mudança significativa dos sonhos no decorrer dos anos escolares e a transformação destes em aspirações profissionais.

Assim, a frase inicial da dinâmica, “o meu maior sonho é...” tornava-se “eu quero ser...”, seguida de uma profissão. Tal aspecto chamou atenção porque ressaltou como o lugar da profissionalização foi tomando conta da identidade dos jovens ao longo dos anos, ao ponto que, o maior sonho tornou-se a conquista de uma profissão que, inclusive, impulsionava um desejo pela conclusão do ensino médio.

Nesta e em outras *Oficinas*, raramente apareceram sonhos, objetivos, metas, planos e projetos para além da profissionalização. Quando solicitávamos a ampliação das perspectivas de futuro, os jovens insistiam em algo relacionado à conquista profissional como, por exemplo, “trabalhar para comprar uma casa e um carro”. Diferente dos discursos dos professores que participaram desta pesquisa sobre a “dificuldade de trabalhar a temática projeto devido à indecisão da juventude”, nas *Oficinas* que realizamos, em regra os jovens sabiam o que queriam,

¹³²Corrochano (2008) chama atenção para a afirmativa de que os jovens deixam de estudar apenas para trabalhar, relatando que nem sempre essa relação é verdadeira, pois em muitos casos, o abandono da escola ocorre antes da entrada no mercado de trabalho.

¹³³Essa dinâmica ocorreu em parceria com o Grêmio estudantil que, durante o mês de setembro, realizou conosco algumas ações para a prevenção do suicídio, a pedido da escola.

a maioria estava determinada a conquistar uma profissão, um lugar no mercado de trabalho, o acesso ao ensino superior e outra condição de vida.

Quando nos referimos às juventudes, o ato de projetar a vida está correlacionado a muitas variáveis, como já discutimos. Mas, é importante enfatizar que, no contexto escolar, o direcionamento do currículo do ensino médio é central nessa discussão, pois, historicamente, eles têm direcionado a atenção aos projetos profissionais (Weller, 2014). Conforme apresentamos no primeiro capítulo desta pesquisa, o direcionamento curricular para a formação profissional do jovem, principalmente nas escolas públicas, contribui para a permanência da dualidade educacional há muito tempo, inclusive, tornando-se o projeto educacional de muitos governos.

Outra variável importante para o ato de projetar a vida na juventude é o apoio social para a experimentação, bem como para viabilizar formas de conquistar a profissão idealizada ou aquela que está no seu campo de possibilidades. Segundo Weller (2014, p.142), garantir essas condições aos jovens que estão no ensino médio é necessário para a “identificação de possibilidades que podem tornar-se concretas”. Porém, essa experimentação precisa ser orgânica aos estudos, isto é, precisa existir a correlação entre reflexão e experimentação dentro do ensino médio (Gramsci, 2022). Nessa direção, Weller (2014, p.144), enfatiza que “o esboço de projetos profissionais, passíveis de serem alcançados de forma concreta, começam a ser delineados no âmbito da experimentação”.

É nesse sentido que a terapia ocupacional social tem desenvolvido um “*quefazer*” junto aos jovens da escola pública que vivenciam processos de ruptura das redes sociais de suporte¹³⁴ (Castel, 1994). Esse profissional assume como tarefa a ampliação, o fortalecimento e a criação dessas redes em âmbito individual e coletivo, partindo do contexto microsocial dos sujeitos e chamando a sociedade civil e o poder público para atuar nesses processos (Lopes, 2022; Malfitano, 2023). E, para tanto, utiliza principalmente o referencial teórico-metodologia da terapia ocupacional social e os conceitos freirianos de *educação como prática da liberdade, diálogo, conscientização e indissociabilidade entre ação técnica e ação política* (Barros; Lopes; Galheigo, 2007; Farias; Lopes, 2022).

¹³⁴Para Castel (1994), as redes social e pessoal de suporte são elementos fundamentais para a definição de maior ou menor vulnerabilidade daqueles que integram precariamente o mundo do trabalho. Em suas palavras “é preciso, no entanto, se esforçar por compreender estes seres de carne e osso, de sangue e de sofrimento a partir do duplo processo que os constitui: aquele que vai da integração à exclusão na ordem do trabalho e aquele que vai da inserção ao isolamento social na ordem sociorelacional” (Castel, 1994, p.28).

O esforço empreendido pelo *fazer-pensar* da terapia ocupacional social junto aos jovens suscita “melhores formas de vivenciar a condição juvenil no território brasileiro, tão marcado pela desigualdade social em múltiplas dimensões” (Farias; Lopes, 2022, p.143). Por isso, é fundamental pensarmos em projetos de futuro que busquem atribuir sentido às biografias dos jovens como um todo, fortemente embasados nas condições reais de vida desses meninos e meninas, conforme os estudos de Lopes *et al.*, (2008), Lopes, Borba, Capellaro (2011); Lopes, Borba, Monzeli (2013), Farias (2021), Maribia (2023), entre outros.

Sendo assim, as *Oficinas* que abordaram temáticas como sonhos, objetivos, metas, planos e projetos propuseram a problematização dos conceitos de “sucesso e projeto de vida”, refletindo sobre as inúmeras áreas da vida para além da carreira profissional, como as relações familiares e sociais, o cuidado de si e da comunidade, o lazer e o exercício da cidadania. Porém, mesmo após essas reflexões, os jovens das escolas A e B continuaram demonstrando dificuldade em expandir o projeto de vida para além da carreira profissional. Essa dificuldade ficou mais evidente na escola A, provavelmente devido à realidade social vivenciada pelos jovens dessa escola.

Segundo Leão, Dayrell e Reis (2011, p.1077), a pobreza conduz os jovens a “uma inserção precoce no mercado de trabalho, o que os obriga a conciliar o trabalho e o estudo, fato que interfere na qualidade e no envolvimento com a escola, sendo um entre outros vários motivos a gerar uma trajetória escolar irregular”. Para aliar trabalho e estudo, os jovens zigzagueiam entre o ensino médio diurno e noturno, conforme pesquisas realizadas por Oliveira (2018) e Farias (2021), com jovens urbanos e rurais, respectivamente. Essa estrutura alimenta uma estatística apontada pelo Censo Escolar de 2022, segundo o qual, dos 92,2% de jovens entre 15 e 17 anos que frequentam o ensino médio, 18,1% estão no período noturno (Brasil, 2022).

A pobreza também reverbera sobre o ingresso no ensino superior, pois a imensa maioria dos jovens das escolas públicas das periferias do Brasil que vislumbram esse nível de ensino, se deparam com as dificuldades do seu meio social (Leão; Dayrell; Reis, 2011). Nesse aspecto, a pesquisa realizada por Weller e Pfaff (2012) revela que os estudantes de escola pública permanecem entre três e quatro anos em cursinhos pré-vestibulares e chegam a realizar sete ou oito tentativas para serem aprovados na universidade.

Devido a essas e tantas outras estatísticas que expõem a vulnerabilidade social dos jovens pobres que estudam nas escolas públicas, as *Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos* que realizamos propunham o diálogo direto ou indireto sobre rede social de suporte. Sendo assim, buscamos refletir com os jovens quais pessoas e instituições eram ou poderiam se

tornar suporte para a materialização dos seus projetos de futuro e, a partir desse entendimento, discutimos sobre o planejamento para a concretização de determinados projetos, como o ingresso no ensino superior e uma viagem internacional¹³⁵.

Em atividades como “quem suporta o meu sonho?”, “planejando os meus planos” e “ninguém é uma ilha” refletimos o conceito de rede social de suporte, elencando algumas instituições que ofertavam suporte aos jovens. A princípio, todos os estudantes, de ambas as escolas, relataram que eles eram os únicos responsáveis pela conquista dos seus sonhos e projetos de futuro, e a frase mais pronunciada em nossas ações foi “só depende de mim”. Esse discurso é condizente com a resposta dos jovens ao questionário, na pergunta “o que você faz hoje que pode lhe ajudar a realizar seus planos após o ensino médio?”, onde 78,9% consideraram o estudo como a principal ação realizada. Eles acreditam que o estudo só depende deles, não consideram outras variáveis como, por exemplo, o Programa em que suas escolas estão inseridas, que prevê um currículo diferente das escolas regulares, e seus contextos sociais.

Concordamos com os jovens com relação à compreensão do estudo enquanto o principal meio para a realização dos projetos de futuro, seja ele relacionado à carreira profissional ou não. No entanto, o esforço do estudo não deveria depender somente dos jovens. Por isso, problematizamos o conceito de família, escola e Estado, enfatizando a importância do suporte dessas três instituições para a realização dos projetos de todos.

A ideia da família e da escola enquanto rede de suporte foi rapidamente compreendida pelos jovens, mas poucos consideravam a escola como parte de sua rede. O conceito de Estado como sistema de suporte social foi recebido com certa surpresa pelos jovens das duas escolas. A maioria dos estudantes da escola A não sabia que algumas instituições das quais almejavam fazer parte, como as universidades públicas, pertenciam ao Estado, e os jovens das duas escolas desconheciam as políticas públicas de acesso e permanência no ensino superior, entre outros assuntos da ordem dos direitos sociais das juventudes a serem garantidos pelo Estado.

A compreensão de que o esforço pessoal era suficiente para materializar o projeto de vida estava tão enraizada nos jovens que eles não questionavam as condições concretas para a realização de seus projetos, como a situação econômica e o apoio de suas famílias. Também, não tinham planos para alcançar o projeto desejado, no máximo, idealizavam o ingresso no cursinho pré-vestibular ou a conquista de um emprego para subsidiar os custos com o ensino superior. Melo e Salles (2020, p.88), ao pesquisar jovens do ensino médio de escolas públicas

¹³⁵Surgiu entre os jovens da escola B o projeto de realizar intercâmbio internacional e/ou conhecer outro país. Levamos esse projeto para a escola A e percebemos que ele também pertencia a alguns jovens daquela escola, principalmente o interesse por países asiáticos, Japão e Coreia do Sul.

numa cidade do interior do estado de São Paulo, também constataram que os “jovens parecem acreditar que os projetos de futuro dependem do esforço pessoal”.

Nesse ponto, refletimos questões relacionadas à vida prática, tais como ao custeio do cursinho pré-vestibular; o apoio para subsidiar suas necessidades básicas enquanto eles estudavam; a oferta do conteúdo que estudavam, das refeições que realizavam e do transporte que os conduziam à escola; o custeio do salário dos professores, trazendo à tona uma rede de suporte familiar e social que parecia invisível para esses jovens.

Esse tipo de reflexão, aparentemente simples aos olhos dos adultos, não estava presente entre os jovens, e todos eram arrastados pelo discurso do esforço individual como meio para alcançar o sucesso. Essa constatação também é proveniente da leitura detalhada dos documentos do PEI e dos discursos dos gestores e professores nos questionários, entrevistas e rodas de conversa, apresentados no capítulo 5. Supomos que a não correlação da realidade concreta dos jovens com seus projetos de vida é proveniente de uma política de alienação e subalternidade dos jovens pobres aos moldes do que foi realizado por Gentile em 1923, na Itália. Segundo Nosella (2015, p.130):

A subalternidade escolar não é o largo caminho de acesso à grande cultura e à direção dos destinos da nação, e sim uma estratégia de preservação das diferenças, de acomodação social e também de exploração de mão de obra juvenil. Portanto, a subalternidade cultural é a melhor forma para preservar a velha ordem e contribuir, em parte, com a economia burguesa e no acúmulo do capital.

Somado a isso, acreditamos que a ênfase dada pela escola à dimensão cognitiva do jovem, com foco nos aspectos acadêmicos, como ressaltado pela professora especialista em currículo que colaborou conosco nesta pesquisa, reduz a necessidade de compreensão de outras dimensões do aluno, tal como enfatizado por Leão, Dayrell e Reis (2011), que tecem a seguinte afirmação:

O momento da fase de vida e suas peculiaridades, a origem social, o gênero e a etnia, entre outras dimensões que o constituem como jovem, não são levados em conta e constroem a vida do aluno fora da escola como um tempo vazio de sentido, um não tempo. Nessa compreensão, pouco se apreende sobre os sujeitos reais que frequentam a escola, as múltiplas dimensões da sua experiência social, suas demandas e expectativas (Leão; Dayrell; Reis, 2011, p.1068).

Por esse motivo, algumas *Oficinas* adentraram em temas da vida comunitária e de sociabilidade, buscando ampliar o escopo da disciplina Projeto de Vida, deslocando sua atenção

das questões pessoais do aluno para as questões da sociedade como um todo. Essa perspectiva é prevista em toda a legislação do PEI, como, por exemplo, nas Diretrizes Projeto de Vida, que deposita no componente curricular Projeto de Vida a função de capacitar os jovens do ensino médio para construir projetos de vida relacionados à continuidade dos estudos, ao ingresso qualificado no mundo do trabalho e à orientação para uma vida saudável e feliz, do ponto de vista individual, comunitário e social, reconhecendo que suas identidades correspondem ao processo de interação entre as demandas sociais, econômicas, culturais e políticas inerentes à vida em sociedade (São Paulo, 2020f).

Sendo assim, na escola A, a realização das *Oficinas* denominadas “Meu, Seu, Nosso cotidiano” e “A música fala de nós” despertaram a discussão sobre a criminalidade no bairro, o uso e abuso de substâncias psicoativas, a pobreza e exclusão social, o racismo, a discriminação, a comunicação violenta e o bullying. Em decorrência do mês de setembro e sua vinculação com a prevenção do suicídio, a escola solicitou que abordássemos problemáticas psicossociais. Por isso, incluímos nessas ações assuntos como sobrecarga emocional, ideação suicida, ansiedade e depressão.

Na escola B, também fomos solicitadas a discutir a prevenção do suicídio. Sendo assim, a *Oficina* “AMARElo” proporcionou a reflexão sobre a manutenção das desigualdades sociais, a medicalização da pobreza e da diferença e a relação entre pobreza e doença mental. Já na *Oficina* “Isso se chama violência”, fomentamos o debate sobre violência e direito sexual, perpassando pela compreensão do consenso, limite e permissão das pessoas sobre seus corpos. Essa ação sensibilizou profundamente os jovens, principalmente as meninas, que relataram as experiências cotidianas de violência na escola e fora dela, expondo a necessidade de realização da atividade em todas as turmas da escola.

Dentro do escopo dos direitos, fomos convidadas pelas duas escolas a realizar a Assembleia de Classe. Segundo Puig *et al.* (2000), as Assembleias de Classe são momentos organizados, dentro da sala de aula, para que alunos e professores contribuam com questões para a melhoria do trabalho e da convivência escolar. Araújo (2008, p.118) relata que “a assembleia é o momento institucional da palavra e do diálogo”, quando o coletivo “se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar tudo aquilo que os seus membros consideram oportuno”. Elas são espaços específicos de participação social e exercício da democracia, utilizada como estratégia para, conforme Araújo (2008), o desenvolvimento de aspectos da vida coletiva e pessoal, do protagonismo, de valores morais e éticos e para resolução de conflitos.

Concordamos com os autores e acreditamos que as Assembleias de Classe são ambientes favoráveis para promover a cidadania por meio da argumentação consciente e do exercício dos princípios democráticos como o voto e a deliberação, concepções que a terapia ocupacional social busca enfatizar na escola.

Por isso, para viabilizar a primeira experiência dos estudantes da escola A com Assembleias de Classe, realizamos primeiro uma sensibilização sobre os princípios democráticos e, em seguida, executamos a Assembleia. O respeito à fala do colega e à autoridade do jovem coordenador da atividade foram os principais problemas dessa ação, mas, com o decorrer dela, os jovens compreenderam a seriedade e estabeleceram pautas sérias para a votação. Eles deliberaram que os principais problemas da escola são: o horário de permanência na instituição, os turnos de aula (tarde e noite) e aulas pouco interativas. Quanto aos pontos positivos, foram: a qualidade da comida, o respeito entre os colegas, a qualidade dos professores e as aulas da disciplina Projeto de Vida. Ao fim da Assembleia, com a concordância da maioria, os jovens concluíram que a escola era um ambiente interessante de estar, principalmente pela qualidade da alimentação e o convívio com alguns professores, ressaltando a professora do componente curricular Projeto de Vida e as *Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos* desenvolvidas pela equipe do METUIA/UFSCar, que, segundo eles, deixavam as aulas mais práticas.

Diferentemente da escola A, os jovens da B tinham experiência e tradição em realizar Assembleias de Classe. Desde o nosso primeiro encontro, eles comentavam sobre a necessidade de organizar uma Assembleia para reivindicar as mudanças na escola e a troca de alguns professores. Percebemos que os jovens requeriam da direção, sempre que possível, o direito de voz e voto sobre as questões da escola. No entanto, a postura dos professores durante as Assembleias mudou profundamente o sentido da atividade.

Acompanhamos a atividade em três turmas do ensino médio, primeiro ano A e B, e segundo ano. Em duas delas, os jovens protagonizaram e conduziram toda a ação, gerenciando os colegas enquanto realizávamos observações pontuais. Na terceira turma, a professora conduziu toda a atividade, escrevendo as pautas no quadro sem espaço para discussão dos alunos. Essa postura provocou a recusa da atividade por alguns jovens, o que acarretou a intervenção da vice-diretora, que nomeou os alunos que iriam falar. Enquanto um jovem estava expondo a problemática da conversa em sala de aula, a professora interrompeu, iniciando o seguinte diálogo:

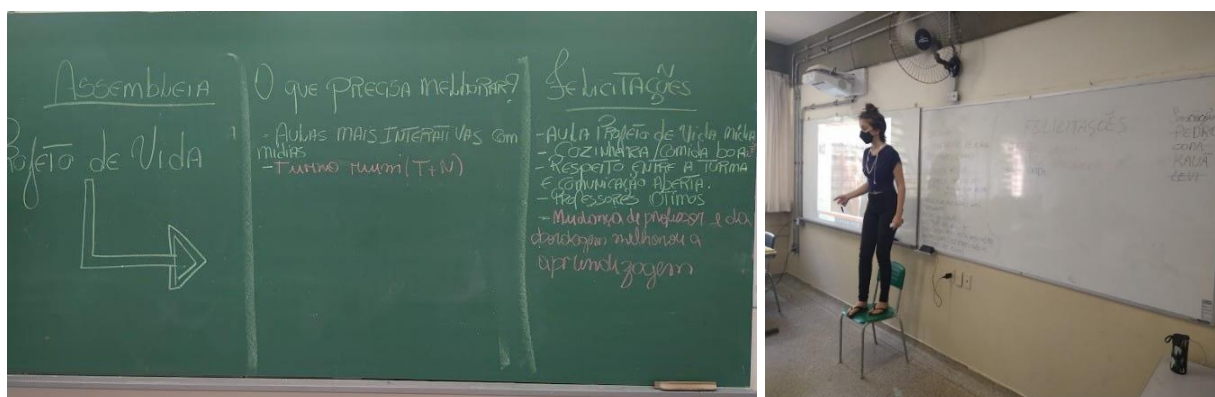
Professora: Aproveitando, PV é uma disciplina obrigatória agora, está no currículo, reprova.

Jovem: Eu já sei qual é meu projeto de vida, já sei o que eu quero da vida, não preciso ficar falando.

Professora: Mesmo assim você tem que respeitar.

As principais pautas suscitadas nas Assembleias da escola B foram: a conversa em sala de aula, a desorganização da sala, o respeito ao uso da máscara, a necessidade do uso do Caderno do Aluno, os privilégios dos professores a determinados alunos e as “panelinhas”. No entanto, elas não foram genuinamente colocadas pelos alunos, os professores e vice-diretora mencionaram algumas e os estudantes acataram, principalmente na turma onde a docente deturpou a sistemática da atividade. Com isso, concluímos que as Assembleias realizadas nessa escola não cumpriram seu papel, e o exercício da democracia, objeto principal da atividade, foi tomada pela rigidez e hierarquia da relação professor-aluno, nos moldes da educação bancária apontada por Freire (2019).

Fotos 8 e 9 – Assembleias de Classe nas escolas A e B



Fonte: Acervo da autora.

Enquanto estávamos na escola, identificamos que um dos únicos momentos em que os jovens puderam expressar suas ideias e opiniões de forma não controlada foi na Assembleia de Classe. Por meio dessa atividade, eles revelaram seus sentimentos em relação à escola e à comunidade escolar, conforme ocorreu na escola A. Nas demais ações desenvolvidas, mesmo na disciplina Projeto de Vida, eles precisavam seguir o roteiro, seja do Caderno do Aluno, do professor ou do manual de convivência da instituição, que, na escola A, proibia o uso de blusa *cropped*, calça jeans rasgada, beijos na boca e abraços, mas essa proibição era somente para os

casais homoafetivos. Enquanto, na escola B, era proibido escutar funk, condição imposta pela vice-diretora e contestada pela diretora.

Em contraposição, as ações que desenvolvemos na escola enfatizavam a tomada de consciência coletiva e o alargamento dos espaços de liberdade, almejando que os jovens encontrassem segurança para se expressar nesses espaços. Talvez, por isso, os professores da disciplina Projeto de Vida, das duas escolas em que realizamos as *Oficinas*, notaram o engajamento dos alunos durante as ações e validaram o trabalho com pedidos de auxílio e frases como:

Os alunos nunca tinham se engajado tanto em uma aula de Projeto de Vida (Professora da escola B)¹³⁶.

Na *Oficina* denominada “Antes, Agora e Depois”, realizada na escola B, que tinha como objetivo estimular a reflexão sobre o tempo passado, presente e futuro e construir, junto aos jovens, a noção de trajetória de vida, tamanho foi o engajamento do professor, que ele circulou por toda a sala inúmeras vezes para contar sobre sua juventude, as músicas preferidas na época, as roupas que utilizava, entre outros assuntos. Quanto aos jovens, que inicialmente estavam divididos em trios, misturaram-se para trocar experiências com toda a turma, comparar gostos, relembrar momentos que vivenciaram juntos, pois muitos eram colegas de bairro ou estudaram juntos desde a educação infantil, conversar sobre piolho, “catota”, medo do escuro, doenças da infância, relembrar o cheiro do xampu, comparar as músicas preferidas quando crianças e agora, as novelas e filmes, descrever a diferença de comportamento em casa e na rua. Traduzindo em outras palavras, os jovens queriam conversar sobre tudo aquilo que os constituíam e que os unia enquanto grupo, por isso, ao final da atividade, eles marcaram um encontro na pizzaria para continuar a conversa.

O interesse dos jovens da escola B pela vida privada do coletivo também surgiu na *Oficina* “Verdade ou Desafio”. Nesta, buscamos estreitar as relações com os jovens e nos aproximar dos assuntos e discussões do grupo por meio do sorteio de questões relacionadas a preferências e gostos. No entanto, minutos após iniciarmos a dinâmica, eles solicitaram a substituição das perguntas e desafios preestabelecidos por questões mais “daora” que, segundo eles, era “quem você gosta da roda ou da sala?”, “com quem você gostaria de ficar?”, “quem é

¹³⁶Essa professora se aposentou durante o período em que estávamos na escola, após a realização da Assembleia de Classe, por isso ela não respondeu ao questionário da pesquisa e não integrou esse âmbito deste estudo.

sua namorada?”, entre outras perguntas que permeavam o campo da sexualidade e da relação afetiva entre pares.

Para os jovens da escola B, a socialização se apresentava como algo primordial no cotidiano escolar, principalmente naquele momento, após o isolamento social de quase um ano e seis meses. Era nítido que os jovens queriam conhecer uns aos outros com mais profundidade, mas, a escola, com turno de 9 horas diárias de aula, não disponibilizava espaços para esse fim. E, nesse sentido, naquele momento e escola, os jovens consideravam o espaço dos Clubes Juvenis para realizar a socialização e uma certa ambiência, que seria circular pela escola ou, para muitos jovens dos primeiros anos do ensino médio, adentrar na sala do segundo ano, onde estavam a maioria dos integrantes do grêmio estudantil, considerado o grupo mais popular da escola. Sobre essa questão, um jovem expressou a seguinte frase:

O que a gente vai fazer? Vamos só dançar que é mais legal! O Clube é o horário da gente descansar dessa escola chata (jovem, menino, escola B).

Foto 10 – Dinâmica “Verdade ou desafio”



Fonte: Acervo da autora.

Conforme Pereira e Lopes (2022, p.87), os jovens atribuem sentido à escola a partir de seus objetivos de futuro, como a conquista do trabalho e a entrada no ensino superior, mas, não somente, pois “eles também criam significados importantes para motivarem-se a ir e a permanecer nessa instituição e, assim, chegar ao seu objetivo final”. Esses outros significados, que não o futuro, é a sociabilidade, a possibilidade de estabelecer contatos sociais, de se divertir

e de conviver com outros jovens, criando seus próprios códigos e rituais e construindo as suas identidades (Pereira; Lopes, 2016; 2022).

Diante disso, as autoras propõem que a escola reveja a sua função e entenda a sua importância enquanto espaço de sociabilidade, considerando este um dos objetivos de sua ação. Para tanto, elas convidam os diversos profissionais, entre os quais o terapeuta ocupacional, a viabilizar a construção de uma escola que se organize em torno das condições necessárias para que os jovens aproveitem o que de melhor o mundo tem a oferecer:

Uma escola que valorizará formas de organização nas quais prevaleça a convivência entre os diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro, a solidariedade entre as pessoas e a sua formação, além de um ensino que possibilite a todos se apropriarem dos conhecimentos produzidos ao longo da história, de modo que cada indivíduo em particular possa objetivar-se enquanto um ser pleno, histórico e social que pode construir, que pode criar, que pode sonhar (Pereira; Lopes, 2022, p.92).

Nesse sentido, o terapeuta ocupacional social se coloca como um profissional que intervém na escola a partir da interface entre ensino e cuidado, atuando nas relações que perpassam o sentido coletivo e individual dos jovens e ao entorno do estar e permanecer na escola, concentrados na construção de uma educação radicalmente inclusiva e democrática (Lopes; Borba, 2022).

Nesta pesquisa, o *quefazer* terapêutico-ocupacional viabilizado pelas *Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos*, buscou promover a autonomia e a cidadania, o fortalecimento das redes sociais de suporte, a formação de sujeitos de direitos, bem como a reflexão do passado, presente e futuro, mediante a “compreensão da indissolubilidade entre homem e mundo e entre história pessoal e social”, conceitos que conferem marca à ação da terapia ocupacional social (Barros; Ghirardi; Lopes, 2002, p.101).

Com isso, entendemos que esse *quefazer* realizou ações de cuidado, conforme definem Pan (2019) e Pan, Borba e Lopes (2022). Os terapeutas ocupacionais sociais desenvolvem cuidado a partir do uso de tecnologias sociais e, no caso das *Oficinas*, o cuidado é coletivo e resulta da “discussão de temáticas que perpassam o cotidiano dos jovens, que influenciam suas experiências de participação” (Pan, 2019, p.205). Para essa autora, “a preocupação com a proposição de atividades que sejam pertinentes ao contexto vivenciado pelos jovens, bem como a criação de um espaço de acolhimento para o que é trazido por eles, demonstra-se, na nossa compreensão, a representação dessa forma de cuidado” (Pan, 2019, p.206). A definição de

cuidado utilizada por Pan (2019) é baseada em Fine (2005), que o considera um apoio social intenso e fundamental para a manutenção da vida social.

Contatore, Malfitano e Barros (2017, p.554) explicam que a palavra cuidado é derivada de *cogitatus*, expressão latina que significa “mediado, pensado e refletido”. Na língua portuguesa, seu significado é atribuído à “atenção especial, inquietação, preocupação, zelo, desvelo que se dedica a alguém ou algo, objeto ou pessoa desse desvelo, encargo, incumbência, responsabilidade, lida, trabalho, ocupação”, o que expressa uma relação de ajuda entre quem cuida e quem é cuidado, endossada pela atenção à saúde (Contatore; Malfitano; Barros, 2017, p.554). Mas, os estudos sociológicos comprovam que os componentes que sugestionam uma ação de cuidado não se restringem a esse campo, principalmente quando suas ações são concebidas a partir da perspectiva de apoio social (Contatore; Malfitano; Barros, 2019).

É nesse sentido que os profissionais da terapia ocupacional social têm se debruçado sobre a discussão do fortalecimento da rede social de suporte, visando a construção de perspectivas de futuro com maior autonomia, inserção e participação social, fundamentados no exercício da cidadania e na garantia dos direitos sociais, conscientes de que a concretização dos projetos de futuro dos jovens requer cuidado coletivo, entre os quais, o da escola.

Além disso, neste estudo, tomamos como ação de cuidado, mas também de pesquisa, a *Sensibilização* do professor para o trabalho com os jovens, buscando empreender esforços para realizar a *Sensibilização* desses atores do processo educativo para o trabalho com os jovens enquanto dimensão transversal desta pesquisa-intervenção.

Nos encontros coletivos realizados com os professores, utilizamos o diálogo e a reflexão sobre o componente curricular Projeto de Vida e o PEI para discutir as questões que permeiam a projeção do futuro de jovens estudantes do ensino médio de escolas públicas, mediante o questionamento da realidade em que eles vivem, no compromisso ético-político que compreende o campo de possibilidades de futuros como resultado da desigualdade social e das decisões políticas.

E, também, durante as *Oficinas*, compartilhamos conhecimento sobre estratégias e referências teóricas para a aproximação dos conteúdos curriculares da disciplina Projeto de Vida aos cotidianos dos jovens, semelhante ao projeto de extensão “Terapia Ocupacional Social: ressignificando conteúdos formais do ensino médio da escola pública” (Lopes *et al.*, 2010)¹³⁷. Com isso, buscamos emergir compreensões críticas sobre os projetos de vida dos jovens das escolas públicas, interessados em construir conjuntamente com o professor novas

¹³⁷Relatório de pesquisa.

compreensões sobre os jovens, as juventudes e o componente curricular Projeto de Vida, destacando as duas vertentes da disciplina – formativa e doutrinária – mas ressaltando a necessidade de construir junto com os jovens outras possibilidades de vida.

Acompanhamentos Singulares e Territoriais Possíveis

Os *Acompanhamentos Singulares e Territoriais* compuseram, com as *Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos*, um conjunto de ações da terapia ocupacional social desenvolvidas junto aos jovens na escola. Denominamos estes *Acompanhamentos* como “possíveis”, pois eles foram realizados em um curto período - de agosto a novembro de 2021 - e pouco extrapolou os muros da escola, com predomínio de atividades internas ao contexto escolar. Frente a outras experiências realizadas pelo METUIA/UFSCar, tal como as descritas por Borba (2012), Silva (2012), Cappellaro (2013), Farias (2021), os *Acompanhamentos* realizados neste estudo representam muito parcialmente os processos que envolvem esta tecnologia social. Diante disso, ressaltamos a nossa dificuldade de maior aproximação com os jovens, em razão do contexto pandêmico, mas, também das escolhas e limites da pesquisadora. Não obstante, essas ações nos permitem pontuar questões que surgiram e para as quais a escola precisa voltar a sua atenção.

Uma delas é a necessidade de a escola de ensino médio compreender os jovens para além do seu domínio cognitivo, principalmente os jovens que vivenciam conflitos com o *estar e permanecer* na escola, com ênfase para aqueles em situação de vulnerabilidade social e interseccionados por marcadores sociais da diferença, produtores de inúmeras desigualdades (Melo; Malfitano; Lopes, 2020). Para tanto, a ideia é fomentar, na instituição escolar e nas comunidades ao seu entorno, ações de cuidado em sua dimensão social. Esse cuidado deve ocorrer mediante o entendimento da vida cotidiana dos jovens de forma crítica e ampliada, um cuidado que proporcione suporte social para que os jovens vivenciem seu processo de escolarização e produzam existência.

Nesta pesquisa, compreendemos os *Acompanhamentos Singulares e Territoriais* a partir da terapia ocupacional social, como ações de cuidado no contexto escolar. Apesar das limitações dessas ações neste estudo, é evidente que existem problemáticas dentro da escola que necessitam do trabalho conjunto de profissionais para melhorar a trajetória de escolarização dos jovens e as possibilidades do cotidiano da escola, entre os quais o terapeuta ocupacional. Salientamos que uma vertente desse trabalho deve promover momentos individualizados para aquilo que aparece como necessidade fundamental dos jovens.

No PEI, a tutoria se configura como um espaço potencial para esse acompanhamento individualizado, pois ela preconiza a interação entre o tutor, profissional da equipe escolar, e seus tutorados, os alunos. O tutor deve acompanhar a jornada do aluno na escola a partir do conhecimento da sua história de vida. Para tanto, é preconizada a criação de uma relação de confiança e compromisso mútuo (São Paulo, 2021). Durante o tempo em que estivemos na escola, pudemos observar momentos de tutoria realizadas especificamente pelos vice-diretores nos quais suas ações foram: checar as notas do aluno, questionar seus rendimentos escolares, buscar compreender as questões que acarretaram as notas baixas e recomendar melhorias, enfatizando apenas a dimensão cognitiva do jovem. Algumas tutorias também ocorreram de forma coletiva, com três jovens e um tutor.

Também, no trabalho de costura da relação jovem-escola, a partir das demandas trazidas pelos jovens nos *Acompanhamentos Singulares e Territoriais*, estabelecemos contato com um tutor, no entanto, entendemos que nossa relação semanal com o jovem criou mais subsídios para a compreensão dele do que a tutoria. Essa constatação demonstra a potencialidade dos *Acompanhamentos Singulares e Territoriais* que, segundo Lopes *et al.* (2014, p.597) permite “uma percepção e interação mais real do cotidiano e contexto de vida dos indivíduos, interconectando suas histórias e percursos, sua situação atual e sua rede de relações” (Lopes *et al.*, 2014, p.597).

Os *Acompanhamentos Singulares e Territoriais* realizados nesta pesquisa surgiram a partir das *Oficinas*. A decisão para a realização dessas ações se deu pela compreensão de demandas individuais da relação dos jovens com o mundo, em específico a escola, que interferiam diretamente em seus processos de escolarização. Deste modo, buscamos promover cuidado com base no processo denominado por Pan (2019, p.206) “de fora para dentro e de dentro para fora”, que permite a sistematização do cuidado pelo terapeuta ocupacional social “de fora para dentro” da escola pública, desenvolvendo ações que vão desde o “suporte para efetivação da matrícula escolar” a “permanência e a continuidade dos estudos”, assim como ações realizadas “de dentro para fora”, que extrapolam a instituição escolar e “prestam apoio aos jovens para a efetivação dos seus projetos de futuro, *Articulando as Redes de Atenção*, ou quando constroem com a comunidade e com os demais serviços do entorno do território escolar, *Dinamizando os Recursos do Campos Social*” (Pan, 2019, p.206). Buscamos produzir cuidado nos dois *Acompanhamentos Singulares e Territoriais* realizados “de dentro para fora” das escolas A e B, em conjunto exclusivamente com a escola, tendo em vista a não articulação com outros equipamentos do território. Esses *Acompanhamentos* foram denominados de “Vitória e o mundo em duas rodas” e “na pista com Davi”, e estão apresentados a seguir.

6.2 Vitória e o mundo em duas rodas



Fonte: Acervo da autora.

Vitória¹³⁸ é uma jovem cadeirante de 18 anos, que estava no terceiro ano do ensino médio de uma escola localizada na periferia de São Carlos (escola A). Ela nasceu com espinha bífida e não tinha os movimentos e a sensibilidade dos membros inferiores. Conheci Vitória no intervalo das aulas, ela sempre estava ao lado de uma senhora, uma profissional de apoio escolar¹³⁹, e/ou próximo à Jéssica¹⁴⁰, sua colega de sala, uma menina tímida, que praticamente só escutava Vitória e não mencionava uma palavra.

Sentei-me ao lado delas e começamos a conversar. Rapidamente, Vitória me contou o seu maior problema, uma paixão impossível por Camila¹⁴¹, uma jovem de 13 anos, sua antiga vizinha. Nesse primeiro encontro, falei apenas o necessário para dar continuidade à conversa, mas escutei atentamente Vitória e compreendi o seu problema, expressando pouca opinião sobre ele. Já estava observando-a a um certo tempo nas *Oficinas de Atividades, Dinâmica e Projetos*

¹³⁸Adotaremos o nome fictício Vitória para denominar a jovem que acompanhamos.

¹³⁹A Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência, Nº 13,146, de 6 de julho de 2015, denomina de profissional de apoio escolar a “pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas” (Brasil, 2015).

¹⁴⁰Adotaremos o nome fictício Jéssica para denominar a melhor amiga de Vitória na escola.

¹⁴¹Adotaremos o nome fictício Camila para denominar a jovem por quem Vitória estava apaixonada.

e no Clube de Jogos, pelo qual demonstrava muito interesse, principalmente quando as estagiárias do METUIA/UFSCar estavam presentes, pois havia se identificado muito com uma delas.

Também, havia conversado sobre ela com a professora da disciplina Projeto de Vida e o vice-diretor, que contaram as problemáticas dela em relação à escola, principalmente as relações estabelecidas com as profissionais de apoio escolar que a acompanhavam. Segundo o vice-diretor, a jovem não gostava de determinada profissional porque queria conversar com as amigas sobre “a paixão que estava sentindo por uma menina de 13 anos”, fato repudiado pela profissional, que prontamente contou o caso à direção. No caso de Vitória, a função das profissionais de apoio escolar era auxiliá-la no banheiro e nas trocas das fraldas. As demais atividades, de autocuidado ou inerentes ao contexto escolar, ela conseguia realizar sozinha ou com auxílio das colegas, como a alimentação no refeitório.

No decorrer dos nossos encontros, sempre nos intervalos das aulas, após o lanche, apesar do repertório limitado de Vitória, sempre em volta de Camila e do sofrimento proveniente dessa paixão, encontrávamos brechas para abordar outros assuntos, entre os quais, seu incômodo com as trocas frequentes das profissionais que a auxiliava, as intromissões que determinada profissional realizava em suas conversas com as amigas e, também, os maus tratos que sofria, como no caso em que uma reclamou porque ela defecou na fralda. Como ela não tinha sensibilidade nos membros inferiores, não conseguia avisar quando queria urinar ou defecar, o que lhe causava grande constrangimento. Outra questão abordada pela jovem era a sensação de vigilância perante a profissional, que estava sempre ao seu lado, escutando suas conversas com Jéssica e contando à equipe escolar.

Essas questões permeavam todos os nossos encontros, por isso, buscamos, juntamente com Vitória e, às vezes, com ela, Jéssica e a estagiária, encontrar caminhos para solucionar esses problemas. O primeiro foi no sentido de entender melhor a relação que Vitória e Camila estavam estabelecendo, com o intuito de fomentar a reflexão sobre as impossibilidades de elas seguirem com uma relação amorosa de fato, abordando o que preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Código Penal. Para a minha surpresa, Vitória já compreendia todo o aparato legal acerca do assunto e essa era a causa do seu sofrimento. Em decorrência dessa reflexão, e do sofrimento apresentado por Vitória, sugerimos o acompanhamento psicológico com a profissional da rede de ensino do estado de São Paulo.

Levamos essa demanda para o vice-diretor, que prontamente marcou a consulta, mas precisava da permissão dos responsáveis por Vitória para iniciar a intervenção. Porém, como a jovem tinha 18 anos, com condições aparentes de tomar suas próprias decisões, não

entendíamos a necessidade do aval de sua família para o acompanhamento psicológico e, apesar de discutirmos isso com a direção, a autorização dos responsáveis era inegociável. Passadas algumas semanas, o vice-diretor relatou que a mãe da jovem ainda não havia comparecido à escola. Vitória relatou que insistiu para que sua mãe fosse, mas não sabia os reais motivos por ela não ter comparecido até aquele momento.

O segundo combinado que estabelecemos foi de sensibilizar a profissional de apoio escolar para as questões da função que ela exercia, bem como viabilizar com ela mais espaços de individualidade para a jovem. Nesse sentido, não conseguimos intervir diretamente pois ela foi trocada de escola rapidamente, mas, solicitamos que a direção da escola realizasse uma conversa com ela para enfatizar a ética profissional que se espera de uma profissional de apoio escolar de uma jovem. Ressaltei o fato de que Vitória precisava se sentir confortável com as pessoas que deveriam ajudá-la.

A nova profissional que passou a acompanhar Vitória era uma jovem com quem a menina estabeleceu um certo vínculo, provavelmente por terem idades próximas e atitudes que davam mais liberdade a Vitória. No entanto, aproximadamente três semanas após o início do trabalho, ela solicitou o desligamento da função, segundo informações das zeladoras da escola, a profissional não queria realizar as trocas de fraldas. A outra pessoa que ocupou seu lugar era mãe de um aluno da escola, o que causou certo incômodo em Vitória e em outros jovens.

As questões apontadas acima, em torno do estar e permanecer de Vitória no ensino médio, uma jovem com deficiência e necessidade de suporte total para a realização da sua higiene pessoal, é reflexo da evolução das políticas públicas na área de Educação Especial, que ocorre sem a efetivação de uma inclusão radical. No caso, não deve ser assegurado somente o acesso ao ensino médio, mas garantidas as condições necessárias e reais de todos, pessoas com deficiência ou não, a acessar, permanecer e concluir a Educação Básica (Lopes; Borba, 2022).

Por isso, é fundamental pontuar que as profissionais de apoio escolar destinadas ao acompanhamento escolar de Vitória não tinham uma preparação mínima sobre os cuidados que ela precisava, tampouco o domínio de questões que permeiam o universo juvenil. Outra questão está correlacionada ao papel da escola na mediação da relação da jovem com sua acompanhante, que, no nosso ponto de vista, estimulava a função reguladora exercida por esta, não somente com Vitória, mas com os demais alunos da escola. As profissionais, principalmente esta última, mãe de um aluno da escola, informava a direção quando um jovem estava no banheiro fumando, quando uma menina trans utilizava o banheiro feminino ou quando alguém estava fora da sala de aula.

No decorrer dos *Acompanhamentos*, conseguimos abordar alguns assuntos para além da relação com Camila e com as profissionais de apoio escolar, principalmente quando estávamos com Jéssica. Os assuntos que discutíamos eram gostos pessoais, relação familiar e planos para depois do ensino médio. Nada além dessas temáticas aguçavam o interesse de Vitória, muito menos de Jéssica, que pouco falava. Com o tempo, notamos que Vitória sempre correlacionava seu futuro ao vínculo de dependência com os pais, ao ponto de afirmar “*eu sou mimada, a menina da mamãe*”.

A relação da escola com a família da Vitória era algo difícil. Em certo momento, quando cogitei nos encontrarmos fora da escola, a jovem alegou a necessidade da permissão da mãe, o que nunca aconteceu. Para Vitória, era impensável conversar sobre seus problemas com seus familiares, afinal, seria decepcionante se eles descobrissem seu interesse por uma menina. Talvez, o medo de que sua família descobrisse algo relacionado aos seus sentimentos por Camila, também influenciasse na sua relação com as profissionais de apoio escolar, já que, geralmente, elas moravam no mesmo bairro de Vitória.

Nas atividades coletivas, que ocorriam nas aulas de Projeto de Vida e/ou nos Clubes Juvenis, Vitória apresentava certa timidez, mas aceitava participar. Nesses momentos, apesar de precisar de auxílio para compreender e executar algumas demandas, a jovem sempre demonstrava engajamento. Uma atividade marcante foi quando discutimos padrões de beleza e assuntos relacionados à vida feminina, como menstruação. Vitória estava muito tímida e afirmou que não se achava bonita, nem tinha coragem de conversar tão abertamente sobre assuntos daquela ordem. Ao final da atividade, a jovem foi a aluna mais participativa, conversou sobre todos os assuntos e baixou em seu celular um aplicativo para o acompanhamento do ciclo menstrual, por indicação das estagiárias.

A partir das conversas e intervenções grupais, percebi a necessidade de realizar atividades mais específicas com Vitória, no entanto, havia um complicador, ela tinha dificuldade de leitura e escrita, o que demandava um acompanhamento escolar especializado, o que não era realizado. Notei essa dificuldade em uma atividade coletiva, na qual era necessário realizar a leitura de uma pequena frase e a jovem me pareceu muito incomodada, quase se recusando a participar. Por isso, todas as atividades, individuais e coletivas, foram adaptadas.

Sendo assim, em conjunto com a estagiária, que também havia estabelecido um vínculo forte com a jovem, construímos algumas atividades individuais, entre as quais *o mapa corporal adaptado*. Ela ainda não havia realizado essa atividade em grupo, como os demais colegas do ensino médio. Por meio dessa ação, conhecemos mais profundamente a jovem, suas histórias de vida e dificuldades, sobretudo com a escola.

Também, executamos uma atividade sobre *as perspectivas de futuro*, com o intuito de pensar os futuros possíveis, correlacionados com seus gostos pessoais. Durante essa atividade, tivemos uma discussão sobre o ENEM e as ações afirmativas para pessoas com deficiência, no entanto, a jovem não demonstrou interesse em continuar os estudos após o ensino médio, alegando que seus pais nunca deixariam faltar algo, por isso, ela não precisava pensar nesse assunto agora, só conseguia pensar em Camila.

Conforme Barros, Ghirardi e Lopes (2002) e Lopes *et al.* (2011), na terapia ocupacional, o uso das atividades permite a compreensão do universo imediato das pessoas e o reconhecimento de suas necessidades, bem como a identificação de sua capacidade para buscar soluções próprias e criativas, contribuindo para a construção conjunta de planos e projetos de vida. No acompanhamento singular de Vitória, entendemos que suas demandas eram imediatas, relacionadas à escola e ao sentimento que nutria por Camila. Sendo assim, buscamos encontrar soluções para essas questões, em conjunto com Vitória. Quando tentamos adentrar nos seus projetos para o futuro, percebemos que a temática não produzia sentido para a jovem durante aquele semestre.

Os acompanhamentos individuais de Vitória não ultrapassam os muros da escola, pois, não houve autorização dos seus pais¹⁴² para encontrá-la na comunidade ou em casa. Acredito que a circulação cotidiana de Vitória é reduzida, como ela contou, resumindo-se à escola e casas de parentes. Durante o tempo que estive na escola, nos comunicamos muito por WhatsApp. A jovem utilizava essa ferramenta para contar da saudade que estava de Camila, conversando repetidamente o mesmo assunto, inclusive em horas inapropriadas, como as madrugadas, fato que problematizamos com ela, acordando que aquele não seria um horário apropriado para recebermos mensagens de WhatsApp. Com o passar do tempo, percebi que o interesse por Camila já não era a pauta central dos nossos encontros, Vitória havia aprendido a conversar sobre si, pelo menos comigo. O próximo passo era estimular a jovem a falar sobre o mundo a sua volta, porém, nosso tempo juntas acabou, pois estávamos no final do ano letivo e a jovem concluindo o ensino médio.

¹⁴² Apesar da idade da jovem e sua demonstração de interesse em realizar o *Acompanhamento* fora da escola, ela insistia na necessidade de autorização da mãe e do pai para nos encontrar em outro local do bairro ou mesmo em sua casa.

6.3 Na pista com Davi



Fonte: Acervo da autora.

Davi¹⁴³ é um jovem estudante do primeiro ano do ensino médio de uma escola localizada no centro de São Carlos (Escola B), considerado por alguns professores como o aluno problema, inclusive pela professora da disciplina Projeto de Vida, que discutia constantemente com o aluno em sala de aula. Conheci Davi na aula de Projeto de Vida. Ele estava muito participativo nesse dia, auxiliando a professora em tudo o que ela solicitava, inclusive pedindo para a turma fazer silêncio para que a professora fosse ouvida. Davi foi muito empático comigo, me pediu desculpas inúmeras vezes pelo barulho e desatenção de alguns colegas.

Quando cheguei à escola, a professora de Projeto de Vida estava utilizando uma nova abordagem com Davi, almejando a mudança de comportamento dele frente aos constantes desentendimentos que os dois tinham durante as aulas. Segundo ela, havia percebido que Davi precisava de atenção e carinho, por isso, passou a solicitar algumas demandas a ele, tais como apagar o quadro, ligar o projetor, entre outras. Sendo assim, o jovem tornou-se uma espécie de assistente de sala da professora e, como já exercia uma certa liderança na turma, também coordenava os colegas, pedindo silêncio e atenção dos demais em vários momentos da aula.

De acordo com a professora, após essa mudança de atitude para com o jovem, a relação deles melhorou. A primeira impressão que tive ao vê-los na sala de aula era de que os dois tinham uma boa relação, na qual Davi cuidava da professora, que já estava próximo à aposentadoria, e ela retribuía com atenção e carinho. Durante nossos encontros Davi

¹⁴³Adotaremos o nome fictício Davi para denominar o jovem que acompanhamos.

mencionava as discussões que tinha com a docente, mas alegava que agora estava gostando mais dela, o que era perceptível nas aulas, inclusive no que se refere ao engajamento do aluno, que diminuiu a frequência das saídas da sala durante a aula de Projeto de Vida, assim como a conversa. Porém, a professora se aposentou antes de terminar o ano letivo e Davi não gostava da substituta, que já ensinava outra disciplina em sua turma. Com isso, o comportamento de Davi frente à disciplina Projeto de Vida, começou a mudar novamente. No geral, todos os professores reclamavam do comportamento de Davi em sala de aula e das frequentes escapulidas das aulas.

O jovem era confidente e porta-voz dos colegas. Às segundas-feiras, quando eu chegava à escola, ele relatava todos os eventos ocorridos na semana, principalmente os relacionados à Marina e aos integrantes do Grêmio. Durante as aulas, ele era o porta-voz da turma, repassando aos professores as queixas e reivindicações dos colegas, discutindo com alguns docentes quando achava pertinente e, geralmente, era mal interpretado pelos professores. Alguns o consideravam uma liderança negativa.

No final do mês de agosto, Davi voltou sua atenção ao Grêmio Estudantil. Ele era membro do Grêmio, porém com pouca participação, uma vez que a gestão era composta, majoritariamente, por alunos do segundo ano do ensino médio. No entanto, alguns fatores chamaram a atenção do jovem para o grêmio naquele momento, foram eles: sua melhor amiga¹⁴⁴, que também era membro da entidade, e as atividades que estávamos desenvolvendo com os gremistas como parte do estágio de terapia ocupacional social na escola. Todas as atividades propostas por mim eram aceitas por Davi, que sempre participava com muito engajamento e liderança. Também, participar ativamente do Grêmio implicava em estar fora da sala de aula, principalmente durante o mês de setembro, quando os gremistas ficavam responsáveis pelas ações do setembro amarelo, que ocorriam toda a semana.

O Grêmio dessa escola era muito atuante. Era visível a parceria dos gremistas com a direção escolar, que demandava algumas ações do grupo e, para tanto, permitia que os jovens saíssem das salas de aulas para planejar e executar atividades com a escola.

O vínculo estabelecido com Davi me permitiu adentrar em vários espaços “privados” dos jovens na escola e fora dela, como as rodas de conversa no intervalo; a mesa do refeitório e a pista de skate. Nesses espaços, Davi era a minha porta de entrada, ele sempre dizia: “*a Stéphany é de boas*”. O jovem também passou a me indicar colegas para conversar, volta e meia chegava um jovem pedindo para conversar comigo por indicação de Davi, como foi o caso da

¹⁴⁴Adotaremos o nome fictício Marina para denominar a melhor amiga de Davi.

Marina, que chegou ao meu lado e disse: “*eu quero conversar com você. O Davi disse que a gente pode confiar em você*”. Em outra situação, eu escutei o Davi comentando com outra colega “*você deveria conversar com a Stéphany, ela é confiável*”.

Em um episódio de desmaio da Marina, que estava em sofrimento devido a questões familiares e, por isso, não se alimentava corretamente, Davi saiu gritando pela escola “*chama a Stéphany, por favor*”. Nesse momento, percebi que tínhamos construído uma relação forte, porém, o jovem não contava sobre sua vida particular, a relação era para dentro dos muros da escola, mas não envolvia seu processo de escolarização, era mais correlacionada à socialização do jovem na escola.

Segundo Lopes *et al.* (2011), o vínculo estabelecido entre o terapeuta ocupacional e o jovem permite que o profissional ofereça novas possibilidades de vivências e de cotidiano a esses indivíduos, sendo que o trabalho desse profissional precisa estar centralizado em uma perspectiva de participação juvenil, considerando o jovem como o principal interventor de sua vida. Com essa perspectiva, ampliamos os espaços de participação de Davi nas Oficinas realizadas na escola, tanto na disciplina Projeto de Vida como no Grêmio, almejando sua maior vinculação com o processo de escolarização.

Na maioria do tempo em que estávamos juntos, o mistério da vida de Davi pairava sobre a nossa relação. Ele nunca falava sobre si, sua história de vida. Frequentemente ele chegava sonolento à escola, dizendo que passou a noite acordado andando na rua, pois não conseguia esquecer seus problemas e dormir. Mas, quando eu tentava conversar sobre esses problemas, ele mudava o foco da conversa. Contudo, sempre era solícito aos problemas dos outros.

Nas nossas conversas, que ocorriam durante as atividades do grêmio estudantil; no horário dos Clubes; nos intervalos ou mesmo nas aulas da disciplina Projeto de Vida, descobri que Davi tinha aptidão em exatas e robótica e que recebia convites para representar a escola em alguns eventos da área no estado. Descobri também que ele tinha uma irmã na escola, estudante do segundo ano do ensino médio, porém eles não estabeleciam um diálogo dentro da escola, e Davi sempre se referia a ela como “*chata*”. É importante ressaltar que iniciei o acompanhamento do Davi em agosto e só descobri a existência de sua irmã em outubro, por meio de Marina, que se referiu à irmã dele enquanto conversávamos, nós três.

O jovem frequentemente mencionava conteúdos relacionados à morte, tais como “*eu não sei se estarei vivo amanhã, imagina no futuro*” e “*a morte é a coisa que mais desejo*”. Essas falas eram recorrentes durante as aulas da disciplina Projeto de Vida, principalmente quando a professora discutia sobre o futuro e as expectativas de futuro dos jovens; nas oficinas que realizávamos com o grêmio e nas conversas pela escola. Discutimos bastante sobre questões

relacionadas à morte, principalmente quando uma menina do ensino fundamental, integrante do grêmio e admiradora do Davi e da Marina, também começou a mencionar com frequência o assunto.

Com o tempo, notei que a regularidade desse assunto tinha diminuído. Os assuntos que permeavam nossos encontros passaram a ser em torno dos gostos pessoais, locais de circulação na cidade, viagens, beleza, relacionamentos dos colegas da escola, cansaço da rotina de aula e dos professores, danças do *TikTok* e sobre o Ruan¹⁴⁵. Ah, o Ruan! Todos admiravam o Ruan, inclusive Davi, que sempre enfatizava a beleza e o jeitinho meigo do colega. Da mesma forma que elogiava o Ruan, elogiava Marina e outras meninas da escola, incluindo uma menina do ensino fundamental, por quem tinha uma paixonite. Quando essa menina passava por perto, ele suspirava, para desespero de Marina, que não conseguia entender a origem do encantamento de Davi.

Quando começamos a discutir sobre os gostos pessoais de Davi, descobri sua habilidade para montar cubos mágicos, ele tinha vários, de diferentes modelos e graus de dificuldade, o que nos indicava certo poder aquisitivo para adquirir os cubos, pois alguns tinham o valor elevado. Problematizamos isso com Davi, que contou que seus pais compravam os cubos, mas não deu liberdade para continuarmos o assunto.

Outro hobby do jovem, e meio de transporte, era o skate. Ele se locomovia até a escola de skate e frequentava a pista de skate da cidade aos finais de semana, como muitos jovens da escola. Entre os grupos de alunos, sempre escutava comentários sobre “*a pista*”. Então sugeri um encontro com Davi e Marina na pista. Finalmente, esse encontro ocorreu em uma quinta-feira de outubro de 2021, no entardecer do dia. Foi assim que conseguimos estender nossa relação para fora da escola, descobrindo um outro jovem, o Davi da pista.

Quando cheguei à pista, Davi já estava. Marina não conseguiu ir, sua mãe só permitia que saísse de casa aos finais de semana e ela não conseguiu estabelecer um acordo com a mãe. Quanto à Davi, podia sair durante a semana, porém deveria retornar para casa até às 19 horas.

Iniciamos nosso encontro conversando sobre a pista e o skate. Davi deu uma aula sobre esse universo, explicou os tipos de rampas, de skates e as diferentes manobras. Tentamos realizar algumas e, entre uma e outra, iniciamos a conversa sobre a circulação dos jovens da escola na pista e nas redondezas. Davi contou que os jovens não vão à pista todos os sábados, mas, quando vão, geralmente chegam às 15 horas e, às 19 horas vão à praça do outro lado da rua para rimar, fazer rimas. Alguns dias, após a escola, ele vai à pista também, geralmente

¹⁴⁵Adotamos o nome fictício Ruan para denominar um colega de sala que Davi admirava.

quando está estressado ou quando há algum problema em casa, segundo ele, briga entre o pai e a irmã, que são muito parecidos, se gostam muito, mas brigam às vezes.

De acordo com Davi, vez ou outra a polícia aparece na pista e solta bombinha para dispersar a aglomeração e, de vez em quando, batem nas pessoas que caem no chão, devido ao efeito da bombinha. Segundo ele, a polícia faz esse tipo de abordagem porque acha que pode fazer. Ele também fez menção às festinhas que ocorrem na pista, mas não continuou o assunto.

Segundo Cassab (2011), o discurso da juventude como um problema reforça a vigilância e o controle social sobre os jovens, principalmente quando se trata de jovens pobres, que são vigiados principalmente pela força policial. Na pesquisa de Silva (2020), sobre a relação dos jovens com o espaço público, desenvolvida na cidade de São Carlos, a autora relata sobre o policiamento violento em determinadas áreas da cidade, nas quais os jovens pobres comumente se reúnem aos finais de semana. De acordo com ela:

O controle exercido pela polícia restringe a ocupação de espaços públicos de regiões específicas, buscando deixar o jovem pobre afastado das regiões centrais. Sem acesso aos espaços físicos dos encontros e à possibilidade da convivência que deles decorrem, se anula o jovem da esfera pública e, por consequência, sua possibilidade de efetivação da cidadania (Silva, 2020, p.130).

Além da ação ostensiva da Polícia com as pessoas que circulam pela pista de Skate, Davi mencionou outros problemas que envolve esse espaço, como o poder exercido por um homem que chegou à pista, no mesmo momento que nós, arrastando um cachorro que, conforme Davi, era da raça pitbull. O jovem definiu o homem como “*favelado e traficante*”, alertando para tomarmos cuidado, pois, às vezes, o homem solta o cachorro para morder as pessoas na pista. Esse homem ficou distante, sentado em uma arquibancada no campo ao lado da pista, enquanto alguns jovens se dirigiam a ele. Um determinado jovem foi até ele e Davi explicou que aquele também era “*favelado*” e que vendia drogas, mas que não era legal ficar perto dele porque poderia ganhar droga de graça. Ele ressaltou que sua mãe disse para tomar cuidado com a “galera” que dava droga de graça.

Começamos a conversar sobre o estado físico da pista e Davi comentou que os frequentadores é que consertaram os buracos, que recentemente eles fizeram uma ação de pintura, “*pintaram as rampas e paredes de cinza e fizeram algumas artes*”, ressaltando que era arte de rua e que ele gosta de *streetskate* (skate de rua), não de fazer manobras nas rampas.

Após esse assunto, perguntei quantos irmãos ele tinha além da irmã que estudava na escola. Por meio dessa pergunta, o jovem contou uma história muito marcante em sua trajetória,

seu processo de adoção. Essa parte da história de vida do Davi nunca havia sido mencionada por ele nos nossos acompanhamentos na escola, tampouco seus colegas ou professores haviam comentado algo. Acredito que esse é um assunto muito delicado para o jovem, que só se sentiu seguro para contar quando estávamos sozinhos em um dos seus locais preferidos, a pista de skate.

Davi e a irmã foram adotados ainda crianças. Sua mãe e pai biológicos foram presos, ela por tráfico de drogas, quanto ao pai, ele não sabia a causa. O jovem contou que tinha um ano de idade quando os pais foram presos, e que se recordava das luzes da viatura da polícia chegando à sua casa. Devido a isso, ele e a irmã foram morar com uma prima, porém, com o tempo, o companheiro da prima convenceu ela a entregá-los à adoção. Segundo Davi, ele permaneceu quatro anos no abrigo, do qual se recorda do quarto sem porta e da cama beliche, onde dormia com sua irmã, ele na cama de baixo e ela em cima. Também se recorda do refeitório e de que era muito magro, pois não comia bem devido à *“falta de comida”*.

Ainda no abrigo, Davi contou que um casal os visitava com frequência, levava-os para lanche, tomar sorvete, mas não tinham a intenção de adotar os dois, queriam separá-los. Sendo assim, o juiz preferiu conceder a adoção aos atuais pais, que adotaram os dois irmãos. O jovem afirmou que gosta muito dos pais a quem, inclusive, diz *“eu te amo, às vezes”*. Porém, relatou que sua irmã às vezes é chata, mas ele a ama muito. Ele também comentou que sua irmã tem vontade de rever a mãe biológica e, para tanto, já procuraram a prima na internet, mas não encontraram. Quanto a isso, Davi disse que não tem a mesma necessidade da irmã. Com relação aos demais irmãos, ele afirmou ter nove, mas que estão todos presos.

Com relação ao tempo presente, ele explicou que mora em uma boa casa, localizada em um bom bairro da cidade. Explicou que seu pai é empresário, mas estava com a empresa alugada, e sua mãe era bancária aposentada. Sobre a relação com os pais, ele disse que sofria muito quando sentia que a mãe estava triste e tinha raiva do pai quando ele causava algum sofrimento a ela, afirmando que, às vezes, chegava à escola triste devido a isso, e que, quando escutava discussão em casa entre os dois, ou entre seu pai e sua irmã, ele preferia sair, espairecer na rua. Esse comentário trouxe à memória os dias que o jovem chegava sonolento na escola, afirmando que não dormiu, ficou na rua *“esfriando a cabeça”* devido aos problemas que estava vivendo, contudo, sem especificar quais eram esses problemas.

Ele também comentou que nunca havia estudado em escola pública, era a primeira vez. Antes, estudava em uma escola particular, tradicional na cidade, mas seus pais transferiram ele e a irmã para uma escola pública, onde estão atualmente. Davi comentou sobre a dificuldade de

adaptação na escola pública, o distanciamento dos colegas da antiga escola, no entanto, afirmou que já estava adaptado.

Após duas horas de conversa e manobras de skate, Davi sinalizou que precisava ir embora. Em seguida, recebeu uma ligação da sua mãe mandando-o voltar para casa. Na semana seguinte, nos encontramos na escola e nunca mais voltamos a tocar nesses assuntos, continuamos a conversar sobre gostos, preferências, espaços de circulação, cotidiano, os relacionamentos dos colegas e o grêmio estudantil, até o dia vinte e dois de novembro, quando nos despedimos e continuamos amigos no Instagram.

Após esse encontro na pista, me reuni com o professor tutor do jovem, o qual disse que ainda “*não conseguiu fazer uma leitura do Davi*”, afirmando que ele era “*manipulador, mas muito inteligente*”, como se houvesse uma relação entre esses dois fatores. Conversamos sobre o encontro que tivemos na pista e o professor relatou que iria precisar “*compreendê-lo melhor*”, alegando que não sabia a história de vida do menino. É importante explicar que Davi escolheu esse professor para ser seu tutor, possivelmente por se identificar com a área de exatas, tendo em vista que o docente lecionava a disciplina de Física e, também, Projeto de Vida. No entanto, nos encontros de tutoria, eles só abordavam questões relacionadas à vida acadêmica, conforme orientação da DER, segundo a explicação da professora especialista em currículo, Lilian Carvalho da Silva.

De acordo com o professor, a escola investiu muito no Davi, pois reconheceu as inúmeras habilidades que ele tem, enfatizando as tentativas de “*acessá-lo*”, os convites para participar de campeonatos, provas, os quais ele aceita, mas não comparece no dia. O tutor ressaltou que o aluno atrapalha bastante alguns professores em sala de aula, então, contamos o caso da professora da disciplina Projeto de Vida e a mudança do aluno frente ao novo tratamento que a docente passou a lhes ofertar. Também, contamos que, nas ações proposta pelo Metuia, o jovem era o mais engajado e participativo, liderando o grupo e agregando os colegas. Nessa conversa, combinamos que o tutor iria se aproximar mais do jovem. Porém, durante o tempo em que permaneci na escola, essa aproximação não foi consolidada.

Realizamos inúmeras *Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos* com o Davi, nas aulas de Projeto de Vida, nas reuniões e ações do Grêmio, e ele sempre compareceu a todos os compromissos e cumpriu todos os prazos. Quando estávamos imersos em projetos mais longos, ele se comunicava comigo por WhatsApp, demonstrando interesse e preocupação. Davi, enquanto membro do Grêmio, dirigiu e executou uma atividade sobre a temática setembro amarelo com todas as turmas da escola, inclusive, essa atividade foi indicada e planejada por ele. Nas reuniões, formações e ações do Grêmio, a sua presença era constante. De fato, ele

relatava que preferia estar envolvido nas ações do Grêmio e do Metuia do que nas aulas. O Grêmio trazia status e, com a presença do Metuia, liberdade, uma vez que acolhíamos os jovens com base no referencial teórico-metodológico que tomamos como referência para este estudo, no caso, a terapia ocupacional social que, como afirma Borba (2012, p.114), é “indelevelmente marcada pelos pressupostos teóricos formulados por Paulo Freire”. Buscando, portanto, um melhor conhecimento do agora, mediante uma educação problematizadora, para melhor construir o futuro (Freire, 2019).

7. CONCLUSÕES



Fonte: Quino (2010, p.385).

Concluir esta tese requer trazer à memória o contexto no qual ela foi desenvolvida, a pandemia de CoVID-19. Conforme descrevemos no capítulo 4, a OMS declarou estado de pandemia em 11 de março de 2020, o que acarretou o fechamento das escolas brasileiras durante todo este ano em favor da prevenção do contágio do SARS-CoV-2, com retorno gradual das aulas presenciais na rede pública do estado de São Paulo no primeiro semestre de 2021 e, total, no segundo semestre do mesmo ano.

No estado de São Paulo, o governo deliberou resoluções e decretos sobre o andamento das aulas, alguns com pareceres do Centro de Contingência do Coronavírus do estado, reconhecendo os impactos do fechamento das escolas no desenvolvimento de crianças e jovens, ressaltando aqueles em situação de vulnerabilidade social, que sequer tinham acesso devido à alimentação, menos ainda às plataformas de ensino remoto disponibilizadas pelo estado.

É nesse cenário de incertezas do futuro, oriundo do contexto pandêmico que ocasionou mais de 700 mil¹⁴⁶ mortes no Brasil, que adentramos nas escolas públicas do Programa Ensino Integral para compreender as motivações, os meios, os sentidos e as finalidades de ensinar os jovens do ensino médio a projetar a vida e, conjuntamente, produzir subsídios para compor o componente curricular “Projeto de Vida” no âmbito dos interesses dos jovens e dos componentes da Educação Básica no Brasil, tomando como referência os aportes teóricos-metodológicos da terapia ocupacional social.

As consequências da pandemia eram evidentes naqueles contextos, mas existia a esperança na renovação e a busca por novas possibilidades de vida ao vivo, com certo distanciamento das telas dos computadores e smartphones. Nos apegamos a esse fio condutor e agimos, carregando conosco os referências teóricos-metodológicos da terapia ocupacional

¹⁴⁶Dados do site covid.saude.gov.br no dia 13 de janeiro de 2024.

social e a expectativa de realizarmos ações capazes de dialogar e auxiliar os jovens do ensino médio sobre a vida que se vivia e aquela que se quer, com a qual se sonha, apesar de um mundo que se tem. Mas, desse saber e desse agir, o que podemos afirmar e propor?

Propomos responder essa pergunta em dois momentos conclusivos que dialogam, compondo uma análise do panorama atual da disciplina Projeto de Vida do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo e os contornos da prática terapêutico-ocupacional social junto aos jovens, em torno da produção de subsídios para que sua escola e seus agentes possam oferecer-lhes uma formação que melhor os conduzam para uma existência mais plena, de maneira a ter melhores condições de usufruir aquilo que a experiência humana já construiu..

Um primeiro apontamento é que as normativas que fundamentam o PEI, em relação ao componente curricular Projeto de Vida, anunciam a ambiguidade da disciplina, que é formativa e doutrinária. À medida que os documentos pronunciam a necessidade de elaboração conjunta dos projetos de futuro dos jovens na Educação Básica, revelam um projeto neoliberal de esvaziamento do sentido do ensino médio enquanto fase estratégica do sistema escolar que deve possibilitar o acesso à grande cultura e conduzir os jovens à direção de suas vidas e dos destinos da nação.

Essa ambiguidade se apresenta nos textos normativos à medida que anuncia o componente curricular Projeto de Vida como espaço com potencial para a discussão, reflexão e alargamento das perspectivas de futuro e do conhecimento de si e do mundo nos mesmos moldes que vincula a disciplina à obrigatoriedade do desenvolvimento de componentes socioemocionais, correlacionados principalmente ao fortalecimento do componente emocional para manutenção de um emprego; a forma como preconiza a criação dos projetos de vida dos jovens, perante os princípios do universo empresarial; a priorização de conteúdos de formação técnica no Caderno do Aluno e o fomento, quase que exclusivo, ao projeto profissional.

Por isso, acreditamos que as diretrizes do PEI para a disciplina Projeto de Vida escancaram as condições sociais e educacionais de milhares de jovens brasileiros pobres que precisam da escola pública. Eles estão submetidos ao projeto educacional da doutrina econômica do capitalismo, que endossa o dualismo educacional, conforme apresentamos no capítulo 1 – aos filhos da classe trabalhadora, o ensino técnico, aos da elite, o superior –, e conduz os jovens advindos da escola pública a determinados caminhos definidos pelo mercado, contribuindo para a manutenção do status quo.

A partir dos dados levantados na pesquisa junto à DER - São Carlos com a professora especialista em currículo, os vice-diretores, os docentes e os alunos que compunham o eixo projeto de vida nas escolas que participam do PEI, podemos afirmar que a elaboração e a

execução do componente curricular Projeto de Vida estão em conformidade com os documentos do Programa. Sendo assim, na DER - São Carlos, a disciplina fomenta, quase que exclusivamente, o projeto de vida profissional, e os modos de execução deste refletem o projeto educacional do sistema neoliberal, tendo em vista que a imposição da escolha aligeirada de um “projeto de vida” sustenta uma formação exclusiva e direcionada à área de conhecimento da profissão escolhida, o que delimita as experiências dos jovens no ensino médio e coloca como função estratégica central desse nível de ensino o futuro profissional, que implica no acesso ao ensino superior ou ao mercado de trabalho.

Diante disso, questionamos a centralidade do projeto de vida profissional nas escolas públicas do estado de São Paulo, levando em consideração que essa formatação do componente curricular Projeto de Vida descaracteriza a função central do ensino médio, considerando-o como mera passagem para a vida adulta e, para tanto, aligeira e resume os componentes curriculares básicos. Assim, nos juntamos a Nosella (2015; 2023) para defender o direito do jovem à indefinição profissional por determinado período, enquanto seus educadores, familiares e o Estado orientam e acompanham a sua formação cultural geral. Sobre esse assunto, permitam-nos acrescentar uma citação a partir da qual construímos nosso ponto de vista:

É humanamente impossível, salvo raros casos, para um adolescente definir precocemente, e com data marcada, o percurso escolar do Ensino Médio adequado às suas profundas tendências pessoais. É fonte de mal-entendido pensar prioritariamente nas necessidades do mercado ou nas possibilidades materiais da família. A psicologia diz que essa decisão, naturalmente, ocorre num processo elástico, complexo, embora não infinito. Educadores, familiares e o Estado precisam acompanhar o jovem, observá-lo com sensibilidade e paciência, ministrando-lhe, todavia, de forma determinada e didaticamente rica, a indispensável cultura geral, ampla e atualizada. A violação do ritmo vital do adolescente na escolha do percurso escolar e da profissão causará frustração, sofrimento e desvios de personalidade. O jovem é o amanhecer da nação, promissor e renovador, mas também, infelizmente, poderá ser um útil frustrado quando não uma trágica bomba-relógio (Nosella, 2023, s/p, comunicação pessoal)¹⁴⁷.

Os jovens das escolas públicas são vítimas das relações de poder do mercado econômico e do Estado, que buscam retirar-lhes ao máximo o acesso à cultura geral e a subjetividade para limitar sua liberdade, entendendo esta como destino daqueles que buscam conscientemente a existência. A promoção da liberdade requer a tomada de consciência das condições de vida pelo

¹⁴⁷Comunicação do professor Paolo Nosella, na palestra intitulada “Ensino Médio: pauta para debate”, ocorrida no VI Congresso Municipal de Educação de São Paulo: conectando saberes para uma educação transformadora, realizado pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, em outubro de 2023.

jovem e, para tanto, é necessário o reconhecimento da história de vida e da realidade cotidiana. O futuro, para existir, precisa do reconhecimento do passado, do presente e da compreensão do jogo de poder que define o campo de possibilidades e, durante a juventude, isso requer tempo e suporte para a reflexão e a experimentação.

Considerando os diálogos realizados nesta pesquisa - com as pessoas, os documentos e o referencial teórico -, inferimos que o sentido de os jovens refletirem sobre seu futuro durante o ensino médio está, justamente, na *ação-reflexão* de projetar-se no futuro para pronunciá-lo a si mesmo, em termos freirianos. Segundo Freire (2019), à medida que o mundo é pronunciado, ele se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes e exige desses um novo pronunciar, no qual o mundo é modificado. Esse processo é sempre consequência da *ação-reflexão*. Sendo assim, quando trabalhamos os projetos de futuro com/dos jovens, estamos pronunciando o mundo para/com eles, na tentativa de que conheçam o presente para construir um futuro mais condizente com suas perspectivas.

Por isso, a correlação entre a disciplina Projeto de Vida e a educação bancária é problemática e perigosa, conforme discutimos com os professores. Nesta pesquisa, identificamos que a concepção bancária da educação, na qual a única possibilidade de ação dos alunos é a de receberem os conteúdos e memorizá-los (Freire, 2019), não funcionava para o componente curricular Projeto de Vida. Essa concepção de educação limita as possibilidades de diálogo e, conseqüentemente, reduz o engajamento, sendo que é impossível discutir projeto de vida com/do jovem sem sua participação profunda. Caso isso ocorra, ele será apenas presença no ambiente.

Com isso, chegamos ao nosso segundo apontamento, o sentido da disciplina, que deveria incidir sobre a *ação-reflexão* de temáticas que abordem as reais condições de vida dos jovens, entre as quais: o acesso ao mercado de trabalho, a necessidade de gerar renda para a automanutenção e da família, as chances de continuar os estudos após a Educação Básica, o interesse pela vida coletiva e as problemáticas sociais, que determinam todas as demais. As normativas do PEI também atribuem essas funções ao componente curricular Projeto de Vida, e foi por essa perspectiva que adentramos ao Programa, buscando possibilidades de anunciar a vida e aumentar o campo de possibilidades dos jovens, ressaltando o caráter formativo do componente curricular Projeto de Vida.

Tomando o terapeuta ocupacional como articulador social e agente da ação educativa, na sua dimensão ética-política e técnica (Farias; Lopes, 2020), nos apropriamos das tecnologias sociais da terapia ocupacional social para dialogar, inquirir e fomentar, junto aos jovens e à equipe escolar, uma abordagem em torno de projetos e de futuros possíveis de forma ampliada,

extrapolando as atividades do Caderno do Aluno e até mesmo o conteúdo desse material, que, frente às possibilidades de ação previstas pelas diretrizes do PEI para o componente curricular Projeto de Vida, torna-se limitado. Com isso, buscamos dinamizar a disciplina, a escola e ampliar a consciência dos jovens para descobertas autônomas de verdades velhas e novas, no sentido da aprendizagem daquilo que a humanidade já sabe e da possibilidade de construção daquilo que nunca ninguém fez.

As Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos e os *Acompanhamentos Singulares e Territoriais* atuaram como espaços de acolhimento, diálogo, debate, reconhecimento, proposição, cuidado e fortalecimento de jovens e dos grupos onde eles estavam inseridos, a turma e, por que não, toda a escola, vislumbrando a emancipação individual e coletiva.

As Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos, em específico, contribuíram para a participação dos alunos em sala de aula e para reflexão dos projetos de futuro, atestado por meio do reconhecimento dos jovens, dos professores e da equipe escolar. O uso dessa tecnologia social também permitiu a sensibilização dos professores para o trabalho com os jovens, especificamente no conhecimento de possibilidades e estratégias de ação para estimular a reflexão de perspectivas ampliadas de futuro dos garotos e garotas estudantes da escola pública, e a aproximação do conteúdo do Caderno do Aluno aos cotidianos e modos de vida das juventudes.

Nos *Acompanhamentos Singulares e Territoriais*, o vínculo de confiança estabelecido entre nós, terapeuta ocupacional-pesquisadora e jovens, permitiu que investíssemos no aprofundamento da relação dos estudantes com a escola, considerando a fragilidade relacional deles com os professores e/ou a gestão. Assim, atuamos no processo de articulação entre os jovens e a instituição escolar, vislumbrando o fortalecimento dessa rede de suporte. Mas, também, apresentamos interesse pelo contexto social fora da escola, no entanto, não conseguimos aprofundar as ações de *dentro para fora* da instituição, o que limitou as experiências dos acompanhamentos. Essa limitação ocorreu devido tanto à pandemia de CoVID 19 quanto ao tempo que foi possível investir na pesquisa de campo.

Com isso, queremos dizer que, frente às experiências do METUIA/UFSCar citadas no capítulo 6, os *Acompanhamentos Singulares e Territoriais* realizados nesta pesquisa foram restritos, embora tragam indícios importantes da potência dessa tecnologia e suscite a indagação sobre qual é o *Acompanhamento Singular e Territorial* possível na escola. Diante da dinâmica escolar, talvez ele precise ser desenvolvido considerando também em uma dimensão coletiva e, sobre isso, inquirimos a terapia ocupacional em geral e a terapia ocupacional social em particular a produzir.

A partir desta experiência e de tantas outras relatadas pela Rede Metuia – Terapia Ocupacional Social, apresentadas no decorrer deste texto, compreendemos que as *Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos* e os *Acompanhamentos Singulares e Territoriais* realizados pelo terapeuta ocupacional social na escola, atuam como trabalho orgânico ao estudo, visto que promovem a reflexão e a experimentação do/no contexto vivenciado pelos jovens, contribuindo para o conhecimento de *si* e do mundo, no tempo presente, e para o alargamento de possibilidades do *ser* e do *vir a ser*, no sentido da emancipação social e pessoal, apesar da estrutura social, política e econômica que direciona os jovens da escola pública a futuros subalternos, mas não definitivos.

Em vista disso, e considerando também a entrada do componente curricular Projeto de Vida no sistema educacional brasileiro como um todo, diante da reforma do ensino médio e da BNCC, a tese que apresentamos aqui mostra possibilidades de colaboração e atuação do terapeuta ocupacional social nas escolas públicas, tomando a disciplina Projeto de Vida em seu caráter formativo e em direção a agregar elementos para a emancipação dos jovens que a frequentam. Por mais ações que estimulem os jovens a acreditar criticamente que podem e devem estar onde quiserem - em cima, embaixo, ao lado, na frente, atrás - mas, preferencialmente, no centro das decisões políticas, econômicas, educacionais, do mundo e dos seus futuros, assim como a Liberdade instrui a Mafalda na tirinha de Quino (2010), apresentada no início deste capítulo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, G. M. Ser jovem no brasil hoje: políticas e perfis da juventude brasileira. **Cadernos Adenauer**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, 2015.

ALENCAR, R. B.; LIMA, S. A. O. A palo seco: cante e vida, João Cabral e Belchior. **Macabéa**, v. 10, n. 5, p. 211-223, jul./set. 2021. Disponível em: file:///C:/Users/Stephany/Downloads/3396-12732-1-PB.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

ALVES, M. Z. **Ser alguém na vida**: condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da região de Governador Valadares-MG. 2013. 213p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte, 2013.

AMORIM, G. J. **Em busca da escola unitária: entraves e perspectivas para a formação integrada nos institutos federais**. 2023. 304f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

ARANTES, V. A.; PATARO, C. S. O. ; ARAÚJO, U. F. de. **Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Módulos de: Apresentação, Ética, Direitos Humanos, Convivência Democrática, Inclusão Escolar e Informações Bibliográficas (6 Volumes). 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2004. v. 6. 186p.

ARANTES, V. A.; MACEDO, L.; MACHADO, N. J. **Jogo e projeto: Pontos e Contrapontos**. 1. ed. São Paulo: Summus, 2006. v. 1. 136p.

ARAUJO, U. F. de; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. **Educação e Valores: Pontos e Contrapontos**. 1. ed. São Paulo: Summus, 2007. v. 1. 166p.

ARAUJO, U. F. de; LODI, L. H. (Org.). **Ética e Cidadania: Construindo valores na escola e na sociedade**. 1. ed. Brasília, DF.: Ministério da Educação, 2007. v. 1. 84p.

ARAUJO, U. F. de. Resolução de conflitos e assembleias escolares. **Cadernos de Educação, Pelotas**, v. 31, p. 115 - 131, 2008.

ARAÚJO, U. F. de. Apresentação. *In.* DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** – como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009. p. 11-15.

ARAUJO, U. F. de. **Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação**. 1. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2014. v. 1. 120p

ARAÚJO, U. F. de; ARANTES, V.; PINHEIRO, V. **Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. São Paulo: Summus, 2020. 119p.

ARAUJO, U. F. de; ARANTES, V. A. **A escola dos sonhos: desejos e projetos de vida dos educadores brasileiros**. 1. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2023. v. 1. 200p.

AYRES, R. de C. M. Hermenêutica e humanização das práticas de saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 549-560, 2005.

BARROS, D.D.; GHIRARDI, M.I.G.; LOPES, R.E. Terapia Ocupacional Social. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 95-103, 2002.

BARROS, D. D.; LOPES, R. E.; GALHEIGO, S. M. Projeto Metuia: terapia ocupacional no campo social. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 365-369, 2002.

BARROS, D. D. Terapia Ocupacional Social: o caminho se faz ao caminhar. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 90-7, 2004.

BARROS, D. D.; LOPES, R. E.; GALHEIGO, S. M. Terapia Ocupacional Social: concepções e perspectivas princípios, métodos e técnicas de coleta de dados. *In.* CAVALCANTE, A.; GALVÃO, C. (Org.). **Terapia Ocupacional: fundamentação e prática**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. p.347-353.

BEAUVOIR, S. Por uma moral da ambiguidade. Tradutor: Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Nova Esperança, 2005.

BEZERRA, W. C. **A terapia ocupacional na sociedade capitalista e sua inserção profissional nas políticas sociais no Brasil**. 2011. 165p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

BEZERRA, W. C.; REIS, S. C. C. A. G.; SILVA, R. G. L. B. da. Experiências no ensino médio: dinamizando a escola e despertando interesses para nela *estar e ser*. *In.* LOPES, R. E.; BORBA, P. L. de O. (Org.). **Terapia Ocupacional, Educação e Juventudes: conhecendo práticas e reconhecendo saberes**. São Paulo: EdUFSCar, 2022. p. 170-196.

BEZERRA, W. C.; REIS, S. C. C. A. G.; LOPES, R. E. **Dos Caminhos Postos aos Caminhos Feitos: a trajetória sócio-histórica da terapia ocupacional no Brasil**. No prelo.

BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C.; COSTA, F. A. T. Educação Inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 359-379, 2016.

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum**, v. 34, n. 2, p. 157 – 168, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Stephany/Downloads/Dialnet-HistoriaDaEducacaoNoBrasil-4864688.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BORBA, P. L. de O. **Juventude marcada: relação entre o ato infracional e as Escolas Públicas de São Paulo - SP**. 2012. 265p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

BORBA, P. L. de O.; SOUZA, J. R. B.; PEREIRA, B. P.; LOPES, R. E. Terapia Ocupacional,

escola, adolescência e juventudes: um panorama do campo de conhecimento científico. In. LOPES, R. E.; BORBA, P. L. de O. (Org.). **Terapia Ocupacional, Educação e Juventudes: conhecendo práticas e reconhecendo saberes**. São Paulo: EdUFSCar, 2022. p. 49-72.

BOUTINET, J. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOURDIEU, P. **Capital Cultural, Escuela y Espacio Social**. México: Siglo Veinteuno, 1997.

BRANDÃO, C. R. Participar – pesquisar. In. BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**, Ed. Brasiliense, 1987, p. 7-14.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v.6, n.1, p.51-62, 2007.

BRASIL. Decreto Nº 981, de 8 de novembro de 1890. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. **Coleção de Leis do Brasil**, v. 11, P 3474, 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 2 out. 2021.

BRASIL. Decreto Nº 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, p. 3028, 20 mar. 1915. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/104708/1915%20%20Decreto%2011530%20-%20Reforma%20Carlos%20Maximiliano.pdf?sequence=1>. Acesso em: 2 de out. 2023.

BRASIL. Decreto Nº 16.782 A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, 7 abr. 1925. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29024/pdf>. Acesso em: em 2 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p 6377, 11 ago. 1971.

BRASIL. Parecer nº 45, de 12 de janeiro de 1972. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, n. 143, p. 107-155. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n.45-1972_a_qualificacao_para_o_trabalho_no_ensino_de_2o_grau.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Parecer Nº 76 de 23 de janeiro de 1975**. O ensino de 2.º grau na Lei nº 5.692/71. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_76-1975_o_ensino_de_2o_grau_na_lei_5.692-71.pdf. Acesso em: 11 abr. 2022.

BRASIL. Lei Nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 19539. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17044.htm. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília,

DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 7760, 18 abr. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. Resolução Nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 21. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. Parecer nº 15, de 1º de junho de 1998. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2022.

BRASIL. Decreto Nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 18, 27 jul. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 14 abr. 2022

BRASIL. Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 5, 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009a. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário**

Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, p. 8, 12 nov. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. Portaria Nº 971 de 9 de outubro de 2009b. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 52, 13 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Lei Nº 12.513 de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção, 1, Brasília, DF, p. 1, 27 out. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**: seção, 1, Brasília, DF, p. 22/24, 21 set. 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/rceb006_12.pdf. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. Portaria Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo, pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, seção 1, p. 24-25, 25 nov. 2013.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12 out. 2023

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 30 abr. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 maio 2022.

CAPPELLARO, M. Cadê as meninas? Cotidiano e traços de vida de jovens meninas pobres pela perspectiva da terapia ocupacional social. 2013. 110p. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

CASSAB, C. Contribuições à construção das categorias jovens e juventudes. **Revista Locus**, Juiz de Fora, v. 17, n. 02, p. 145-159, 2011.

CASTEL, R. Da indignância, à exclusão, a desfiliação. Precariedade do trabalho e vulnerabilidade relacional. In: LANCETTI, Antonio (org.) **Saúde Loucura**, n. 4, São Paulo: Hucitec, 1994. p. 21-48.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CASTILHO, B. B. **A influência conservadora e empresarial na perpetuação da dualidade educacional no século XXI: o processo de implantação da reforma do ensino médio no estado de São Paulo**. 2021. 185 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14740>. Acesso em: 18 maio 2022.

COFFITO. Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. **Resolução** Nº 500, de 26 de dezembro de 2018.

CONTATORE, O. A.; MALFITANO, A. P. S.; BARROS, N. F. Os cuidados em saúde: ontologia, hermenêutica e teleologia. **Interface**, Botucatu, v.21, n.62, p.553-63., 2017.

CONTATORE, O. A.; MALFITANO, A. P. S.; BARROS, N. F. Cuidados em Saúde: sociabilidades cuidadoras e subjetividades emancipadoras. **Revista Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 30, e177179, 2018.

CORREIA, R. L.; ROCHA, C. S. da. Ordem cultural e desenvolvimento local participativo: estrutura para a prática do terapeuta ocupacional. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 24, n. 1, p. 205-214, 2016. Disponível em: <https://doi.editoracubo.com.br/10.4322/0104-4931.ctoARF0660>. Acesso em: 22 out. 2023.

CORROCHANO, M. C. **O trabalho e sua ausência: narrativas de jovens do programa Bolsa Família no município de São Paulo**. 2008. 450p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CMSP. Centro de Mídias da Educação de São Paulo. Secretaria Estadual de Educação: São Paulo, SP. Disponível em: <https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 05 fev, 2023.

COSTA, M. O.; ARANTES, V. A.; JACOB, L. **Envelhecer com qualidade: O papel da educação nos projetos de vida**. 1. ed. Santarém - Portugal: Editora Euedito, 2022. v. 1. 123p.

COSTA E SILVA, P. F. **A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016 – 2018)**. 2019. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação – Conhecimento e Inclusão) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/32634>. Acesso em: 18 jun. 2022.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento mendroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 28, n. 100 – Esp., p. 809-829, 2007.

CUNHA, L. A. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 73-384, 2017.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida? – como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes**. São Paulo: Summus, 2009.

DANZA, H. C. **Projetos de vida e educação moral: um estudo na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento**. 2014. 261p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14102014-112835/pt-br.php>. Acesso em: 12 abr. 2023.

DAVY, C.; MAGALHÃES, L. V.; MANDICH, A.; GALHEIGO, S. M. Aspects of the resilience and settlement of refugee youth: a narrative study using body maps Charity. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 22, n. 2, p. 231-241, 2014.

DAYRELL, J. **Pedagogia da juventude**. Site Ordem jovem. 2012. Disponível em: <http://aic.org.br/wp-content/uploads/2013/11/por-uma-pedagogia-da-juventude_juarez-dayrell.pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2023.

DAYRELL, J. Juventude, socialização e escola. In: DAYRELL, J. N.; NOGUEIRO, M. A.; RESENDE, J. M.; VIEIRA, M. M. (Org.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: Editor UFMG, 2021. p. 298-322.

FARIAS, M.N.; LOPES, R. E. Terapia ocupacional social: formulações à luz de referenciais freirianos. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v.28, n. 4, p. 1346-1356, 2020.

FARIAS, M. N. **Jovens rurais de São Carlos - SP: circulação cotidiana, projetos de vida e os sentidos da escola**. 2021. 238p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

FÁVERO, L. L. Reflexões sobre a escola na primeira república: o ensino de português. **História do Ensino da Língua Portuguesa no Brasil**, Brasília, v. 9, n. 9, 2015. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-9-no-9-12015>. Acesso em: 04 mar. 2023.

FAZZI, J. L. **Itinerários formativos e curriculares na educação de jovens e adultos**. 2007. 221p. Tese (Doutorado Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belos Horizonte, 2007.

FINE, Michael. Individualization, risk and the body: Sociology and care. **Journal of Sociology**, v. 41, n. 3, p. 247-266, 2005.

FRANCISCO, A. M.; LOPES, R. E. Projeto de vida e juventude: uma reflexão a partir da noção de vocação e destino. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. , n. , p. - , / . 2023.

FRANÇA, A.; RINALDI, R. P. Programa Ensino Integral: a proposta do estado de São Paulo. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 38-52, 2022.

FRANÇA, D. S. de.; VOIGT, J. M. R. Ensino médio em integral: competência socioemocional para uma educação integral? **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 06-20, 2022.

FRANKL, V. E. **Um sentido para a vida: Psicoterapia e humanismo**. Aparecida, SP: Editora Santuário, 1989.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, 2017.

FERREIRA, V. S. Estudos sobre jovens: a pertinência do conceito/noção de geração, os marcadores sociais da diferença e o pesquisar jovens”. São Carlos: aula realizada pelo Grupo de Pesquisa "Cidadania, Ação Social, Educação e Terapia Ocupacional”, da Universidade Federal de São Carlos, no dia 08 de junho de 2022.

FERRETI, J. C.; SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória Nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, 2017.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. In. BRANDÃO, C. R. (Org.). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: edições Graal, 1982. p. 90 – 101.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 31. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GAJARDO, M. Pesquisa participante: propostas e projetos. In. BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**, Ed. Brasiliense, 1987, p. 15 – 48.

GALHEIGO, S. M.; BRAGA, C. P.; ARTHURB, M. A.; MATSU, C. M. Produção de conhecimento, perspectivas e referências teórico-práticas na terapia ocupacional brasileira: marcos e tendências em uma linha do tempo. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 26, n. 4, p. 723-738, 2018.

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos**. Lisboa: Seara Nova, 1976.

GRAMSCI, A. **Caderno do Cárcere**, v. 2: os intelectuais, o princípio educativo, **jornalismo**. 3. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, A. **Cartas do Cárcere**. Vol. 1. Tradução: Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005a.

GRAMSCI, A. **Cartas do Cárcere**. Vol. 2. Tradução: Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005b.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere, volume 2**: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Tradutor: Carlos Nelson Coutinho. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022. 322p.

HYPOLITO, A. M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019.

INOVA. INOVA EDUCAÇÃO. Secretaria Estadual de Educação: São Paulo, SP. Disponível em: <https://inova.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 30 jan. 2023.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_de_sao_paulo_censo_da_educacao_basica_2020.pdf. Acesso em: 19 out. 2022.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2008.

KRAWCZYK, N. Ensino médio: empresários dão a carta na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, 2014.

KUENZER, A. Z. Ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, 2000.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. dos. Juventude, projeto de vida e ensino médio. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, 2011.

LOPES, R. E. **A formação do terapeuta ocupacional**. O currículo: histórico e propostas alternativas. 1991. 215p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1991.

LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P.; BORBA, P. L. O. O processo de criação de vínculo entre adolescentes em situação de rua e operadores sociais: compartilhar confiança e saberes. **Quaestio**, Sorocaba, v.8, n.1, p.121-131, 2006.

LOPES, R. E.; SILVA, C. R. O campo da educação e demandas para a terapia ocupacional. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v.18, n. 3, p. 158-164, 2007

LOPES, R. E.; ADORNO, R. de C. F.; MALFITANO, A. P. S.; TAKEITI, B. A.; SILVA, C. R.; BORBA, P. L. de O. Juventude pobre, violência e cidadania. **Saúde Sociedade**, São Paulo, v.17,

n.3, p.63-76, 2008.

LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S.; SILVA, C. R.; BORBA, P. L. de O.; HAHM, M. S. Educação profissional, pesquisa e aprendizagem no território: notas sobre a experiência de formação de terapeutas ocupacionais. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 140-147, 2010.

LOPES, R. E.; BORBA, P. L. O.; TRAJBER, N. K. A.; SILVA, C. R.; CUEL, B. T. Oficinas de atividades com jovens da escola pública: tecnologias sociais entre educação e terapia ocupacional. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 15, n. 36, p. 277-288, 2011.

LOPES, R. E.; BORBA, P. L. de O.; CAPELLARO, M. Acompanhamento individual e articulação de recursos em Terapia Ocupacional Social: compartilhando uma experiência. **Mundo da Saúde**, São Paulo, v.35, n.2, p.233-238, 2011.

LOPES, R. E.; BORBA, P. L. de O.; SILVA, C. R.; MALFITANO, A. P. Terapia Ocupacional no campo social no Brasil e na América Latina: panorama, tensões e reflexões a partir de práticas profissionais. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 20, n. 1, p. 21-32, 2012.

LOPES, R. E.; BORBA, P. L. O.; MONZELI, G. A. Expressão livre de jovens por meio do Fanzine: recurso para a terapia ocupacional social. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 937-948, 2013.

LOPES R. E.; PAN; L. C. O ensino de terapia ocupacional social nas universidades públicas do Estado de São Paulo. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v.24, n.2, p.103-111, 2013.

LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S.; SILVA, C. R.; BORBA, P. L. O. Recursos e tecnologias em terapia ocupacional social: ações com jovens pobres na cidade. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, São Carlos**, v. 22, n. 3, p. 591-602, 2014.

LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S.; SILVA, C. R.; BORBA, P. L. de O. Historia, Conceptos y Propuestas en la Terapia Ocupacional Social de Brasil. **Revista Chilena de Terapia Ocupacional Social**, Santiago, v.15, n. 1, p. 73-84, 2015.

LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S. Traçados teórico-práticos e cenários contemporâneos: a experiência do METUIA/UFSCar em terapia ocupacional social. *In.* LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S. (Org.). **Terapia Ocupacional Social: desenhos teóricos e contornos práticos**. São Carlos - SP: EdUFSCar, 2016. p.297-305.

LOPES, R. E. Cidadania, direitos e terapia ocupacional social. *In.* LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S. (Org.). **Terapia Ocupacional Social: desenhos teóricos e contornos práticos**. São Carlos - SP: EdUFSCar 2016. p. 29-48.

LOPES, R. E.; BORBA, P. L. de O. A inclusão radical como diretriz para terapeutas ocupacionais na educação. **Revista Ocupación Humana**, v.22, n. 2, p. 202-214, 2022.

LOPES, R. E.; BARROS, D. D.; MALFITANO, A. P. S. Reconhecendo Necessidades e Criando

um Saber-Fazer: terapia ocupacional social. In. CAVALCANTE, A.; GALVÃO, C. R. C. **Terapia Ocupacional: fundamentação & prática**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2023. p. 326-332.

LUSSI, I.A.O.; PEREIRA, M.A.O. Trabalho, reabilitação psicossocial e Terapia Ocupacional: a estratégia da economia solidária para articulação desses campos. In. SIMÓ, A. S. et al. (Org). **Terapias ocupacionales desde el sur: derechos humanos, ciudadanía y participación**. Santiago: Editorial USACH, 2016. p. 371-390.

MACHADO, L. R. S. **Politécnica, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MACHADO, N. J. **Educação: Projetos e Valores**. 4. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2000. v. 1. 160p.

MACHADO, N. J. **Conhecimento e valor**. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

MACHADO, N. J.; MACEDO, L. **Jogo e projeto**. 1. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

MACHADO, L. Politecnia, escola unitária e trabalho: lições do passado e do presente. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v.13, n. 20, p. 234-251, 2015.

MACHADO, J. N. **Educação: cidadania, projetos e valores**. São Paulo: Escrituras Editora, 2016.

MÂNGIA, E. F.; NICÁCIO, F. Terapia ocupacional e saúde mental: tendências principais e desafios contemporâneos. In. DE CARLO, M. R. do P.; BARTALOTTI, C. C. (Org.). **Terapia ocupacional no Brasil: fundamentos e perspectivas**. São Paulo: Plexus; 2001.

MALFITANO, A. P. S. Contexto social e atuação social: generalizações e especificidades na terapia ocupacional. In. LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S. **Terapia Ocupacional social: desenhos teóricos e contornos práticos** (Org). 2. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2023. p. 123-140.

MANFRÉ, A. H. Formação Fast-Food de Professores: uma análise frankfurtiana. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 42, p.79-100, 2021

MARSHALL, T. H. **Cidadania e classe social**. Brasília: Senado Federal, Centro de Estudos Estratégicos, Ministério da Ciência e Tecnologia, 2002.

MAGALHÃES, L. V. **Os terapeutas ocupacionais no Brasil: sob o signo da contradição**. 1989. 136p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Campinas, Campinas, 1989.

MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. R. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento Todos Pela Educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 31, n. 1, p. 4-20.

MEDEIROS, M. H. da R. **História Oral**. História Oral contada na/para a pesquisa de Stéphanhy Conceição Correia Alves Guedes Reis, 2015

MELO, L. P.; SALES, L. M. F. Escola, juventude e perspectivas de futuro: alguns apontamentos. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 40, n. 110, p.86-96, 2020.

MELO, K. M. M. de; MALFITANO, A. P. S.; LOPES, R. E. Os marcadores sociais da diferença: contribuições para a terapia ocupacional social. **Cadernos Brasileiros De Terapia Ocupacional**, v. 28, n.3, p.1061–1071, 2020.

MONASTA, A. **Antonio Gramsci/Atilio Monasta**. Tradução: Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massagana, 2010. 154p.

MORAES, M. C. M. de. Educação e Política nos Anos 30: a Presença de Francisco Campos. **Revista Brasileira de Estudo Pedagogia**, Brasília, v. 73, n. 17, p. 291-321, 1992.

MONTEIRO, R. A. de P.; CASTRO, L. R. de. A concepção de cidadania como conjunto de direitos e sua implicação para a cidadania de crianças e jovens. **Psicologia Política**, Florianópolis, v. 8, n. 16, p. 271 – 284, 2008.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, Paraná, v. 15, n. 1, p. 77-87, 2007.

NASCIMENTO, I. N. Educação e Projeto de vida de adolescentes do ensino médio. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 31, p. 83-100, 2013.

NOSELLA, P. A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI: integrar trabalho e tempo livre. **Contexto e Educação**, Unijuí, v. 17, n. 65, p. 95-110, 2002.

NOSELLA, P. Ensino médio unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 121-141, 2015.

NOSELLA, P. **Ensino Médio à Luz do Pensamento de Gramsci**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016. 177p.

NOSELLA, P. O princípio educativo do trabalho na formação humana: uma spaccatura storica. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v.18, n.37, 2020, p. 17-37.

NOSELLA, P. **“Ensino Médio: pauta para debate”**. In. VI Congresso Municipal de Educação de São Paulo: conectando saberes para uma educação transformadora, realizado pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, 04 out. 2023.

OLIVEIRA, M. T. **Projetar a vida sendo menina: contribuições da terapia ocupacional social**. 2023. 117p. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

PAN, L. C.; SILVA, M. J. da. A escola pública como temática para terapia ocupacional social. In. LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S. (Org.). **Terapia Ocupacional Social: desenhos teóricos e contornos práticos**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2016. P. 307-322.

PAN, L. C. **Entrelaçando pontos – de fora para dentro, de dentro para fora: ação e formação da terapia ocupacional social na escola pública**. 2019. 243p. Tese (Doutorado em Terapia Ocupacional), Programa de Pós - Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade

Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2019.

PAN, L. C.; LOPES, R. E. Terapia ocupacional social na escola pública: uma análise da produção bibliográfica do METUIA/UFSCar. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 28, n. 1, p. 207-226, 2020.

PAN, L. C. Relatório de extensão. **Sensibilização de professores para o trabalho com as juventudes na escola pública**. Universidade Federal de São Carlos. Laboratório METUIA: UFSCar, 2021.

PAN, L. V.; BORBA, P. L. O.; LOPES, R. E. Recursos e metodologias para o trabalho de terapeutas ocupacionais *na e em relação com a escola pública*. In. LOPES, R. E.; BORBA, P. L. de O. (org.). **Terapia Ocupacional, Educação e Juventudes: conhecendo práticas e reconhecendo saberes** (p.97-7126). São Paulo: EdUFSCar, 2022. p. 97-126.

PAIS, J. M. (1990). A construção sociológica da juventude - alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa, PT, v. XXV, p. 139-165, 1990.

PEREIRA, B. P. **Por que ir à escola?** O que dizem os jovens do ensino médio. 2014. 146p. Dissertação (Mestrado em Ciências Biológicas e da Saúde), Universidade Federal de São Carlos, 2014.

PEREIRA, B. P.; BORBA, P. L. O.; LOPES, R. E. Terapia ocupacional e educação: as proposições de terapeutas ocupacionais *na e para* a escola no Brasil. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, 2021.

PEREIRA, B. P.; LOPES, R. E. Educação, Jovens e Terapia Ocupacional: articulando sentidos para estar e permanecer na escola. In. LOPES, R. E.; BORBA, P. L. de O. (Org.). **Terapia Ocupacional, Educação e Juventudes: conhecendo práticas e reconhecendo saberes**. São Paulo: EdUFSCar, 2022. p. 73-96.

PEREIRA, O. C. N.; RIBEIRO, M. A. Políticas públicas de orientação profissional: Uma análise socioconstrucionista sobre a construção do projeto de vida no Programa Ensino Integral. In. CORDEIRO, M. P.; ARAGUSUKU, L. H. A.; MAIA, R.L.A (Org.). **Pesquisa em psicologia e políticas públicas**. São Paulo: IPUSP. P.189-209.

PEREIRA, O. C. N. **A construção do projeto de vida no Programa Ensino Integral (PEI): uma análise na perspectiva da Orientação Profissional**. 2019. 137p. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

PIOLLI, E. **Quais são as questões sobre o Novo Ensino Médio?** São Carlos: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2023. 1 vídeo (2 horas 12 min. e 51 seg.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_eXUPwdu6B8&t=4776s. Acesso em: 10 out. 2023.

PINHEIRO, V. P. G. **Integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida dos jovens: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento**. 2013. 384p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PINHEIRO, V. P. G.; OCHIAI, A. T. Projetos de vida e engajamento escolar de jovens estudantes do ensino médio. In: MARAFON, G.; TORTELLA, J. C. B. T.; ROCHA, M. S. P. de M. L da (Org.). **Escola e desenvolvimento Humano: contribuições da Psicologia da Educação**. 1ed.São Carlos: Pedro e João Editores, 2021, v. 1, p. 41-66.

PINHEIRO, V. P. G.; SILVA, T. R.; MELO, J. P. N. Projetos de vida de professores: mudanças e permanências cognitivo-afetivas nas identidades docentes. In: MARAFON, G.; TORTELLA, J. C. B. T.; ROCHA, M. S. P. de M. L da (Org.). **Escola e desenvolvimento Humano: contribuições da Psicologia da Educação**. 1ed.São Carlos: Pedro e João Editores, 2021, v. 1, p. 41-66.

PINTO, J. M. **Relato de uma experiência de terapia ocupacional no campo social**. Trabalho apresentado no V Encontro Científico Paulista de Terapeutas Ocupacionais, São Paulo, SP, Brasil, 1979.

PUIG, J.; NOVELLA, A. M.; ESCARDÍBUL, S.; MARTINS, X. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2020.

QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Martins Fontes, 2010.

QUINO. **Mafalda: feminino singular**. Tradução: Monica Stahel. São Paulo: editora WMF Fontes, 2020.

REIS, S. C. C. A. G.; **Histórias e memórias da institucionalização acadêmica da terapia ocupacional no Brasil: de meados da década de 1950 a 1983**. 2017. 399p. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

REIS, S. C. C. A. G.; LOPES, R. E. O início da trajetória de institucionalização acadêmica da terapia ocupacional no Brasil: o que contam os(as) docentes pioneiros(as) sobre a criação dos primeiros cursos. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v.26, n.2, p.255-270, 2018.

ROCHA, E. F.; LUIZ, A.; ZULIAN, M. A. R. Reflexões sobre as possíveis contribuições da terapia ocupacional nos processos de inclusão escolar. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 14, n.2, p.72-78, 2003.

ROCHA, E. F. A terapia ocupacional e as ações na educação: aprofundando interfaces. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v.18, n.3, p. 122-127, 2007.

SANTOS, R. R. Breve histórico do ensino médio no Brasil. In. SEMINÁRIO CULTURA E POLÍTICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA, 2010. **Anais [...]**. Salvador: campanha civilista na Bahia, UESC, 2010. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/breve_historico_do_ensino_medio_no_brasil.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Decreto Nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção I, p. 14, 3 dez. 2011. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571->

[02.12.2011.html](#). Acesso em: 10 jun. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar Nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012a. Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção I, p. 1, 05 jan. 2012. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/original-lei.complementar-1164-04.01.2012.html>. Acesso em: 2 jun. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar Nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012b. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar n.1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção I, p. 1, 29 dez. 2012. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/original-lei.complementar-1191-28.12.2012.html>. Acesso em: 2 jun. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE (Secretaria de Educação) Nº 06, de 31 de janeiro de 2013a. Dispõe sobre Orientações Técnicas a integrantes do Quadro do Magistério – QM, participantes do Programa Ensino Integral, no ano letivo de 2013. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção I, p. 27, 1 fev. 2013. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/06_13.HTM. Acesso em: 2 jun. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Decreto Nº 59.354, de 15 de julho de 2013b. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 2012. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção I, p. 3, 16 jul. 2013. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2013/decreto-59354-15.07.2013.html>. Acesso em: 2 jun. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE (Secretaria de Educação) Nº 49, de 19 de julho de 2013c. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção I, p. 89, 23 jul. 2013. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/733.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE (Secretaria de Educação) Nº 60d, de 30 de agosto de 2013. Dispõe sobre a atuação de professor em Sala/Ambiente de Leitura, nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção I, p. 39, 31 ago. 2013. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/729.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE (Secretaria de Educação) Nº 87e, de 20 de dezembro de 2013. Dispõe o calendário das escolas participantes do Programa Ensino Integral para o ano letivo de 2014. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção I, p. 56, 21 dez. 2013. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/87_13.HTM. Acesso em:

4 jun. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Diretrizes do Programa Ensino Integral**: Escola de Tempo Integral. Secretaria Estadual de Educação: São Paulo, 2014a. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Informações Gerais do Programa Ensino Integral. São Paulo, Secretaria Estadual de Educação, 2014b. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/344.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE (Secretaria de Educação) Nº 52, de 2 de outubro de 2014c. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção I, p. 22, 4 out. 2014. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52_14.HTM. Acesso em: 5 jun. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE (Secretaria de Educação) Nº 68, de 17 de dezembro de 2014d. Dispõe sobre o processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares das escolas estaduais do Programa Ensino Integral. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção I, p. 87, 18 dez. 2014. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_15.HTM. Acesso em: 5 jun. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE (Secretaria de Educação) Nº 57, de 25 de outubro de 2016. Dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção I, p. 25, 26 out. 2016. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/57_16.HTM. Acesso em: 6 jun. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE (Secretaria de Educação) Nº 25, de 13 de março de 2018a. Altera a Resolução SE 68, de 17-12-2014, que dispõe sobre o processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares das escolas estaduais do Programa Ensino Integral. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção I, p. 25, 14 mar. 2018. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/25_18.HTM. Acesso em: 9 jun. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE (Secretaria de Educação) Nº 57, de 6 de setembro de 2018b. Altera a Resolução SE 57, de 25-10-2016, que dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção I, p. 54, 7 set. 2018. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/57_18.HTM. Acesso em: 2 jul. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE (Secretaria de Educação) Nº 80, de 13 de dezembro de 2018c. Altera a Resolução SE 57, de 25-10-2016, que dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de**

São Paulo, São Paulo, Seção I, p. 47, 14 dez. 2018. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/80_18.HTM. Acesso em: 2 jul. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SEDUC/SP Nº 44, de 10 de setembro de 2019a. Dispõe sobre a expansão do Programa Ensino Integral - PEI no âmbito da rede estadual de ensino de São Paulo e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção I, p. 28, 11 set. 2019. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/44_19.HTM. Acesso em: 10 jun. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE (Secretaria de Educação) Nº 68, de 12 de dezembro de 2019b. Altera a Resolução SE 52, de 02-10-2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção I, p. 43, 13 dez. 2019. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_19.HTM. Acesso em: 11 jun. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Decreto Nº 64.864, em 16 de março de 2020. Dispõe sobre a adoção de medidas adicionais, de caráter temporário e emergencial, de prevenção de contágio pelo COVID 19 (Novo Coronavírus), e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção I, v. 130, n. 52, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64864-16.03.2020.html>. Acesso em: 07 jan. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE (Secretaria de Educação) Resolução Nº 44, de 20 de abril de 2020. Dispõe sobre a reorganização do calendário escolar, das atividades pedagógicas e a extensão do teletrabalho devido à suspensão das atividades escolares presenciais para prevenir o contágio pelo coronavírus (COVID-19) e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção I, v. 130, n. 77, 22 abr. 2020. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDOC%2044.HTM?Time=15/01/2024%2009:42:33>. Acesso em: 07 jan. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE (Secretaria de Educação) Resolução Nº 45, de 20 de abril de 2020. Dispõe sobre a realização e o registro de atividades escolares não presenciais pelas unidades escolares vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, durante o período de restrição das atividades presenciais devido à pandemia de COVID19. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção I, v. 130, n. 77, 22 abr. 2020. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDOC%2045.HTM?Time=15/01/2024%2010:02:34>. Acesso em: 07 jan. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Decreto Nº 64.384, de 17 de dezembro de 2020. Dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia de COVID-19, institui o Sistema de Informação e Monitoramento da Educação para COVID-19 e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção I, v.130, p.1, 18 dez. 2020. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-65384-17.12.2020.html>. Acesso em: 07 jan. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE (Secretaria de Educação) Nº 4, de 3 de janeiro de 2020a. Dispõe sobre o processo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para

atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção I, p. 28, 7 jan. 2020. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/4_20.HTM. Acesso em: 15 jun. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE (Secretaria de Educação) N° 10, de 22 de janeiro de 2020c. Dispõe sobre a gestão de pessoas dos integrantes do Quadro do Magistério nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI, que ofertam os anos finais do ensino fundamental e/ou ensino médio e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção I, p. 39, 23 jan. 2020. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%2010%20.HTM>. Acesso em: 15 jun. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE (Secretaria de Educação) N° 11, de 23 de janeiro de 2020d. Altera a Resolução SE 68, de 12-12-2019, que altera a Resolução SE 52, de 2-10-2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção I, p. 22, 24 jan. 2020. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%20S_N_1.HTM. Acesso em: 4 jul. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SEDUC N° 85, de 19 de novembro de 2020e. Estabelece as diretrizes da organização curricular do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e das respectivas modalidades de ensino da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção I, p. 42, 20 nov. 2020. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20%20SE%2085-1911-2020%20MATRIZ%20SEDUC%20-%202021.PDF?>. Acesso em: 25 set. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Diretrizes Curriculares – Projeto de Vida**. Secretaria Estadual de Educação: São Paulo, 2020f. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/download/Projeto%20de%20Vida/Diretrizes%20Curriculares%20Projeto%20de%20Vida%20Revisa%CC%83o_V1.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

SÃO PAULO. **Adesão ao Programa Ensino Integral 2020-2021: Perguntas e Respostas**. Secretaria Estadual de Educação: São Paulo, 2020g. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/PERGUNTAS-E-RESPOSTAS-ADES%C3%83O-AO-PEI-2020-2021.pdf>. Acesso em: 07 de ago. 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares - Caderno do Gestor**. 2. ed. Secretaria Estadual de Educação: São Paulo, 2021.

SÃO PAULO (Estado). Decreto N° 65.849, de 7 de julho de 2021. Altera a redação do Decreto n° 65.384, de 17 de dezembro de 2020, que dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia de COVID-19 e institui o Sistema de Informação e Monitoramento da Educação para COVID-19, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção I, v. 131, n. 130, 7, p.1, 07 jul. 2021. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2021/decreto-65849-06.07.2021.html>. Acesso em: 07 jan. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SEDUC N° 5, de 11 de janeiro de 2021a. Altera a Resolução SE 10 de 22-1-2020, que dispõe sobre a gestão de pessoas dos integrantes do Quadro do Magistério nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI, que ofertamos anos finais do ensino fundamental e/ou ensino médio e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção I, p. 26, 12 jan. 2021. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC%2005.HTM>. Acesso em: 24 set. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SEDUC N° 102, de 15 de outubro de 2021b. Altera dispositivos das Resoluções SE-60, de 30-08-2013, SEDUC/SP 44, de 10-09-2019, SE - 4, 03-01-2020. SE – 8, de 17-01-2020 e SE – 10, de 22-01-2020 que vigoram no Programa de Ensino Integral – PEI, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção I, p. 24, 16 out. 2021. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC%200N%C2%BA%20102,15-10-2021.PDF?>. Acesso em: 24 mar. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SEDUC N° 104, de 21 de outubro de 2021c. Altera a Resolução SEDUC 102, de 15-10-2021, que altera dispositivos das Resoluções SE-60, de 30-08-2013, SEDUC/SP 44, de 10-09-2019, SE - 4, 03-01-2020. SE – 8, de 17-01-2020 e SE 10, de 22-01-2020 que vigoram no Programa de Ensino Integral – PEI, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção I, p. 20, 22 out. 2021. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20104.PDF?>. Acesso em: 24 mar. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar N° 1.374, de 30 de março de 2022a. Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação, altera a Lei n° 10.261, de 28 de outubro de 1968 e n° 500, de 13 de novembro de 1974, as Leis Complementares n° 444, de 27 de dezembro de 1985, n° 506, de 27 de janeiro de 1987, n° 669, de 20 de dezembro de 1991, n° 679, de 22 de julho de 1992, n° 687, de 07 de outubro de 1992, n° 836, de 30 de dezembro de 1997, n° 1.018, de 15 de outubro de 2007, n° 1.041, de 14 de abril de 2008, n° 1.144, de 11 de julho de 2011 e n° 1.256, de 6 de janeiro de 2015, revoga as Leis Complementares n° 744, de 28 de dezembro de 1993, n° 1.164 de 04 de janeiro de 2012, e n° 1.191 de 28 de dezembro de 2012, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção I, p. 10, 31 mar. 2022. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-1374-30.03.2022.html>. Acesso em: 25 set. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Decreto N° 66.799, de 31 de maio de 2022b. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral - PEI, de que trata a Lei Complementar n° 1.374, de 30 de março de 2022, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção I, p. 1, 1 jun. 2022. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2022/decreto-66799-31.05.2022.html>. Acesso em: 30 mai. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SEDUC N° 37, de 1° de junho de 2022c. Dispõe sobre as diretrizes gerais do Programa Ensino Integral - PEI para o ano de 2022. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção I, p. 39-40, 2 jun. 2022. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%2037.PDF?>

Acesso em: 30 mai. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SEDUC N° 41, de 1° de junho de 2022d. Dispõe sobre as atribuições dos integrantes do quadro do magistério - QM em atuação no Programa Ensino Integral - PEI. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção I, p. 50, 3 jun. 2022. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOL%2041%20.PDF?>. Acesso em: 30 mai. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SEDUC N° 62, de 14 de julho de 2022e. Dispõe sobre as funções de Professor Especialista em Currículo, de Coordenador de Equipe Curricular e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção I, p. 21, 15 jul. 2022. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC%20N%C2%BA%2062,%20DE%2014-7-2022.PDF?>. Acesso em: 2 jun. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SEDUC N° 85, de 7 de novembro de 2022f. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção I, p. 25, 8 nov. 2022. Disponível em: <https://sedsee.blob.core.windows.net/ficha/Anexo/legislacao08112022104811Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SEDUC%20n%C2%BA%2085,%20de%2007-11-2022.pdf?>. Acesso em: 2 jun. 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Programa Ensino Integral**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/pei>. Acesso em: 6 jan. 2023.

SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; de SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Editora Autores Associados, 2014.

SHNEIDER, D. R.; SOUSA, A. de L.; THUROW, C. F.; BORGES, C. D.; RODRIGUES, G.; CANTELA, J. STRELOW, M.; LEVY, V. L. dos S.; TORRES, P. T. “Projeto de ser” como fundamento epistemológico para práticas em saúde coletiva. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 21 (Especial 1), p. 1-13, 2021.

SILVA, C. R. **Percursos juvenis e trajetórias escolares: vidas que se tecem nas periferias das cidades**. 2011. 332p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

SILVA, M. R. da; COLONTONIO, E. M. Programa Ensino Médio Inovador: análise dos Projetos de Reestruturação Curricular em três estados brasileiros. SILVA, M. R. da (Org.). **O Ensino Médio: suas políticas, suas práticas - estudos a partir do Programa Ensino Medio Inovador**. Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2016.

SILVA, M. R. da; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio - pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v,11, n.20, p.19-31, 2017.

SILVA, A. J. da; RAMOS, G. P. O docente no modelo de avaliação 360° do Programa Ensino Integral Paulista: de herói a vilão. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 14, n. 28, p. 210-224, 2020.

SIMÕES, C. A. Políticas públicas do Ensino Médio: iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 111-125, 2011.

SOARES, L. B. **Terapia Ocupacional: lógica do capital ou do trabalho?** Retrospectiva histórica da profissão no Estado brasileiro de 1950 a 1980. 1978. 243p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1987.

SOARES, Léa Beatriz. **Terapia Ocupacional: lógica do capital ou do trabalho?** São Paulo: Hucitec, 1991.

SOUSA, M. A. de M.; ALVES, M. Z. Projetos de vida, um conceito em construção. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v.20, n.2, p.145-165, 2019.

SOUZA, J. R. B. **Terapia Ocupacional na Educação: Composição e Delineamentos do Campo Profissional**. 2021. 242p. Tese (Doutorado em Terapia Ocupacional), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

SOUZA, J. R. B. de; BORBA, P. L. de O.; PAN, L. C.; LOPES, R. E. ‘Inclusion’ and ‘Democracy’ in Education: An exploration of concepts and ideas for occupational therapists. **World Federation of Occupational Therapists Bulletin**, London, v. 77, p.107-113, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/loi/yotb20>. Acesso em: 14 de fev. 2024.

TAVARES, T. **O canto torto de Belchior: conheça 4 músicas do artista com referências literárias**. Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://unifor.br/web/bibliotecaunifor/o-canto-torto-de-belchior-conheca-4-musicas-do-artista-com-referencias-literarias>. Acesso em: 01 jun. 2023.

TEIXEIRA, R. de F. B.; LEÃO, G. M. C.; DOMINGUES, H. P.; ROLIN, E. C. Concepções de itinerários formativos a partir da resolução CNE/CEB Nº 06/2012 e da lei nº 13.415/2017. **Educação no Século XXI**, Rio de Janeiro, v. 28, p.59-66, 2019.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAJBER, N. K. A. Oficinas de atividades como processos educativos e instrumento para o fortalecimento de jovens em vulnerabilidade social. 2010. 131p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

TOYODA, C. Y.; LOURENÇO, G. F. Educação Inclusiva: o contexto da terapia ocupacional. *In*: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M.C. P. I. **Temas em Educação Especial: múltiplos olhares**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília,DF: CAPES – PROESP, 2008, p. 44-52.

VASCONCELOS, R. A. F. de; AMORIM, M. L. Qualificação profissional no PRONATEC e as demandas do neodesenvolvimento Lulo-Petista: formação voltada para a empregabilidade. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 16, n.30, 2018.

VELHO, G. **Projeto e Metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VELHO, G. **Individualismo e cultura: Notas para uma antropologia da sociedade Contemporânea**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2004.

VELHO, G. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

WFOT. World Federation of Occupational Therapy. Position Statement: **Occupational therapy services in school-based practice for children and youth**. 2016.

WELLER, W. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In. DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 132-153p.

WELLER, W.; PFAFF, N. TRANSIÇÕES ENTRE O MEIO SOCIAL DE ORIGEM E O MILEU ACADÊMICO: discrepâncias no percurso de estudantes oriundas de escolas públicas na universidade de Brasília. **Revista Estudos de Sociologia**, Recife, v. 2, n. 18, 2012.

APÊNDICE A – Questionário aplicado com os professores

JOVENS ENTRE “O SER E O VIR A SER”, NA ESCOLA E COM A TERAPIA OCUPACIONAL
Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.
Laboratório METUIA /UFSCar

Questionário - Professores(as) da disciplina Projeto de Vida

Este questionário faz parte da pesquisa intitulada “*Jovens entre ‘o ser e o vir a ser’*, na Escola e com a Terapia Ocupacional” e tem como objetivo conhecer os modos pelos quais vem se delineando a disciplina “Projeto de Vida” em escolas públicas de Ensino Médio que integram o Programa de Ensino Integral vinculadas à Diretoria de Ensino da Região de São Carlos, São Paulo. Para isso, peço sua colaboração respondendo a este questionário. Após a sistematização e análise dos dados, pretendemos fazer uma discussão coletiva sobre o assunto.

Dados Pessoais

Nome:
Escola em que trabalha:
Gênero:
Idade: _____ anos
Há quanto tempo atua profissionalmente na Educação Básica?
Rede pública - _____ anos
Rede privada - _____ anos
Você atuou anteriormente numa PEI?
<input type="checkbox"/> sim
<input type="checkbox"/> não
Disciplina: _____
Há quanto tempo você está lecionando nesta escola?
Além dessa escola, você leciona em outra instituição escolar?
Qual a sua formação/titulação e o ano de conclusão? (Especifique)
<input type="checkbox"/> Graduação _____ Ano:
<input type="checkbox"/> Especialização _____ Ano:
<input type="checkbox"/> Mestrado _____ Ano:
<input type="checkbox"/> Doutorado _____ Ano:
<input type="checkbox"/> Outros _____ Ano:

-

Dados referentes à disciplina Projeto de Vida

1. Para quais séries do Ensino Médio você é responsável pela disciplina Projeto de Vida?

- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano

2. Para quantas turmas de Ensino Médio você ministra a disciplina Projeto de vida?

- 1 turma
- 2 turmas
- 3 turmas
- 4 turmas ou mais

3. Em que ano você começou a ministrar a disciplina Projeto de Vida?

4. Assumir a disciplina Projeto de Vida era um interesse seu?

- Sim. Por quê? _____
- Não. Por quê? _____
- Em parte. Por quê? _____

5. Antes da experiência em ministrar a disciplina Projeto de Vida numa escola que integra o PEI, você teve alguma experiência com ela?

- Sim
- Não

Qual? _____

6. Você sente-se preparado(a) para ministrar a disciplina Projeto de Vida?

- Sim
- Não

(_____) Em parte. Por quê?

7. Você realizou alguma formação específica para ministrar a disciplina Projeto de Vida?

Não

Sim

Se a sua resposta foi sim, conte-me qual/quais?

8. Como você elaborou a oferta dessa disciplina? Se possível, descreva os aportes que utilizou.

9. Você acha suficiente os aportes que utilizou para embasar suas aulas na disciplina Projeto de Vida?

Sim

Não

10. Você sentiu dificuldade para elaborar a disciplina de Projeto de Vida?

Não

Sim

Se a sua resposta foi sim, conte-me qual/quais?

11. Como transcorreu/transcorreram a(s) oferta(s) dessa disciplina? Caso ministre a disciplina para mais de um ano, por favor, especifique para cada um deles.

12. Os alunos se mantiveram engajados e participativos durante as aulas da disciplina? Caso ministre a disciplina para diferentes anos, por favor, responda para cada um deles.

JOVENS ENTRE “O SER E O VIR A SER”, NA ESCOLA E COM A TERAPIA OCUPACIONAL
 Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.
 Laboratório METUIA /UFSCar

- () Os alunos do 1ª ano se mantiveram engajados e participativos
- () Os alunos do 2ª ano se mantiveram engajados e participativos
- () Os alunos do 3ª ano se mantiveram engajados e participativos
- () Os alunos do 1ª ano se mantiveram parcialmente engajado e participativos
- () Os alunos do 2ª ano se mantiveram parcialmente engajados e participativos
- () Os alunos do 3ª ano se mantiveram parcialmente engajados e participativos
- () Os alunos do 1ª ano não se engajaram e não participaram
- () Os alunos do 2ª ano não se engajaram e não participaram
- () Os alunos do 3ª ano não se engajaram e não participaram

13. O que você compreende por Projeto de Vida?

14. Na sua opinião, houve algum assunto e/ou estratégia utilizada na disciplina Projeto de Vida que contribui para o maior engajamento e participação dos alunos à disciplina?

- () Não
- () Sim

Se a sua resposta foi sim, conte-me qual/quais?

15. Na sua opinião, houve algum assunto e/ou estratégia utilizada na disciplina Projeto de Vida que não contribuiu para o engajamento e participação dos alunos na disciplina?

- () Não
- () Sim

Se a sua resposta foi sim, conte-me qual/quais?

16. O que você identifica como as maiores potencialidades e fragilidades da disciplina de Projeto de Vida?

Potencialidades:

Fragilidades:-

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com os vice-diretores

JOVENS ENTRE “*O SER E O VIR A SER*”, NA ESCOLA E COM A TERAPIA OCUPACIONAL
Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.
Laboratório METUIA /UFSCar

Entrevista – Vice-diretores das escolas que participam do Programa Ensino Integral na DER/São Carlos

1. Qual sua formação?
2. Quando se formou?
3. Qual a experiência anterior como professor, se houver?
4. O que acha da proposta do PEI?
5. Quando começou a trabalhar no PEI?
6. Quando ingressou na vice-direção
7. Já exerceu algum cargo na direção da escola antes da vice-direção?
8. Já ministrou aula na disciplina Projeto de Vida?
9. Fez algum curso relacionado à disciplina Projeto de Vida?
10. Realiza a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo de Projeto de Vida (ATPC PV)?
11. Como organiza o ATPC PV? Quais materiais utiliza para essa formação?
12. Na sua opinião, qual a função do ATPC PV?
13. Você sente que os professores aproveitam a formação ofertada no ATPC PV?
14. Você acha que os professores estão preparados para ministrar aulas de Projeto de Vida?
15. Qual sua opinião sobre a disciplina Projeto de Vida no Ensino Médio?

APÊNDICE C – Transcrição da entrevista com a professora especialista em Currículo, Coordenadora do Núcleo Pedagógico da DER - São Carlos

Transcrição da entrevista com a Lilian

O topo da cadeia é a Secretaria de Ensino, aí vem as diretorias regionais e vem as escolas, eu estou em um lugar de representatividade desta Secretaria em uma implementação de uma política pública. Eu também recebo formação, recebo orientação para que esse processo de fato desencadeie na escola.

O meu cargo se chama Professor Especialista em Currículo (PEC), na minha função, na Secretaria de Ensino, eu sou uma professora concursada, designada para atuar na formação continuada de coordenadores pedagógicos. A minha área de formação é a matemática. Dentre as ações que eu desenvolvo na formação de coordenadores é acompanhar mais de perto esse Projeto das Escolas de Ensino Integral.

Pensando na escola, o diretor une o pedagógico e o administrativo, então eu não lido com o administrativo, legislação, eu mexo com a implementação de currículo, processo de ensino e aprendizagem, avaliação. Tudo o que está dentro da rede do estado de São Paulo e que vai para a área de matemática, é para isso que eu sou contratada. E a gente vai agregando outras coisas.

Quando eu entrei para essa função comecei a conhecer o Programa, ele já estava em processo de implementação a seis anos, começou em 2012 e eu entrei em 2015 na Diretoria de Ensino e comecei a atuar no Programa em setembro de 2016. E, de lá para cá eu tenho atuado na autoformação, tendo formação da secretaria, que está acima de mim, e formando os professores para que essa política pública se implemente dentro dos princípios e da proposta do Programa. Na secretaria, eu sou a pessoa mais velha que trabalha no Programa.

No ensino integral, a minha função é formar e acompanhar, porque no final do ano eles são avaliados, coordenador pedagógico, as disciplinas diversificadas, o acompanhamento do currículos e os vice-diretores, que agora se chamam coordenador de organização escolar. Porque, quem está na função de qualquer escola, eles trazem uma parte administrativa muito forte, merenda, prestação de contas, enfim. Só que no Programa Ensino Integral tem a pegada do socioemocional, da educação interdimensional, da pedagogia da presença, então, essa pessoa que já exerce uma função e que continua trabalhando com merenda, prestação de contas, no Programa Ensino Integral ele é formador, ele tem que acompanhar disciplina, ele media conflitos, porque no Programa a gente trabalha com essa prevenção é essa formação do cidadão, com intencionalidade, com disciplina, enfim, tudo isso é atuação dos vices. E a minha formação com os vices é toda nesse processo. Não faço formação, prestação de contas, merendas, são outras demandas que eu sei que agrega a função dele.

Pensando em disciplina, tem duas que são da governabilidade do vice-diretor, que é o Protagonismo Juvenil, uma disciplina que ocorre somente no ensino fundamental, e a disciplina Projeto de Vida, que vai dos sexto ano até o ensino médio. Como é uma disciplina, tem currículo, processo de formação, avaliação e acompanhamento da aprendizagem socioemocional dos alunos, essa é a formação que eu faço para eles.

Em 2012 o Programa começou com dezesseis escolas no estado de São Paulo. O nosso Programa Ensino Integral é uma adaptação do Programa Ensino Integral de Pernambuco, que já existia com uma outra organização, alguns espaços que aqui no estado de São Paulo é esquematizado, como horário do clube, da eletiva, lá eles tem uma outra organização. Aqui na Diretoria de Ensino de São Carlos começou em 2014, com duas escolas, o Sebastião de Oliveira Rocha e o Conde do Pinhal, e elas ficaram únicas durante muito tempo. No estado esse número foi aumentando gradativamente, mas aqui nós ficamos com essas, porque tem uma questão burocrática, porque uma escola para ser integral ela precisa ter um período livre, então uma escola que é muito cheia não dá para a gente remanejar os alunos para outras escolas. Então não é somente força de vontade, tem essa demanda, precisa ter espaço para acontecer. A minha dirigente conta que esses dois prédios dessas duas escolas, que são centrais, estavam com grande evasão. Eram prédios que outros órgãos públicos, saúde, já tinham dado uma olhada, eram prédios públicos, estavam sendo mal utilizados e eles querem organizar, ou seja, eram escolas com poucas demandas de alunos, então trouxe esse projeto. A partir daí, a busca por vaga começou a aumentar. Em 2019 tivemos o Maria Ramos, nossa primeira escola periférica, e o José Ferreira, que é em Descalvado, uma escola de ensino médio em uma cidade pequena. Em 2020 foi o André Donatoni, que é em Ibaté, o Gasparim, que é uma escola mais periférica, e o Aracy Leite, que fica em uma região aqui de São Carlos que também é periférica. Então nós fomos para sete escolas e veio a pandemia, e a gente foi nesse processo, daí eu conheci o Metuia, enfim. Em 2021 abriu o Aduar, que é no São Carlos oito, o Luiz Viviani e o Degan, que é lá na Cidade Aracy, o José Juliano, que é central, o Jânio Quadros, que é uma escola de ensino médio em uma cidade pequena e o Fulvio, que pe em Ibaté, um total de seis. Então nós fomos de sete escolas para treze. Em 2022, eu tive, Orlando Teles e Edésio Castanho, que são em Ibaté, o Jesuíno de Arruda que é uma escola central aqui de São Carlos, em uma região conhecida, o Sales, que é em Dourados, e duas primeiras escolas de anos iniciais. Então hoje estamos com dezenove escolas e o grande boom ocorreu de 2019 para frente. Porque me chama muita atenção essas escolas irem para a periferia? Porque eu enxergo que os alunos da periferia só tem a escola por eles, então essa escola que tem toda essa proposta, toda essa presença

afirmativa do educador, o tempo em que as crianças estão na escola, enfim, é lá que ela tem que estar, porque, por mais que seja uma escola pública, o passe (do ônibus) é o dificultado das crianças irem até o centro. Por isso eu fiz esse apontamento da primeira escola periférica, depois a outra. Então, como a escola vai mudando a região que ela está, pondo o que os pais sonham com os projetos de vida dos filhos, enfim. Porque numa escola central, a população em volta acaba envelhecendo e fica até mais fácil ter esse momento sem aluno, que precisa para escola ter a carga horária do Ensino Integral, mas é lá na periferia que ela é necessária. Isso é um apontamento meu, meu olhar sobre o processo. Duas escolas de anos iniciais, de nove horas, duas de sete horas e treze de nove horas.

Como você começou a sua formação em PV?

A moça que ocupava esse cargo saiu e no outro dia me disseram que era meu, simples assim! Primeiro eu fui para os materiais, e foi em uma época que a minha irmã, diretora da SEDUC, me mandava bastante informação. É o que a gente chama de pauta cheia, ou seja, eles mandam o *powerpoint*, o que você tem que falar desse *powerpoint*, então era assim que acontecia na época. E a gente vai se apropriando, ouvindo, lendo, vendo na escola, porque é engraçado, as escolas quando começam dizem que eu falo coisas que não faz sentido, depois eles veem, depois de dois, três anos, com a mesma história, mas no sentido de dizer que agora entendem a minha fala. Então, teve esse processo de ir buscar, porque eu tinha que fazer formação, tinha que estar lá na frente e mobilizar as pessoas, formar as pessoas, então é estudar o material, a base do projeto de vida, da ideia da presença pedagógica, de ser uma presença formativa nesse aluno, dele ter sonhos. É o princípio da pedagogia da presença, quem fala sobre isso é Antônio Carlos Gomes da Costa, então vamos ler ele e no dia a dia a gente vai materializando a teoria. Fiz o curso da EFAPE, mas é um curso comum para mim, o professor, da escola integral ou comum, então não é um diferencial.

Como a gestão faz o gerenciamento do eixo projeto de vida nas escolas, desde a implantação da disciplina até a forma como você realiza as formações?

A primeira coisa é implantar nos adultos que eles pensem sobre o seu próprio projeto de vida, enquanto vida, enquanto sonho, porque, enquanto educador, como eu passei por uma universidade, eu acho que todo mundo tem que passar e não é o eu nesse processo, é o sonho do aluno. Mas, e já pensando nas escolas periféricas, às vezes a gente tem que ensinar eles a

sonhar, porque ele não se vê, não acredita, o próprio entorno, enfim. Então é preciso olhar para o meu eu adolescente, o que aquela pessoa sonhava, queria, buscava e como as coisas foram se dando? Quando os obstáculos foram surgindo a gente foi ultrapassando, sendo bloqueado, desviando? É olhar para essa própria trajetória para pensar nesse jovem, quem é esse jovem hoje. Primeiro a pessoa perceber o dela e depois enxergar esse processo nos alunos, porque não importa o sonho do aluno. Assim, hoje tem o *youtuber* e alguns dizem que isso não é projeto de vida. Então, sabe, as pessoas medem o outro por si! Dizem que esse sonho não é cabível, mas não é cabível para você que não acredita, não ver, não assiste. Para o aluno é! Então é começar a implantar no educador sonhar com o jovem, pensar o mundo, olhar o mundo como ele e apoiá-lo nesse processo. Porque a proposta da gente, enquanto escola, é apoiar no caminho, então, por exemplo, o que eu quero é a universidade, então como eu faço? Então, qual é o caminho para eu chegar no meu projeto de vida e ser sempre o melhor naquilo, porque essa busca para estar sempre atualizado, que a gente chama de aprender a aprender, que a gente sempre fala que a escola não acaba, então isso também faz parte do projeto de vida e esse é nosso papel enquanto escola, dar esse suporte, essa base acadêmica, mas que a gente tenha essa clareza que o projeto de vida é a vida, a família, o futuro. Então, como é que a pessoa se pensa hoje, aproveita o melhor da escola para dar base a esse futuro que ela quer. Não é simples, porque assim, projeto de vida é universidade. Não! A gente tem que desconstruir isso com o educador, que projeto de vida é além. A universidade é um eixo que pode fazer parte da vida dele ou não. Mas, empreender a vida, do tipo como eu vou encontrando caminhos, processos. Que a gente não olhe para aquela menina que engravidou e pense que o mundo dela acabou, sabe! É a vida, é só isso. Como a gente contorna todos esses processos e continua falando de projeto de vida. É um pouco nesse sentido a ideia da formação do projeto de vida.

Eu não participo da escolha dos professores de projeto de vida.

De 2019 para trás tinha entrevista para escolha do professor de projeto de vida, entrevista por competência, e eu fazia parte disso. Ali já tinha uma seleção desses professores. Mas o professor entra na escola pela disciplina que ele é formado, só que lá eles dão a BNCC e uma disciplina diversificada e uma disciplina socioemocional. Hoje eu não participo dessa escolha porque isso demanda carga horária, formação, tem uma parte burocrática que envolve carga horária, mas eu não faço parte porque cada escola é uma realidade da formação do professor. Para compor a vida do professor, que é de BNCC, que são as disciplinas comuns, a parte diversificada e o projeto de vida, eles tem que fazer uma manobra com os horários e eu não participo disso diretamente. A gente comenta, aconselha

que olhe para o professor que tem perfil, que eu acho isso... porque ninguém fez faculdade de projeto de vida. O perfil do professor é formado na escola, mas é um termo que eles usam muito “ah, o professor não tem perfil”. Então, o professor que tem perfil, mas aquele que não tem perfil, mas se não for ali ele vai ficar aonde? Então, cadê o papel do formador para apoiar os outros processos? Mas isso é formação continuada, é outra coisa.

O nome da ação de dar aula ao professor é atribuição, não é escolha. E é da alçada do diretor. Por exemplo, uma sala para o professor de matemática são seis aulas, para o professor artes, inglês são duas, então em uma escola com dez salas, ela tem sessenta aulas de matemática e vinte aulas de artes. Então, o que acontece, na hora do todo, o professor de artes acaba pegando mais disciplinas diversificadas. Isso muda de um ano para outro, mas dar para entender porque as vezes tem professor que não dá disciplina, porque não cabe na carga dele. Mas é uma questão burocrática, não é nem escolha.

Também não participo das escolhas dos vices, Hoje, para entrar na escola, a pessoa se inscreve e espera chegar na vez dela. Mas, a legislação diz que vice-diretor e PCG é prerrogativa do diretor e, de diretor, é prerrogativa de dirigente, então eu não participo disso.

Como acontece a formação dos vices, qual a periodicidade, e em que você se inspira para fazer essa formação?

Basicamente eu me pauto em duas coisas, eu recebo pauta da secretaria, com uma frequência de uma vez por bimestre, porque assim, vem informação da Secretaria, da Diretoria, então assim, a morosidade dos processos a gente tem que respeitar para não sair atropelando as pessoas, então, por exemplo, não adianta fazer formação a cada quinze dias porque o vice não vai implementar. Em 2022 a gente fez formação mensal para eles, então dentro dos temas, como eu falei, projeto de vida, protagonismo juvenil, mediação de conflitos. O que abrange a função deles, olhando para o Ensino Integral, olhando para os princípios e premissas do programa. Eu recebo ordens, mas também busco deles (vices). Todo final de formação eu faço um levantamento do que ficou, como ele vai implementar. Isso é para eu sentir o quanto isso, ali naquele momento, impactou ele. E ao longo do mês uma das minhas funções é acompanhar as escolas, ir nas escolas para ver como estão se desenvolvendo, porque uma coisa é um vice com dois, três anos na função, outra coisa é um vice que está começando. O processo de implementação de política pública é isso, é acompanhamento das necessidades, então eu busco deles. Todo final de semestre eu vou pensar em pautas, eu busco muito deles, porque para eles é demanda. Eu tenho vinte e seis

vices, porque tem escola que tem dois, então aquilo faz mais sentido. Eu acabo não conseguindo não atender às particularidades como deveria. Eu vou em uma escola, faço um acompanhamento mais individualizado, mas a formação é discussão, pauta, eu acabo atendendo, na formação, a demanda do grupo, a demanda individual a gente vai atendendo pelas beiradas, tratando nas escolas, mas eu acho que ainda é algo que é o processo. Eu tenho gente que busca muito, mas tenho gente que, se eu não for, a pessoa também não me procura. É cada pessoa no seu espaço, nas suas possibilidades. Em geral, na formação, eu trato de um tema, projeto de vida ou protagonismo juvenil, porque aquele conteúdo, aquele grupo de aluno, mas eu oriento, dependendo da organização da escola, que os vices façam a formação junto, porque o Projeto de Vida é eu implementando a minha vida, uma coisa individualizada, o Protagonismo Juvenil é eu na sociedade. Como a gente é feito dos espaços e dos lugares que a gente ocupa, elas se casam muito, por exemplo, o aluno não tem um projeto de vida de ser criador porque ele tem medo de falar em público, mas tem a disciplina Protagonismo Juvenil e lá ele vai aprender os espaços que ele vai ocupar, as formas de desenvolver aquilo, então são coisas que casam muito essa coisa do eu comigo e do eu com a sociedade e o mundo a minha volta. Então, uma das orientações que eu faço, até por questões de agilizar a formação, porque nunca dá tempo de fazer a formação na escola, então eu oriento que eles juntem esses professores para que um ouça o do outro, porque senão, se eu só dou uma disciplina eu não enxergo a outra, mas elas se casam lá no aluno e, às vezes, não faz sentido. Eu oriento que o ATPC PV e ATPC PJ sejam juntos com essa finalidade, porque as disciplinas se conversam, só que, se o professor não é o mesmo, eles não sabem disso. Isso precisa fazer sentido para o professor, para que ele consiga fazer correlações para o aluno, esse é o intuito de formar o professor. Como o Protagonismo é um princípio, uma premissa e uma metodologia no Programa, tudo perpassa pelo protagonismo e, como o projeto de vida é uma disciplina e uma intencionalidade da escola, uma caracterização daquela comunidade, daquele grupo que tem projetos de vidas para desenvolver projetos para aquele grupo. É que é uma disciplina, tem começo, meio e fim, currículo, avaliação, mas também é uma ideia que perpassa. Então, essa coisa que não se pega, como que isso vai permeando as ações na escola. Por isso procuramos casar as disciplinas para que o educador entenda e leve isso. Por exemplo, não é para acabar a aula de Protagonismo Juvenil e falar - agora fica quieto que vou dar um assunto de matemática. É como você eu faço esse aluno ser protagonista na aula de matemática e como eu, na minha aula de matemática, comento, trato, relaciono com o projeto de vida do aluno. Isso tem que estar no educador e isso também é um processo. O protagonismo é princípio, premissa e metodologia. Então, o que é princípio? Ele incide no

aluno. Esse aluno é protagonista, a gente acredita nele como protagonista, pensa em ações dentro do protagonismo, isso é premissa. Então, o educador também tem que ser protagonista, pensar no aluno como protagonista, então estar no aluno e no educador. E também é uma metodologia, que é a forma como eu gerencio as coisas na escola pensando que o foco é o aluno. Então não faz sentido “o meu clube de dança”, faz sentido o clube de desenho que é o sonho daquele aluno. Então, como é que eu gerencio a minha escola que eu quero que tenha dança porque eu sou a diretora? Não! É o projeto de vida dele, que ele tem, que ele gosta. Isso é um processo de sair do comando e passar para a gerência. Isso é um processo que não é fácil. Eu sempre falo que uma PEI vira PEI depois de três anos! E a gente vai vendo isso acontecer, a gente vai dando espaço para esse aluno ser e fazer e percebendo assim, que ele é capaz e eu vou sonhar com ele. Ao invés dele sonhar meu sonho, do tipo ficar brigando porque ele não fez o que eu queria.

Eu sempre falo que tirar uma PEI do chão é para os fortes! Implantação de política pública é formação, acompanhamento, tempo, é formação da pessoa, como ela se vê profissionalmente, como ela olha para a comunidade, eu acredito, eles são capazes, ou não. Tem muita coisa envolvida, só que eu acredito muito no Programa porque eu já vi transformações. Então, é aquela história, você tem que ter paciência de saber que eles vão chegar lá no tempo deles, mas é esse o papel do formador, água mole em pedra dura! Então, eles vão trazer para mim o planejamento das ações e a primeira coisa que eu vou fazer é enxergar o aluno e o educador nesse planejamento, se não tiver eu peço para fazer novamente. Então é como que nós vamos pondo isso na cabeça deles, se não a gente vira as costas e eles fazem o que eles querem.

Não existe formação suficiente. Ao longo da vida do educador, a gente sempre precisa de formação, não a mesma, porque quem está começando precisa de formação e esse acompanhamento que vai trazer a maturidade, é um processo. E aí, como eu cheguei no Metuia? Quando eu entrei no Programa as duas escolas já existiam e já andavam, então eu fui me apropriando, mas as coisas já andavam sozinhas. Porém, de repente, quando vieram as duas escolas novas foi um desespero, porque eu falava e elas não faziam. É como se eu tivesse um filho adolescente e um bebê, porque assim, eu tinha que ensinar tudo, ensinar e ter a maturidade deles aprenderem e, para isso, precisa de acompanhamento. Então eu aprendi a ser formadora com eles. E minha irmã entrou na TO e todo dia eu chegava em casa contando as pitangas e ela falou assim: isso que você fala a TO faz. Aí eu conheci a Livia e o Metuia. E foi muito feliz esse encontro. Fui conversar com a Livia no final 2019 e 2020, a gente estava com tudo lindo e maravilhoso e veio a pandemia. Mas, foi alento, porque eu estava com sete

escolas, duas indo para o segundo ano, seis escolas no primeiro ano, uma pandemia e a minha formação é matemática, então por mais que eu busquei, eles tinham pressa. Eles precisavam mais de mim, eu precisava estar além daquilo que eu estava, então esse encontro com o Metuia foi muito feliz por coisas que me faltam, enquanto formadora socioemocional, que eu entendo o objetivo, a finalidade, a importância, mas tem gente que tem doçura na fala e eu não tenho, eu ainda preciso aprender, é um processo meu. Então, não existe formação suficiente, formação é sempre necessário, e o encontro com o Metuia foi muito feliz porque me apoiou muito nas pessoas, nos educadores, e quando a gente não vende o peixe para os educadores, não chega no aluno e, como, sou eu, e vai para os vices, e vai para os professores para chegar no aluno, esse telefone sem fio... então a gente tem pressa, essas pessoas precisam de muita coisa, mas é um telefone sem fio e eles tem que seguir essa cadência, porque eu não vou atingir todos os alunos, eles vão.

Porque uma escola vira PEI?

Ela tem um processo, a gente chama de demanda, ela tem que ter menos alunos para ter essa demanda, aí tem que haver a proposta, a minha irmã que é diretora manda para a diretoria para dizer que tem a escola, tem demanda física, caberia? Aí tem os estudos de demanda, que é basicamente o número de alunos, e depois vem o convencimento da comunidade. Então o diretor que já está na escola, que tem a APM... Tem todo um processo assim, a comunidade sonha com uma escola para eles? Essa escola onde o aluno tem essa proposta, então uma escola vira PEI assim, havendo demanda, é a primeira coisa, e a segunda é isso, uma conversa com a comunidade, uma consulta pública, é basicamente isso.

Na Diretoria de Ensino nós temos 25 mil alunos, sete cidades. pensando que estamos com quase 50% das escolas PEI, tem uma projeção de uns 10 mil alunos nas escolas PEI.

O estado almeja que todas as escolas se tornem PEI?

Era uma proposta do meu secretário anterior. Tem diretoria que tem 100% das escolas PEI. Com o atual secretário, que está com um mês de gestão, eu não sei te falar qual é a proposta dele. Mas, uma coisa para pensarmos, a demanda da educação integral é da Constituição, do Plano Nacional de Educação do Estado de São Paulo, mas não é uma demanda local. Mas várias esferas do governo estão pensando a escola com horário estendido, não necessariamente integral, mas, como será isso é outra questão.

Eu sou formada em matemática, entrei em 04 e saí em 09. Em 2010 eu entrei em Pedagogia e saí em 2014. Em 2019 eu entrei no mestrado e saí em 21, e agora estou no doutorado. Eu entrei na rede, como professora, em 2007 e concursada eu entrei em 2011.

Você já foi professora de PEI?

Não. Deixa eu te contar uma coisa, quando a gente trabalha na rede pode se locomover para qualquer região do estado, e eu me locomovi para uma região por motivos pessoais, que não deu certo. Ai me inscrevi para a escola das duas diretorias, aqui, São Carlos e Limeira. Limeira tinha dez escolas, São Carlos tinha duas, e me chamaram para cá, a entrevista era aqui, mas ela vale para todos os lugares que você se inscreveu. E eu vim, mas fiquei lá embaixo na classificação, porque a prioridade é do professor da escola, depois do professor da rede, depois professores de fora. Mas foram com a minha cara, tinha vaga de matemática. Então eu vim para a Diretoria em março de 2015 porque fiz entrevista para o integral e em 2016 eu já estava na formação, mas nunca dei aula ao integral, nunca dei aula de Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil. Projeto de Vida está na escola regular também desde 2020, toda escola da rede estadual de São Paulo tem projeto de vida, toda escola tem eletiva e tecnologia, mas eu nunca dei aula, até porque eu saí da sala de aula em 2016.

O Projeto de Vida e o Protagonismo são disciplinas, têm avaliação do processo e avaliação final e a “nota” é por engajamento (total, parcial e). Essas disciplinas não reprovam no sentido de parar a vida do aluno, mas tem o engajamento parcial, ou seja, na PEI, como é que o tutor, que acompanha esse aluno, olha para o aluno que tira 10 em matemática, mas não está engajado no Projeto de Vida, então eles precisam conversar, porque o aluno que vai bem nas aulas também precisa ir bem no Projeto de Vida.

A gente orienta que se faça uma feira de profissões com os alunos, com as pessoas de fora porque ninguém sonha com quem não conhece. Se eu não conheço um sociólogo, eu nunca vou sonhar em ser sociólogo. Os alunos chegam no sexto ano e querem ser jogador de futebol, médico, advogado, aquilo que todo mundo espera de resposta. E conforme eles vão conhecendo outras possibilidades, então a gente indica que se faça essa feira de profissões interna ou que convide pessoas que deem palestras. Quando chega a parceria na escola a gente brinca que essa parceria não vai sair mais e ainda vai falar da profissão com os alunos. A ideia da feira de profissões é que os alunos sonhem mesmo. Isso está na parte do ensinar a sonhar. Quando a gente chega em uma escola periférica, a quantidade de gente que chega sem PV não acadêmico... Ok! PV é não acadêmico, não tem problemas. Ou tem PV acadêmico. Mas a quantidade de alunos sem PV é muito grande! Então, qual o significado da escola para a minha vida se eu não vejo perspectiva para o futuro, se eu não sonho, então ensiná-los a sonhar, conhecer pessoas que chegaram lá nessa profissão, conversar com elas, como você fez? Onde você estudou? Por esse aluno nessa realidade, mostrar que ele pode, que o

caminho é esse e a escola é só um dos degraus, um tempo na sua vida para te dar esse patamar de chegar lá, então basicamente essa é a ideia. A ideia do Projeto de Vida é que, cada vez mais, o aluno saiba onde ele quer chegar. Isso é a escola! Mas os educadores também têm que entender isso.


Tem alguma orientação para priorizar o PV acadêmico?

Como a gente está na escola, e agora eu estou falando com educadora, por mais que lá na tutoria o aluno conte sobre a namorada, a gente sempre retorna para o acadêmico, porque é onde a gente nada, então assim, a gente enquanto educador, se for algo grave, encaminhamos para o vice diretor que faz parte da rede protetiva. Mas, se não for grave, a gente tem que ter a noção de que a vida pessoal, aí, na educação, é um caso atrás do outro de denúncia de assédio. Então a gente quebra esse limite. Eu estou aqui enquanto educador, estou presente, mas sou um educador. Não sou seu pai, sua mãe, seu terapeuta. A gente da educação tem um cerco, porque é onde a gente sabe lidar, então a gente busca nas nossas ações e formações o acadêmico. Então a gente tem essa clareza que tem o pessoal, que tem o profissional “vida futura”, mas nosso foco é o acadêmico nesse sentido. Nosso foco na escola é o acadêmico! Então a nossa orientação é que não feche os olhos para o que precisa, uma presença enquanto rede protetiva, mas nosso foco é acadêmico. Para que eu vou ficar escarafunchando: para que o menino brigou com você? Aquelas conversinhas de adolescente. E eu posso dizer: olha, isso é só uma fase, você está conseguindo estudar frente a tudo isso?

O problema não é a inconstância, é o não ter, porque assim, quando esse menino tem um projeto de vida eu sei qual eletiva que ele vai participar, qual clube ele vai participar, o que faz sentido para ele. Quando ele não tem isso, qualquer eletiva não vai fazer sentido, qualquer clube. Então eu sei que é uma fase de experimentação, eu tenho essa clareza, se não for na escola onde vai ser que ele vai experimentar, mas eu tenho esse indicador de que aquele aluno que vai mal em disciplina, de ausência, de evasão, é o aluno sem PV. Eu até entendo que isso não é feito com carinho, porque às vezes é uma coisa imposta qual é o seu PV? Mas, pensando agora em sentido da escola, porque eu passo o dia inteiro aqui nesse calor, sentado... Eu entendo que isso deveria ser feito de uma forma acolhedora, e não imposta. É uma orientação sim que a gente passa, porque eu consigo dialogar, por exemplo com o aluno que quer ser biólogo, a eletiva tal vai te ajudar, o clube tal. Então, os espaços da escola começam a conversar com as necessidades. Agora, quando não tem PV, nada me interessa, nada para mim, é o aluno que vai mal na disciplina, é o aluno da evasão, é o aluno

problema no sentido de que a escola não faz o menor sentido para ele, a gente tem que ficar muito de olho nele, porque piscou e a gente perde esse aluno.

APÊNDICE D – Questionário aplicado com os alunos do Ensino Médio

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS Centro de Ciências Biológicas e da Saúde Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional Rod. Washington Luís, Km.235 - C.P.676 - CEP 13565-905 - São Carlos-SP. Tel./Fax: (16) 3351-9787</p>
---	--

Data: ____/____/____

Questionário – Alunos(as) da disciplina Projeto de Vida

Este questionário faz parte da pesquisa intitulada *Jovens entre “o ser e o vir a ser”*, na escola e com a *terapia ocupacional* e tem como objetivo conhecer os modos pelos quais vem se delineando a disciplina “Projeto de Vida” em escolas públicas de Ensino Médio que integram o Programa de Ensino Integral vinculadas à Diretoria de Ensino da Região de São Carlos, São Paulo. Para isso, peço sua colaboração.

Dados Pessoais e Familiares

Qual seu nome?
Qual sua idade?
Qual sua data de nascimento?
Qual seu gênero? () Homem () Mulher
Qual sua cor? () Branca () Preta () Amarela () Parda () Indígena
Qual cidade você nasceu?
Você estuda em qual escola?
Qual ano do Ensino Médio você cursa? () 1º () 2º () 3º
Você realizou todo o Ensino Fundamental e Médio na mesma escola? () Sim () Não, somente o Ensino Médio () Não, apenas parte do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio () Não, apenas parte do Ensino Médio
Com quem você mora?
Renda familiar mensal (soma de ganho de todos os moradores de sua casa): () Até um salário mínimo (R\$ 998,00). () De 1 a 2 salários mínimos. () De 3 a 4 salários mínimos. () De 4 a 5 salários mínimos. () De 5 a 10 salários mínimos.

- Mais de 10 salários mínimos
 Não sei

Dados referentes à disciplina Projeto de Vida

Você cursou a disciplina Projeto de Vida no Ensino Fundamental?

- Sim
 Não

Qual sua opinião sobre a disciplina Projeto de Vida?

Você gosta das aulas da disciplina Projeto de Vida?

- Sim
 Não

O que você mais gosta na disciplina Projeto de Vida?

O que você menos gosta na disciplina Projeto de Vida?

Você iniciou a construção de um projeto de vida no 1º ano do Ensino Médio?

- Sim
 Não

A disciplina Projeto de Vida te ajudou na construção de um projeto de vida em algum momento do Ensino Médio? Se sim, explique como ela te ajudou.

- Sim
 Não

Você acha que as aulas da disciplina Projeto de Vida te ajudam a conhecer caminhos possíveis para o seu futuro?

- Sim
 Não

Você acha que as aulas da disciplina Projeto de Vida te ajuda a organizar metas para realização dos seus sonhos e objetivos para o futuro?

- Sim
 Não

Mediante as aulas ministradas e ações desenvolvidas durante a disciplina Projeto de Vida, você acha possível a construção do seu projeto de vida enquanto cursa o Ensino Médio?

- Sim

<input type="checkbox"/> Não
Você mudaria/acrescentaria algo na disciplina Projeto de Vida? Se sim, o que?
<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Não
Você mudaria/acrescentaria algo na disciplina Projeto de Vida? Se sim, o que?
<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Não

Dados sobre seus sonhos e projetos de futuro

Pensando no futuro, com qual afirmativa você concorda mais? (ESCOLHA UMA ALTERNATIVA)
<input type="checkbox"/> Tenho todo um futuro pela frente, sei o que quero e estou fazendo tudo para conseguir.
<input type="checkbox"/> Sei que tenho um futuro pela frente, mas me sinto perdido, sem saber o que fazer.
<input type="checkbox"/> Sei de um futuro e do que quero, mas sei que não depende de mim.
<input type="checkbox"/> Não consigo me ver no futuro, não tenho muitos planos, não penso muito sobre isso.
<input type="checkbox"/> Não importa o futuro, e sim o agora. Não importa se tenho um futuro ou não.
Você tem sonhos para agora? Caso a resposta seja sim, conte-me conte qual/quais.
<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Não

Você tem sonhos para o futuro? Caso a resposta seja sim, conte-me qual/quais.
<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Não

O que você pretende fazer quando terminar o Ensino Médio? (MARQUE ATÉ DUAS)
<input type="checkbox"/> Arrumar um emprego no lugar em que moro
<input type="checkbox"/> Arrumar um emprego em outro lugar
<input type="checkbox"/> Trabalhar na empresa/comércio da família
<input type="checkbox"/> Continuar os estudos em um curso técnico
<input type="checkbox"/> Continuar os estudos em uma universidade
<input type="checkbox"/> Trabalhar e depois continuar os estudos
<input type="checkbox"/> Casar
<input type="checkbox"/> Ainda não pensei sobre isso
<input type="checkbox"/> Outro. O que?

O que você faz hoje que pode lhe ajudar a realizar seus planos depois do Ensino Médio?
(MARQUE ATÉ TRÊS)

Estudo

Estou trabalhando

Conheço pessoas e/ou tenho familiares que podem me arrumar um trabalho

Conheço pessoas e/ou tenho familiares que podem custear minha faculdade

Tenho um(a) namorado(a) com quem pretendo me casar

Realizo trabalhos voluntários na comunidade

Participo de uma religião que pode me ajudar a ampliar meu conhecimento cultural

Participo de um coletivo/movimento social que pode me ajudar a ampliar meu conhecimento cultural

Por enquanto ainda não penso nisso

Outro. O que?

Com quem você conversa sobre seus projetos de futuro?

Com minha família

Com parentes

Com meus professores

Com meu tutor

Com meu/minha namorado(a)

Com meus amigos

Com amigos da família

Não converso com ninguém

Outros. Quem? _____

Nesse espaço, se você quiser pode escrever alguma coisa que faltou e que gostaria de compartilhar, alguma sugestão, o que pensou quando respondeu ao questionário ou o que tiver vontade:

Você estaria disposto a continuar participando desta pesquisa por meio de conversas informais e entrevistas? () SIM () NÃO

Se você respondeu sim, escreva aqui seu nome completo:

Telefone/Contato: _____

Obrigada pela participação!

APÊNDICE E – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE TERAPIA OCUPACIONAL
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

JOVENS ENTRE “O SER E O VIR A SER”, NA ESCOLA E COM A TERAPIA OCUPACIONAL

Eu, Stéphanhy Conceição Correia Alves Guedes Reis, estudante do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o(a) convido a participar da pesquisa *Jovens entre “o ser e o vir a ser”, na escola e com a terapia ocupacional* orientada pela Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes.

A busca por práticas que possibilitem a permanência e a aprendizagem dos jovens no Ensino Médio tem impulsionado a descoberta de caminhos que concretizam esse ideal. Nessa perspectiva, algumas ações e programas foram criados para alcançar esse objetivo, como é o caso do Programa Ensino Integral, no estado de São Paulo. Esse estudo pretende apreender as motivações para a formulação, implementação e contornos adquiridos, como também modos pelos quais vem se delineando a disciplina “Projeto de Vida” em escolas públicas de Ensino Médio que integram o Programa de Ensino Integral, sob a perspectiva dos professores(as), gestores(as) e jovens.

Você foi selecionado(a) por ser profissional do sistema de ensino vinculado à Diretoria de Ensino Região São Carlos/ SP e por compor a equipe do Programa Ensino Integral na condição de professor(a) da disciplina de Projeto de Vida e/ou gestor(a) da escola. Primeiramente, você será convidado(a) a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem a disciplina Projeto de Vida, posteriormente, será convidado(a) a participar de encontros coletivos, junto aos outros(as) participantes do estudo. A primeira etapa da sua colaboração será individual, trata-se de responder um questionário semiestruturado via google Forms. Os encontros com o grupo serão realizados via google Meet, com gravação de áudio. Por isso, solicito sua autorização para gravação dos encontros do grupo.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento o(a) senhor(a) poderá decidir se deseja participar e preencher o questionário, se deseja desistir da participação durante o preenchimento do questionário ou após o preenchimento, e poderá retirar seu consentimento sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que trabalha ou a Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. Haverá confidencialidade de qualquer elemento que caracterize identidade aos dados e garantia de manutenção do sigilo e da privacidade das(os) participantes da pesquisa durante todas as suas etapas, sendo que a futura divulgação dos mesmos será feita sem a sua identificação.

Toda pesquisa científica apresenta riscos e benefícios. Nessa pesquisa os

riscos que podem ocorrer com sua participação são mínimos, sendo eles possíveis desconfortos e/ou constrangimentos ocasionados pelas perguntas sobre o tema. Caso se sinta constrangido(a) com qualquer das perguntas feitas durante o questionário, você não é obrigado(a) a respondê-las e isso não o(a) impedirá de participar desta etapa da pesquisa. Além disso, a pesquisadora se coloca disponível, com livre acesso de correio eletrônico e telefônico, para o acolhimento de demandas que possam surgir com relação à colaboração e se responsabiliza pelo suporte ao encaminhamento de um dispositivo de cuidado, caso necessário. Os benefícios decorrentes da sua participação nessa pesquisa poderão ser diversos, como proporcionar maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação e da Terapia Ocupacional, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho nessas áreas.

Ao aceitar participar da pesquisa você irá:

1. Eletronicamente aceitar participar da pesquisa, o que corresponderá à assinatura deste termo (TCLE), o qual poderá ser impresso ou solicitado ao pesquisador via endereço de e-mail fornecido, se assim o desejar.
2. Responder ao questionário on-line que terá tempo gasto para seu preenchimento em torno de 20 minutos e participar de um encontro coletivo via google Meet com duração de 60 minutos.

Caso não concorde, basta fechar a página do navegador. Caso desista de participar durante o preenchimento do questionário e antes de finalizá-lo, os seus dados não serão gravados, enviados e nem recebidos pela pesquisadora e serão apagados ao se fechar a página do navegador. Caso tenha finalizado o preenchimento e enviado suas respostas do questionário e após decida desistir da participação, deverá informar a pesquisadora desta decisão e esta descartará os seus dados recebidos sem nenhuma penalização. As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão organizadas e analisadas pela pesquisadora. Para fins exclusivamente de pesquisa, os dados obtidos pelos questionários online, gravação de encontros coletivos e entrevistas não serão arquivados em CDs, pela pesquisadora, para possíveis futuros esclarecimentos que poderão ser prestados ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701,

Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

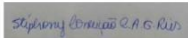
Pesquisador Responsável: Stéphany Conceição Correia Alves Guedes Reis

Endereço: Rodovia Washington Luis, km 235 - São Carlos - SP – BR. CEP: 13565-905

Contato telefônico: (82)981551414. E-mail:stephanyccguedes@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data:



Nome do Pesquisador

Nome do Participante

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE TERAPIA OCUPACIONAL
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

**JOVENS ENTRE “O SER E O VIR A SER”, NA ESCOLA E COM A TERAPIA
OCUPACIONAL**

Eu, Stéphanhy Conceição Correia Alves Guedes Reis, estudante do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o(a) convido a participar da pesquisa *Jovens entre “o ser e o vir a ser”, na escola e com a terapia ocupacional* orientada pela Profª. Dra. Roseli Esquerdo Lopes.

A busca por práticas que possibilitem a permanência e a aprendizagem dos jovens no Ensino Médio tem impulsionado a descoberta de caminhos que concretizam esse ideal. Nessa perspectiva, algumas ações e programas foram criados para alcançar esse objetivo, como é o caso do Programa Ensino Integral, no estado de São Paulo. Esse estudo pretende apreender as motivações para a formulação, implementação e contornos adquiridos, como também modos pelos quais vem se delineando a disciplina “Projeto de Vida” em escolas públicas de Ensino Médio que integram o Programa de Ensino Integral, sob a perspectiva dos professores(as), gestores(as) e jovens.

Seu(sua) filho(a) foi selecionado(a) por ser aluno(a) do Ensino Médio de uma escola que compõe o Programa Ensino Integral, vincula à Diretoria de Ensino Região São Carlos/ SP. Primeiramente, o(a) jovem será convidado(a) a responder um questionário semiestruturado com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem a disciplina Projeto de Vida, cursada por ele(ela) no Ensino Médio. Posteriormente, será convidado(a) a participar de encontros coletivos e *Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos* (LOPES et al., 2014), juntamente com os(as) outros(as) jovens participantes do estudo, por fim serão realizadas entrevistas individuais para apreender mais especificamente suas reflexões e/ou narrativas sobre seus traços de vida, sonhos e o sentidos atribuídas à escola. A primeira etapa da participação será individual, trata-se de responder um questionário semiestruturado via google Forms. Os encontros coletivos, oficinas e entrevistas individuais serão realizados na escola, durante o horário de permanência do(da) jovem na instituição, em momento disponibilizado especificamente para os encontros coletivos. Esses encontros poderão ocorrer de forma virtual, através do google Meet, ou presencial, a depender das condições sanitárias do país para a pandemia do Covid 19. Os encontros terão gravação de áudio. Por isso, solicito sua autorização para gravação.

Para evitar riscos de contaminação pelo SARS-CoV-2, os encontros que ocorrerem de forma presencial obedecerão ao protocolo de segurança da OMS – Organização Mundial da Saúde, sendo que serão realizadas em uma sala aberta e ventilada, respeitando o distanciamento de 1,5m, sem compartilhamento de materiais, a pesquisadora e os jovens deverão estar de máscara todo o tempo e será disponibilizado pela pesquisadora álcool em gel para higienização das mãos.

A participação do seu filho é voluntária, isto é, a qualquer momento o(a) senhor(a) e/ou o(a) jovem poderá decidir se deseja participar e preencher o questionário, se deseja desistir da participação durante o preenchimento do questionário ou após o preenchimento, e poderá retirar seu consentimento sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com o pesquisador, com a escola ou a Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do jovem em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. Haverá confidencialidade de qualquer elemento que caracterize identidade aos dados e garantia de manutenção do sigilo e da privacidade das(os) participantes da pesquisa durante todas as suas etapas, sendo que a futura divulgação dos mesmos será feita sem a sua identificação.

Toda pesquisa científica apresenta riscos e benefícios. Nessa pesquisa os riscos que podem ocorrer com a participação do(da) seu(sua) filho(a) são mínimos, sendo eles possíveis desconfortos e/ou constrangimentos ocasionados pelas perguntas sobre o tema. Caso ele(a) se sinta constrangido(a) com qualquer das perguntas feitas durante o questionário, ele(a) não é obrigado(a) a respondê-las e isso não o(a) impedirá de participar desta etapa da pesquisa. Além disso, a pesquisadora se coloca disponível, com livre acesso de correio eletrônico e telefônico, para o acolhimento de demandas que possam surgir com relação à colaboração e se responsabiliza pelo suporte ao encaminhamento de um dispositivo de cuidado, caso necessário. Os benefícios decorrentes da participação do seu filho nessa pesquisa poderão ser diversos, como proporcionar maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação e da Terapia Ocupacional, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho nessas áreas.

Ao aceitar participar da pesquisa você irá:

1. Eletronicamente aceitar que o(a) jovem participe da pesquisa, o que corresponderá à assinatura deste termo (TCLE), o qual poderá ser impresso ou solicitado ao pesquisador via endereço de e-mail fornecido, se assim o desejar.
2. Responder ao questionário on-line que terá tempo gasto para seu preenchimento em torno de 20 minutos, participação em de encontros coletivos em torno de 60 minutos, já as oficinas e entrevistas, o tempo de duração e quantidade ficarão à critério dos participantes do estudo e da pesquisadora.

Caso não concorde que seu(sua) filho(a) participe dessa pesquisa, basta fechar a página do navegador. Caso desista que ele(ela) participe durante o preenchimento do questionário e antes de finalizá-lo, os dados dele(dela) não serão gravados, enviados e nem recebidos pela pesquisadora e serão apagados ao se fechar a página do navegador. Caso seu(sua) filho(a) tenha finalizado o preenchimento e enviado as respostas do questionário e após você decida que ele(ela) deve desistir da participação, deverá informar a pesquisadora desta decisão e esta descartará os dados recebidos sem nenhuma penalização. As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão organizadas e analisadas pela pesquisadora. Para fins exclusivamente de pesquisa, os dados obtidos pelos questionários online e gravação de encontros coletivos serão arquivados em CDs, pela pesquisadora, para possíveis futuros esclarecimentos que poderão ser prestados ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é

responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Stéphanie Conceição Correia Alves Guedes Reis
Endereço: Rodovia Washington Luis, km 235 - São Carlos - SP – BR. CEP: 13565-905
Contato telefônico: (82)981551414 E-mail:stephanyccaguedes@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu(minha) filho(a) na pesquisa e concordo que ele(a) participe.

Local e data:

Nome do Pesquisador

Nome do Participante

APÊNDICE F – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE TERAPIA OCUPACIONAL
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

JOVENS ENTRE “O SER E O VIR A SER”, NA ESCOLA E COM A TERAPIA OCUPACIONAL

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa Jovens entre “o ser e o vir a ser”, na escola e com a terapia ocupacional, coordenada por Stéphanhy Conceição Correia Alves Guedes Reis, telefone (82)981551414. Seus pais ou responsáveis permitiram que você participe.

Nesta pesquisa pretendemos apreender as motivações para a formulação, implementação e contornos adquiridos, como também modos pelos quais vem se delineando a disciplina “Projeto de vida” em escolas públicas de Ensino Médio que integram o Programa de Ensino Integral, sob a perspectiva dos professores(as), gestores(as) e jovens.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Os(as) jovens que irão participar desta pesquisa são alunos(as) do Ensino Médio que estudam em escolas que participam do Programa Ensino Integral vinculadas à Diretoria de Ensino da Região São Carlos/SP.

A pesquisa será realizada em quatro etapas, a primeira, na qual você irá responder um questionário, via Google Forms, com perguntas relacionadas aos seus interesses pessoais e coletivo, a projeção do seu futuro e os sentidos atribuídos à disciplina Projetos de Vida, com duração média de 20 minutos. Na segunda será realizado um encontro coletivo para problematizar os conteúdos dos questionários e apreender mais especificamente as condições da oferta da disciplina Projeto de Vida, tal como suas perspectivas em relação a ela, aos seus interesses pessoais e coletivos e a projeção do seu futuro, que durará cerca de 60 minutos. Na terceira etapa serão realizadas *Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos*¹ (LOPES et al., 2014) com o intuito de investigar sua compreensão sobre a temática “projeto de vida”, a função dessa disciplina nesse momento da vida, considerando seus interesses pessoais e coletivos, inclusive aprofundando as temáticas e questionamentos suscitados nas etapas anteriores. Por fim, serão realizadas entrevistas individuais para apreender mais especificamente suas reflexões e/ou narrativas sobre seus traços de vida, sonhos e o sentidos atribuídos à escola. A frequência e o tempo de duração dessas duas últimas etapas serão acordados pelos participantes e pesquisadora. Os encontros para a etapa dois desse estudo poderão ocorrer de forma presencial, na escola, ou virtual, a depender da condição sanitária referente à pandemia do COVID 19. Já as etapas três e quatro ocorrerão dentro do ambiente escolar ou por meio virtual, exceto a etapa quatro que também poderá acontecer fora da escola, de acordo com sua disponibilidade, interesses e circunstâncias da condição sanitária do país.

Toda pesquisa científica apresenta riscos e benefícios. Nessa pesquisa os riscos que podem ocorrer com sua participação são mínimos, sendo eles possíveis desconfortos e/ou constrangimentos ocasionados pelas perguntas sobre o tema. Caso você se sinta constrangido(a) com qualquer das perguntas feitas durante o questionário, você não é obrigado(a) a respondê-las e isso não o(a) impedirá de participar desta etapa da pesquisa.

¹ Pretende-se fomentar espaços coletivos de criação, debates, discussão e realização de atividades relacionadas às temáticas da pesquisa.

Além disso, a pesquisadora se coloca disponível, com livre acesso de correio eletrônico e telefônico, para o acolhimento de demandas que possam surgir com relação à colaboração e se responsabiliza pelo suporte ao encaminhamento de um dispositivo de cuidado, caso necessário. Os benefícios decorrentes da sua participação nessa pesquisa poderão ser diversos, como proporcionar maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação e da Terapia Ocupacional, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho nessas áreas.

Ao aceitar participar da pesquisa você irá:

Ao aceitar participar da pesquisa você irá:

1. Eletronicamente aceitar que o(a) jovem participe da pesquisa, o que corresponderá à assinatura deste termo (TCLE), o qual poderá ser impresso ou solicitado ao pesquisador via endereço de e-mail fornecido, se assim o desejar.
2. Responder ao questionário on-line que terá tempo gasto para seu preenchimento em torno de 20 minutos, participação em de encontros coletivos em torno de 60 minutos, já as oficinas e entrevistas, o tempo de duração e quantidade ficarão à critério dos participantes do estudo e da pesquisadora.

Caso não concorde em participe dessa pesquisa, basta fechar a página do navegador. Caso desista de participar durante o preenchimento do questionário e antes de finalizá-lo, os seus dados não serão gravados, enviados e nem recebidos pela pesquisadora e serão apagados ao se fechar a página do navegador. Caso você tenha finalizado o preenchimento e enviado as respostas do questionário e após você decida que deve desistir da participação, deverá informar a pesquisadora desta decisão e esta descartará os dados recebidos sem nenhuma penalização. As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão organizadas e analisadas pela pesquisadora. Para fins exclusivamente de pesquisa, os dados obtidos pelos questionários online e gravação de encontros coletivos serão arquivados em CDs, pela pesquisadora, para possíveis futuros esclarecimentos que poderão ser prestados ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa não serão publicados na minha tese de doutorado, que ficará no Repositório de teses e dissertações da Universidade Federal de São Carlos, no site <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/1538>. Também, irei enviar uma cópia da tese para o e-mail que você irá descrever no questionário.

=

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa *Jovens entre "o ser e o vir a ser"*, na escola e com a terapia ocupacional.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

São Carlos, ____ de _____ de _____.

Assinatura do jovem

Assinatura do pesquisador

ANEXO 1 - Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Jovens entre o "ser e o vir a ser", na escola e com a terapia ocupacional

Pesquisador: Stéphanhy Conceição Correia Alves Guedes Reis

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 47133321.1.0000.5504

Instituição Proponente: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.869.678

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1753494.pdf, de 22/06/2021). RESUMO: Introdução: Dando continuidade às ações do Núcleo UFSCar da Rede Metuia – Terapia Ocupacional Social, iniciamos em 2020 uma parceria com escolas públicas numa cidade do interior do estado de São Paulo/Brasil, voltada ao apoio teórico e prático para professores de uma disciplina nomeada "Projeto de Vida", destinada a jovens estudantes. Essa disciplina é a base do Programa Ensino Integral criado pela Secretaria Estadual de Educação em 2012. Objetivo: Esse estudo, de caráter exploratório, pretende compreender a oferta e os contornos da disciplina "Projeto de Vida" nas escolas públicas de Ensino Médio que integram o Programa de Ensino Integral vinculadas à Diretoria de Ensino da Região de São Carlos, São Paulo, sob a perspectiva dos professores(as), gestores(as) e jovens, com vistas a compreender as motivações, os meios, os sentidos e as finalidades de ensinar, aos jovens do Ensino Médio, a projetar a vida, bem como possibilitar a produção de subsídios para compor a disciplina "Projeto de Vida", no âmbito dos interesses dos jovens e dos componentes da Educação Básica no Brasil. Metodologia: Para tanto, o projeto será desenvolvido em dois eixos com diferentes etapas, a saber, eixo um, com levantamento dos documentos, entrevistas com professores e gestores. Eixo dois, com os jovens nas escolas, aplicação de questionário, encontros coletivos, realização de oficinas,

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.869.678

dinâmicas e projetos e entrevistas individuais. Resultados e Conclusão: Tendo em vista as inúmeras questões que atravessam o Ensino Médio, entre as quais se encontra a reformulação da sua estrutura curricular, que possibilitou aos estudantes escolher uma formação mais técnica e profissional ou de conhecimentos gerais), nos parece fundamental identificar quais as motivações, os meios e as finalidades de ensinar, aos jovens do Ensino Médio, a projetar a vida. HIPÓTESE: A hipótese é que a disciplina Projeto de Vida está centrada na construção de projetos que priorizem a formação profissional dos alunos, negligenciando os demais aspectos da vida, bem como as condições socioeconômicas dos mesmos. METODOLOGIA: O projeto será desenvolvido em dois eixos com diferentes etapas, a saber: Eixo 1: Dos documentos aos gestores e equipamentos nas escolas. Etapa

I: Levantamento, reunião e análise de documentos e programas do estado de São Paulo para Educação Integral no âmbito do Ensino Médio e as propostas curriculares utilizadas pelas escolas no intuito de identificar justificativas e motivações oficiais para a introdução da disciplina "Projeto de Vida" nos currículos de escolas públicas de Ensino Médio e conhecer os embasamentos teórico-metodológicos que fundamentam a proposição da disciplina. Etapa II: Entrevista com a Diretora do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino Região São Carlos, São Paulo, para conhecer os modos pelos quais vem se delineando a disciplina "Projeto de Vida" em escolas públicas de Ensino Médio que integram o Programa de Ensino Integral vinculadas à Diretoria de Ensino da Região de São Carlos, São Paulo. Etapa III: Aplicação de questionário junto aos professores(as), gestores(as) das instituições escolares para investigar a compreensão dos mesmos acerca da temática "projeto de vida" e a necessidade e função de uma disciplina com essa temática no Ensino Médio de Escolas Públicas, bem como conhecer as condições da oferta da disciplina "Projeto de vida" em diferentes contextos. O questionário foi elaborado pelas pesquisadoras deste estudo e compõe o Anexo... Etapa IV: Realização de um encontro coletivo, presencial ou virtual a depender das condições sanitárias, com os professores(as) e gestores(as) para apresentar os resultados iniciais advindos dos questionários, a fim de discuti-los e estabelecer aproximações, convergências e divergências, abordando visões sobre a temática "projeto de vida" e sobre a oferta dessa disciplina. Até aqui, pretende-se que este estudo seja desenvolvido em 13 escolas públicas que integram o Programa de Ensino Integral no Ensino Médio vinculadas à Diretoria de Ensino da Região de São Carlos, São Paulo, que mantêm parceria com o Núcleo da Rede Metuia ligado à Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, com a inclusão de todos(as) gestores(as) das escolas e professores(as) responsáveis pela disciplina "Projeto de Vida", no momento da coleta dos dados. Já com relação às etapas seguintes, o estudo será realizado em

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.869.678

duas dessas 13 escolas, com os(as) alunos(as) do Ensino Médio que aceitarem o convite para colaboração. Serão escolhidas as escolas onde a implantação do PEI esteja ocorrendo de forma mais satisfatória e aquela com implantação insatisfatória, a critério da equipe do Núcleo Metaui da UFSCar e da Diretoria de Ensino da Região de São Carlos, São Paulo. Eixo 2: Com os jovens nas escolas. Etapa V: Aplicação de questionários com os alunos no intuito de compreender suas reflexões e/ou narrativas sobre seus interesses pessoais e coletivo, a projeção dos seus futuros e os sentidos atribuídos à disciplina Projetos de Vida. O questionário foi elaborado pelas pesquisadoras deste estudo e compõe o Anexo. Etapa VI: Realização de um encontro coletivo, presencial ou virtual, para problematizar os conteúdos dos questionários e apreender mais especificamente as condições da oferta da disciplina Projeto de Vida, tal como as perspectivas dos jovens em relação a ela, aos seus interesses pessoais e coletivos e a projeção do seu futuro. Etapa VII - Realização de Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos (LOPES et al., 2014) junto aos jovens, com o intuito de investigar a compreensão deles sobre a temática "projeto de vida", indagá-los acerca da função da disciplina "Projeto de Vida" naquele momento da vida, considerando seus interesses pessoais e coletivos, inclusive aprofundando as temáticas e questionamentos suscitados nas etapas V e VI. Etapa VIII - Entrevistas individuais propostas a pelo menos jovens que compareceram aos encontros grupais, para apreender mais especificamente suas reflexões e/ou narrativas sobre seus traços de vida, sonhos e o sentidos atribuídas à escola. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO: Professora que ministram a disciplina "Projeto de vida" em escolas que participam do Programa Ensino Integral vinculadas à Diretoria de Ensino Região São Carlos, bem como os gestores dessas escolas. Aluno que estudam no Ensino Médio de escolas que participam do Programa Ensino Integral vinculadas à Diretoria de Ensino Região São Carlos.

Objetivo da Pesquisa:

Apreender as motivações para a formulação, implementação e contornos adquiridos, como também modos pelos quais vem se delineando a disciplina "Projeto de vida" em escolas públicas de Ensino Médio que integram o Programa de Ensino Integral, sob a perspectiva dos professores(as), gestores(as) e jovens.

Objetivo Secundário: Identificar justificativas e motivações oficiais para a introdução da disciplina "Projeto de vida" nos currículos de escolas públicas de Ensino Médio. Identificar os embasamentos teórico-metodológicos que fundamentam a proposição da disciplina "Projeto de vida" em escolas públicas de Ensino Médio. Conhecer as condições da oferta da disciplina "Projeto de vida" em escolas públicas de Ensino Médio, em diferentes

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.869.678

contextos. Investigar a compreensão dos professores(as), gestores(as) e jovens acerca da temática "projeto de vida". Compreender, segundo a concepção dos professores(as), gestores(as) e jovens, a necessidade e função da disciplina "Projeto de vida" no Ensino Médio de escolas públicas. Produzir subsídios, junto aos jovens, para atividades que possam compor a disciplina "Projeto de vida", no âmbito dos seus interesses e do que

compõe a Educação Básica no Brasil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Considera-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos apresenta riscos e/ou desconfortos. O dano eventual poderá ser imediato ou tardio, comprometendo o indivíduo ou a coletividade" Dessa forma, o pesquisador deve fazer o exercício da alteridade colocando-se no lugar do sujeito participante para detectar possíveis riscos/desconfortos, que podem ser físicos, morais ou psicológicos.

Neste sentido a presente pesquisa afirma que toda pesquisa científica apresenta riscos e benefícios. Nessa pesquisa os riscos que podem ocorrer são mínimos, sendo eles possíveis desconfortos e/ou constrangimentos que os participantes podem sentir ocasionados pelas perguntas sobre o tema. Caso eles(elas) se sintam constrangidos(as) com qualquer das perguntas feitas durante o questionário, eles(elas) não serão obrigados(as) a respondê-las e isso não os(as) impedirá de participar desta etapa da pesquisa. Além disso, a pesquisadora se coloca disponível, com livre acesso de correio eletrônico e telefônico, para o acolhimento de demandas que possam surgir com relação à colaboração e se responsabiliza pelo suporte ao encaminhamento de um dispositivo de cuidado, caso

necessário. E consequentemente, como benefícios, esta pesquisa irá proporcionar maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação e da Terapia Ocupacional, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho na escola.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.869.678

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A presente proposta (versão 3) solucionou todas as pendências apontadas anteriormente e, portanto, considera-se que a mesma aprovada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Considerando a situação sócio sanitária, bem como os planos de contingenciamento da pandemia da COVID-19 municipais e Estaduais; Considerando que as Portarias/Resoluções de Instituições Proponentes de pesquisa são constantemente atualizadas; Considerando o papel do sistema CEP/CONEP em garantir a segurança e proteção do participante da pesquisa por meio dos Protocolos submetidos na Plataforma Brasil; Considerando a corresponsabilidade do pesquisador pela integridade e bem-estar dos participantes da pesquisa;

Este CEP orienta aos pesquisadores o acompanhamento da situação sócio sanitária da região em que ocorrerá a pesquisa, bem como as determinações legais dos planos de contingenciamento do COVID-19 para determinação do início, suspensão ou continuidade de atividades de pesquisas presenciais, mesmo que o Protocolo já se encontre aprovado pelo CEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.869.678

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1753494.pdf	22/06/2021 15:18:23		Aceito
Outros	Carta_Resposta_versao2.pdf	22/06/2021 15:17:31	Stéphanhy Conceição Correia Alves Guedes Reis	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto de pesquisa_X2.pdf	31/05/2021 10:00:26	Stéphanhy Conceição Correia Alves Guedes Reis	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professoresgestores_X2.pdf	31/05/2021 09:40:14	Stéphanhy Conceição Correia Alves Guedes Reis	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais_X2.pdf	31/05/2021 09:39:14	Stéphanhy Conceição Correia Alves Guedes Reis	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_X2.pdf	31/05/2021 09:38:04	Stéphanhy Conceição Correia Alves Guedes Reis	Aceito
Outros	Carta_Resposta_versao1.pdf	31/05/2021 09:36:35	Stéphanhy Conceição Correia Alves Guedes Reis	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	17/05/2021 16:37:20	Stéphanhy Conceição Correia Alves Guedes Reis	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	17/05/2021 16:37:05	Stéphanhy Conceição Correia Alves Guedes Reis	Aceito
Declaração de concordância	Declaraçãodeconcordancia.pdf	17/05/2021 16:34:09	Stéphanhy Conceição Correia Alves Guedes Reis	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto de pesquisa.pdf	17/05/2021 16:29:52	Stéphanhy Conceição Correia Alves Guedes Reis	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	17/05/2021 15:56:19	Stéphanhy Conceição Correia Alves Guedes Reis	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLProfessoresgestores.pdf	17/05/2021 15:56:05	Stéphanhy Conceição Correia Alves Guedes Reis	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEpais.pdf	17/05/2021 15:55:54	Stéphanhy Conceição Correia Alves Guedes Reis	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.869.678

Ausência	TCLEpais.pdf	17/05/2021 15:55:54	Stéphany Conceição Correia Alves Guedes Reis	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	17/05/2021 15:53:47	Stéphany Conceição Correia Alves Guedes Reis	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 27 de Julho de 2021

Assinado por:

Adriana Sanches Garcia de Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br